

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye... En iyiye...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

İlköğretim Ana Bilim Dalı

İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİ BAŞLATIMLARI VE  
ÖĞRENME FIRSATLARI: BİR KONUŞMA ÇÖZÜMLEMESİ ÇALIŞMASI

LEARNER INITIATIVES AND LEARNING OPPORTUNITIES IN PRIMARY  
SCHOOL SOCIAL STUDIES COURSE: A CONVERSATION ANALYTIC STUDY

Nergiz KARDAŞ İŞLER

Doktora Tezi

Ankara, 2019

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,  
Nergiz KARDAŞ İŞLER'in hazırladığı "İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başlatımları ve Öğrenme Fırsatları: Bir Konuşma Çöz¼mlemesi Çalışması" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Naciye AKSOY



J¼ri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN



J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU



J¼ri Üyesi

Doç Dr. Hale İŐIK G¼LER



J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Yalçın YALAKİ



İkinci Tez DanıŐmanı

Dr. Öğr. Üyesi  
Ufuk BALAMAN

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

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından ... / ... / 2019 tarihinde uygun gör¼lm¼Ő ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca .... / .... / ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## Öz

Araştırma yöntemi olarak konuşma çözümlemesinin kullanıldığı bu çalışma, ilkokuldaki sosyal bilgiler derslerinde sınıf içi etkileşimde ve sınıf içi etkileşim yoluyla ortaya çıkan öğrenci başlatımlarını ve öğrenme fırsatlarını betimlemektedir. Sosyal Bilgiler dersleri, öğrencilerin mantıklı kararlar alma, sorumlu bireyler olma, sosyal gelişmelere katkıda bulunma ve geçmişle geleceği daha iyi tanıma becerilerini geliştirerek demokratik bir sistemde etkili vatandaş olmalarına yardımcı olur. Bu yalnızca, öğretmenlerin öğrenci katılımını arttırmaya ve öğrenci başlatımlarını etkin bir şekilde yöneterek öğrenim fırsatları sağlamaya yönelik çeşitli etkileşimli kaynakları kullanmasıyla mümkündür. Bu çalışma ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde ilkokul dördüncü sınıfta 17 saatlik sosyal bilgiler sınıf etkileşimi incelenmiştir. Veri toplama sürecinde, üç video kamera kullanılmış ve elde edilen verilerde herhangi bir eleme yapılmadan bütün veriler ayrıntılı bir şekilde çeviri yazı simgeleri kullanılarak yazıya dökülmüştür. Çalışmanın bulguları; ilkokul sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin gerçekleştirdiği başlatımların çoğu zaman yeni bir konuşma dizisi başlattığını ve devam eden konuşma dizilerine katılım olarak gerçekleştiğini göstermektedir. Öğretmenin bu başlatımlara yönelimi, öğrenciler için önemli öğrenme fırsatları yaratmıştır. Bunların yanı sıra öğretmenin; eksik tasarlanmış sözce, vurgulu olumlu değerlendirme, öğretmen-öğrenci ses yansıması ve öğretmen-öğretmen ses yansıması, geçmişte yaşanmış olaylara, geçmiş öğrenme olaylarına ve geçmişte birlikte yapılmış olaylara gönderme, bekleme süresi, sözel olmayan davranış gibi çeşitli etkileşimsel kaynakları kullandığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen, öğrenci başlatımlarını teşvik etmek ve öğrenci katılımına fırsatlar yaratmak için bir dizi sınıf yönetimi becerisinden yararlanmıştır. Çalışma, sağlam bir araştırma yöntemi ile yürütülerek, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının pedagoji eğitiminin, ders programlarının geliştirilmesi ve çok sayıda uygulamaya dönük etkileşimsel kaynakları sunması açısından zengin sonuçlar sağlayarak, temel eğitim alanına katkıda bulunmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** sosyal bilgiler, öğrenci başlatımı, öğrenme fırsatı, konuşma çözümlemesi, sınıf içi etkileşim, öğrenci katılımı

## **Abstract**

Using conversation analysis as research methodology, this study examines social studies courses in a primary school and describes learner initiatives and learning opportunities that occur in and through classroom interaction. Social Studies courses help students become effective citizens within a democratic system by improving abilities to make logical decisions, act as responsible individuals, contribute to social developments, and better recognize the past and the future. This is only possible with the teachers' use of diverse interactional resources oriented to increasing student participation and to providing learning opportunities by effectively managing learner initiatives. With this in mind, this study investigates 17 hours of social studies classroom interaction in the fourth grade primary school classrooms during the fall semester of 2015-2016 academic year. In the data collection process, three video cameras were used and the entire dataset was transcribed in minute detail following transcription conventions. The findings of the study show that learner initiatives mostly emerge in the form of sequence initiation and participation to the ongoing sequences. The teacher's orientations to these initiatives create significant learning opportunities for the learners. In addition, the teacher deploys various interactional resources such as designedly incomplete utterance, explicit positive assessment, teacher-learner echo and teacher-teacher echo, reference to past action, reference to a past learning event, reference to a shared past event, wait time, and non-verbal conduct. She also draws on a set of classroom management skills to better promote learner initiatives and to create opportunities for student participation. The study contributes to the field of primary education by employing a robust research methodology and providing rich implications for in-service and pre-service teachers in terms of the development of research informed pedagogy and syllabi and a great number of practical interactional resources that can be used to create opportunities for increasing student participation.

**Keywords:** social studies, learner initiative, learning opportunity, conversation analysis, classroom interaction, student participation

*En büyük şansım olan  
Canım Anneme ve Canım Babama,*

## Teşekkür

Bu tezi yazabilecek koşullara erişmemde büyük pay sahibi olan çok değerli hocam, doktora tez danışmanım Prof. Dr. Ali Ekber Şahin'e öğrencisi olarak aldığım derslerinin yanı sıra birlikte yürüttüğümüz akademik çalışmalardaki desteğiyle bir bilim insanı olarak sahip olmam gereken araştırma becerisini, üretme isteğini ve planlı çalışma becerisini bana kazandırdığı için çok teşekkür ederim. Akademik hayatıma başladığım ilk günden itibaren benim için âdeta hayat felsefem hâline gelen "Büyük, cüretkâr amaçlarınız olsun." düşüncesiyle bana yön verdiği için kendisine ayrıca çok teşekkür ederim. Bu çalışmanın ortaya çıkış aşamasında Konuşma Çözümlemesi Yöntemiyle tanışmamı sağlayan, yaratıcı fikirleriyle önümü açan, paylaşımcılığı ve alçakgönüllülüğü ile model aldığım çok değerli hocam Doç. Dr. Olcay Sert'e çok teşekkür ederim. O olmasa bu çalışma olmazdı. Tezimin ikinci danışmanlığını üstlenen ve bu sürecin başından sonuna kadar her aşamasına sahip olduğu bilgi donanımıyla büyük destek veren, hızlı dönütleriyle tezime can katan ve ekip olma hissini bana yaşatan çok değerli hocam, Dr. Öğretim Üyesi Ufuk Balaman'a çok teşekkür ederim.

Tez jürimde yer alan ve sadece tez sürecinde değil, doktora öğrenimime başladığım ilk günden itibaren bilimsel çalışma yürütme süreçlerindeki katkısı ve hayata bakışıyla insancıl düşünmenin bu hayatta her şeyden daha önemli olduğunu bana hatırlatan çok değerli hocam Doç. Dr. Hakan Dedeoğlu'na; tez sürecinde tanıştığım ancak çok daha uzun zamandır tanıyordum hissinde sahip olduğum, tez izleme toplantılarında sorduğu etkili sorularla tezime katkılar sağlayan, açık fikirliliğiyle fark yaratan çok değerli hocam Prof. Dr. Naciye Aksoy'a; tez jürimde yer almasıyla tezime yönelik anlamlı önerilerde bulunan çok değerli hocam Doç. Dr. Yalçın Yalaki'ye ve tez jürimde olmasından büyük mutluluk duyduğum, araştırma yöntemine ilişkin önemli katkılar sunan çok değerli hocam Doç. Dr. Hale Işık Güler'e çok teşekkür ederim.

Verilerin analizi sürecinde büyük destek veren, beni daha çok okumaya yönlendiren, iş birliği ve hissettirdiği güzel arkadaşlık duygusu için değerli hocam, arkadaşım Arş. Gör. Dr. Nilüfer Can Daşkın'a çok teşekkür ederim. Doktora sürecim boyunca ikinci evim olan HUMAN Mikro-Analiz, Sosyal Etkileşim ve Öğrenme Araştırma Merkezinde yürütülen veri oturumları, okuma grupları ve tüm etkinlikler için HUMAN ekibine çok teşekkür ederim. HUMAN'da tanıdığım tüm başarılı

araştırmacılara değerli katkıları ve sonsuz destekleri için çok teşekkür ederim. Tezimi Türkçe yazıyor olmam, daha önceden alana kazandırılmamış birçok kavram dolayısıyla oldukça zorlayıcı oldu. Bu konuda tezimin Türkçe yazım ve noktalama kurallarına uygunluğunu değerli vaktini ayırarak satır satır değerlendiren çok değerli hocam Öğr. Gör. Dr. Fatma Türkyılmaz'a ve yine değerli zamanını ayırarak tezime destek veren çok değerli hocam Öğr. Gör. Dr. Ayşegül Celepoğlu'na çok teşekkür ederim. Veri toplama sürecinde verdiği teknik destekten dolayı değerli arkadaşım Hümeyra Can'a çok teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışmanın verilerinin toplanması sürecinde gönüllü katılımlarıyla en önemli katkıyı sağlayan 4-C sınıfı öğretmenine, öğrencilerine ve velilerine çok teşekkür ederim. Tanıştığım günden beri özündeki iyiliği hissettiğim ve tez yazma sürecime en yakın şahitlerden biri olan, benim için her zaman en iyisini dilediğini bildiğim canım arkadaşım Öğr. Gör. Meral Mete'ye çok teşekkür ederim.

Bana her koşulda inanan, alışkan ve kendisine saygısı olan bireylerin her zaman mutlu olacağını öğreten sevgili annem Naime Kardaş'a ve sevgili babam Muhittin Kardaş'a; her zaman desteklerini hissettiğim ve hissedeceğim canım kardeşlerim Ruşen Ferman'a, Ruken'e ve Azat'a çok teşekkür ederim. Tez yazma sürecimi en iyi bilen, verdiğim tüm emeklerde desteği bulunan, gülen yüzüyle ve sahip olduğu mizah duygusuyla yüzümü her zaman güldüren, hayat bize ne getirirse getirsin onunla birlikteyken üstesinden gelemeyeceğimiz zorluğun olmadığını bildiğim canım eşim Onur Deniz'e çok teşekkür ederim.

Hacettepe Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Haluk zen tez savunma sınavıma konuk olarak katılmış, tez savunmamı başından sonuna kadar ilgiyle izlemiş, etkili sorularıyla çalışmamın tüm disiplinler için önemine dikkat çekmiştir. "Tıp Bilimine Yön Veren Yüz Bilim İnsanı" arasında yer alan çok değerli hocam Prof. Dr. Haluk zen'in eğitim bilimine yön verme gibi büyük bir cüretkâr amaca sahip genç bir bilim insanının tez savunma sınavını izlemek için zaman ayırması oldukça anlamlıydı. Bu mutluluğu bana yaşattığı için kendisine çok teşekkür ederim.



## İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
Araştırma Problemi.....	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	7
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Sosyal Bilgiler Dersi.....	9
Sınıf İçi Etkileşim.....	12
Öğrenme Fırsatları ve Öğrenci Başlatımları.....	17
Sınıf İçi Etkileşim ile İlgili Araştırmalar.....	24
Sosyal Bilgiler Dersi ile İlgili Araştırmalar.....	28
Bölüm 3 Yöntem.....	33
Konuşma Çözümlemesi Yöntemi.....	34
Araştırmanın Katılımcıları.....	42
Araştırma Ortamı.....	43
Veri Toplama Süreci.....	44
Verilerin Çözümlemesi.....	47
Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	49
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	51

Öğrenci Başlatımı ile Ortaya Çıkan Konuşma Dizilerine İlişkin Bulgular .....	52
Öğrenci Başlatımı ile Devam Eden Konuşma Dizilerine İlişkin Bulgular.....	82
Öğrenci Başlatımı ile Devam Eden Konuşma Dizilerinde “Araya Girme” Başlatımına İlişkin Bulgular .....	83
Öğrenci Başlatımı ile Devam Eden Konuşma Dizilerinde “Yeni Kaynak Oluşturma” Başlatımına İlişkin Bulgular .....	119
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	154
Sosyal Bilgiler Dersinde Gerçekleşen Öğrenci Başlatımları ve Öğrenme Fırsatları .....	154
Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Etkileşimsel Kaynaklar .....	158
Öneriler .....	166
Kaynaklar .....	170
Ek-A: Jefferson Çeviri Yazı Simgeleri.....	201
Ek-B: Türkçeleştirilmiş Kavramlar.....	203
Ek-C: Kayıt Cihazlarının Konumlarına İlişkin Fotoğraflar.....	204
Ek-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	205
Ek-D: MEB Araştırma İzni.....	206
Ek-E: Katılımcı Bilgi ve Onay Formu .....	207
Ek-F: Etik Beyanı.....	208
Ek-G: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	209
Ek-H: Dissertation Originality Report.....	210
Ek-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	211

## Tablolar Dizini

Tablo 1. Öğrenci Başlatım Tipleri (Waring, 2011).....	19
Tablo 2. Veri Toplama Tarihleri ve Kayıtların Süreleri .....	45

## Şekiller Dizini

Şekil 1. 4-C Sınıfı krokisi .....	44
Şekil 2. Veri çözümlene akış diyagramı.....	48
Şekil 3. Öğrenci başlatımlarına ilişkin bulgular .....	52

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

<b>BYD</b>	Başlat-Yanıtla-Değerlendir
<b>BYG</b>	Başlat-Yanıtla-Geri Bildirim
<b>ETS</b>	Eksik Tasarlanmış Sözce
<b>GÖOG</b>	Geçmiş Öğrenme Olayına Gönderme
<b>GUN</b>	Geçişe Uygun Nokta
<b>KÇ</b>	Konuşma Çözümlemesi
<b>MEB</b>	Millî Eğitim Bakanlığı
<b>SOB</b>	Söz Sırası Oluşturma Birimi

## Bölüm 1

### Giriş

#### Problem Durumu

Sosyal bilgiler dersi ilköğretim düzeyinde vatandaşlık, hukuk, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, felsefe, antropoloji, sanat tarihi ve siyaset bilimi gibi değişik alanlarda özel amaçlara sahip mihrer bir derstir. İlkokul dördüncü sınıfta başlayan bu ders Millî Eğitim Bakanlığı tarafından (2005, s. 2) "...insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi" olarak tanımlanmaktadır. Hukuk okuryazarlığından politik okuryazarlığa, eleştirel düşünmeden araştırmaya, zaman ve kronolojiyi algılamadan yenilikçi düşünme ve girişimciliğe ilişkin çok çeşitli temel becerinin bu özel amaçlar kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Erdem (2016) sosyal bilgiler dersinde kazandırılması hedeflenen temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları çocuğun biyofiziksel, bilişsel, psiko-sosyal, ahlaki ve kişisel niteliklerinin bir bütün olarak gelişmesini sağlayacak ve hayat boyu kullanabileceği özellikler olarak ifade etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2006) sosyal bilgiler dersini, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla yukarıda sıralanan sosyal bilim alanlarının konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren bir ilköğretim dersi olarak tanımlamaktadır. Sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından biri öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak ve içinde buldukları topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktır. Bu kapsamda Çubukçu ve Gültekin (2006) öğrencilerin başkaları ile iyi ilişkiler kurma, toplumsal kurallara uyma ve sorumluluk sahibi bireyler olmaları için sosyal becerilerinin gelişmesinin önemine vurgu yapmaktadır.

Sosyal bilgiler dersi çocukların keşfetme becerilerini geliştirmeye yönelik önemli fırsatlar sunma potansiyeline sahip bir ders olarak değerlendirilebilir. Bu keşfetme çabası çocuklara benzersiz öğrenme yaşantıları ve beceri geliştirme fırsatları sunar. Öğrencilerin bu öğrenme yaşantılarından ve gelişim fırsatlarından en üst düzeyde yararlanabilmesi için merkezi ABD'de bulunan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nin de (2010) belirttiği şekilde, sosyal bilgiler dersinin sınıf etkinliklerinin

konuşma ve düşünce özgürlüğü, eşitlik ve adalet gibi demokratik yönetimlerde somutlaşan değerleri içermesi gerekmektedir. Bu değerleri içeren etkinliklerin gerçekleştiği sınıflardaki olumlu ortam, sınıf içi etkileşimde öğrencilerin katılımını arttıracaktır. Sınıflarda gerçekleşen etkileşim sosyal bir süreç olmakla birlikte bu etkileşimin temeli öğretmen-öğrenci arasındaki kurumsal bağın gerektirdiği eğitim söylemlerine dayanmaktadır. Sınıflarda etkileşim içinde gerçekleşen öğrenci katılımları gözlemlendiğinde, sosyal bilgiler dersine ait amaçlardan olan sosyal beceriler, problem çözme, karar verme ve diğerlerinin değerini kabul etme gibi hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmek mümkündür. Öğrenci katılımı Can'ın (2015) da belirttiği üzere sistematik bir şekilde gözlemlendiğinde, sosyal bilgiler dersinin amacına ulaşıp ulaşılmadığını gösterebilir.

Bruner (Bilişsel Gelişim Kuramı, 1985), Piaget (Bilişsel Gelişim Kuramı, 1964) ve Vygotsky (Sosyal Yapılandırmacılık kuramı, 1978) insanların etkileşim yoluyla öğrendikleri konusunda benzer görüşleri ileri sürmektedirler. Vygotsky (1978) doğrudan sosyal bilgilere atıfta bulunarak çocuğun gelişiminde etkileşimin önemini şu sözlerle ifade etmiştir:

Sosyal Bilgiler sayesinde çocuklar iletişim, paylaşma, işbirliği ve sosyal katılım gibi becerileri geliştirebilirler. .... bu beceriler, her çocuğun kendi deneyimleri ve çevresine bağlı olarak ortaya çıkar. Yani, çocuk ne kadar deneyim yaşar ve çevreyle etkileşimde bulunursa o kadar iyi derecede beceri kazanır. Çocuğun gelişiminde en önemli şey diğer çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşimidir (s.35).

Öğrencilerin dili kullanma becerileri (söz dizimi, kelime bilgisi, telaffuz ve söylem) ile birlikte, etkileşime nasıl katıldıklarını da içeren öğrenme fırsatları sınıftaki etkileşim ile ortaya çıkmaktadır (Donato, 2000; Sfard, 1998). Bu oranda önemli olan öğrenci katılımını arttırabilmek için eğitimcilerin ve araştırmacıların çaba göstermesi gerekmektedir. Katılımları iyi yöneten öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini destekleyeceği görülmektedir. Bu görüş, öğrenmeyi artan katılım olarak kavramlaştıran sosyokültürel bakış açısına (Pavlenko ve Lantolf, 2000; Young ve Miller, 2004) uymaktadır. Çağdaş eğitim-öğretim yaklaşımları öğrenci merkezli bir öğrenme-öğretme sürecini ve demokratik sınıf ortamlarını öngörmektedir. Bu ortamlarda öğrencinin aktif rolünün önemine dikkat çeken etnografik araştırmalara (Cazden, 1989; Corsaro, 1985; Dyson, 1990; Fernie, Kantor, Klein, Meyer ve Elgas, 1988; Green ve Harker, 1982; Mehan, 1982) rağmen, Şentürk (2007) eğitim

sistemimizde sınıftaki tüm etkinliklerde öğretmenin aktif olduğunu ve tüm otoritenin öğretilmekte toplandığı klasik yönetim anlayışının hala ağırlığını sürdürdüğünü belirtmektedir.

Özel amaçları ve kapsamı açısından değerlendirildiğinde sosyal bilgiler dersinin, öğrencinin aktif katılımının ve etkileşiminin en üst düzeyde gerçekleştiği bir ders olması beklenmektedir. Bu etkileşimin, dersin amaçlarının gerçekleşmesine kritik katkıları yapması kaçınılmazdır. Sınıf içi etkileşimde gerçekleşen konuşmaların deseni etkileşim içinde ortaya çıkan öğrenme fırsatlarını ve bu fırsatlardan öğrencilerin ne oranda faydalandıklarını göstermektedir. Etkileşimin en önemli bileşeni olan konuşma becerisiyle ilgili olarak Drew ve Heritage (1992), etkileşim içinde konuşma (talk in interaction) olarak ifade edilen kavramın üst düzey bir terim haline geldiğini ileri sürmektedir. Sinclair ve Coulthard (1975), sınıf içi etkileşimin en önemli ögesinin, Öğretmen **Başlatımı-Öğrenci Yanıtı-Öğretmen Geribildirim** (BYG) olduğunu belirterek, bu konuşma düzeninde öğrencilerin yanıtlayan konumunda yer aldıklarını ve öğretmenin pedagojik gündemini uygulamasına yardımcı olan olarak konumlandırıldıklarını ileri sürmektedir. Alan yazında sınıfların temel etkileşimsel yapıları olarak öğretmen başlatımlı ve üç kısımdan oluşan dizilerin birbirinden farklı adlandırmalarla [**Başlatım-Yanıt-Geribildirim** (BYG, Sinclair ve Coulthard, 1975), **Başlatım-Yanıt-Değerlendirme** (BYD, Mehan, 1979), **Soru-Yanıt-Yorumlama** (SYY, McHoul, 1985), **Başlatım-Yanıt-Devam ettirme** (Hall ve Walsh, 2002)] yer aldığı görülmektedir. Bu konuşma dizilerinde öğretmen konuşma dizisini başlatır, öğrenci karşılık verir ve öğretmen bir şekilde üçüncü söz sırasını genellikle bir değerlendirme ile tamamlar. BYG dizisini inceleyen Konuşma Çözümlemesi çalışmaları (Hellermann, 2003; Lee, 2007; Waring, 2008) bu geri bildirim boyutuna yani üçüncü söz sırasına odaklanmıştır. Sınıflardaki öğretmen merkezli etkileşimin yaygınlığına rağmen, Allwright'ın (2005) belirttiği gibi "öğrenciler tamamen öğretmenin kontrolü altında değildir. ...sınıftaki katılımlarının doğası ve kapsamı konusunda özgürlükleri vardır" (s. 166). Öğretmenlerin öğrencilerin sahip oldukları bu özgürlükleri kullanma yönündeki tercihlerini öğrenme sürecine yönlendirmeleri (bk. Beş genetik ihtiyaç, Glasser, 1998) gerekmektedir.

İlkokul sosyal bilgiler dersinde tüm sınıf etkileşimi kapsamında ortaya çıkan öğrenci başlatımlarının ve öğrenme fırsatlarının detaylı ve ayrıntılı bir betimlemesi öğrencilerin gelişimlerini destekleyici öğrenme ortamlarının tasarlanmasına ve



kullanılmasına olanak tanıyacaktır. Dolayısıyla derinliği olan, detaylı ve ayrıntılı bir betimleme için öncelikle nitel araştırma yaklaşımının işe koşulması ve bu yaklaşım kapsamında budunyöntembilimsel Konuşma Çözümlemesi yönteminin kullanılması gerekmektedir. Seedhouse (2004) Konuşma Çözümlemesi yöntemini; bir konuşmanın üyelerinin, konuşmanın ilk analistleri olduğu fikrine dayanan ve temel bir varsayımla etnometodolojiden türetilen; etkileşim düzeninin altında yatan içeriden bakış açısını (emic perspektifi) açığa çıkarmayı ve etkileşimin örneklerini özetleyerek etkileşim düzenini tanımlamayı amaçlayan yöntem olarak ifade eder.

Konuşma Çözümlemesi, etkileşimdeki sosyal hareketin düzenini ele alır (Psathas, 1995). Dolayısıyla, Konuşma Çözümlemesi, sosyal etkileşimin temel analiz birimi olarak kişilerin kendi analitik işaretlerini kullanır. Dahası, dünyanın nasıl konuştuğunu, sürmekte olan toplumsal düzenin işleyişinde deneyimlenen sosyal hayat anlarının nasıl yapılandırıldığını (Moerman, 1988) tanımlar. Jacknick (2011), bu yöntemin önemini şu sözlerle dile getirmiştir; “Konuşma Çözümlemesi günlük iletişimdeki konuşmaya odaklanan bir alan olarak başlamış olsa da, bu ilgi hızlı bir şekilde kurumsal konuşmalara da yayılmıştır. Sınıflara yönelik konuşma çözümlemesi araştırmaları sınıftaki etkinliklerin dil aracılığıyla nasıl yapıldığına dair çok büyük bir bilgi birikimi sağlamıştır” (s. 39).

Konuşma ve öğrenme arasındaki ilişki son yıllarda araştırılmaktadır (Barnes, 1992; Bruner, 1990; Cazden, 2001; Cazden, John ve Hymes, 1972; Johnston, 2016; Nystrand, 2006; Wells, 1986, 1999). Konuşma Çözümlemesi (KÇ) çalışmalarının büyük bir kısmı sınıfta öğrenci başlatımlı etkileşimleri ele almıştır. Öğrenci başlatımlarının gerçekleşmesi için öğrencilerin katılım biçimlerini yapılandırmaları ve bunun için de konuşma becerisini etkili kullanmaları gerekmektedir.

KÇ çalışmaları, öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılırken gösterdikleri gözlemlenebilir davranışlarını analiz etmeyi ve tanımlamayı hedefler. Bu çalışmaların bir kısmı (Mori, 2002; Ohta, 1995), öğrenci başlatımını çift bağlamında ya da küçük grup çalışması kapsamında; bir kısmı (Garton, 2012; Jacknick, 2009, 2011; Shepherd, 2011; Waring, 2009) başlatımları öğretmen merkezli etkileşimlerde yani öğrenci başlatım fırsatlarını yönetmede öğretmenin rolünü önemseyerek araştırmışlardır. Bunlarla birlikte bir kısım araştırmalar (Jacknick, 2009; Waring, 2009, 2011) ise öğrencilerin bir önceki söz sırasına karşılık verilen başlatımlarını incelerken, diğer araştırmalar (Garton, 2012; Sunderland, 2001), ana dili İngilizce

olan öğrencilerin İngilizce derslerindeki veya içeriklerindeki öğrenci başlatımlarını incelemiştir. Bu araştırma ile ilkökul sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin gerçekleştirdiği başlatımların betimlenmesi ve sınıf öğretmeninin bu başlatımları yönetmesi üzerine veri temelli bulguların sunulması hedeflenmektedir.

Sınıf içi etkileşim, diğer derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinin yürütülmesinde de önemli bir unsurdur. Türkiye’de yapılmış sınıf içi etkileşimi inceleyen çalışmaların az sayıda olmasının yanı sıra uluslararası çalışmaların da daha çok dil sınıflarında (Hall, 1998; Hall ve Walsh, 2002; Hellerman, 2003; Jacknick, 2009, 2011; Jakonen, 2014; Jakonen ve Morton, 2013; Markee, 2000; Markee ve Kunitz, 2013; McHoul, 1978; Mori, 2004; Seedhouse, 2004, 2005, 2011; Sert, 2009, 2010, 2011, 2015; Sert ve Seedhouse; 2011, Sert ve Walsh, 2013; Sunderland, 2001; Waring, 2009, 2013; Wells, 1999; Young, 2008) yoğunlaştığı görülmüştür. Türkiye’de sosyal bilgiler dersi ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların yoğunlukla aynı çerçevede yürütüldüğü ve bunların sınıflardaki süreci kanıtlarla ifade etmekten uzak çalışmalar olduğu görülmüştür. İlkokul düzeyinde ve sosyal bilgiler dersi gibi temelinde etkileşimi gerektiren bir dersin öğrenme öğretme süreçlerinde toplanan verilerle yürütülmüş bir araştırma olmaması ilgili alanyazında önemli bir boşluk olarak değerlendirilmiş ve çalışma ile bu boşluğun doldurulması hedeflenmiştir. Bunun yanında, sınıf içi etkinliklerde gerçekleşen olayların kanıtlarla sunulması açısından da bu çalışma önem taşımaktadır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın amacı, ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde tüm sınıf etkileşimi kapsamında ortaya çıkan öğrenci başlatımlarını ve öğrenme fırsatlarını konuşma çözümlemesi yöntemi ile betimlemektir. Çalışma kapsamında ilkökul sınıflarında sosyal bilgiler dersindeki etkileşimsel süreçler öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci açısından açıklanmıştır. Bu çalışma ile öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının daha gerçekçi veriler temelinde dinamik ve daha verimli eğitim ortamları için neler yapılabileceği konusunda değerlendirme yapma olanağı sunulması hedeflenmiştir. Çalışmanın, bir ilkökul sınıfının sosyal bilgiler dersindeki bazı etkileşimsel desenlerin mikro detaylarını sunmasından dolayı özgün olduğu düşünülmektedir. Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının

sosyal bilgiler derslerinde öz değerlendirme yapabilmelerine olanak tanıyan gerçek bir sınıf ortamındaki etkileşimsel yapı ve desenler ortaya koyulmuştur.

Sınıf içi etkileşim araştırmalarının ilk örneklerinden biri McHoul'un (1978) çalışmasıdır. Eğitim araştırmalarında son yıllarda kullanılmaya başlanan Konuşma Çözümlemesi yaklaşımı, Türkiye'de yeni yeni gelişmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın, kullanılacak olan konuşma çözümlemesi yöntemi açısından da özgün olduğu düşünülmektedir. Konuşma çözümlemesi çalışmaları incelendiğinde ise bu çalışmaların daha çok dil sınıflarında ve mesleki etkileşim alanlarında yapıldığı görülmektedir. Dil sınıflarındaki örnekler (Jacknick, 2011; Jakonen ve Morton, 2013; Markee, 2000; Markee ve Kunitz, 2013; McHoul, 1978; SeedHouse, 2004, 2005; Sert, 2009, 2010; Sert ve Seedhouse, 2011, Sert ve Walsh, 2013; Waring, 2009, 2013; Young, 2008) ve mesleki etkileşimi (özellikle tıp eğitimi ve az da olsa öğretmen eğitimi alanı) inceleyen örnekler (Carroll, 2005; Hall, 2001; Sert, 2015; Sert, Bozbıyık, Elçin ve Turan, 2015; Strong ve Baron, 2004; Svensson, Luff ve Heath, 2009; Weathersbee ve Maynard, 2009; Webb, 2009), Türkiye'deki çalışmaların çok az sayıda olduğunu ve özellikle ilkokul düzeyinde yapılmış bir çalışma olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın ilkokul düzeyinde ve böylesine ayrıntılı bir çalışma olarak yapılması, çalışmanın bir diğer özgün yanısıdır. Bunun yanı sıra Türkiye'de Konuşma Çözümlemesi yöntemiyle yapılmış çalışmalar (Avşar, 2011; Badem, 2018; Balaman, 2016; Bozbıyık, 2017; Can Daşkın, 2015, 2017; Duran, 2017; İçbay, 2008; Sert ve Balaman, 2015; Ulutaş, 2018) incelendiğinde, bu çalışmalardan sadece ikisinin (Sert ve Balaman, 2015; Ulutaş, 2018) Türkçe olduğu ve onların da dil sınıfları ve eczacılık alanında yürütülmüş çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın Türkçe yazılıyor olması, etkileşime dair alanyazında yer alan birçok kavramın Türkçe'ye kazandırılması açısından (Ek-B) çalışmanın önemli bir özelliği olarak değerlendirilebilir.

Gerçek bir sınıf ortamından elde edilen verilerden ulaşılan sonuçların öğretmenleri, öğretmen adaylarını ve velileri doğrudan ilgilendirdiğinden öğretmen yetiştirme alanı başta olmak üzere sosyal ve eğitsel düzeyde yüksek derecede yaygın bir etki oluşturma potansiyeli bulunmaktadır. Çocukların tekrarlayan davranışları kaydedildiğinde, gelişim süreçleri takip edilebilir. Gözlemler, sosyal bilgiler ders programının özel ve genel amaçları dikkate alınarak yapılabilir. Eğitim sisteminde nitelik açısından bir gelişme sağlanması isteniyorsa, öğrenmenin

gerçekleştiiği sınıf ortamının ve bu ortamda gerçekleşen etkileşimlerin ciddi bir şekilde ele alınması ve iyileştirme çalışmalarının en kısa zamanda başlatılması gerekir.

### **Araştırma Problemi**

Bu çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde tüm sınıf etkileşimi kapsamında ortaya çıkan öğrenci başlatımları ve sınıf öğretmeninin bu başlatımları nasıl yönettiği üzerine Konuşma Çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma soruları; sosyal bilgiler dersinde gerçekleşen eylemleri, genel etkileşim desenine odaklanarak tartışmıştır. Veri analizi için konuşma çözümlemesi yöntemi perspektifiyle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen ve öğrencilerin söz sırası alma, verme ve paylaşma alışkanlıkları nelerdir?
- Söz sırası düzeni içinde hangi etkileşimsel kaynaklar kullanılmaktadır?
- Söz sırası düzeni içinde hangi tip öğrenci başlatımları görülmektedir?
- Öğrenci başlatımının gerçekleştiği söz sıralarındaki eylemler öğrenme fırsatına nasıl bir etkileşimsel düzen içinde dönüştürülmektedir?

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırmada gözlenen ders sayısı konuşma çözümlemesi yaklaşımını benimseyen bir araştırma için yeterli olmakla birlikte elde edilen bulguların bir okuldan, bir sınıftan ve bir öğretmenden elde edilmiş olması bir sınırlılık olarak görülebilir. Bunun yanı sıra, katılımcılarda bireysel yaka mikrofonlarının olmaması bir sınırlılık olarak görülebilir. Yaka mikrofonlarının eksikliği özellikle odaklanılan konuşmalarla aynı anda gerçekleşen bazı paralel konuşmaların duyulması konusunda sıkıntıların yaşanmasına neden olduğu için araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilebilir.

### **Tanımlar**

İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi: İlkokul 4. sınıf programında haftada üç ders saati olarak yer alan zorunlu bir derstir.

Öğrenci Başlatımı: Öğrencinin öz seçim yaparak ya da verilen söz sırasını alarak yeni dizi düzeni oluşturmasıdır.

Öğrenme Fırsatı: Öğrenmenin gerçekleşmesi için herhangi bir plânlama olmaksızın; uygun koşulların oluşması durumudur.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### Sosyal Bilgiler Dersi

Sosyal bilgiler genel olarak geçmişte ve günümüzde, çocuğun en yakın çevresinden başlayarak zamanla evrene kadar yayılan ilişkileri anlamasına yardım eden ve bireyin içinde bulunduğu çevrenin sosyal gelişimi üzerinde duran bir konu alanıdır (Meydan, 2015). Konusu doğrudan doğruya topluma ve toplumun gelişmesine, ayrıca toplumsal birliklerin bir organı olması dolayısıyla da insana ait olan bilgiler, sosyal bilgilerdir (Moffat, 1957). Sosyal Bilgiler dersiyle, demokratik bir sistem içerisinde etkin bir vatandaş olarak öğrencilere mantıklı kararlar alabilme, sorumluluk sahibi bireyler olarak davranabilme, toplumsal gelişmelere katkıda bulunabilme, geçmişi ve geleceği tanıyabilme becerileri sağlanmaktadır. Sözer'e (1998) göre, "Bu derste çocuk, toplumsal sorunlarla karşı karşıya getirilir ve kendisinin toplumsal yaşamla kaynaşması sağlanır. Böylece sosyal bilgiler dersi çocuğun toplumsal kişiliğinin oluşturulmasında önemli bir işlevi yerine getirmiş olur" (s. 15). Bu yönüyle sosyal bilgiler dersi aracılığıyla, çocuğa gerçek hayatta karşılaşılabileceği sorunları gösterme ve çocukta bu sorunlara yönelik çözüm yollarını belirleme süreci gerçekleştirilir.

Sosyal Bilgiler, eğitim kurumlarına bir konu alanı ya da ders olarak ABD'de 20. yüzyılın başında sosyal yaşamın karmaşıklaşması, toplumsal değişimin ve çatışmanın artmasıyla birlikte girmiştir (Tabachnick, 1991, Akt: Erden, 1998). Sosyal bilgiler dersi; tarih, coğrafya, din, değer, vatandaşlık, ekonomi, estetik gibi disiplinlerden oluşan disiplinler arası bir derstir. Duman ve İkiel (2002), Sosyal Bilgiler'in ders olarak ABD'de uygulanmasıyla birlikte daha sonra başka ülkelerde de (Türkiye, Japonya ve Güney Kore gibi) benimsendiğini belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (2010) tarafından yapılan tanıma göre sosyal bilgiler; beşerî bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden uygun içeriklerin yanı sıra din, sosyoloji, psikoloji, siyaset bilimi, felsefe, tarih, hukuk, coğrafya, ekonomi, arkeoloji, antropoloji gibi disiplinleri kullanarak koordine edilmiş, sistematik bir çalışma alanıdır. Bu tanım çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığı (2005), bütün dünyada bu alanlarda yaşanmakta olan değişimin ve gelişimin; Türkiye'deki demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş

gücünün niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde de görüldüğünü vurgulayarak; değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmanın bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim 4-5. sınıf programında (2015) şu şekilde tanımlanmıştır:

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (s. 2).

Sosyal bilgiler dersinin bu tanımından hareketle bu dersin içerdiği çok sayıda disiplinin yanı sıra öğrencilerin Türkiye demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi vatandaş olma amacına istinaden yaşam boyu öğrenmelerini de içeren önemli bir ders olduğu görülmektedir. Gevenç'in (2014) sosyal bilgiler dersinin önemine ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ancak yaşamsal değeri çok yüksek olan bu dersin önemi her zaman göz ardı edilmiştir. Özellikle öğrenciler sosyal bilimler alanının önemini anlayamamakta, bu alanı fen ve matematiğe göre daha az gerekli bir alan olarak görmekteirler. Bunun temelinde, öğrencilerin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarını kavrayamamaları ve bu dersten gelecekteki yaşamlarına dönük bir yarar beklememeleri gibi önemli nedenler yatmaktadır (s.7).

Sosyal Bilgiler dersi; bireye kazandırdığı etkili vatandaşlık becerilerinin yanı sıra bireylerin toplumsal ve bireysel değerlerinin farkında olmalarını ve geçmiş ile gelecek bağlamında tarihsel süreçlerden öğrenmelerini sağlama görevini de yerine getirmektedir. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığının 2015 yılındaki son değişiklikleriyle Sosyal Bilgiler programının vizyonu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri

kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir (s. 1).

Sosyal bilgiler programında diğer bütün derslerde olduğu gibi öğrenciyi merkeze alan ve bilgileri öğrencinin yapılandırabildiği öğrenme ortamlarının sunulması gerekmektedir. Bu öğrenme ortamlarında öğrencilerin sadece bilgiyi keşfetmeleri değil aynı zamanda derste gerçekleşen etkileşimlerle etkili beceriler edinmeleri ve değer yargılarını geliştirmeleri de beklenmektedir. Bu doğrultuda Oruç ve Ulusoy (2008) bu dersle ilgili olarak “Yeni sosyal bilgiler programının en önemli ayakları programda yer alan kazanımlar, değerler, beceriler ve etkinliklerdir” (s.124). görüşünü belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler dersinde başarıya ulaşmak için öğretmenlerin öğrencilere öğrenme sürecinin bir parçası olmaları için olanaklar sağlamaları gerekmektedir. Bu derste öğrencilerin içerikle bağlantı kurmaları, kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri, yeni edindikleri bilgileri yapılandırmaları ve görüşlerini açıklamaları sağlanmalıdır (Gallavan ve Kottler, 2012). Bu ortamın sağlanabilmesi için Seefeldt, Castle ve Falconer (2010); konu alanlarının bütünleştirilmesinin, içeriğin anlamlı ve öğrenci ilgisinin yüksek olmasının, sosyal katılım becerilerinin desteklemesinin, tutum ve değerlere önem verilmesinin gereğini vurgulamışlardır.

Bireylerin birbirleriyle ve toplumla olan etkileşimini tarihsel ve coğrafik bağlamların yanı sıra toplumsal normlar ile millî değerler bağlamında da inceleyen, günümüzle geçmiş ve geleceği karşılaştırabilmenin mümkün olduğu bu derste gerçekleşen tüm konuşmalar, dersin kazanımlarının ne oranda gerçekleştiğine dair fikir verebilmektedir. Bundan dolayı Sosyal Bilgiler dersinin temelinde yer alan katılım becerisinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, sınıf içi etkileşimde etkin rol oynayan etmenlerin neler olduğunu ortaya koyacaktır. Glassman (2001); Vygotsky'nin çalışmalarında özellikle Sosyal Bilgiler programını, grup çalışmasını ve işbirlikli öğrenmeyi desteklemek için aşağıdaki gerekçelerle kullandığını ifade etmiştir:

Vygotsky; Bir insanın sosyal ve psikolojik dünyasının birbiriyle bağlantılılığına, ...sosyal deneyimin bilişsel gelişim için son derece önemli olduğuna, eğitimin gelişime rehberlik ettiğine, öğretimin yakınsal gelişim alanına yönelik olmak zorunda olduğuna, yani, çocukların zaten bildiği şeyleri öğrendiği şeylerle eşleştirmek zorundalılığına ve öğretimin bağımsız bir şekilde gerçekleştirilene kadar yetişkinlerin yardımıyla başarılılabileceğine inanmıştır (s. 6).



Öğrenme sürecinde, “etkileşim içinde konuşma” (talk in interaction) önemli bir yere sahip olup, dil becerileri bu süreçte kritik bir beceri olarak değerlendirilmelidir. Sosyokültürel yapılandırmacılık kuramında, öğrenmede sosyal ve kültürel çevrenin çok önemli olduğu ve bu çevreyle olan etkileşimde dilin aktif kullanılarak bilginin yapılandırıldığı savunulmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi hedeflerinin üst düzeyde gerçekleşebilmesi için öğrencilerin ve öğretmenin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Bu sosyokültürel bakış açısıyla, bilgi bireysel olarak değil, etkileşimde olan bireylerin birbirleriyle olan iletişimleriyle “birlikte” yapılandırılır. Erdem (2016), öğretmenlerin bilgileri genellikle konuşma yoluyla öğrencilere ulaştırmaya çalıştıklarını belirterek, sözel etkileşimde öğrenmenin, söylenen sözcüklere öğrencilerin verdikleri anlamlarla ilgili olduğunu savunur. Verilen bu anlamların, her öğrencinin farklı kişisel deneyimlerinin sonucu olarak sözcükleri farklı süzgeçlerden geçirmeleriyle değiştiğini ifade eder.

Derslerin hedeflerini gerçekleştirebilmek için sınıflarda etkili öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanabilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin sahip olduğu “sınıf yönetimi” becerisinin etkililiği önem arz etmektedir. Sınıf öğretmeni diğer bütün derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinin öğretim sürecinde de bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi farklılaştırabilmeli, konuya uygun öğretim yöntem/tekniklerini kullanabilmeli, öğrenci katılımını arttırmak için uygun etkileşimsel kaynakları kullanabilmeli ve ders esnasında ortaya çıkabilecek öğrenme fırsatlarını yönetebilme becerisine sahip olmalıdır. Öğretmenin bu becerilere sahip olma düzeyi arttıkça dersin hedeflerinin her öğrenci için üst düzeyde gerçekleşmesi sağlanacaktır.

### **Sınıf İçi Etkileşim**

Sınıf içi etkileşim araştırmaları, 1930'ların sonlarına dayanmaktadır ancak sınıflardaki toplumsal değişimler ve artan öğrenci çeşitliliği ile öğretmeyi, öğrenmeyi ve sınıf içi etkileşimi anlamının yeni yollarına duyulan ihtiyaç, 1960'lardan bu yana katlanarak artmıştır (Green ve Dixon, 2008; Akt: Skukauskaite, Rangel, Garcia Rodriguez ve Krohn Ramon, 2015). Yapılan ilk çalışmalar incelendiğinde, bunların öğrenme süreçlerini içeren ortamlardan uzak ve daha çok sosyolojiye dayanan etnografik çalışmalar olduğu görülmektedir. Brown (2001) etkileşimi, iki ya da daha fazla insanın birbirlerini etkileyen düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini iş birliği

hâlinde paylaştığı bir durum olarak tanımlar. Sosyal Yapılandırmacılık kuramında Vygotsky (1978), öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin etkili öğrenme için önemini tartışır. Abrami, Chambers, Poulsen, DeSimone, d'Apollonia ve Howden (1995); Vygotsky'nin, bilişsel gelişimde başkaları ile etkileşimin rolüne Piaget'ye göre daha fazla önem verdiğini belirterek bilişsel gelişimin, başkalarınca denetlenen davranışlardan (sosyal), öz denetimli davranışlara (kişisel) doğru ilerlediğini belirtirler. Vygotsky'ye (1978) göre yetişkinler, çocuklarla dili, gelenekleri ve kültürlerini öğrenmelerine yardım ederek etkileşirler.

Sınıf içi etkileşim; tek boyutlu, istikrarlı ve durağan bir uygulama dizisi olarak değil, çoklu bağlamların ortaya çıkması ve pedagojik olayların birlikte yapılandırılması için katılımcı yönelimlerini temel alan müzakerelerin olduğu karmaşık, dinamik ve değişken bir kavram olarak açıklanmıştır (Seedhouse, 2004; Sert, 2015; Walsh, 2006). Sınıf ortamında etkileşimlerin doğrusal olmadığı ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin yanı sıra her öğrencinin de birbiriyle etkileşim içerisinde olduğu görülmektedir. Sınıflarda düzenli olarak ortaya çıkan etkileşim ve iletişim desenleri sınıf normlarının yapılandırılmasına katkı sağlar. Her sınıf kendi kurallarına ve normlarına sahiptir. Türkiye'de yürütülmüş bazı araştırmalar (Akbaşlı, 2012; Arı ve Saban, 2000; Dilekmen, 2008; Engin ve Aydın, 2007; Güçlü, 2012; Tomul, 2011; Yavuzer, 1998) sınıflarında öğrencilerle etkili bir iletişim kurmak isteyen öğretmenler için şu hususlara dikkat etmelerini önermiştir: içten davranmalı ve empatik davranışlar göstermeli, yargılayıcı dil kullanmamalı, etkin dinlemeli, jest ve mimiklerini etkin kullanmalı ve öğrencileri sınıf etkinliklerine gönülden katılmaları yönünde ikna etmeli.

Sınıf içi ortamlarda üzerinde durulması gereken en önemli konulardan biri etkileşimdir. "Söylem Çözümlemesi" (Sinclair ve Coulthard, 1975) ve "Konuşma Çözümlemesi" (Markee, 2000) yöntemlerinin gelişmesiyle sınıf içi etkileşimi araştıran çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Sınıf içi etkileşim üzerine yapılan araştırmalarda özellikle konuşma çözümlemesinin kullanılmasıyla, sınıflarda doğal olarak oluşan etkileşim içinde konuşma (talk in interaction) konusuna daha fazla ilgi gösterilmeye başlanmıştır (Huth, 2011). Sosyal Bilgilerin tüm bileşenleri geçmişte ve günümüzde bireylerin birbirleriyle ve çevreleriyle nasıl etkileşimde bulduklarıyla ve hangi yollarla örgütlenip, yönetildikleriyle ilgilenmektedir (Welton-Malian, 1999). Bu etkileşim ortamlarının öğrenme fırsatları oluşturabileceği düşünüldüğünde, özellikle ilkokul düzeyindeki Sosyal Bilgiler gibi iletişim, sosyal

katılım, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma gibi becerilerin aktif kullanıldığı bir derste bu konuşmaların çözümlenmesi etkileşimsel açıdan birçok yeni veri ortaya çıkarabilecektir. Bireylerin birbirleriyle ve toplumla olan etkileşimini tarihsel ve coğrafik bağlamların yanı sıra toplumsal normlar, millî değerler bağlamında da inceleyen; günümüzle geçmişi ve geleceği karşılaştırabilmenin mümkün olduğu bir ders olan Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleşen tüm etkileşimler, eğitim ortamının verimi konusunda bize bilgiler verecektir. Son yıllarda yürütülen eğitim araştırmalarında, eğitimi ve bilişsel gelişimi kültürel süreçler olarak gören bir kuramsal perspektifin etkili olduğu görülmüştür. Bu sosyokültürel bakış açısıyla, bilgi sadece bireysel olarak oluşturulan bir şey değildir. Eğitim ortamlarında öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin yanı sıra öğrenciler arasındaki etkileşimler kaçınılmaz şekilde tarihî gelişimi, kültürel değerleri ve toplumların sosyal uygulamalarını ve okulların ve diğer eğitim kurumlarının bulunduğu toplumların özelliklerini yansıtır.

Öğretmenlerin farklı bağlamlarda çeşitli dilsel araçları kullandığı görülmüştür (Ingram, 2012). Sınıflar dinamik çevrelerdir ve konuşma çözümlenmesi yaklaşımı, tüm sınıf etkileşiminin yapısını derinlemesine ve ayrıntılı tanımlamayı sağlar. Walsh (2006), önceden belirlenmiş söz verme sistemi olan sınıflar ya da mahkeme salonları gibi yerlerde “kurumsal etkileşim”in (institutional interaction) çoğunlukla asimetric olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin derse katılımı, öğretmenin olumlu bir sınıf ortamı yaratması ve öğrencilerle kurulan etkileşimle gerçekleşebilir. Çakmak (2000) bu etkileşimlerde; öğrencilerin derse katılmalarına ve düşüncelerine önem vermenin, onların katılımlarını değerli saymanın ve onları anlamaya çalışmanın öğrencilerle kurulan etkileşimi olumlu yönlendirdiğini belirtmektedir. Ingram’ın (2010) sınıf etkileşiminin özelliklerine dair düşünceleri aşağıdaki gibidir:

Sınıf etkileşimlerinde, öğretmenin genellikle derste ne söylenmesi ve ne yapılması gerektiğine dair önceden oluşturulmuş bazı fikirleri ve planları vardır. Ayrıca hangi öğrencilerin sınıf etkileşimine katılacakları hakkında da önceden oluşturulmuş fikirleri olabilir. Hem öğretmenin hem de öğrencilerin etkileşimlerini yönlendirecekleri sınıf ortamına bağlı hedefleri olacaktır. Bunun yanında sınıf etkileşimi çeşitli katılımcıları içerir böylece her etkileşimin bir seyircisi vardır (s. 50).

Sınıf etkileşimini yönetme sürecinde öğretmenlerin; sınıflarındaki öğrencilerin dirençlerini, istenmeyen davranışlarını ve söz sırası alma düzenini yönetmede

zorluklarla karşı karşıya kaldığı bilinmektedir. Fisher ve Larkin (2008), fikirlerin son yıllarda bir dereceye kadar değişmesine rağmen, sınıflarda öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşen konuşmaların hâlâ çoğu öğretmen tarafından huzursuzluk olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Benzer şekilde McHoul (1978) de sınıf ortamında öğretmenlerin sitemlerinin ana hedefinin, konuşmaları beklenmediği zaman öğrencilerin konuşmaları olduğunu belirtmektedir. Sınıf etkileşimindeki öğretimler ve yönergeler birçok etkileşim çalışmalarına (Dalton-Puffer ve Nikula, 2006; Jones ve Thornborrow, 2004; Lerner, 1995) yön vermiştir. Ancak bu çalışmalarda sınıf etkileşimindeki sorunlar Konuşma Çözümlemesi çerçevesinde genişçe açıklanmamıştır. Kurumsal etkileşimde özellikle sınıf içi etkileşim bağlamındaki etkileşimsel sorunlar, güncel araştırmalara konu olmuştur. Sınıflarda etkileşimi inceleyen çalışmalarda Söylem Çözümlemesi yaklaşımının da kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmada ise etkileşimleri analiz etmek için Konuşma Çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Söylem Çözümlemesi terimi, farklı insanlar, farklı ülkeler tarafından farklı bağlamlarda kullanılmaktadır. Bu terim bir açıdan, metinlerdeki ve konuşmalardaki söylemleri analiz etmeye yarayan kapsamlı bir terimdir. Akturan, Domaç, Semiz, Tosun, Tahminciler ve Bağcı'ya (2008) göre ise "Söylem analizi, söylemi esas almakta ve günlük cümlelerin veya metinlerin söylenme bağlamında incelenmesine dayanmaktadır. Post-modernizmin bir ürünü olan söylem analizi sosyal psikoloji ve 'simge bilim' (semiotics) ekseninde gelişmiştir" (s. 25). Başka bir deyişle Söylem Çözümlemesi cümlenin, metnin ötesindeki anlamı aramaktır. Söylem Çözümlemesi araştırmacıları daha çok sosyopolitik konularla ilgili çalışırken, konuşma çözümlemesi araştırmacıları çoğunlukla sıradan konular ve veriler üzerinde çalışır. ten Have (2006); konuşma çözümlemesi araştırmacılarının, her zaman olmamakla birlikte genellikle belirli sosyal önemdeki konulardan kaçındığını ancak söylem çözümlemesi araştırmacılarının bu tür konulara daha fazla odaklandığını belirtmektedir.

Sosyokültürel kuramı benimseyen akademisyenler arasında diyalojik öğretim, öğrencilerin öğrenmesini teşvik eden en uygun sınıf içi etkileşim modu olarak ortaya çıkmıştır (Mercer, 2002; O'Connor ve Michaels, 2007; Wells ve Arauz, 2006). Örneğin, Alexander (2008), diyalojik öğretmenin şu göstergelerine dikkat çekmektedir: daha odaklı sorular, öğrencilerin katkılarına daha az kalıplaşmış tepki verme ve çocuklar arasında doğru cevabı bulmaya rekabet etmek yerine yorum yapma, yüksek sesle düşünme ve birbirlerine yardımcı olma. Sosyokültürel

araştırmacılar daha belirgin bir biçimde, etkileşimin tipi gibi öğretmen türüne ya da akran yardımına odaklanmışlardır.

**Etkileşim ve öğrenme.** Öğrenme, toplumsal bağlamlarda başkalarıyla olan etkileşimler yoluyla gerçekleştiğinde, öğrencilerin öğrenmesi, bir öğrenme grubunun diğer üyeleriyle yaptıkları konuşma etkileşimleri ile desteklenir. Frederiksen ve Donin (2015) bu durumu; etkileşimli toplumsal bağlamlarda, katılımcıların öğrenme hedeflerinin ve faaliyetlerinin, yalnızca bireysel hedefleri değil, aynı zamanda grubun hedeflerini de kapsayacak şekilde genişlediği şeklinde ifade etmektedirler. Bu bağlamda düşünüldüğünde Walsh (2013) öğrenmeyi, beceriyi ve bilgiyi zaten edinmiş olan ve bunları edinme sürecinde olan kişiler (örneğin, bir öğretmen ve öğrencileri ya da öğretmen eğitici ve öğrencileri) arasında meydana gelen, interpsikolojik bir durum olarak açıklamıştır. Bu görüşte olan diğer araştırmacıların da (Donato, 2000; Sfard, 1998; Young ve Miller, 2004) öğrenmeyi “kazanım” yerine “katılım” olarak kavramsallaştırdıkları görülmektedir. Örneğin; Carlgren (2009); öğrenmenin, öğrenenin sosyal uygulamalara somut katılımından kaynaklandığını vurgulayarak, gelişen şartlara ve faaliyetlere sürekli etkileşimsel uyumla gerçekleştiğini savunur. Öğrenme, sosyal uygulamaların ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Bu durum, öğrenmeyi bireylerin katılımının yanı sıra etkileşimsel modellerdeki değişiklikler olarak da tanımlar. Bu etkileşimsel modellere ilişkin olarak Gardner (2008), öğrenmenin; bir sınıfta, bir kitap okuma esnasında, bir uçak kokpitinde ya da mutfakta gerçekleştiğini belirterek, sınıflarda sunum şeklinde, uzak bir yerde ya da uzak bir zamanda kitapla, uçakla uçma esnasında ya da mutfakta yeni bir tarif hazırlarken gibi durumlarda diğer insanlarla çeşitli düzeylerde etkileşim olduğunu savunur. Leont'ev (1981), öğrenmemizin nesnesi ne olursa olsun, aynı zamanda toplumsal olarak inşa edilmiş olduğuna değiniyor. Örneğin, bir dil öğrenmek; hem bir etkinlik (öğrenme süreci) hem de inşa etme (dil) olarak toplumsal düzeyde oluşturulmuştur.

Bu tür sosyokültürel çalışmaları yürütmenin bir yolu olarak KÇ'nin kullanılmasının veri temelli kanıtlar sunma sürecinde önemli katkıları bulunmaktadır. Bu katkılardan ilki, etkileşimdeki konuşmaların ayrıntılı analizleridir. KÇ araştırmalarında, eğitim ortamlarının etkileşimsel yapısı ayrıntılı şekilde betimlenir. Bu betimlemelerde odak noktası, etkileşim desenlerindeki değişimlerdir. Etkileşimdeki küçük değişimlerin bile, bağlamı ve eylemleri değiştirme üzerine önemli etkileri olabilmektedir. Etkileşimdeki konuşma dizisinin titiz analizi sayesinde,

bir durumun toplumsal olarak yapılandırılmış ayrıntıları etkileşimin seyrine dair tüm kanıtları anlık olarak sunmaktadır. Cazden (2001), öğretmenlerin söz sıralarının kısa olduğu, öğrencilerin yanıtlarının genişletilmiş olduğu, açıklamalara da yanıtlar kadar değer verildiği, başkalarının konuşmalarına atıfta bulunmanın beklenildiği, doğru yanıtların kabul edildiği ancak olumlu olarak değerlendirilmediği ve alternatif yanıtların arandığı (bk. Barners'ın keşif sohbeti) bazı dersleri geleneksel olmayan dersler olarak tanımlar. Son zamanlardaki KÇ odaklı araştırmalar, öğrenmenin sosyal olarak dağıtıldığına anlaşılmaya (Markee, 2000) ya da sosyal uygulamalara katılımdaki değişiklikleri (Brouwer ve Wagner, 2004; Hellermann, 2007; Kasper, 2006; Mondada ve Pekarek Doehler, 2004) öne sürerek öğrenmenin sosyo-kültürel teorilerinden etkilenmiştir.

### **Öğrenme Fırsatları ve Öğrenci Başlatımları**

Öğrenme fırsatı; öğrenmenin gerçekleşmesi için uygun zaman, ortam ve koşulların oluşması durumu olarak değerlendirilebilir. Bu kavramı Allwright (2005), öğrenciler ve öğretmenler tarafından kasti bir plana bağlı olmadan şansa bağlı olarak yaratılan durumlar olarak ifade eder. Öğrenme fırsatları üretimde öğrenci başlatımları sıklıkla önemli bir etken olarak görülmektedir. Goodwin (2007), çocukların bilgi keşfine olanak sağlayan meraklarını doğal olarak dile getirdiklerinde öğrenmenin meydana geldiğini ikna edici şekilde göstermiştir. Walsh (2002) da benzer şekilde onay yoklamasının ve açıklığa kavuşturma talebinin sadece öğretmenden öğrencilere yönelik değil, daha da önemli olarak kabul edilen, öğrencilerden öğretmene yönelik olarak gerçekleşmesinin teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Boulima (1999) da aynı şekilde, öğrenci başlatımlı konuşmanın girdi almak ve çıktı üretmek için fırsatlar üretimdeki önemini belirtmiştir. Walsh (2002) öğretmen konuşması ve öğrenme fırsatları üzerine yaptığı çalışmada, dil kullanımı ve pedagojik amacın aynı olduğunda öğrenme fırsatlarının kolaylaştığını ancak "bir derste dil kullanımı ve öğretme hedefleri arasında önemli bir sapma olduğu" zaman bu fırsatların kaçırıldığını iddia etmektedir. Örneğin, hata düzeltmeyi asgari ve açık bir şekilde yapmak pedagojik amacın akıcılığı ile örtüşecek ve böylece öğrenme fırsatlarını kolaylaştıracaktır. Alan yazında, öğretmenlerin sunduğu öğrenme fırsatlarının kalitesinin öğrenci başarısı ve güdülenmesi üzerinde etkili olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar (McCaffrey, 2002; McCaffrey, Lockwood, Koretz, Louis ve Hamilton, 2004) bulunmaktadır.

Öğretmenlerin kullandığı çeşitli etkileşimsel kaynakların kimi zaman öğrenme fırsatına yol açtığı görülürken kimi zaman da bu fırsatları azalttığı ya da yok ettiği görülmektedir. Örneğin, Walsh'un (2002) çalışmasında; etkileşimde pedagojik amaç doğrultusunda doğrudan hata düzeltme, içerik geri bildirim, onay yoklaması, uzun bekleme süresi ve yönlendirici destek (scaffolding) gibi etkileşimsel kaynakların öğrenme fırsatlarını oluşturabildiği görülmüşken, söz sırasını tamamlama, öğretmeni tekrar etme (teacher echo) ve öğretmenin söz kesmeleri oluşabilecek öğrenme fırsatlarını engellediğini göstermektedir. Bir diğer örnek olarak; Wong ve Waring (2008), öğretmenlerin BYD dizilerinin üçüncü söz sırasında vurgulu olumlu değerlendirmeleri (explicit positive assessments) (örn. "çok iyi") kullanmalarının, öğrenme fırsatlarını engelleme potansiyeline sahip olabileceklerini ileri sürmüşlerdir. Waring (2008) bu durumun, öğretmenlerin bu değerlendirmeleriyle özellikle "öğrenmenin gerçekleştiği şeyler" olan öğrencilerin problemleri dile getirmesi ya da alternatif yanıtları açıklaması gibi fırsatları baskı altına aldığını belirtmiştir.

Bilişsel yaklaşımı benimseyen araştırmacılar ise öğrencinin çevresinden aldığı bilgiyi beyinde işlediği ve çıktı olarak ürettiği fikrini benimsemekte ve öğrenme fırsatının en önemli olduğu aşamanın "anlam söyleşmesi" (negotiation of meaning) olarak adlandırdıkları aşama olduğunu savunmaktadırlar. Sosyokültürel bakış açısıyla öğrenmeyi sosyal olarak oluşturulan bir kavram olarak benimseyen KÇ araştırmacıları ise öğrenmeyi incelemek için hazır bir çerçeveye sahip değillerdir. Bu bakış açısıyla öğrenme fırsatını Mori (2004), KÇ'de sadece doğal olarak ortaya çıkan etkileşimlerin veri olarak kabul edildiğini belirterek, öğrenme fırsatlarının KÇ'nin "emik" yaklaşımı ile ortaya çıkması olarak tanımlamaktadır.

Öğrenci başlatımları, "öğrenci girişimi" (learner agency) kavramıyla olan bağlantıları nedeniyle ayrıntılı araştırmaya tabi tutulmuştur. Sert (2015), van Lier'in (2008) öğrenci girişimini; öğrenmenin 'öğrencinin aktivitesine ve başlatımına bağlı olduğunu' varsaydığını belirtmiştir. Walsh'un (2002), yabancı dil öğreten öğretmenlerin öğrenci katılımını kolaylaştıran ve engelleyen dil kullanımlarını incelediği çalışmasının devamında öğrenci katılımı ve öğrenme fırsatı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların (Ackers ve Hardman, 2001; Fagan, 2012; Garton, 2012; Jacknick, 2011; Sert, 2015, 2017; Waring, 2008, 2011) arttığı görülmüştür. Paoletti ve Fele'ye (2004) göre, öğrenme fırsatları oluşturmada öğrenci başlatımlarının öğrenci katılımını kolaylaştıran değeri açıkça ortadadır. Waring'e

(2011) göre, dil sınıflarında öğrenciler, sorular sorarak ya da yorumlayarak başlatımda bulunurlar. Bu noktada hangi öğrenci başlatımlarının, öğrenmeyi desteklediği ve öğrenci katılımını arttırdığı önemli olmaktadır. Öğrenci başlatımı sadece “öz seçim” (self selection) şeklinde basitçe tanımlanamaz. Söz sırası alma ve konuşma dizisi gibi iki boyuta atıfta bulunarak anlaşılabilir. Bu bağlamda alan yazına Waring (2011) tarafından kazandırılmış öğrenci başlatım tipleri göz önüne alınabilir. Bu başlatım tiplerinde, öz seçimli söz sırası başlatımı ve diziyi başlatan söz sırası başlatımı üç tip öğrenci başlatımı olarak düşünülmüştür. Bunlar; Dizi başlatımı (Tip A); Yanıtlamaya gönüllü olma (Tip B); Var olan söz sırasını suistimal etme (Tip C) olarak isimlendirilmiştir. Sınıf içi etkileşim boyutunda ortaya çıkan bu tipolojiler değerlendirildiğinde; özellikle öğrenme fırsatları, dersin pedagojik hedefinin öğrencilere kazandırılma düzeyi ve öğrenci katılımı gibi değişkenler üzerinde birçok araştırma yürütülebilir. Bu tipolojilerden Tip A; sınıfın ana konusunu anlamaya ve takip etmeye sıkıca bağlı olma eğilimli iken Tip B ve Tip C, sınıfın kurumsal içeriğindeki sohbet tonunu katmanlamaya yönelik bir durum sergilemektedir. Tablo 1’de öğrenci başlatımlarının üç ana tipi (A, B, C) özetlenmiştir:

Tablo 1.

*Öğrenci Başlatım Tipleri (Waring, 2011)*

	Öz Seçim (+)	Öz Seçim (-)
Dizi Başlatımı (+)	Tip A: Dizi Başlatımı	Tip C: Var Olan Söz Sırasını Kullanma <i>C1 söz sırasını suistimal etme</i> <i>C2 bağlamdan kopuk yanıt</i>
Dizi Başlatımı (-)	Tip B: Yanıtlamaya Gönüllü Olma <i>B1 araya girmek</i> <i>B2 yeni kaynak oluşturma</i>	

Tablo 1 incelendiğinde Tip A öğrenci başlatımı; hem öz seçimi hem de dizi başlatımını içerir. Tip B öğrenci başlatımında, öğrenci konuşmaya özel olarak seçilmez; öz seçimini yapar, yanıtlamaya gönüllü olur. Tip A’dan farkı ise şudur: Tip A konuşma dizisini başlatan iken Tip B konuşma dizisindeki yanıtlayan konumundadır. Tip C öğrenci başlatımında ise öğrencinin süregelen bir konuşma dizisini ele geçirme fırsatı yakalaması ve sorulan şeyi yanıtlamaması (korsancılık) ya da herkesten, her şeyden farklı (bağlamdan kopuk) bir şey yapmasıdır. Bir başka deyişle Tip C öğrenci başlatımında, öğrenciler öğretmen tarafından seçilmiş olsa da,



öğrenciler kendi amaçları için konuşmayı ele geçirme fırsatını yakalarlar. Bu başlatım tiplerini daha açık bir şekilde göstermek adına bu çalışma kapsamındaki Sosyal Bilgiler dersinde geçen konuşmalar Waring'in öğrenci başlatım tiplerine göre aşağıdaki kesitlerde örneklendirilmiştir.

Tip A başlatımında söz sırasına kendini seçme ve bir konuşma dizisi başlatma özelliği vardır. Tip A başlatımına örnek aşağıdaki kesitte gösterilmiştir.

Kesit Adı: Einstein-00.26.58-00.27.02-Tip A

```
01 Bus: öğretmenim gerçekten einstein var mı=
02 Öğr: ney ↑var ↑mı=
03 Bus: =°einstein°
04 (1.4) ((Öğretmen kitaba bakar.))
05 Ege: >hayır hayır<
06 Öğr: einstein ı: hayır hayır (0.4)ıhaha
+Öğretmen güler.
```

Einstein kesiti incelendiğinde, 1. satırda öğrencinin kendi kendine söz almasıyla ve öğretmene bir soru yöneltmesiyle derste yeni bir konuşma dizisi başlatılmıştır. Bu soruyla Tip A öğrenci başlatımı ortaya çıkmıştır. Bundan sonraki satırlar incelendiğinde 4. satırda 1.4 saniyelik bir sessizlik olduğu görülür. Burada öğretmenin sorunun cevabına yönelik kitaba baktığını yani düşündüğünü söyleyebiliriz. Daha sonra 5. satırda bir başka öğrencinin konuşmaya dâhil olduğu ve öğrencinin sorusunu cevapladığı hemen ardından 6. satırda öğretmenin cevap verdiği görülmektedir. Bu durum incelendiğinde, öğrencinin merak duygusuyla yönelttiği bir soruya öğretmenden cevap almış olması, öğretmenin bu durumu bir öğrenme fırsatına çevirdiği hatta bir başka öğrencinin de bu etkileşime dâhil olması sınıfların sosyal öğrenme ortamları olduğunun bir göstergesidir.

Tip B öğrenci başlatımı da Tip A başlatımı gibi kendi kendine seçimle başlar ancak bunun Tip A'dan farkı, yeni bir konuşma dizisi başlatma yerine var olan bir konuşmadaki bir önceki söz sırasına karşılık vermeyi içerir. Tip A ile Tip B arasındaki en temel fark, dizisel pozisyonlarındandır: Tip A dizi başlatırken, Tip B kişinin yanıtlamaya seçilmediği yani kendi kendini seçtiği durumlardaki yanıtlardır; (1) araya girmek (step in) ve (2) yeni kaynak oluşturma (activate source) olmak üzere iki uygulaması vardır (Waring, 2011). Araya girme, tamamen başkasına ait olan söz sırasını alma ya da öğretmenin bütün sınıfa yönelttiği söz sırasını alma şeklinde oluşur. İkinci durumda ise daha önceden var olan söz sırasına ilişkin bir cevap olup olmadığı net değildir. Araya girme (Step in) başlatımına bir örnek aşağıdaki kesitte gösterilmiştir:

**Kesit Adı: Ampul-00.27.24-00.27.29-Tip B1**

- 01 Öğr: <°tabi ki yaşadı:°> ↑neyi buldu ↑einstein  
02 ((Bir grup öğrenci parmak kaldırır.))  
03 Onu: ampul  
04 ((Onur parmak kaldırırken söyler.))

Ampul kesiti incelendiğinde, 1. satırda öğretmen bütün sınıfa bir soru yöneliyor ve söz sırasını belli bir kişiye değil de bütün sınıfa veriyor. Bazı öğrenciler parmak kaldırırsa da Onur isimli öğrenci 3. satırda söz sırasını alarak yanıt vermeye gönüllü olarak (volunteering response) Tip B öğrenci başlatımını yapar. 3. satırdaki yanıt, bütün sınıfa yöneltilmiş bir soruya verilen bir yanıt olduğu için Tip B başlatımın bir uygulaması olan “araya girme” (step in) olduğunu görmekteyiz. Tip B başlatımının bir diğer uygulaması olan “yeni kaynak oluşturma” (activate source) ise öğrencilerin açık olmayan yanıtlar verdiği durumlarda görülür. Genelde bu yanıtlar bir önceki söz sırasına bağlanmaz. Sınıfta bir öğretmen imalı bir şey söylediğinde buna karşılık kendi kendine seçimle gelen ama açıkça bir yanıt olmayan başlatımlar, buna örnektir. Örneğin bir sınıfta öğretmenin imasına şakayla karşılık veren bir öğrencinin durumudur. Kesitte, derste kültür ve miras teması işlenirken bir öğrencinin aile geçmişine ait bir fotoğrafı sınıfa materyal olarak getirmesi üzerine gerçekleşen bir konuşma yer almaktadır.

**Kesit Adı: Fotoğraf-00.14.25-00.26.20-Tip B2**

- 01 Öğr: bakın arsan da mesela babasının-  
02 Ars: annemin  
03 Öğr: e: annesinin çocukluk bebeklik fotoğrafını getirmiş  
04 abis- abileriyle galiba diğmi  
05 Ars: abileri  
06 Öğr: hıhı dayılarıyla aslanın dayılarıyla çekilmiş BU  
07 ESKİ FOTOĞRAFLAR GENELLİKLE  
08 Ars: en üstteki saçma sapan gülen kardeşi  
09 ((Gülüşmeler olur.))  
10 Öğr: °sana benziyo°  
11 ((Öğretmen 2 sn boyunca güler.))

Fotoğraf kesiti incelendiğinde, Arsan adlı öğrencinin sınıfa getirdiği annesinin çocukluğuna ait fotoğraf üzerine söz sırası öğretmendeiken 8. satırda Arsan'ın

gönüllü olarak söz sırasını aldığı yani “öz seçim” (self selection) yaptığı görülür. Öğrenci, bu bağlamda hâli hazırda var olan bir söz sırasına dâhil olarak Tip B başlatım örneği gösterir. Bunu 8. satırda verdiği yanıtın bir önceki söz sırasına bağlanmadığı ve açıkça tam bir yanıt olmadığı göz önüne alındığında, Tip B2 diye adlandırdığımız “yeni kaynak oluşturma” (activate source) başlatım tipine bir örnek olarak verebiliriz.

Tip C öğrenci başlatımı, öğrencilerin var olan bir söz sırasına el koyma fırsatını yakaladığı bir başlatım türüdür. Bunu sorulandan fazlasını yaparak (söz sırasını suistimal etme) ya da tamamen farklı bir yanıt vererek (bağlamdan kopuk yanıt) yapar. Her ikisi de öğrencilerin çoğunlukla sınırlı olan konuşma fırsatlarını maksimuma çıkarmak için gösterdikleri çabayı somutlaştırmaktadır. Diğer bir deyişle, Tip C başlatımında, her ne kadar öğrenciler öğretmen tarafından seçilse de, öğrenciler verilen bu fırsatı kendi amaçları için ele geçirmektedirler. Waring, Tip C başlatımının konuşmalarda iki şekilde görüldüğünü ileri sürmüştür. Bunlardan biri söz sırasını suistimal etme (piggyback) diğeri ise alakasız, bağlamdan kopuk yanıt vermedir (offer the unfitted). Söz sırasını suistimal etme (C1) başlatımında, öğrenci kendisine verilen söz sırasında sorulandan ötesini söyler; bu, öğrencinin söz sırasını suistimal etmeyi meşrulaştırdığı bir hâl alır. Söz sırasını suistimal etme başlatımına bir örnek aşağıdaki kesitte gösterilmiştir.

Kesit Adı: Farklı Özellik-00.34.58-00.35.18-Tip C1

01 Öğr: afrikalılar onların farklı özelliği ne  
02 Bus: onlar da bizden daha (anlaşılmıyor) oluyorlar  
03 Öğr: ten renkleri ı:: siyah diğmi zenci de di diye  
04 adlandırılıyor siyah kara bizden ıı daha koyu  
05 renkleri  
06 evet (.) nur  
07 Nur: öğretmenim <mesela> erkin kanadadan gelmişti o da  
08 [şey]  
09 Öğr: [ama] bak erkin (.) bi türk vatandaşı >annesinin  
10 babasının işi nedeniyle kanaday< onu söylemiyorum da  
11 (.) ıı tıpkı afrikalılar gibi çinliler japonlar gibi  
12 ↑fiziksel görünüşü bizden farklı olanları  
13 °soruyorum° (1.0)evet pelin

Farklı Özellik kesitindeki konuşma, dersin ilk dakikalarında gerçekleşmiş bir konuşmadır. O gün kültür farklılıkları konusu işlenecektir ve öğretmen farklı milletlerden insanların fiziksel görünüm olarak da bazı farklılıklar gösterdiğini öğrencilerden örnekler alarak açıklamaktadır. Kesitte birkaç örnek alındıktan sonra gerçekleşen konuşma gösterilmektedir ve öğretmen 6. satırda “evet (.) nur” sözüyle konuşma sırasını Nur'a vermiştir. Yani öğrenci, öğretmen tarafından seçilmiştir. 7 ve 8. satırda Nur'un söz sırasını alarak öğretmene bir örnek verdiği görülmüştür ancak 9. satırda öğretmenin söz sırasını almasıyla bir örtüşme (overlap) olduğu ve bu örtüşmeden sonra öğretmenin söz sırasını devralarak Nur'un verdiği örneğin sorulan soru için asıl cevap olmadığı, yani soruların ötesinde bir cevap olduğunu açıklamıştır. Tip C başlatımlarından biri olan C1 uygulamasında söz sırasına seçilen kişi (bu örnekte Nur) sorulandan fazlasını yaparak söz sırasını suistimal ediyor. Kesitte 7 ve 8. satırda Tip C1 başlatımı görülmektedir.

Tip C başlatımının bir diğer uygulaması olan alakasız, bağlamdan kopuk yanıt vermede (offer the unfitted) ise öğrenciler; var olan bir söz sırasına seçildikten sonra, konuşma fırsatlarını konuşma dizisine uymayan, konuşmanın bağlamından kopuk, uyumsuz katkılar yapmak için kullanırlar. Bu başlatım türünü gösteren bir örnek aşağıdaki kesitte gösterilmiştir.

#### Kesit Adı: Kahramanmaraş-00.08.22-00.23.02-Tip C2

01 Öğr: o nedenle yapı itibariyle zaten boy ortalamaları  
02 bizden çok uzun  
03 ((Öğretmen, başıyla işaret ederek Nevin'e söz verir.))  
04 Nev: evet kahramanmaraş gibi  
05 ((Gülüşmeler olur.))  
06 Öğr: kahramanmaraş bakalı:m (1.0) bakın türkiyenin (.)  
+Öğretmen tahtanın yanındaki haritaya yönelir,  
Kahramanmaraş'ı elindeki tahta çubukla gösterir.  
07 bir i ili kahramanmaraş şurda başka bir ülke değil  
08 kahramanmaraş  
09 Nev: evet öğretmenim [de]  
10 Öğr: [o ] yüzden FİZİKSEL ANLAMDA bizden  
11 çok farklı olduklarını düşünmüyorum

Kesit incelendiğinde, öğretmen söz sırasını bitirdikten sonra 3. satırda Nevin adlı öğrenciye söz sırasını verir. Böylece Tip C öğrenci başlatımındaki gibi öğretmenin öğrenciyi söz sırasına seçmesi söz konusudur. 4. satırda Nevin'in söz sırasını almasıyla verdiği örneğin öğretmenin sorduğu soruya uygun bir yanıt olmadığı, hatta bağlamdan kopuk bir yanıt olduğu (offer the unfitted) görülmüştür. Bu yanıt üzerine 5. satırda da görüldüğü üzere, sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasında görüşmeler olmuştur. 3. satırla başlayan ve 4. satırda devam eden bu başlatım Tip C2 başlatımına bir örnektir.

### **Sınıf İçi Etkileşim ile İlgili Araştırmalar**

Son yıllarda sınıf içi etkileşim üzerine daha fazla araştırma yapıldığı, sınıf içi etkileşimin dil sınıflarının yanında fen ve matematik sınıflarında da incelendiği görülmektedir. Türkiye'de sınıf içi etkileşimle ilgili oldukça sınırlı sayıda araştırmanın olduğu ve bunların da son yıllarda yapıldığı bilinmektedir. Yurtdışında ve yurtiçinde yapılan bu araştırmalardan bazıları şunlardır:

Sınıf içi etkileşim alanında yapılan çalışmaların ilk örneklerinden biri, McHoul'un (1978) etkileşim sırasında derse katılım haklarını ve zorunluluklarını dizesel açıdan incelediği çalışmadır. Çalışmanın sonunda McHoul, sınıftaki konuşmaların doğal konuşmalardan bazı değişiklikler gösterebileceğini saptamıştır. Davies (1983) sınıf yaşamına odaklanan etnografik araştırmasında, sınıflarda kural oluşturmada öğrencilerin oynadıkları rolleri incelemiş ve çalışmasının sonunda, sınıfın aslında, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinin beklentilerinin ortaklaşa oluşturdukları bir sonuç olduğunu ortaya çıkarmıştır. Macbeth'in (1990, 1991) analizleri ise öğretmenler ve öğrenciler tarafından sınıfta ortaya çıkan sorunlarla başa çıkmak için sözel ve sözel olmayan başlatım ve yanıtlarını içeren çeşitli uygulamalara işaret etmektedir. Özellikle Seedhouse'un (2004, 2005) çalışmaları, dil sınıflarındaki etkileşim ile pedagoji arasındaki "dönüşlü bağ"ı (reflexive relation) mikro-analitik açıdan betimlemiş ilk çalışmalardandır. Chin (2006) fen sınıflarında öğretmen sorularını incelediği araştırmasında, hangi tür soruların öğrencilerin bilimsel bilgiyi yapılandırmalarını ve düşüncelerini sağladığına ilişkin cevaplar aramıştır. Bu bağlamda fen derslerini veren altı öğretmenin sınıf tartışmalarını, laboratuvar etkinliklerini ve ders anlatımlarını incelemiştir. Çalışmada, sınıf söylemlerinde öğretmenlere taktikler verilmesinin yanı sıra öğretmenlerin soru sorma becerilerini arttırmak için yönergeler sunulmuştur. İçbay (2008) sınıf içindeki

iletişimin sınıf düzenini yapılandırmadaki rolünü ortaya çıkarmayı amaçladığı doktora tezinde, sınıf düzeninin yeniden oluşturulduğu anlara odaklanmıştır. Çalışma sonucunda, sınıf içindeki katılımcıların düzen olgusuna nasıl anlam yükledikleri, düzen olgusu hakkındaki anlayışlarını gözlenebilir davranışlarıyla harekete nasıl dönüştürdükleri ve bu gözlenebilir davranışlarıyla düzeni sağlayan öğeleri diğer bağlamlara nasıl aktardıkları ortaya çıkarılmıştır. Waring (2009) ve Jacknick (2011), öğretmenin soru sorduğu-öğrencinin yanıt verdiği ve üçüncü sırada öğretmenin bu yanıtı değerlendirdiği üçlü diyalog (BYD) yapısının nasıl değişebileceğini ve öğrenme fırsatlarının nasıl şekillendirilebileceğini göstermişlerdir. Bu bağlamda, Jacknick (2011) dil sınıflarında öğrenci başlatımlı katılımları konuşma çözümlemesi yöntemiyle incelediği doktora tezinde, öğretmen merkezli sınıflarda öğrenci başlatımlarının özelliklerini, bu başlatımlara öğretmenlerin verdikleri karşılıkları ve bunların etkileşimsel sonuçlarını ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır. Käätä (2010), sınıf içi etkileşimde söz sırası dağıtma ve onarım uygulamalarını incelediği tez çalışması için farklı sınıf düzeylerinden (1, 2, 3, 7 ve 9. sınıflar) video kaydı alarak 24 ders saatlik veri elde etmiştir. Verilerin çözümlenmesi sonrasında 376 söz sırası dağıtma ve 34 onarım dizisi ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin öğrencilere söz sırası dağıtırken genelde öğrencilere dönerek isimlerini söylediklerini, öğrencilere baktıklarını ve bu esnada, öğrencilerin adlarını söylerken baş salladıklarını ve işaret ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Tainio (2011) sınıf etkileşiminde cinsiyetçi söylemi incelediği çalışmasında; 13-15 yaş arasındaki çocukların cinsiyetçi söylem gerçekleştiği zamanlardaki “sessizlik”lerine odaklanmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin öğretmenin kullandığı cinsiyetçi söylemleri tekrar ettikleri ve bunu bir mizah anlayışıyla eleştirdikleri görülmüştür. Waring (2011) öğrenci başlatımlarını ve bunların oluşturduğu öğrenme fırsatlarını incelediği çalışmasında, İngilizce’nin ikinci dil olarak öğretildiği bir dil sınıfındaki konuşmaları konuşma çözümlemesi ile incelemiştir ve çalışmanın sonunda Waring alan yazına “Öğrenci Başlatım Tipleri” ile önemli bir katkıda bulunmuştur. Waring, bu başlatım tiplerinin farklı derslerde, farklı bağlamlarla ilişkisine bakılarak sınıf içi etkileşimin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği gibi öğretmen yetiştirme konusunda da önemli katkısı olacağını belirtmiştir. Lindwall ve Lymer (2011), fen eğitiminde “anlamak” (understand) sözcüğünün kullanımını inceledikleri çalışmalarında, öğretmen eğitimindeki laboratuvar derslerinden veri toplamışlardır. Verilerin çözümlenmesi sonrasında, “anlamak” sözcüğünün; öğrencilerin diğer öğrencilerden

yardım istediği, öğrencilerin öğretmenden yardım istediği, öğrencilerin diğer öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını öğrenmek istediği, bir görevin tamamlandığı ve öğretmenlerin kullandığı durumlar olmak üzere beş farklı temada kullanıldığı görülmüştür. Bu kullanım şekillerinin dersin içeriği ve laboratuvarların kullanım amacı çerçevesinde düşünüldüğünde böyle bir bulguya ulaşıldığı vurgulanarak farklı bağlamlarda da bu sözcüğün incelenmesi önerisinde bulunmuşlardır. Ingram (2012) yürüttüğü doktora tezinde, matematik derslerindeki tüm sınıf etkileşimini incelemiştir. Dört farklı sınıfın matematik derslerindeki konuşmalarını incelediği çalışmada; konuşmaların dizisel düzeni, söz sıraları, bekleme süreleri, onarımlar gibi etkileşimsel süreçlerinin yanında sınıflardaki öğretmen ve öğrencilerin kimliklerine ilişkin de ayrıntılı analizler yapmıştır. Walsh (2012), öğretmenlerin kendi konuşmalarını yansıtıcı olarak değerlendirdiği “Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti” (Classroom Interactional Competence) modelinde öğrenci katılımını artırıp, öğrenmeye yararlı olan etkileşim örnekleri üzerinde çalışarak bir öğretmen yetiştirme modeli oluşturmuştur. Konuşma Çözümlemesi üzerine kurulu Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti modeli daha sonra İspanya (Escobar Urmeneta, 2013; Escobar Urmeneta ve Evnitskaya, 2014), Lüksemburg (Sert, 2011) ve Türkiye (Can Daşkın, 2015; Sert, 2015) gibi ülkelerde de geliştirilmeye devam ettirilmiş; sınıf etkileşimi ile öğretmen yetiştirme alanlarına yönelik katkı sağlanması sürdürülmüştür. Sert (2013) yaptığı bir diğer çalışmada ise, bir yabancı dili öğretme esnasında gerçekleştirilen “Epistemik Durum Yoklamaları”nın (Epistemic Status Check) dil eğitimine olası katkılarını incelemiştir. Yine dil sınıflarında yapılan önemli çalışmalardan biri, Sert ve Walsh’ün (2013), İngilizce derslerinde öğrenciler tarafından dile getirilen “Yetersiz Bilgi İddialarını” (Claims of Insufficient Knowledge) ve bunların öğretmen tarafından yönetilme durumlarını konuşma çözümlemesi ile inceledikleri çalışmadır. Sınıflarda gerçekleşen konuşmaların yanı sıra bakış, jest ve vücut hareketlerini de dâhil ettikleri bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin kullandıkları bakış hareketleri, mimikler ve baş sallamalar gibi “çok kipli kaynaklar”ın (multi-modal resources) yeterli bilginin olmadığı durumları iddia etmede kullanıldığını ve öğretmenlerin bu yetersiz bilgi iddialarına yönelik yapılan sözel ve sözel olmayan (beden dili) açıklamalarının, öğrencilerin pedagojik amaca yönelik olarak derse dâhil olmasını sağladığını göstermiştir. Benzer şekilde sözel olmayan eylemlere odaklanan İçbay ve Yıldırım (2013) ise, sınıf kurallarının öğretmenler ve öğrenciler tarafından nasıl oluşturulduğunu ortaya çıkarmayı amaçladıkları bir projenin parçası olan

çalışmalarında, kurumsal ortamlarda gerçekleşen ortaklaşa gülmeleri analiz etmişlerdir. Araştırmacılar üç farklı lisede yürüttükleri çalışmaları sonucunda, sınıflardaki gülmelerin büyük çoğunlukla gönüllü olarak gerçekleştiğini ve öğrencilerin alay konusuna uyum sağladıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bunun yanı sıra, sınıflarda gerçekleşen gülmelerden sonra öğretmenlerin gülmelerden önce konuştukları şeye devam ettikleri görülmüştür. Sonuç olarak, toplu gerçekleşen bu gülmelerin görev odaklı olmayan, ilgisiz eylemler olduğu ve dersin herhangi bir anında meydana gelebildiği görülmüştür.

Ingram ve Elliott (2015), sınıf etkileşiminde “bekleme süresi”nin (wait time) rolü ve öğrenci ile öğretmenin etkileşimsel davranışlarını nasıl etkilediği üzerine yaptıkları çalışmalarında, öğretmen ve öğrencilerin söz sıraları arasındaki bekleme sürelerinin öğrenmeyi etkilediğini ortaya çıkarmışlardır. Çalışmanın bulguları, bekleme sürelerinin farklı etkileşimsel normlarda farklı kullanıldığını ve uzayan bekleme sürelerinin istenmeyen bir durum olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin bekleme süresi kullanımında, hangi stratejilerin hangi sonuçlara sebep olabileceğinin farkında olmaları gerektiği belirtilerek, sınıf içi etkileşimin kalitesini arttırmada bunları etkin biçimde kullanmaları önerilmiştir.

Tainio ve Laine (2015), Finlandiya’daki matematik derslerindeki öğretmen-öğrenci etkileşimindeki duygusal durumları incelemişlerdir. Çalışmalarında öğrenciler arasında egemen olan olumsuz duygu durumlarını tanımlama ve engelleme için bazı öneriler getirmişlerdir. Çalışmada öğrencilerden gelen yanlış yanıtlara öğretmenin nasıl karşılık verdiği analiz edilmiştir. Bu analizlerde, konuşma çözümlemesi yöntemi kullanılarak katılımcıların sözel ve sözel olmayan uygulamalarındaki duygu durumları betimlenmiştir. Çalışma sonucunda, matematik eğitiminde etkileşimin duygusal koşullarına önem verilmesinin etkileri ve öğrencilerden gelen yanlış cevaplara öğretmen tarafından verilen iletişim mesajlarının pedagojik olarak çok önemli olduğu gerçeği ortaya çıkmıştır. Demir Bektaş (2015) bir sınıfta çeşitli kimliklerin etkileşim içerisinde nasıl birlikte oluşturulduklarını ve bu kimliklerin öğrencilerin dil öğrenim süreçlerini nasıl etkilediğini anlamayı amaçladığı tez çalışması sonucunda; sınıf içi konuşmadaki ardışım içerisinde, bireyin bilgili, katılımcı, kayıtsız, sessiz, komik ve benzeri şekillerde kendini konumlandırmasının veya başkaları tarafından konumlandırılmasının bireyi zaman içerisinde belli biri olarak şekillendirdiğini, sınıf içindeki etkileşimin açılımını etkilediğini ve katılım fırsatlarını belirleyen sonuçlara



yol açtığını ortaya koymuştur. Bozbıyık (2017), İngilizce öğretmeni adaylarının sınıf içi etkileşimsel yetilerini nasıl geliştirdiklerini incelediği tez çalışmasında, Video Temelli Gözlem (VEO) mobil uygulaması kullanarak 11 öğretmen adayına ait veri elde etmiştir. Öğretmen adayları, danışman öğretmen geribildirimlerine, akran geribildirimlerine ve eleştirel öz yansıtma metinlerine dayanan yansıtıcı uygulamalara katılmışlardır. Bütün bu süreç sonunda elde edilen sınıf içi etkileşim verisinin konuşma çözümlemesi yöntemi ve sürekli karşılaştırma yönteminin birlikte kullanılarak incelendiği bu çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenci katılımını teşvik etmek için öğrencinin bir önceki ifadesini genişleterek çeşitli öğretmen sorularını kullanmanın nasıl üstesinden geldikleri ve böylece sınıf içi etkileşimsel yetilerini nasıl geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Sert (2017), bir ortaokulda yabancı dil sınıfındaki tahmin etkinliğinden elde ettiği veriyi öğrenci başlatımları ve öğrenme fırsatlarını dikkate alarak konuşma çözümlemesi yöntemi ile incelemiştir. Araştırmacı ayrıntılı çeviri yazılar ve çokkipli mikroanalitik bakışları kullanarak yaptığı çözümler sonucunda; öğretmenin, öğrenci başlatımlarını başarıyla yönettiğini ve ortaya çıkan bilgi boşluklarını düzeltme, “bedenleşmiş onarım” (embodied repair) ve “bedenleşmiş açıklamalar” (embodied explanation) gibi kaynakların uygun kullanımıyla öğrenme fırsatlarına dönüştürdüğünü ortaya çıkarmıştır. Öğrenme fırsatları üzerine güncel bir çalışma ise Yang ve Zhang (2018) tarafından yapılmıştır. Çince dersinin ikinci dil olarak öğretildiği ve yetişkinlerin bulunduğu bu çalışmada “özür dilerim/afedersiniz (sorry)” kelimesinin kullanımının etkileşimdeki yeri KÇ yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmanın bulguları; özür dilemenin yetişkin öğrenenler tarafından aktif katılım, uygun cevapların üretilmesi, hedef dilin aktif kullanımı ve öğretim gündeminde tasarlanmayan problemleri çözme girişimleri gibi çeşitli öğrenme fırsatları elde etmek için kullanılabildiğini göstermiştir.

### **Sosyal Bilgiler Dersi ile İlgili Araştırmalar**

Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların belli konular üzerinde ilerlediği görülmektedir. Türkiye’de bu alanda yapılmış lisansüstü tezler ve yayımlanmış araştırma makalelerinin incelenmesi neticesinde birbirinin benzeri olan ve yakın sonuçlara ulaşan birçok çalışmaya rastlanmıştır. Tarman, Acun ve Yüksel’e (2010) göre, bu çalışmaların ağırlıklı genel bir çerçeve içinde kaldığı ve nadir olarak bu çerçeveden çıkıldığı görülmüştür. Bu çalışmaların büyük bir kısmının öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını

inceleyen alışmalar (Anlar, 2011; Atalay, 2014; Avşar ve Alkış, 2007; Ayyılmaz, 2016; Bağcı, 2009; Bingöl, 2015; Bolat, 2008; alışkan, 2005; engelci, 2007; Demir, 2010; Dikbaş, 2008; Duman ve şahiner, 2008; Durmuş, 2009; Erdoğan, 2009; Ersözölü, 2008; Evin Gencil, 2006; Gezer, 2016; Göçmez, 2016; Göğebakan Yıldız, 2012; Hayal, 2015; İbrahimioğlu ve Öztürk, 2013; Karakuş, 2006; Kartal, 2011; Korkmaz Toklucu, 2013; Kuş ve Karatekin, 2009; Oran, 2003; Oruç, 2010; Özkümüş Yetkin, 2010; Salur, 2009; şen ve Akpınar, 2016; Tay ve Tay Akyürek, 2006; Tokcan, 2007; Tokcan ve Alkan, 2013; Toy, 2015; Türker ve Yaylak, 2011; Uslu, 2016; Uzun, 2006; Ünal ve elikkaya, 2009; Yavuz Avcı, 2009; Yeşiltaş, 2010; Yılmaz ve olak, 2012; Yıldız, 2015; Yurtseven, 2010) olduğu görölmüştür.

Akademik başarıların incelendiği çalışmalar dışında, sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci tutumlarının incelendiği birçok araştırma (Karakuş, 2004; alışkan, 2005; ifti, 2006; Karakuş, 2006; Uzun, 2006; Çelebi, 2006; Erdoğan, 2007; Tay ve Tay Akyürek, 2006; Tokcan, 2007; Bolat, 2008; Dikbaş, 2008; Ersözölü, 2008; Evin Gencil, 2008; Günaydın, 2008; Ada, Baysal ve Kadioğlu, 2009; Bağcı, 2009; Yavuz Avcı, 2009; Oğur, 2009; Ünal ve elikkaya, 2009; Demir, 2010; Oruç, 2010; Özkümüş Yetkin, 2010; Yeşiltaş, 2010; Anlar, 2011; ener, 2011; Kartal, 2011; Yılmaz ve olak 2012; Gökkaya ve Tural, 2012; İbrahimioğlu ve Öztürk, 2013; Sağdıç, 2013; Korkmaz Toklucu, 2013; Aktepe, Tahiroğlu ve Sargin, 2014; Öztürk ve Ünal, 2014; Yıldız Akın, 2014; Bingöl, 2015; Hayal, 2015; Yıldız, 2015; Akaydın, 2016; Ayyılmaz, 2016) olduğu da tespit edilmiştir. Bunların yanında Türkiye'deki alan yazın incelendiğinde, sosyal bilgiler dersinin öğretim programının incelendiği, bu derste kullanılabilecek farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklere ilişkin uygulamaların yer aldığı ve yine derse ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin bulunduğu çalışmaların da (Akaydın, 2016; Akdağ, Oğuz, Atayeter ve Tozkoparan, 2014; Akengin, Sağlam ve Dilek, 2002; Akkuş, 2006; Albayrak, 2015; Alkış ve Güleç, 2006; Avşar ve Alkış, 2007; Ay, 2018; Aykaç, 2007; Bahar, Özkaya ve Birol, 2012; Bakar, Tüzün ve ağıltay, 2008; Baloğlu Uğurlu, 2016; atak, 2015; atalbaş, 1999; elikkaya, 2011, 2015; Çengelci, 2007; Doğanay, 2008; Filoğlu, 2018; Gömleksiz, Kan ve Öner, 2013; Gönöl, 2016; Gültekin, Gürdoğan Bayır ve Göz, 2013; Gültekin ve Kılıç, 2014; Hayırsever, 2010; İbrahimioğlu ve Öztürk, 2013; İlhan, şeker ve Kapıcı, 2015; 2013; İşcan Demirhan, 2014; Karadağ ve alışkan, 2006; Karadeniz ve Ata, 2013; Kaymakçı, 2015; Keçe, 2013; Kılıç, 2011; Kuş ve Karatekin, 2009; Kösterelioğlu ve Özen, 2014; Öcal ve Yiğittir, 2007; Malkoç, 2018;

Metinnam, Keleşoğlu ve Özel, 2014; Öztürk ve Baysal, 1999; Öztürk, Zayimoğlu Öztürk, 2016; Sağlam ve Genç, 2015; Sever ve Koçoğlu, 2013; Sömen, 2016; Şekerci, 2018; Şimşek, 2004; Tarman, Ergür ve Eryıldız, 2012; Tatar ve Subaşı, 2014; Tay, Durmaz ve Şanal, 2013; Tokcan ve Alkan, 2013; Topkaya ve Tokcan, 2013; Tural, 2015; Türk, 2017; Türker ve Yaylak, 2011; Ünlüer ve Yaşar, 2012; Yapıcı ve Demirdelen, 2007) yer aldığı görülmektedir.

Yukarıda alan yazın taraması belirli çerçeveler hâlinde sunulmuş çalışmaların yanı sıra son yıllarda yapılan bazı çalışmalara ilişkin özet bilgiler aşağıda verilmiştir.

Hayırsever (2010) yürüttüğü tez çalışmasında, 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programına göre hazırlanan, 5. sınıf Sosyal Bilgiler Ders, Öğretmen Kılavuz ve Öğrenci Çalışma Kitaplarını, İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kazandırılması hedeflenen temel beceriler ile kitapların öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanımı açısından değerlendirmiştir. Sosyal katılım becerisi ile ilgili olarak İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan içeriğin sosyal katılım becerisini kazandırmaya uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerine göre; sosyal katılım becerisinin kazandırılmasında ders kitabının uygun olmadığı görüşünün çoğunlukta olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Çelikkaya (2011) da çalışmasında, öğretmenlerin sosyal katılım becerisi kazandırmada yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı, bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersinin, programda belirtilmiş olan becerileri ne düzeyde kazandırdığına ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini inceleyerek, öğretmenlerin görüşlerini, uyguladığı anket aracılığıyla almıştır. Sosyal Bilgiler dersinin, eleştirel düşünebilme becerilerini kazandırma düzeyi ile ilgili öğretmenlerin verdikleri cevaplara dayalı olarak öğretmenlerin eleştirel düşünebilme becerilerini “çok”; karar verme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, girişimcilik, problem çözme, mekânı algılama, değişim ve sürekliliği algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, empati ve sosyal katılım becerilerini ise “kısmen” kazandırdığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Kılıç (2011) çalışmasında, ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler programındaki değerlerin kazanımla ilişkisi ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alma düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırma sonucunda; kazanımların bir kısmıyla değerlerin ilişkisinin kurulamadığı, öğrenci çalışma kitaplarında programda yer alan bütün değerlere yer

verildiği, ancak etkinliklerden bazılarının ilgili değerlerin kazandırılmasında yeterli olmadığı, bazı değerlerin sınırlı verildiği, bilimsellik değerinin pozitivist anlayışa göre tasarlanmış bir etkinlikle verildiği sonucuna varılmıştır.

Gültekin ve Kılıç (2014), Hayat Bilgisi dersinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersleri bakımından işlevselliğini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında; ders gözlemi ve sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarılmasında, öğrencilerin yeni bilgiler arasında ilişki kurmasında Hayat Bilgisi dersine vurgu yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri de Hayat Bilgisi dersinin ilkokul programlarında yer alması gereken ve Sosyal Bilgiler ile Fen Bilimleri dersleri için ön koşul bir ders olduğunu belirtmişlerdir.

Albayrak (2015), ilkokul Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılan değerlerle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmek amacıyla yaptığı tez çalışmasıyla; öğretmenlerin mevcut sosyal bilgiler programının içeriğini yeterli görmediklerini programda yer alan değerlerin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmadığı, değerlerin öğretiminde genelde uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmadığı; soru cevap, anlatım ve gözlem gibi uygun olmayan yöntemlerin kullanıldığı gibi birçok ortak görüşe sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Kaymakçı (2015), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 1998 ve 2005 sosyal bilgiler öğretim programlarıyla meydana gelen değişime ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasıyla, tarih ve coğrafya konularının sunumu dışında sosyal bilgiler öğretmenlerinin 1998 öğretim programı'na nazaran 2005 öğretim programı'nı daha çok benimsediklerini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte öğretmenler 2005 öğretim programı'nın daha iyi kavranılması amacıyla öğretmenlere nitelikli bir hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Gönül (2016), ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öykü ve imge kullanımının öğrencilerin ilgi ve tutumlarına etkisinin belirlenmesini amaçladığı yüksek lisans tezinde, veri elde etmek için tutum ölçeğinin yanında öğrencilerin ders dokümanlarını ve öğrenci görüşlerini incelemiştir. Çalışma, öykü ve imge kullanımının Sosyal Bilgiler dersine uygun olarak nasıl gerçekleştirildiğini, uygulama adımlarının neler olduğunu ve bu yöntemin Sosyal Bilgiler dersine yönelik ilgi ve tutumu ne düzeyde etkilediğini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Sömen (2016), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal katılım becerisi kazandırma durumunun belirlenmesini amaçladığı doktora tez çalışmasında; verileri gözlem ve görüşme ile elde etmiştir. Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin öğrencilere sosyal katılım becerisine ait tutum, davranış ve becerilerin büyük bir çoğunluğunu yeterince kazandıramadıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Türk (2017), ilkokul sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinlikler yaptığı tez çalışmasında hem nicel hem de nitel yöntemleri kullanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin yansıtıcı düşünme etkinliklerini severek yaptıkları, bunları günlük hayatlarında ve diğer derslerde de kullanmak istedikleri, etkinlikleri eğlenceli buldukları ortaya çıkmıştır. Bunların yanında sosyal bilgiler dersine yönelik tutumda deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık bulunurken; çevre tutumunda ise gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sosyal bilgiler dersi ile ilgili yapılmış yukarıda belirtilen çalışmalarda sınıf içi etkileşimin ele alınmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın sosyal bilgiler dersinde hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimi bütün ayrıntılarıyla ortaya koyması açısından alana anlamlı bir katkı sunması beklenmektedir.

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu çalışmada nitel yaklaşım benimsenmiştir. Strauss ve Corbin (1990), nitel araştırmayı; insanların yaşam tarzlarını, öykülerini, davranışlarını, örgütsel yapılarını ve toplumsal değişmelerini anlamaya dönük bilgi üretme süreçlerinden biri olarak tanımlamaktadır. Bu çalışma ilkokuldaki sosyal bilgiler dersinde gerçekleşen sınıf içi konuşmalara odaklandığı için bir süreç incelemesidir. Bu açıdan, çalışmanın deseni olarak nitel yaklaşım benimsenmesinin gerekçesi Patton'ın (2014) şu sözleriyle açıklanabilir:

Nitel araştırma, süreci incelemek için son derece uygundur çünkü tanımlama süreci, insanların birbirleriyle nasıl yakın ilişkiler kurduklarının ayrıntılı olarak betimlenmesini gerektirir; bununla birlikte süreç deneyimi genellikle farklı insanlar için değişiklik göstermektedir, bu yüzden de, kişilerin deneyimlerinin kendi kelimeleriyle anlatılması gerekmektedir; süreç değişkendir ve dinamiktir, bu sebeple belirli bir zamanda, tek bir derecelendirme ölçeği üzerinden uygun bir şekilde özetlenemez ve katılımcıların algıları süreç değerlendirmede kilit unsurdur (s. 159).

Bu çalışma, nitel araştırma yönteminin kuramsal yönelimi yönünden bir etnografik araştırma örneğidir ancak salt etnografik bir araştırma değildir. Etnografik araştırma, bir süre boyunca birbiriyle etkileşim hâlinde bulunan bir grup insanın bir kültür ortaya çıkaracağını esas olarak alır ve bunu varsayım olarak kabul eder. Robson, Woods ve Fernyhough (2015), etnografaların temel yönteminin antropoloji geleneğinde yer alan katılımcı gözlem olduğunu ileri sürerek, bu yaklaşımın temel özelliğinin insanların kendi doğal çevrelerinde uzun süreli olarak gözlenmeleri olduğunu belirtir. Sonuç olarak bu çalışma, bir etnografik çalışma örneğidir ama bunun nedeni katılımcı gözlemin olması değil, sosyal dünyayı tanımlarken özel bağlamlarda neler olduğunu ayrıntılarıyla anlatarak etnografi ile aynı motiften gelmesidir. Bogdan ve Bilken'e (1992) göre etnografi araştırmacısının görevi, grubun kültürel yaşamı ile etkinliklerine katılan ve grup tarafından kabul edilen bir üye hâline gelmektir. Bu nedenle bu çalışmanın salt bir etnografik çalışma olmamasıyla birlikte, çalışmada araştırmacı, araştırmacı kimliğini bütün süreç boyunca kullanarak katılımcı gruba dâhil olmamıştır. Çalışmada nitel araştırma yönteminin bir diğer kuramsal yönelimi olan etnometodolojiden de yararlanılmıştır. Coulan'a (1995) göre, etnometodoloji, neyin ne için yapıldığının ayrıntılı olarak

düşünülmediği bir ortamda, insanlar tarafından doğru kabul edilen normları, anlayışları ve varsayımları ortaya çıkarır. Sıradan insanların sıradan eylemleri gerçekleştirmek için kullandıkları sıradan yöntemleri inceler. Taylor ve Bogdan'a (1984) göre, "Etnometodolojistler günlük hayatın gerçeklerini incelemek için gerçekte kendi inançlarını bir kenara bırakır veya bir süreliğine görmezden gelirler" (s. 11). Etnometodoloji, bir şeyin neden olduğunu değil, nasıl olduğunu inceler, günlük hayatın sıradanlığına, rutinliğine ve ayrıntılarına odaklanır. Bu çalışma, sıradan bir devlet okulunda ve sıradan bir sosyal bilgiler dersinde gerçekleşen etkileşim süreçlerini doğal ortamında ve hiçbir müdahale olmadan incelemesi açısından bir etnometodoloji araştırması örneğidir.

### **Konuşma Çözümlemesi Yöntemi**

Bu çalışmada, "Konuşma Çözümlemesi" (Conversation Analysis) yöntemi kullanılmıştır. Konuşma Çözümlemesi etkileşimde doğal olarak ortaya çıkan konuşmaların analizi için kullanılmasının yanı sıra çok geniş bir yelpazedeki profesyonel ve akademik alanda uygulanan multidisipliner bir yöntem bilimidir. Sert (2017) KÇ'yi, etkileşimde, konuşmanın ve diğer davranışların analizi olarak tanımlamaktadır. Mikroanalitik bakışı, dizisel odaklanması, aşağıdan yukarıya yaklaşımı, bağlamın anlatılması ve emik perspektifle KÇ; araştırmacıların, öğretme ve öğrenme uygulamalarının nasıl ortaya çıktıklarını ve etkileşim içinde birlikte nasıl yapılandırıldıklarını ortaya çıkarmalarını sağlar.

Sert, Balaman, Can Daşkın, Büyükgüzel ve Ergül (2015); KÇ yönteminin önemini şu sözlerle dile getirmişlerdir:

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. İnsanbilim, Toplumbilim, Uygulamalı Dilbilim gibi farklı disiplinlerdeki bilimsel çalışmalara kattığı bakış açısıyla KÇ, hem dil ve etkileşime yeni bir yaklaşım kazandırmış, hem de teknik ve yöntemleriyle toplumsal düzeni anlamamızı kolaylaştırmıştır (s. 4).

Etnometodoloji ile Konuşma Çözümlemesi yöntemi arasındaki bağlantı, temelinde toplum üyelerinin kendi bakış açılarıyla, bir durum içinde toplumsal hayatı inceleme amacına dayanmaktadır (Maynard ve Clayman, 2003). Diğer nitel araştırma türlerinin aksine, konuşma çözümlemesi mekanik bir şekilde uygulanan bir formüle sahip değildir. Sert (2015), sosyal etkileşimi çözümlemede; KÇ

yönteminin, daha önce belirlenmiş kodları, kuramları, katılımcıların kimliklerini, araştırmacının varsayımlarını kullanan bazı dil bilimsel yöntemlerin (örn: söylem çözümlemesi) aksine, katılımcıların birbirlerinin konuşmalarına yönelimlerinde ortaya çıkan ayrıntıları dikkate aldığını belirtmiştir. Sert vd. (2015), KÇ'yi; yöntemsel ve kuramsal olarak çok güçlü, ampirik kanıtı merkezine alan, araştırmacıların öznel varsayımlarını çözümlemelerine yansıtmadığı, konuşmanın ve bağlamın bütün mikro ayrıntılarını çözümlemeye dâhil edebilen, sistemli bir araştırma yöntemi olarak ifade etmişlerdir. KÇ farklı durumlarda doğal olarak ortaya çıkan konuşmalarda insanların ne yaptığının araştırılması ve sosyal düzenin yapılandırılmasında etkileşimdeki konuşmanın anahtar rolünü açıklayan disiplinli araştırma yöntemidir (İçbay, 2008). KÇ; etkileşimdeki sosyal eylemlerin düzenini çalışır (Psathas, 1995), etkileşimsel dizilerin düzenini betimlemeye odaklanır. Bu yöntem, etkileşimin kurallı uygulamalarını açıklamada yüksek oranda etkilidir (Goodwin ve Heritage, 1990) ve zamanın farklı noktalarındaki etkileşimin dizilerini çözümlemek ve analiz etmek için kullanılan araçları, katılımı, bilgi durumunu anlamak için güçlü bir bakış açısı olabilir (Gardner, 2013).

KÇ etkileşim için kullanılan hem kuramsal bir çerçeve hem de yöntembilimsel bir yaklaşımdır. KÇ, doğal olarak oluşan etkileşimin ses ve video kayıtlarını elde etmeyi, bu kayıtları sesli ve görsel ayrıntıların tümüne odaklanarak analiz boyunca "Neden şimdi?" sorusunu sormayı ısrarla sürdürür (Schegloff ve Sacks, 1973) ve bu sorunun cevabını, katılımcıların kendileri tarafından gösterilen etkileşimdeki dizisel düzenin ayrıntılarında gösterir. KÇ araştırmacıları, verileri kodlamak yerine sosyal etkileşimin kodunu kırmaya çalışmaktadırlar. Bu bağlamda etkileşimi incelerken söz sırası, dizi düzeni, onarım ve yeğleme gibi konuşma çözümlemesi birimlerini kullanırlar.

**Etkileşim uygulamalarının konuşma çözümlemesi açısından birimleri.** İnsanların etkileşim içerisinde birbirleriyle nasıl iletişim kurdukları, birbirlerini nasıl anladıkları, etkileşim içindeki kimlik ve rolleri nasıl oluşturdukları/değiştirdikleri ve bağlamdan bağlama nasıl davrandıkları etkileşimlerin çözümlenmesiyle elde edilmektedir. Bunları anlayabilmek için Sert ve diğ. (2015), konuşucuların söz sıralarını nasıl tasarladıklarının ve eylem oluşturma süreçlerinin incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Konuşma çözümlemesine göre, etkileşimde bulunan kişiler dizi düzeni (sequence organisation), söz sırası alma (turn taking) ve onarım (repair) gibi dizisel düzen çeşitlerini kullanarak, karşılıklı olarak oluşturdukları



anlamları ortaya koyar ve böylelikle “özneler arasılığı” (intersubjectivity) sağlarlar (Seedhouse ve Walsh, 2010).

**Söz sırası tasarımı (Turn design).** Bir başkasıyla yüz yüze, telefonla ya da diğer medya araçlarıyla etkileşime girildiğinde konuşmak için söz sırası alınır. Aldığımız her söz sırası bir şey “yapmak” için tasarlanır. Drew (2013) etkileşimi, bir konuşmada konuşmacının söz sırası aldığı anda diğerinin önceki söz sırasında ne yaptığı ve dahası o anki söz sırasında ne yaptığı ve diğerinin onun sözüne karşılık olarak ne yapacağı arasındaki karşılıklı etkileşime olarak açıklar. Sıradan konuşmaların aksine, sınıflarda söz sırası alma kuralları, söz sıraları arasında “duraklama”lara (pauses) olanak verir. Eğer söz sırası öğretmendeyse, öğretmen kendisinden sonra gelecek konuşmacıyı belirler ya da kendisi konuşmaya devam eder. Başka bir katılımcının ya da başka bir öğrencinin kendi kendine söz sırasını alabileceği bir durum genelde olmaz. Sınıf bağlamı, etkileşimdeki konuşmalarla ve dilin kullanımıyla ilişkilidir. Her sınıfta yapılan konuşmalar ve söz sırası alma alışkanlıkları o sınıfın normlarına göre farklılaşmaktadır ve bu durum sınıfın iklimini, öğretmenin ve öğrencilerin rollerini belirler. Drew (2013) söz sırası ile ilgili aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

Söz sırası; konuşmacıların kullandığı sözcükler, sessel, prozodik, sözdizimsel, biçimsel ve diğer gramatik şekiller, zamanlama (örn: çok yavaşça yanıtı geciktirmek), gülme, soluk alma, jest ve diğer beden hareketleri ve durumları (bakışlar dâhil) içeren çeşitli dilsel ve diğer kaynakların bileşenlerinin toplanmasından Söz Sırası Oluşturma Birimleri’nden (Turn Constructional Units) oluşmuştur (s. 132).

Her söz sırası oluşturma biriminin (SOB) sonu, etkileşimdeki diğer konuşmacının söz sırası almasına fırsat tanıyacak bir geçiş alanını ya da diğer bir deyişle “geçişe uygun nokta”yı (GUN, Transition Relevance Place) yansıtmaktadır. Bu araştırmanın verisinden elde edilen aşağıdaki kesit incelendiğinde, öğretmenin söz sırasından sonra 0.3'lük (satır 2) bir sessizlik olduğu görülmektedir; bu sessizlik sınıftaki öğrencilerin söz sırasını alabilmesi için geçişe uygun noktadır. Daha sonra bir öğrencinin söz sırasını alarak öğretmene karşılık verdiği (satır 3) görülmektedir. Bu kesit ile söz sırası alma ve paylaşma durumu daha net görülmektedir. Etkileşimde konuşma bu türden SOB'lerin ve GUN'ların birbirini sıralı bir düzen içerisinde takip etmesiyle ilerler.

Kesit Adı: SOB ve GUN

01 Öğr: e kim acaba o

02 (0.3)

03 Nev: işte [bi ↑kız]

Farklı araştırma alanlarında, sınıf araştırmacıları, adres terimlerini; bir öğrencinin adının söylenmesi ve seçilecek kişiye yönelik bakışlarının öğrencilere söz sırası verme yolları olduğunu dile getirmişlerdir (Hall, 1998; Margutti, 2004; McHoul, 1978; Mehan, 1979; van Lier, 1994). Buna ek olarak öğretmenler, vücudun farklı bölümleri (çene, kol, parmak) ile farklı işaretleme jestleriyle bir sonraki konuşmacıyı bilgilendirerek, öğrencilere söz sırası verebilirler (Margutti, 2004; McHoul, 1978; van Lier, 1994). Konuşmayla birlikte baş sallama hareketi de sınıflarda bir sonraki konuşmacıyı seçme yoludur (Mehan, 1979; Margutti, 2004). Öğrenciler kendilerini bir sonraki konuşmacı olarak seçebilirler (Cekaite, 2009; Mortensen, 2008; Sahlström, 1999; van Lier, 1994). Örneğin, Sahlström (1999) öz seçimlerin tipik olarak bir geçişe uygun noktalarda (GUN) üretildiğini göstermiştir. Daha da önemlisi öz seçim, etkileşimsel gücü elde etmek ve öğretmenin tepki vermesini sağlamak için parmak kaldırmadan daha etkili bir yol olarak görülmüştür. Çalışma sonucunda Sahlström parmak kaldırmayı, öğretmenin bir sonraki konuşmacıyı seçene kadar zemini elinde tuttuğu sessiz bir eylem olarak nitelmiştir; oysa öz seçimler (self selection) seslidir ve öğretmenin söz sırası boşluğuna girer. Bu, öğrencileri görmezden gelmeyi zorlaştırmaktadır.

**Dizi düzeni (Sequence organization).** Söz sırası alma veya paylaşma Sacks, Schegloff ve Jefferson (1974) tarafından iki ögeli bir modelle açıklanmıştır: o an konuşanın bir sonraki konuşmacıyı seçmesi ve kendini sonraki konuşmacı olarak seçmek. Konuşanın bir sonraki konuşmacıyı seçmesi de yine iki temel yolla gerçekleşir: (1) Sıralı çift (adjacency pair) olarak adlandırılan ve iki kısımdan oluşan (Örn. soru-yanıt, selam-selam, davet-kabul, teklif-ret) birimin ilk kısmını (örn. soru) oluşturarak, ikinci kısmını (örn. yanıt) uygun hâle getirmek (2) Bakış yönelterek ya da bir hitap kelimesiyle alıcıya hitap etmek. En temel dizi türü olarak kabul edilen sıralı çift, etkileşimdeki konuşmada farklı konuşmacılar tarafından üretilen birbirine bağlı iki söz sırasını gösterir. “Sıralı çiftler”, “onarım” ve “yeğleme”; etkileşimsel düzenle ilişkili diğer temel kavramlardır. Sert’e (2015) göre, “KÇ'deki analizin temel birimi, konuşmalardaki söz sıraları şeklinde görülen Söz Sırası Oluşturma Birimi'dir (SOB) (s. 18)”.

Sınıf konuşmalarındaki ikinci ana örgütsel bağlantı noktası, sorular ve cevapları ile onların genişlemeleri olarak kullanılan sıralı çiftler gibi eylem dizileridir (Stivers, 2013). Bu sıralı çiftin ilk kısmından önce, iki çiftin arasına ya da sıralı çiftin ikinci kısmının arkasına bir şey geldiğinde ise buna “genişleme” (expansion) denir. Dizi düzeni temel olarak sıralı çiftlerle ve bu sıralı çiftler genişlediğinde ortaya çıkan durumlarla ilgilenir (Atar, 2017). Bu, Mehan’ın (1979) öğretmen tarafından üretilen, bir öğrenci ve öğretmen tarafından sırasıyla “Öğretmen Başlatımı-Yanıt-Değerlendirme” (Initiation-Response-Evaluation) dediği bir dizideki söz sıraları desendir (Fanselow, 1977; McHoul, 1978; Sinclair ve Coulthard, 1975). Sınıf etkileşiminde Öğretmen Başlatımı-Yanıt-Değerlendirme dizisi çalışmaları en fazla dikkat çeken dizisel yapıdır. Bu dizi, konuşma çözümlemesi perspektifinden kapsamlı olarak ilk kez Mehan (1979) tarafından analiz edilmiştir. Seedhouse ve Walsh (2010) bu dizisel yapıyı; bir öğretmenin bir başlatım eylemi göstermesi (B: başlatım), öğrencinin bu başlatıma karşılık vermesi (Y: yanıt) ve öğretmenin daha sonra bu yanıtla yönelik çoğunlukla bir değerlendirme (D: değerlendirme) sağlaması şeklinde ifade etmişlerdir.

McHoul’ün (1978) ortaya çıkardığı söz sırası alma sisteminin geleneksel sınıflarda yaygın görülmesi şaşırtıcı değildir. Eğer bir öğretmen kendisi konuşur ya da bir öğrenciyi seçerse ve öğrenci, öğretmeni bir sonraki konuşmacı olarak seçerse (başka bir öğrenciyi değil), öğretmen ilk söz sırasına hâkim olur ve üçüncü söz sırasına erişmeye hazır durumdadır. Mehan’ın (1979) Başlatım-Yanıt-Değerlendirme (BYD) diye adlandırdığı bu söz sırası deseni sırasıyla bir öğretmen, bir öğrenci ve bir öğretmen tarafından üretilir (Ayrıca bk. Fanselow, 1977; McHoul, 1978; Sinclair ve Coulthard, 1975). Sinclair ve Coulthard (1975), Walsh (2006) ve Wells (1993); öğrenmedeki etkileşimde üç parçalı bir yapının baskın olduğunu ortaya koymuşlardır. Hall ve Walsh (2002) Başlat-Yanıtla-Değerlendir (BYD) ile Başlat-Yanıtla-Geri bildirim/Dönüt’ü (BYG) birbirinden ayırmış ve BYD’nin “öğretimin iletim süreci” olarak görüldüğünü, BYG’nin ise araştırma, hipotez test etme ve problem çözme gibi değerleri sorgulamaya dayalı anlayış ile öğretimde kullanıldığını ifade etmişlerdir. Sınıf söyleminin en önemli ögesi BYG dizisidir (Sinclair ve Coulthard, 1975), burada öğrenci her zaman öğretmenin pedagojik gündeminin uygulanmasına yardımcı olan bir cevap veren olarak konumlandırılmıştır. BYG kendine özgü öğrenme fırsatları tanıyor olsa da (Seedhouse, 1996), akademisyenler ve uygulayıcılar öğrenme fırsatı üretmede

giderek öğrenci temsilinin merkezîyetini tanımaya başlamışlardır (Allwright, 2005; Ellis, 1998; Goodwin, 2007; van Lier, 1988). Bu kapsamda bu araştırma öğrenci başlatımlarını incelemesinden dolayı alana önemli katkılar sunmaktadır. Arabacı (2005), “Öğretme-Öğrenme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi” konulu çalışmasında, eğitim-öğretim etkinliklerinin amaçlarına en iyi şekilde ulaşabilmesi için öğrenci merkezli bir öğretimin gerçekleşmesi gerektiğini ve sınıf yönetiminde öğretmenin yaratacağı demokratik bir ortamın öğrencilerin derse katılımını artıracaklarını belirtmektedir. BYD sırası, sınıf söyleminde merkezî bir kavramdır (Sinclair ve Coulthard, 1975). Bu araştırmanın verisinden elde edilen aşağıdaki kesitte, öğretmenin öğrencilere soru sorması (Başlat, satır 1), öğrencilerden birinin yanıt vermesi (Yanıtla, satır 3) ve öğretmenin öğrencinin yanıtını kabul ederek yeniden düzenlemesi (Değerlendir, satır 4), BYD düzeninin aşamalarını net bir şekilde göstermektedir:

Kesit Adı: BYD

01 Öğr: iyim↑ser ne demek

02 (0.2)

03 Nur: ↑iyi her şeye iyi bakı[yo]

04 Öğr: ↑[her] şeye olumlu bakıyo

**Onarım (Repair).** Seedhouse (2004) onarımı, “KÇ'nin anahtarı olan bir diğer terim onarımdır. Onarım 'etkileşimli dil kullanımında ortaya çıkan sorunların tedavisi' olarak tanımlanabilir.” (s.34) şeklinde ifade etmiştir. Onarım, katılımcıların konuşmaları sırasında konuşma ve duymada ortaya çıkan sıkıntıları çözmeye hizmet eden temel bir konuşma birimidir (Hall, 2007). Konuşmada herhangi bir şey onarılabilir. Onarımlar; bir işitme sorunu, bir netleştirme isteği ya da konuşmanın sürekliliğini etkileyen herhangi bir sorun nedeniyle başlatılabilir.

KÇ araştırmaları genelde sınıf etkileşimindeki onarımı üç tip fenomen olarak ele almıştır. Bunlar; onarım ve düzeltme arasındaki ilişki, çeşitli onarım yolları, sınıf bağlamları ve farklı sınıf bağlamlarında onarım tercihi organizasyonudur (Kääntä, 2014). Schegloff, Jefferson ve Sacks (1977), onarımın kim tarafından başlatıldığı ve kim tarafından yapıldığına bağlı olarak farklı onarım çeşitleri olduğunu

belirtmişlerdir. Bunlar; öz\* başlatımlı öz onarım (self-initiated self-repair), alıcı başlatımlı öz onarım (other-initiated self repair), öz başlatımlı alıcı onarımı (self-initiated other-repair), alıcı başlatımlı alıcı onarımı (other-initiated other repair) olmak üzere dörde ayrılır. Farklı onarım tiplerinin gerçekleştirilmesi, esasen tercih edilen düzen ve sosyal birliğin sürdürülmesi arasındaki ilişkiye bağlıdır (Goffman, 1981). Öz başlatımlı öz onarım, diğer onarımlara oranla, günlük konuşmada tercih edilen ve en çok kullanılan onarım tipidir (Kääntä, 2010). Alan yazında onarım ve düzeltme (correction) kavramları arasındaki farkın önemi vurgulanmıştır (Hall, 2007; Seedhouse 2007). Düzeltme, yanlış kullanılmış bir yapının ya da sözcüğün doğru olan şekliyle değiştirilmesi anlamına gelirken, onarım düzeltmeyi de kapsayan daha geniş bir kavramdır (van Lier, 1988).

Öz başlatımlı öz onarım (self-initiated self-repair) tipinde konuşmacı, konuşmadaki sorunu kendisi görür ve kendisi çözer. Bu araştırmanın verisinden elde edilen aşağıdaki kesit incelendiğinde, Ege adlı öğrenci satır 4'te "yahudilerin" dedikten sonra "e: işte şey (0.3) ı::" gibi kararsızlık belirteçleri gösterdikten ve bekleme süresi kullandıktan sonra o sözcük yerine "başkalarının" sözcüğünü kullanmasıyla kendi söz sırasını yine kendisinin onardığı görülmektedir. Bu durum "öz başlatımlı öz onarım" için bir örnektir.

#### Kesit Adı: Öz Başlatımlı Öz Onarım

01 Ege: öğretmenim az önceki sizin gösterdiğiniz heykeller  
02 (0.4) e hani şeye benziyordu  
03 (0.5)  
04 yahudilerin falan e: işte şey (0.3) ı:: başkalarının  
05 taptığı şeyle[re

Alıcı başlatımlı öz onarım (other initiated self repair) tipinde ise alıcı, konuşmadaki bir sorun kaynağının görülmesini sağlar ve konuşmacı sorunu çözer. Aşağıdaki kesit, duyguları ve düşünceleri beden diliyle de ifade edebildiğine ilişkin bir konuşmayı içermektedir. Söz sırasını alan Nilda bir beden diline ilişkin katkısını sessizce sunduğu için öğretmen satır 2'de yüksek sesle "NİLDA SENİ DUYAMIYORUM" diyerek bir alıcı başlatımı yapar. Öğretmenin bu başlatımına karşılık Nilda'nın satır 3'teki katkısını bir önceki söz sırasına göre daha yüksek sesle ifade

---

\* "Self" kavramı Sert vd.'nin (2015) çalışmasından farklı olarak bu çalışmada "öz" olarak Türkçe'ye çevrilmiştir.

ederek bir “öz onarım” gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu onarım sonrasında satır 4’te öğretmen Nilda’nın yanıtını kabul ederek bir değerlendirme yapmaktadır.

#### Kesit Adı: Alıcı Başlatımlı Öz Onarım

- 01 Nil: °yemek yediğimizde bi de°  
+Eliyle karnını okşar.
- 02 Öğr: NİLDA SENİ DUYAMIYORUM
- 03 Nil: yemek yediğimizde şunu yapabiliriz  
+Eliyle karnını okşar.
- 04 Öğr: ↑hah doydum

Öz başlatımlı alıcı onarım (self initiated other repair) tipinde, konuşmacı konuşmada bir sorunun görülmesini sağlar ve alıcı bu sorunu çözer. Aşağıdaki kesit, bir üniversitenin hazırlık sınıfındaki İngilizce dersinde öğrenciyle öğretmeni arasında geçen konuşma dizisini içermektedir. EM’nin satır 1’de öz başlatımı gerçekleştirerek söylediği kelimelerin İngilizcelerini öğretmenden istediği görülmektedir. Satır 2’de ise öğretmenin öğrencinin bu başlatımına karşılık vererek kelimenin İngilizcesini söylediği ve böylece bir onarım gerçekleştirdiği görülmektedir.

#### Kesit Adı: Öz Başlatımlı Alıcı Onarım (Can Daşkın, 2017)

- 01 EM: ɛdayanamamak katlanamamak neydiɛ  
+Elleriyle ağzına dokunur.
- 02 T1: ↑neydi can't stand

Alıcı başlatımlı alıcı onarımı (other-initiated other-repair) tipinde, konuşmada sorun kaynağının görülmesini de çözülmesini de dinleyici sağlar. Aşağıdaki kesit, yabancı dil dersindeki konuşma örneğidir. Öğretmenin öğrenciye bir soru yöneltmesi sonrasında öğretmenin satır 2’de gelen yanıtı yeğlenmeyen bir yanıt olarak kabul ettiği satır 3’teki “hayır” sözcüğüyle görülmektedir. Satır 3’te öğretmenin bu yeğlenmeyen yanıt sonrasında bir onarım gerçekleştirerek “hayır sen değil, o nedir?” şeklinde dinleyici olan öğretmenin, onarımı başlattığı ve bu onarımı yaptığı görülmektedir.

#### Kesit Adı: Alıcı Başlatımlı Alıcı Onarımı (Johnson, 1995; Akt. Seedhouse, 2004)

- 01 T: sen nesin?
- 02 L: öğrenciyim.
- 03 T: hayır, hayır sen değil, o nedir?
- 04 ((Ders kitabını işaret eder.))

05 L: öğrenci.

07 T: şey, okula benziyor ama eğer o öğretmen değilse okula işe  
08 gitmiyordur (.) o bir avukat (.)

**Yeğleme (Preference).** Konuşma içerisinde soru-yanıt, selamlama-selamlama, davet-kabul/ret vb. gibi birçok sıralı çift (SÇ) örneği görülebilir. Birinci kısım (SÇ1) gerçekleştiikten sonra karşılık olarak gelen ikinci kısımdaki (SÇ2) yanıt, onay ya da ret gibi ifadeler farklı yollarla gösterilir (Heritage 1984, Akt: Sert vd., 2015). Can Daşkın (2017), yeğlenen eylemlerin normalde söz sırasının başlangıcında tereddüt veya gecikme olmadan iletildiğini, yeğlenmeyen yanıtlara ise genellikle tereddüttün, gecikmenin eşlik ettiğini ve genellikle olumlu yorumlar ve takdirlerin yanı sıra “şey” veya “ıı” gibi belirteçler tarafından da başlatıldığını belirtmektedir. Yeğlenmeyen yanıtlar, yumuşatma (mitigation) şeklinde ortaya çıkabilir, gerekçesi ayrıntılandırılarak (elaboration) ifade edilebilir, geçiştirilebilir (default) ya da söz konusu yeğlenmeyen yanıt söz sırasındaki konuma (positioning) göre sunulabilir (Schegloff, 2007).

### **Araştırmanın Katılımcıları**

Çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme ile çalışma yapılacak okul ve çalışma grubu belirlenmiştir. Patton'a (1987) göre, tipik durum örnekleme ile amaç; ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir. Bu bağlamda, çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durum belirlenerek çalışma bu örnek üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışma çerçevesinde çalışmanın yürütüldüğü okulun, Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın (2016) örgün eğitim kurumlarının yayımladığı istatistiki bilgiler ışığında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan diğer ilkokullar gibi öğretmen sayısı, derslik sayısı ve öğrenci sayısı açısından ortalama bir düzeye sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenlerden dolayı seçilen okulun tipik, normal ve ortalama olanı gösterdiği söylenebilir.

Çalışmanın verileri, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılının Ekim ve Kasım ayları süresince Ankara'nın Çankaya ilçesindeki bir devlet okulunun dördüncü sınıf düzeyinden elde edilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü okul, Ankara'nın sosyo-ekonomik açıdan orta düzeyde olan bir bölgesinde yer almaktadır. Sınıf öğretmeni, meslek hayatında on altıncı yılını yaşayan, eğitim bilimleri alanında doktora yapmış

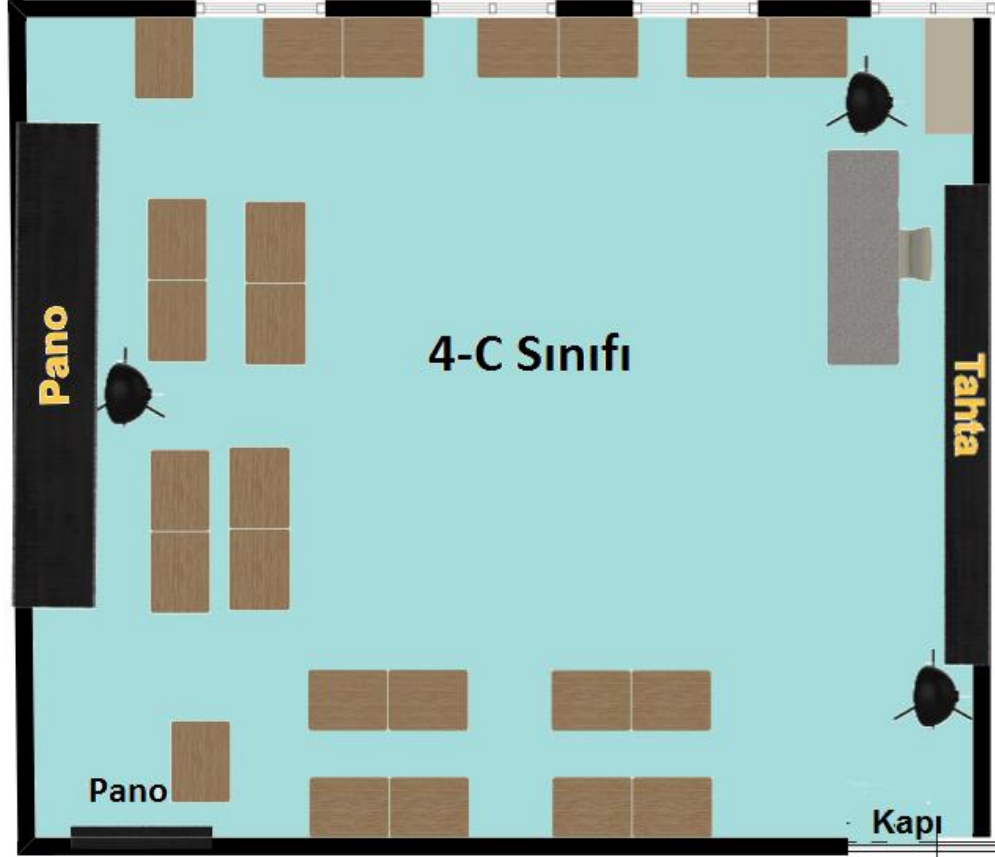
bir öğretmendir. Sınıf öğretmeninin seçiminde; araştırmacının okul yönetimiyle yaptığı görüşmeler sonrasında söz konusu öğretmenin velilerle olumlu ilişkisinin olmasının ve okuldaki başarılı öğretmenler arasında gösterilmesinin yanında çalışmaya katılma konusundaki gönüllülüğü etkili olmuştur. Bu bağlamda araştırmacının okul ve sınıf seçiminde örnekleme yöntemi olarak Tipik durum örneklemesinin kullanılmasının yanında öğretmen seçiminde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden bir başkası olan “Kritik durum örnekleme” kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi Patton (1987) tarafından; kritik bir durum veya durumların varlığına işaret eden en önemli gösterge “bu, burada oluyorsa, başka benzer durumlarda kesinlikle olur” veya tam tersine “bu, burada olmuyorsa, başka benzer durumlarda kesinlikle olmaz” şeklinde ifade edilmektedir. Sınıfta 17 kız, 14 erkek olmak üzere toplam 31 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmanın katılımcıları 31 öğrenci ile sınıfın öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla çeviri yazılarda katılımcılara takma isim verilmiştir. Çeviri yazıda herhangi bir soruna sebep olmaması için takma isimlerin asıl isimlerle aynı sayıda heceden oluşmasına özen gösterilmiştir. Örneğin, öğrencinin adı Umut ise takma isim olarak Uğur seçilmiştir.

### **Araştırma Ortamı**

Çalışmanın yürütüldüğü okul iki katlı bir binadır ve bütün derslikler giriş kattadır. Okulun ikinci katında öğretmenler odası, okul yöneticilerinin odaları ve mutfak bulunmaktadır. Okulun etkin olarak kullanılan bodrum katında fen ve teknoloji laboratuvarı, müzik odası, bilişim teknolojileri sınıfı ve öğrenci kantini yer almaktadır. Okulda, dördüncü sınıf düzeyinde üç şube bulunmaktadır. Bu çalışmanın yürütüldüğü 4-C sınıfı diğer sınıflar gibi okulun zemin katında bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni, birinci sınıftan beri bu sınıfın öğretmenidir. Öğretmen, velilerle okul dışı zamanlarda da etkin bir şekilde görüşmektedir. Dolayısıyla sınıf kuralları ve rutinleri (örneğin; nöbetçi öğrencilerin görevi, ders aralarında yapılacaklar, günün ilk dersinde tahtaya o günün tarihinin yazılması, düzenli aralıklarla öğretmen tarafından öğrencilerin yerlerinin değiştirilmesi, öğrencilerin ders esnasında diğer öğrencilere yönelik engelleyici bir davranış göstermeden sınıfta rahatça gezebilmeleri, yapılan her tür etkinliğin sınıf panosuna asılması gibi) öğrenciler ve veliler tarafından bilinmektedir. Sınıftaki oturma düzeni öğretmen tarafından köşeli U biçiminde düzenlenmiştir. Bu tür oturma düzeninde



geleneksel oturma düzeni olan satır düzenine göre etkileşimin daha fazla gerçekleştiği bilinmektedir. Öğretmen; derslerde teknolojiyi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini etkin bir şekilde kullanmaktadır. Sosyal bilgiler dersi için kullanılan ders ve çalışma kitabı Millî Eğitim Bakanlığının onayladığı bir yayınevi tarafından basılmış bir kitaptır. Verilerin toplanması sürecinde araştırmacı tarafından sınıfın düzenini bozmaya ilişkin hiçbir eylem söz konusu olmamıştır. 4-C sınıfının düzeni Şekil 1'deki krokide gösterilmiştir.



 : Tripod ile yerleştirilmiş kamera

Şekil 1. 4-C Sınıfı krokisi

### Veri Toplama Süreci

Veri toplama işlemine başlamadan önce, Etik Kurul izni için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'na başvurularak gerekli izin (Ek-Ç) alınmıştır. Daha sonra, bu izin belgesi ile seçilen okulda veri toplanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı'na yasal olarak başvurulup bir diğer gerekli izin (Ek-D) alınmıştır. Uygulamanın yapılacağı sınıfta her öğrenciye, velilerine ve sınıf öğretmenine çalışmanın ana hatlarını ve sürecini gösteren bilgiler sunulmuş ve çalışmaya

başlamadan önce katılımcıların araştırmaya katılmayı kabul edip etmediklerine dair karar vermeleri için yeterli zaman verilmiştir. Katılımcı grubunun 18 yaşın altında olması sebebiyle katılım onayları hem katılımcılardan hem de katılımcıların velilerinden yazılı olarak (Ek-E) alınmıştır.

Veri toplama sürecinde üç adet video kayıt cihazı kullanılmıştır. Kayıt cihazlarından biri sınıfın arkasına, tahtayı ve öğretmen masasını görecektir şekilde, diğer ikisi sınıfın sağ ve sol köşesine (bk. Şekil 1 ve Ek-C) yerleştirilmiştir. Katılımcıların sürece uyumlarını sağlamak ve Observer's Paradox (Labov, 1972) olarak adlandırılan kayıt cihazlarının varlığından öğretmen ve öğrenci davranışlarının etkilenmesi riskinden dolayı çalışmanın ilk haftasında katılımcıların kayıt cihazlarına ve gözlemcinin varlığına alışmaları için ilk hafta toplanan veri, analizlere dâhil edilmemiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğretim programında haftada üç ders saati olan sosyal bilgiler dersi 4-C sınıfının haftalık ders programında iki güne dağıtılmıştır. Böylelikle sosyal bilgiler dersi Salı günü ard arda iki ders saati; Perşembe günü ise bir ders saati olarak programda yer bulmuştur. Süreç sonunda, 17 ders saatine eşdeğer veri toplanmıştır. Verilerin toplandığı tarihlere ve kayıtların süresine ait bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

*Veri Toplama Tarihleri ve Kayıtların Süreleri*

Tarih	Süre (Dakika)
01.10.2015	41
06.10.2015	70
08.10.2015	35
13.10.2015	80
15.10.2015	40
20.10.2015	85
22.10.2015	40
03.11.2015	86
05.11.2015	45
10.11.2015	86
17.11.2015	80
	688 dakika
Toplam	11 saat 46 dakika
	17 ders saati

Elde edilen veriler arasında herhangi bir eleme olmadan bütün veriler ayrıntılı bir şekilde Gail Jefferson'ın (2004) çeviri yazı sistemine göre (Ek-A) yazıya dökülmüş ve çeviri yazı yazılımı olan Transana programı kullanılarak çeviri yazımı yapılmıştır. En bilinen çeviri yazı sistemi, Jefferson (2004) tarafından geliştirilmiştir. Bu sistemde konuşmalar, katılımcılardan duyulduğu şekilde yazıya dökülür böylece verilerle ilgili herhangi bir iddia söz konusu olduğunda diğer araştırmacılar da bu konuşmaları kontrol edebilirler. Hepburn ve Bolden (2013), çeviri yazı yazmayı beş kategoriye göre aşamalandırırlar. Bunlar:

- Kayıt cihazlarındaki bütün konuşmaları yazıya dökme,
- Konuşmanın farklı kısımlarının zamana bağlılığı ve ardışık ilişkileri,
- Yükseklik, şiddet, tempo, vurgu dereceleri ve ses kalitesini içeren konuşmanın boyutlarını belirtme,
- Yorumlamalar ve emin olunmayan duymalar,
- Konuşma içermeyen iç çekme, gülme ve ağlama gibi etkileşimdeki çeşitli diğer eylemlerin sunum yollarıdır.

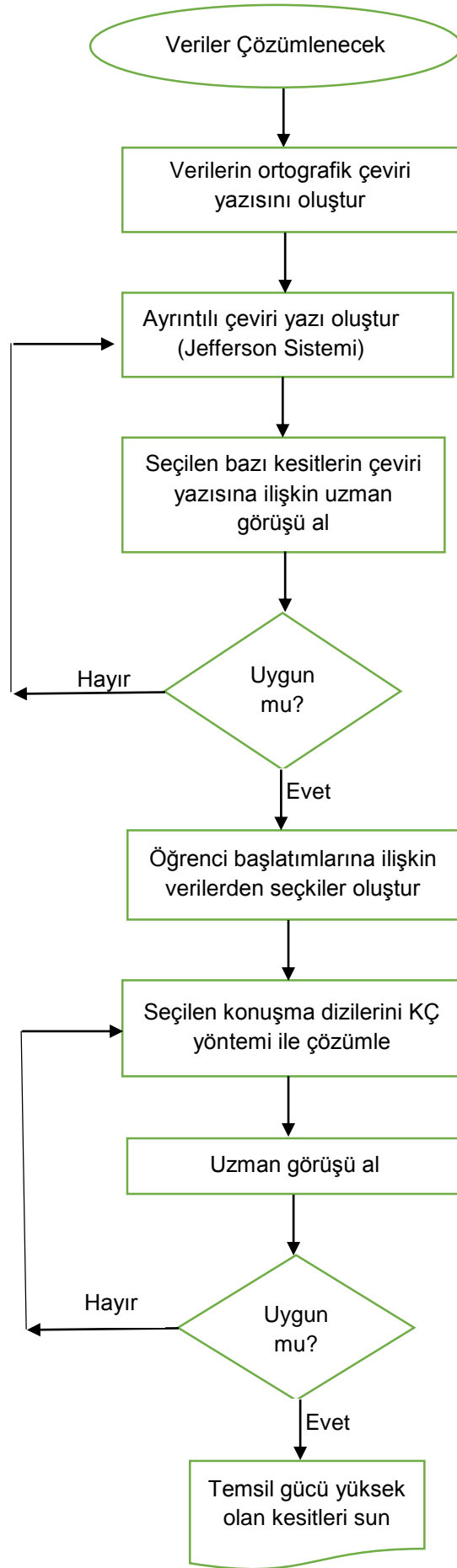
Jefferson çeviri yazı sisteminde çeviri yazıda izlenecek temel kurallar bulunmaktadır. Örneğin; satır numarası, satır uzunlukları, kenar boşlukları, satır aralığı, yazı puntosu ve yazı tipi kullanımları bu kurallara göre düzenlenmektedir. Wooffitt (2005) satır numaralarının kullanımının KÇ ve diğer mikro-çözümleme yöntemleri için mikroetkileşim örneklerinin mümkün olan en açık biçimde betimlenmesi açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra en az 1,5-2 düzeyinde satır aralığı kullanımı ile daha kolay okunabilir ve paylaşılabılır çeviri yazılar ortaya çıkacağını belirtmektedir. Yazı tipi olarak, özellikle örtüşmeleri iki ardışık satırda net olarak ortaya koyabilmek için, Courier New ve Consolas gibi tek boşluklu yazı tipleri kullanılmalıdır. Konuşmacının kullandığı tonlama, vurgu, mimik, jest, uzatma, bekleme süreleri, nefes alma-verme gibi ayrıntılar Jefferson çeviri yazı sisteminde bazı simgeler ile ifade edilmektedir.

Hepburn ve Bolden'a (2013) göre çeviri yazısı ile hazırlanmış konuşmalar; öncelikle konuşma çözümlemesi birimleri (söz sırası alma, onarım, yeğleme, sıralı çiftler gibi...) daha sonra ise öğrenci başlatımları ve bu başlatımlar sonrasında oluşan öğrenme fırsatları açısından çözümlenmiştir. Öğretmen çeviri yazıda "Öğr" olarak adlandırılırken, öğrencilere verilen takma isimlerin ilk üç harfi kullanılmıştır.

Örneğin; Mehmet ismi çeviri yazılarda “Meh” olarak gösterilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerde toplu konuşması, aynı şeyi bir grup öğrencinin birlikte dile getirmesi durumunda kişi adı olarak bütün öğrencileri temsilen “ÖÖ” takma adı kullanılmıştır. Okulun adının, bulunduğu bölgenin ya da katılımcılara ilişkin herhangi bir kişisel bilginin çeviri yazıda yer almamasına özen gösterilmiştir. Katılımcıların kimliklerini korumak adına kullanılan fotoğraflarda yüzler bulanıklaştırılmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Bu araştırmada elde edilen verilerin etkileşimsel açıdan çözümlenmesi sürecinde bazı basamaklar izlenmiştir. Öncelikle bütün kayıtlar, hiçbir eleme yapılmadan derslerin başından sonuna kadar yazıya dökülmüştür. Daha sonra yazıya dökülen bu veri Jefferson’ın çeviri yazı sistemi temel alınarak sessizlikler, yükselen ve düşen tonlamalar, vurgular, yüksek sesle konuşmalar, örtüşmeler, fısıldamalar, etkileşimi etkileyen beden dili, bakışlar, gülmeler, nefes alma-verme gibi bileşenler açısından Transana 3.0 programı kullanılarak ayrıntılı biçimde çeviri yazıya dönüştürülmüştür. Çeviri yazılar tamamlandıktan sonra, öğrenci başlatımlarına ait örneklerin görüldüğü konuşma dizileri seçilmiştir. Veride yer alan öğrenci başlatım örnekleri için genel durumu özetleyen bir tablo ortaya çıkarıldıktan sonra başlatım türlerinden temsil gücü en yüksek olan bazı konuşma dizileri, gerçekleştiği bağlamın anlatılmasından sonra konuşma çözümlemesi birimleri temel alınarak çözümlenmiş daha sonra ise bu konuşma dizilerinde görülen başlatımların hangi tür başlatım olduğuna ilişkin veri temelli bulgular alan yazınla karşılaştırılarak sunulmuştur. Ayrıca bu başlatımların sınıf öğretmeni tarafından başarılı bir şekilde yönetilip/yönetilmediği ve öğrenme fırsatına nasıl dönüştüğü üzerine veri temelli kanıtlar sunulmuştur. Veri çözümleme sürecinin aşamaları Şekil 2’deki Veri Çözümleme Akış Diyagramı’nda gösterilmiştir:



Şekil 2. Veri çözümleme akış diyagramı

## Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Konuşma çözümlemesi çalışmalarının bulgularının geçerliliği ve güvenilirliği; kayıt kalitesine, çeviri yazıların doğruluğuna ve grup veri oturumlarının rutin etkileşimine bağlıdır. Nitel araştırmalarda geçerlik, belirli süreçler vasıtasıyla bulguların doğruluğu için araştırmacı kontrolünü ifade ederken; nitel güvenilirlik, farklı projeler ve farklı araştırmacılar açısından da araştırmacının yaklaşımının tutarlılığını işaret etmektedir (Gibbs, 2007; Akt: Creswell, 2013). Nitel araştırmada verilerin geçerliliği ve ulaşılan sonuçların doğruluğu oldukça önemlidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Seedhouse (2007), diğer metodolojik yaklaşımların karşı karşıya kaldığı geçerlik güvenilirlik tehditlerinin çoğunun Konuşma Çözümlemesi araştırmaları için geçerli olmadığını belirtmiştir. Üzerine kurulduğu temeller sayesinde, Konuşma Çözümlemesi güvenilir ve geçerliği yüksek bir araştırma yöntemidir. Sert (2016), konuşma çözümlemesini açıklarken şuna değinir:

Bu yöntemin önemli prensiplerinden olan (1) içsel (emic) bakış açısı, (2) veri tabanlı çözümleme ve (3) dizesel bağlam, detaycı bir çeviri yazı sistemi ile birleşerek, Konuşma Çözümlemesini veriden yola çıkan, kanıtı merkezine alan ve analitik kategorileri (söz sırası alma, onarım, yeğleme düzeni) sayesinde geçerliliği çok yüksek olan bir sınıf içi etkileşim çözümleme yöntemi haline getirmiştir (s. 16).

Peräkylä (2004), bir araştırmanın güvenilirliğini sağlamanın kilit özelliği olarak; kayıtların seçimini, teknik kaliteyi ve çeviri yazıların yeterliliğini dikkate almaktadır (Akt: Sert, 2011). Bu araştırmada güvenilirlik açısından; verinin kaydedilmesi aşamasında kullanılan araçların teknik kalitesi, hareketi ve konumu dikkate alındığında, sınıfta olan biteni her açıdan görebilecek şekilde üç kayıt cihazı sabit tripodlar aracılığıyla sınıfa yerleştirilmiştir. Bunlardan biri sınıfın arkasına, tahtayı ve öğretmen masasını görecektir şekilde, diğer ikisi sınıfın sağ ve sol köşelerine yerleştirilmiştir. Böylelikle kameralar herhangi bir şekilde hareket ettirilmediği için sınıfa da rahatsızlık verilmemiştir. Kayıtların kalitesi, yüksek kalitede HD kameralar kullanılarak sağlanmıştır. Güvenirliği etkileyen bir diğer öge, yapılan çeviri yazıların yeterliliği konusudur. Çeviri yazıda standart bir çeviri yazı sistemi olan Jefferson sistemi kullanılmıştır. Araştırmacı; doktora öğrenimi kapsamında aldığı "Yabancı Dil Eğitiminde Konuşma Çözümlemesi" adlı derste çeviri yazı süreci ile ilgili eğitim

görmüş, daha önce çeviri yazılar hazırlamıştır. Bunların yanı sıra Hacettepe Üniversitesi Mikro-analiz, Sosyal Etkileşim ve Öğrenme (HUMAN) Araştırma Merkezi ([www.human.hacettepe.edu.tr](http://www.human.hacettepe.edu.tr)) veri oturumlarında 2016, 2017 ve 2018 yıllarında farklı disiplinlerde konuşma çözümlemesi yöntemini kullanan araştırmacıların bulunduğu altı farklı veri oturumunda, çeviri yazılarla ilgili uzman görüşleri alınmıştır. KÇ'de yer alan söz sırası, dizi düzeni, onarım gibi birimlerden dolayı birden fazla araştırmacı aynı kesiti aynı şekilde analiz etmektedir. Bu birimler çerçevesinde yapılan çözümlemeler sonrasında bu araştırmacılar birbirlerinin çözümlemelerinde yanlış bir nokta tespit edememektedir. Bu bağlamda nitel araştırmalarda sağlanması zor olan iç güvenirliliğin, KÇ'de oldukça yüksek düzeyde sağlandığı görülmektedir. Bunların yanı sıra katılımcılara araştırmada tüm sınıf etkileşiminin ayrıntılı betimlenmesinin amaçlandığı bilgisi verilmiştir yani KÇ yöntemi gereği, sınıf öğretmeni ve öğrenciler araştırmacının odak noktasının öğrenci başlatımları ve öğrenme fırsatları olduğunu bilmediğinden bu odağa ilişkin davranışlar sergilemelerinin önüne geçilmiştir. Nitel araştırmalarda niteliği arttırmak için yapılması gerekenlerden biri de araştırma ortamını ayrıntılı betimlemektir. Daymon ve Holloway (2003), araştırmacının araştırmaya başlamadan önce, araştırma sürecini bütün ayrıntılarıyla tanımlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada Jefferson çeviri yazı sisteminin kullanılmış ve toplanan verideki en küçük ayrıntıların bile sürece dâhil edilmiş olması, çalışmanın niteliğini arttıran bir durum olarak görülmektedir.

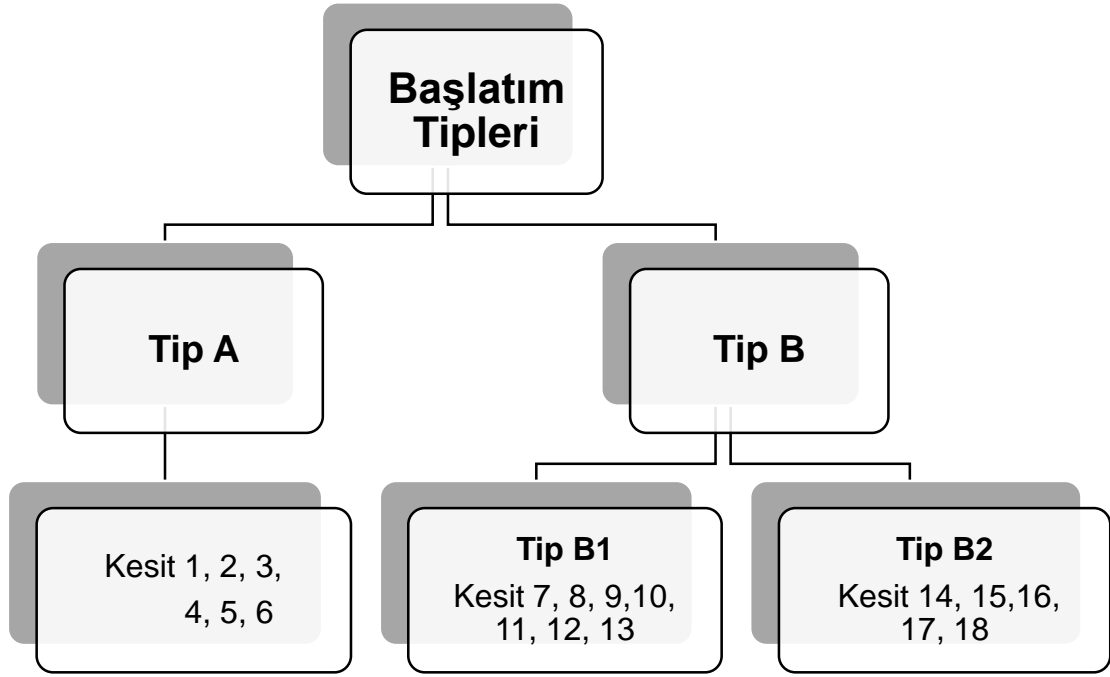
## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölüm, ayrıntılı çeviri yazısı tamamlanan verilerin, konuşma çözümlemelerinin analitik çerçeveleri (söz sırası, geçişe uygun nokta, onarım, yeğleme... gibi) dikkate alınarak çözümlenmesi sonucunda ilkökul sosyal bilgiler dersinde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan etkileşimsel kaynaklar, öğrenci başlatımları ve bu öğrenci başlatımlarını öğretmenin nasıl yönettiği üzerine bulgular sunmaktadır. Ayrıntılı çeviri yazısı yapılmış konuşma kesitlerine ilişkin önce konuşmanın geçtiği bağlam yani o anda sınıfta ne yapılmakta olduğuna, işlenen konunun ne olduğuna, öğretmenin ne tür bir etkinlik planladığına, dersin kaçınıcı dakikası olduğuna ve konuşma dizisini ortaya çıkaran olayın ne olduğuna ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Konuşmanın ortaya çıktığı bağlam kısaca anlatıldıktan sonra, konuşma dizilerine ait ayrıntılı çeviri yazı gösterilmiştir. Daha sonra ise bu konuşma kesitleri, konuşma çözümlemesinin tüm analitik çerçeveleri açısından satır satır çözümlendikten sonra ayrı bir paragrafta öğrenci başlatımları açısından tüm çeviri yazı çözümlenerek bulgular sunulmuştur.

Elde edilen bulgular, ilkökul sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin gerçekleştirdiği başlatımların kimi zaman yeni bir konuşma dizisi başlattığını kimi zaman ise devam eden konuşma dizilerinde gerçekleştiğini göstermektedir. Bu başlatımların alan yazında yer alan Waring'in (2011) öğrenci başlatımları ile örtüştüğü görülmektedir. Konuşma dizisi başlatan başlatımlar "dizi başlatımı (Tip A)", devam eden konuşma dizisi içinde gerçekleşen başlatımlar ise "yanıtlamaya gönüllü olma (Tip B)" olarak ortaya çıkmıştır. Tip B başlatımı olarak ortaya çıkan öğrenci başlatımları ise "araya girme" (B1) ve "yeni kaynak oluşturma (B2)" olarak ikiye ayrılmıştır. İlgili başlatımların gerçekleştiği anlar konuşma kesitlerinde satır numarasından sonra yerleştirilen ok işareti (→) ile gösterilmiştir. Verilerin çözümlenmesinden sonra elde edilen bütün bulgular konuşma kesitleri hâlinde (bk. Şekil 3) sunulmuştur. Tip A başlatımını içeren konuşma kesitleri (Kesit 1, 2, 3, 4, 5, 6), Tip B1 başlatımını içeren konuşma kesitleri (Kesit 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13) ve Tip B2 başlatımını içeren konuşma kesitleri (Kesit 14, 15, 16, 17, 18) dersin gerçekleştiği tarih, konuşma dizisinin başladığı ve bittiği zaman aralığı ve o anki sınıf bağlamıyla bu bölümde sunulmuştur.





Şekil 3. Öğrenci başlatımlarına ilişkin bulgular

### Öğrenci Başlatımı ile Ortaya Çıkan Konuşma Dizilerine İlişkin Bulgular

Öğrenci başlatımı ile ortaya çıkan konuşma dizilerinin, “söz sırasına kendini seçme” (self selection) ve “bir konuşma dizisi başlatma” (initiate a sequence) özellikleri vardır. Bu başlatım türünde, öğrencilerin sınıfın ana konusunu anlamaya ve takip etmeye sıkıca bağlı olmaları söz konusudur (Waring, 2011). Araştırma süresince sosyal bilgiler dersinde gerçekleşen bütün konuşmalar incelendiğinde, öğrencilerin öz seçim yaparak söz sırasını almaları ile yeni bir konuşma dizisi başlattıkları durumlar görülmüştür. Bu tür öğrenci başlatımlarının gerçekleşme anları ve bu başlatımlara sınıf öğretmeninin yönelimini gösteren ayrıntılı çeviri yazısı yapılmış konuşma kesitleri ve bu kesitlerin konuşma çözümlemesi yöntemi kapsamında çözümlenmiş örnekleri bu başlık altında sunulmuştur. Kesit 1, 2, 3, 4, 5 ve 6’daki konuşmaların derste gerçekleştiği zaman aralıkları ve bağlamları belirtilmiş, Tip A başlatım örnekleri olarak aşağıda sunulmuştur.

Aşağıdaki kesit; sınıftaki beş öğrencinin öz seçim yaparak söz sırası alma ve başlatım yapma girişimlerini, bu girişimlere karşı sınıf öğretmeninin gösterdiği yönelimlerin etkilerini; çeviri yazıda belirtilmiş mikrodetaaylarla göstermektedir. Kesit 1’de, sosyal bilgiler dersinin ilk ünitesi işlenmektedir. Ders kitabında yer alan bir etkinlik yapılacaktır. Etkinlikte dünyada ve Türkiye’de farklı alanlarda başarılarıyla

tanınan ünlü kişilerin hayatlarına dair kısa bilgiler bulunmaktadır. Bu ünlü kişilerden biri (Ömer Seyfettin) dışında diğerlerini öğrencilere okutan öğretmenin, aşağıdaki konuşma dizisinin ilk satırında yer alan cümleleri söylemesiyle ortaya çıkan konuşma dizisi Kesit 1’de gösterilmiştir.

#### Kesit 1. Einstein-00.26.29-00.27.30

01 Öğr: şimdi çocuklar bakın bu saydığımız kişiler (.)  
02 ülkemizin önemli insanları  
03 (0.5)  
04 her [biri'nin ]  
05→ Onu: [ >bi tane daha var< ]  
+Öğretmen Onur’a bakar.  
06 (0.3)  
07 Öğr: her birinin (0.3) farklı yetenekleri var (0.4) her  
08 birinin farklı özellikleri var  
09→ Onu: °öğretmenim bi tane daha [var°]<  
+Önündeki kitaptaki metni işaret eder.  
10 Öğr: [ve ] onları  
11 (0.3)  
12 Öğr: diğerlerinin[den ayıran da ]  
13→ Ber: [ >öğretmenim< ama kitapta var ]  
14 (0.5)  
15 Öğr: evet onu tanıyoruz o diğerini en sonrakini  
16→ Ene: ben tanımıyorum=  
17 Öğr: =tanımıyo musun  
18 Ene: cık cık cık (“Hayır” anlamında ses çıkarır.)  
19 Öğr: =okumadın mı kaşığı (.) fala[ka: ]  
20→ Sel: [ömer] seyfettin=  
21→ Ber: °[kaşığı ben okudum]°  
+Parmak kaldırır.  
22 Öğr: =[ömer seyfettin oku]duk onun kitaplarını  
23 okumadıysanız bile  
24 (0.5)  
25 Öğr: ım: ilk fırsatta (0.3) en azından bir iki kitabını okuyup  
26 onu tanımakta fayda var >çünkü< ömer seyfettin de bizim  
27 (.) çok ünlü yazarlarımızdan [ >özellikle ]

28 Bus: [>öğretmenim<]  
((1: Buse parmak kaldırır.))  
29 Öğr: çocuk kitabı yazarlarımızdan< birisi (0.3) e↑fendim<sup>#1</sup>  
30 (0.5)  
31→ Bus: öğretmenim gerçekten einstein var mı=  
32 Öğr: =ney ↑var ↑mı=  
33 Sud: =einstein  
34 (1.4) ((Öğretmen kitaba bakar.))  
35 Ege: >hayır hayır<  
36 Öğr: einstein ı: hayır hayır (0.4)ahaha  
+Öğretmen güler.  
37 Onu: öldü mü  
38 Öğr: o bi benzetme ↑yani oktay sinanoğlu o ka↑dar zeki ki  
39 einsteina benzetili[yo]  
40 Bus: [öy]le diği:l oktay sinan diğil  
41 >gerçekte< einstein yaşadı mı  
+Öğretmen tekrar kitaba bakar.  
42 Öğr: <°tabi ki yaşadı:°> ↑neyi buldu ↑einstein  
43→ Onu: ampul  
44 ((Onur parmak kaldırırken söyler.))  
45 Yal: ha: doğru  
46 ((Öğretmen, Buse'ye bakarak başını aşağı yukarı sallar.))

Kesit 1'deki konuşma dizisi öğretmenin sosyal bilgiler ders kitabında geçen ünlü kişilerden bahsetmesiyle başlamaktadır. Satır 1 ile başlayıp satır 4 ile devam eden öğretmenin söz sırasının son kelimesinde Onur adlı öğrenci tarafından örtüşme içerisinde bir katılım gelmektedir. Satır 5'te gelen bu katkıyı öğretmenin duyduğunu Onur'a bakmasıyla ortaya çıkan "bedensel yönelim"inden (bodily orientation) anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenin satır 6'daki 0.3'lük çok kısa bir sessizlikten sonra satır 7'de sözüne devam ettiği yani Onur'u görmezden geldiği görülmektedir. Öğretmenin Onur'u görmezden gelmesi, sınıf yönetiminde en düşük düzeyde müdahale ilkesine göre uygun bir müdahaledir ancak satır 9'da Onur ısrarcı davranarak aynı cümleyi tekrar eder ancak öğretmen yine aynı şekilde satır 10 ve 12'de sözüne devam ederek Onur'u görmezden gelmektedir. Öğretmenin bu yaklaşımı kendi söz sırasını bitirmeden gelen hiçbir katkıyı dikkate almadığını göstermektedir. Daha sonra satır 13'te Berk adlı farklı bir öğrencinin Onur ile aynı

istekte bulunmasıyla öğretmen bu duruma kayıtsız kalmamakta ve satır 15'te öğrencilerin bu katkılarını dikkate alarak bir açıklama getirmektedir. Satır 15'te öğretmenin getirdiği "evet onu tanıyoruz o diğerini en sondakini" açıklamasına yönelik satır 16'da Enes adlı öğrencinin "ben tanımıyorum" diyerek durumun aksini belirttiği görülmektedir. Öğrencinin öz seçim yaparak katkı sağladığı bu durum sonrasında öğretmenin Enes'in yanıtını alarak satır 17'de Enes'in aslında satır 16'da söylediği şeyi tekrar soru olarak yönelttiği görülmektedir. Satır 18'de Enes'in tekrar tanımadığını belirtmesi üzerine satır 19'da öğretmen bu ünlü kişiye ilişkin ayrıntılar vermekte ve öğrencinin hatırlamasını sağlamaya çalışmaktadır. Öğretmenin verdiği bu detaylarla öğrenciye ipucu vererek düzeni koruma ve sürdürme (maintaining order, Burden, 2013) boyutuna ilişkin bir etkileşimsel kaynak kullandığı görülmektedir. Bu sırada öğretmenin son hecesiyle örtüşme içerisinde bir başka öğrenci Selinay satır 20'de bu ünlü kişinin ismini söyler. Daha sonra öğretmenin Enes'e sorduğu soruya Berk adlı öğrenciden yanıt gelir ancak öğretmen bu katılımı da görmezden gelir. Çünkü Satır 21 ve 22 yani Berk'in yanıtı ve öğretmenin sözleri bir örtüşme içerisinde ortaya çıkmaktadır ve daha önce yaptığı gibi öğretmen kendi söz sırasını tamamlamadan gelen hiçbir katkıya yönelim göstermemektedir. Daha sonra öğretmen satır 20'de Selinay adlı öğrenciden gelen katkıyı alarak satır 22 ile başlayan ve satır 30'a kadar süren satırlarda bir açıklama ve detaylandırma yapmaktadır. Bu satırlar arasında Buse'nin uzun süre parmağının havada beklemesinin yanı sıra satır 28'de öğretmenin söz sırası oluşturma birimiyle (SOB, turn constructional unit) örtüşme içerisinde ortaya çıkan ve söz almak için öğretmene hitabını içeren kısımları öğretmen yine görmezden gelmektedir ve satır 29'da sözü tamamlanınca Buse'ye söz vermektedir. Satır 31'de Buse'nin öğretmene yönelik bir soru sorması sonrasında satır 32'de öğretmen öğrenciye "ney ↑var ↑mı" şeklinde bir soru yönelterek açıklık ricasında (clarification request, Sert, 2016) bulunmaktadır. Bu isteğe karşılık satır 33'te Buse yanıt verir ve bunun üzerine satır 34'te farkedileceği üzere 1.4'lük sessizlik boyunca öğretmenin ders kitabına baktığı görülmektedir. Bu durum öğretmenin epistemik bir kaynak (epistemic source) olarak ders kitabını kullandığını göstermektedir. Öğrencinin sorduğu soruya satır 35'te Ege'nin öz seçim yaparak yanıt verdiği görülmekte ve bunun üzerine satır 36'da öğretmenin "ı:" diyerek bir kararsızlık belirteci (hesitation marker) kullandığı, daha sonra ise Ege'nin sözünü alıp tekrar ettiği görülmektedir. Öğretmenin bu yanıtı üzerine bir başka öğrenci olan Onur'un da öz seçim yaparak satır 37'de bir soru

sorduğu görülmektedir. Öğretmen bu soruyu görmezden gelerek Buse'ye yönelik olarak satır 38'de kitapta yazan duruma açıklama getirmektedir. Ancak satır 40'ta Buse öğretmenin söz sırasını bitirmesini beklemeden örtüşme içerisinde sorusunu yinelemekte ve yanlış bir anlama söz konusu olabileceğine dönük satır 41'de ">gerçekte< einstein yaşadı mı" diyerek bir öz başlatımlı öz onarım (self initiated self repair) yapmaktadır. Buse'nin satır 41'deki sözleri devam ederken öğretmenin yine kitaba bakıyor olması, öğretmenin kitabı -tıpkı satır 34'teki gibi- epistemik bir kaynak olarak gördüğünün ikinci bir kanıtıdır. Öğretmen, Buse'nin ilk olarak satır 31'de sorduğu sorusuna karşılık satır 42'de "<°tabi ki yaşadı:°>" diyerek açık bir yanıt vermektedir. Öğretmen bu yanıtın hemen ardından bütün sınıfa "↑neyi buldu ↑einstein" şeklinde bir soru yöneltmektedir. Öğretmenin bu sorusunun hatalı tasarlandığı söylenebilir, çünkü Einstein bir mucit değildir ve dolayısıyla "buldu" kelimesi öğretmen tarafından yanlış kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra Onur'un öz seçim yaparak satır 43'te "ampul" diye verdiği yanıtın yanlış olduğu önemli bir gerçektir. Bu durum öğretmenin alan bilgisinin (fen bilimleri) yetersiz olduğu sonucunu doğurmaktadır. Onur'un satır 43'teki yanlış katkısından sonra satır 45'te Yalın adlı bir başka öğrencinin onu onaylaması ve öğretmenin bunu beden dili ile (başını onaylama anlamında sallaması) onaylamış olması büyük bir sorundur. Sonuç olarak, Buse'nin sorusuyla öğrenme fırsatına dönüşebilecek bir durum yanlış öğrenmelere sebebiyet vermiştir.

Kesit 1'de; ilk öğrenci başlatımı satır 5'te Onur adlı öğrenci tarafından gerçekleştirilmektedir. Onur öz seçim yaparak yeni bir dizi başlatmasıyla Tip A başlatım türünü gerçekleştirmektedir. Öğretmenin önce sadece bedensel yönelim gösterdiği (bakış/göz kontağı) bu başlatım türünün öğretmen tarafından görmezden gelinmesiyle satır 9'da Onur tarafından tekrarlandığı ancak yine öğretmen tarafından görmezden gelinmesi sonrasında satır 13'te Berk adlı öğrencinin aynı şekilde öz seçimle bir Tip A başlatımı yaptığı görülmektedir. Öğretmen Berk'in bu başlatımını dikkate alarak satır 15'te bir açıklama yapar. Bu açıklamaya ilişkin satır 16'da Enes adlı öğrencinin yine öz seçim yaparak yeni bir dizi başlattığı (Tip A) görülmektedir. Enes'in bu katkısına satır 17'de öğretmen yönelim göstermekte ve böylece konuşma dizisi ilerlemektedir. Satır 19'da öğretmenin Enes'e yönelik sorduğu soruya satır 20'de Selinay adlı öğrencinin öz seçim yaparak yanıtlamaya gönüllü olduğu ve Tip B2 olan konuşma dizisinde yeni kaynak oluşturduğu görülmektedir. Benzer bir durum satır 21'de de görülmektedir. Satır 21'de Berk'in,

Enes'e sorulan soruya öz seçim yaparak yanıt verdiği ve Tip B2 başlatım türünü gerçekleştirdiği görülmektedir. Selinay ve Berk'in öz seçimle dâhil olmaları sonrasında konuşma dizisinin onların katkısı yönünde ilerlediği görülmektedir. Satır 22 ile başlayan satırlar ise öğretmenin bu katkıları alıp şekillendirerek (shaping learner contributions, Can Daşkın, 2015) detaylandırdığı kısımlardır. Daha sonra satır 31'de Buse adlı öğrencinin öğretmene bir soru sormasıyla yeni bir konuşma dizisini başlatılmış olup Tip A başlatım türü gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin bu başlatım türünü dikkate alan öğretmenin, satır 35'te ve 37'de birbirinden farklı öğrencilerin de etkileşime dâhil olması sonucu, satır 42'de öğrencinin sorusunu yanıtladığı ancak bu yanıtın hemen sonra bütün sınıfa bir soru yönelttiği görülmektedir. Yukarıdaki çözümlenmelerde öğretmenin satır 42'deki bu sorusundaki yanlış kavram kullanımından bahsedilmiştir. Ancak bu soruya yönelik Onur adlı öğrenciden satır 43'te öz seçim ile gerçekleşen bir yanıt gelmektedir. Bu yanıtı satır 45'te bir başka öğrencinin (Yalın) de onayladığı görülmektedir. Buse'nin başlatımının öğretmen ve öğrenciler tarafından kabul görmesi ve yeni etkileşimler oluşturması açısından önemli olsa da yanlış kavramların kullanımı, yanlış bilgilerin verilmesi gibi nedenlerden dolayı eksik ya da yanlış öğrenmelere sebep olmuştur. Bu bağlamda, bu konuşma kesiti sınıf öğretmenin alan bilgisi yeterliliğinin önemini açık bir şekilde göstermektedir. Alan bilgisindeki sınırlılıkların yanında öğretmenin sınıf içi etkileşimin sürekliliğini sağlamak için ipucu verme, görmezden gelme, göz kontağı kurma gibi sınıf yönetimi tekniklerini kullandığı görülmektedir.

Aşağıdaki kesit; bir öğrencinin öz seçim yaparak söz sırası alması ve başlatım yapması ile sınıf öğretmenin bu başlatıma yöneliminin ve bu yönelimi sonrasında kullandığı farklı etkileşimsel kaynakların diğer öğrencilerin de başka başlatımlar yapmalarını sağladığını göstermektedir. Kesit 2, "Kendimi Tanıyorum" ünitesi kapsamında yer alan "farklı durumlara ait duygularını ve düşüncelerini ifade etme ve başkalarına saygı duyma" kazanımları için öğretmenin derste Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ni uygulamasını içerir. Dersin başında öğretmenin belirtmesi üzerine, öğrencilerin bu tekniği bir önceki yıl önce de uyguladıkları anlaşılmıştır. Öğretmenin, şapkalarla ilgili olarak öğrencileri kısaca bilgilendirirken, sarı şapkanın iyimserliği temsil ettiğini söylemesi üzerine, dersin 13. dakikasında gerçekleşen konuşma dizisi Kesit 2'de gösterilmiştir.

## Kesit 2. Pollyanna-20 Ekim-00.13.08-00.14.04

- 01→ Mel: °>öğretmenim< iyimser ne demek°  
02 (0.8)  
03 Öğr: iyim↑ser ne demek  
04 (0.2)  
05 Nur: ↑iyi her şeye iyi bakı[yo]  
06 Öğr: ↑[her] şeye olumlu bakıyo  
07 hiç k- şey bakmıyo (0.3) peki bizim hangi hikaye  
08 kahramanımız hep (.) her şeye olumlu bakar  
+Parmasını kaldırır.  
09 (1.5)  
10 ↑bizde bi hikaye kahramanı var  
11 (0.2)  
12 ((Bazı öğrenciler parmak kaldırır.))  
13→ Çağ: nasreddin hoca  
14 (0.2)  
15 Öğr: ↑hatta (.) büyük insanlara bile ay ne kadar  
16 iyimsersiniz (0.5) ↑sen yoksa: ↑şu musun derler=  
17→ Nev: =öğretmenim (.) şey (.) hatırlamıyorum kuklasına mı  
+Öğretmen Nevin'i işaret eder.  
18 ne gi- ya biz eski okulumuzda kuklasına mı ne  
19 gitmiştik (0.4) böyle (0.2) bi ka↑za oluyodu  
20 (0.2) ba↑cağı böyle  
21 (0.8)  
22 yaa  
23 (0.8)  
24 Öğr: e kim acaba o  
25 (0.3)  
26 Nev: işte [bi ↑kız]  
27 Ars: [nasred]din hoca=  
28 Öğr: =kız  
29 (0.6)  
30 Nev: kız ↑da (0.3) adını getireme[dim]  
+Öğretmen başını aşağı yukarı sallar.  
31 Öğr: ↑[pol]  
32 (0.8)

33 Bus: ha:::  
+Parmağını kaldırır, sallar ama sonra hemen indirir.  
34 Öğr: po:l  
35 (1.1)  
36→ Ene: yanna  
37 (.)  
38 Onu: kitabını okudum=  
39→ Ege: =POLYAN  
40 (0.4)  
41 ((Yaser parmak kaldırmıştır, öğretmen başını aşağı yukarı  
sallayarak Yaser'e bakar.))  
42 Yas: °polyanna°  
43 (0.2)  
44 Öğr: = pol↑yanna af:erin yaser

Kesit 2, Melis adlı öğrencinin öz seçim yapması ile başlamaktadır. Daha sonra satır 3'te öğretmenin öğrencinin sorusuna yanıt olarak soruyu aynı şekilde tekrar etmesiyle yani "counter question" (Markee, 1995) denilen soru türü ile başlatım gücünü ele aldığı ve BYD düzenini sağladığı görülmektedir. Öğretmenin soruyu tekrar etmesiyle satır 5'te Nur adlı öğrenciden yanıt gelmektedir ve öğretmenin öğrenciden gelen bu yanıtı yeniden düzenlediği (reformulation) ve daha sonra "peki" geçiş belirtici (transition marker) ile öğrencilere yeni bir "detaylandırma sorusu" (elaboration question) yönelttiği görülmektedir. Öğretmenin sorusuna satır 13'te bir öğrenciden yanlış bir yanıt gelmektedir ancak öğretmen bu yanıtı hiçbir yönelim göstermeyerek sorusunu ayrıntılandırmaya devam etmektedir. Daha sonra öğretmenin Nevin adlı öğrenciyi işaret ederek söz vermesiyle satır 17'de Nevin'in "kuklasına mı ne gitmiştik" diyerek geçmişte yapılmış bir eyleme gönderme (reference to past action, Eskildsen, 2011) yaptığı görülmektedir. Nevin'in yanıtında hâlâ beklenen yanıt olan hikâye kahramanının adı yer almamaktadır ancak yaptığı betimlemelere öğretmen tarafından satır 24'te gelen "e kim acaba o" denerek öğretmenin hem bir değerlendirme yaptığı hem de bir soru yönelterek sınıfta çok sesliliği (multivocality, Waring, 2015) kullandığı görülmektedir. Yani öğretmenin, bir önceki söz sırasındaki öğrencinin betimlemelerini doğru kabul ederek bir değerlendirme yaptığı ve "e kim acaba o" diyerek de sorusunu devam ettirdiği görülmektedir. Daha sonra satır 26'da yine Nevin'den gelen "işte bi kız" yanıtını



daha sonra beden dili (baş sallama) ve öğrencinin sözünü tekrar etmesi ile onayladığı ve öğrenci katkılarının devam etmesini beklediği görülmektedir. Ancak satır 30'daki öğrencinin “adını getiremedim” demesinden sonra öğretmenin, öğrenci katkılarını devam ettirmek için satır 31'de doğru yanıt olan kahramanın adının ilk hecesini (“ɪpol”) söyleyerek öğrencilere “eksik tasarlanmış sözce” (ETS, designedly incomplete utterance, Koshik, 2002) ile hatırlattığı görülmektedir. Öğrencinin “adını getiremedim” demesi ile yanıtı bildiğini ancak hatırlayamadığını belirttiği görülmektedir. Böyle durumlarda öğrencilere verilen eksik tasarlanmış sözcelerın önceki öğrenmeleri hatırlatmak için verildiği (Sert ve Walsh, 2013) görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin bu sözceyi şekillendirmek için katkı yapmalarını teşvik ettiği daha önce de (Margutti, 2010) gösterilmiştir. Öğretmenin bu hatırlatma hecesini satır 34'te tekrar ettiği görülmektedir. Öğretmenin söylediği eksik tasarlanmış sözcenin eksik kısmı satır 36'da Enes adlı öğrenciden gelen “yanna” yanıtıyla tamamlanmasına rağmen öğretmenin bu yanıtı bir yönelim göstermediği görülmektedir. Bir başka öğrencinin satır 38'de “kitabını okudum” demesinin ise yine geçmişte yapılmış bir eyleme gönderme (reference to past action, Eskildsen, 2011) olduğu görülmektedir. Öğretmenin bu öğrenciye de bir yönelim göstermediği ve daha sonra satır 39'da gelen “POLYAN” yanıtına da yönelim göstermediği ancak satır 41'de parmak kaldırdıktan sonra öğretmenin söz verdiği Yaser adlı öğrencinin yanıtını kabul ettiği ve ona “af:erin” diyerek vurgulu olumlu değerlendirme (explicit positive assesment, Waring, 2008) yaptığı görülmektedir.

Kesit 2, bir öğrencinin söz sırasını öz seçim ile alarak bir konuşma dizisi başlatmasıyla başlamaktadır. Tip A öğrenci başlatımı olan bu soruyu öğretmenin alıp yeniden düzenleyerek (reformulation) bütün sınıfa sorması sonrasında öğrencilerden birinin öz seçim yaparak yanıtlamaya gönüllü olduğu (volunteering response) ve sorulan soruya satır 3'te yanıt verdiği görülmektedir. Bu başlatım türünün ise Tip B başlatımının bir uygulaması olan “araya girme” (step in, B1) olduğu görülmektedir. “Step in” yani “araya girme” başlatım türünün, konuşma düzeni içerisinde başka öğrenciler tarafından da gerçekleştirildiği görülmektedir. Satır 13'te Çağın adlı öğrenciden gelen yanıt, Satır 17'de Nevin'in yanıtının satır 36'da Enes adlı öğrencinin yanıtının, satır 39'da Ege adlı öğrencinin yanıtlarının hepsinin bütün sınıfa sorulmuş bir soruya kendilerinin öz seçim yaparak yanıt vermesi şeklinde olduğu görülmektedir. Derste geçen böylesine bir konuşma dizisinde birden fazla öğrenci tarafından birden fazla başlatım türüne ait çok sayıda örneğin görülmesi

dersin işleyişi açısından önemli görülmektedir. Özellikle öz seçim yaparak söz sırası almanın böylesine rahat olması sınıfta özgür bir ortam olduğunu göstermektedir bunun yanı sıra bir kelimenin (iyimser) anlamını bulmaya yönelik başlayan bir konuşma dizisinin bir çocuk kitabı kahramanı ile ilgili konuşmaya evrilmesinin dersin sosyal bilgiler dersi olduğu göz önüne alındığında önemli bir öğrenme fırsatına dönüştüğü görülmektedir.

Aşağıdaki kesit; öğretmenin kendi geçmişinden bir örneği öğrencilere sunması sırasında bir öğrencinin öz seçim yaparak söz sırasını almasını ve bir başlatım yapmasını, bu başlatıma sınıf öğretmenin yönelimini ve sonrasında ortaya çıkan başka başlatımları içeren söz sıralarını göstermektedir. Kesit 3, günün ikinci sosyal bilgiler dersinde gerçekleşmektedir. Öğretmen sözlü tarih yöntemini kullanırken dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan birinin “randevu almak” olduğunu belirtmiştir. Bunun üzerine öğretmen, geçmişte yaptığı bilimsel bir çalışma esnasında akademisyenlerden randevu alarak onlarla görüştüğünü belirtmiştir. Öğretmenin anlattığı bu duruma ilişkin dersin 13. dakikasında bir öğrencinin söz sırasını almasıyla ortaya çıkan konuşma dizisi Kesit 3’te gösterilmektedir:

### Kesit 3. Üniversite-00.13.43-00.14.37

- 01 Süm: öğretmenim şey
- 02 Öğr: dinle  
+Sol tarafta kendi aralarında konuşan öğrencilere bakar.
- 03→ Süm: sizin çok acil bir durumunuz varsa iki günde
- 04 hemen (0.2) işi halletmeniz gerekiyorsa o kişi de
- 05 randevu aldığınız kişi de seyahatteyse=
- 06 Öğr: =ama randevu aldığım kişi seyahatte olamaz (0.3)
- 07 çünkü bana ne diyo şu şu saatler arasında orda
- 08 olucam diyo o bana söz veriyo ben gidince de
- 09 (0.2) orda oluyo çok büyük [terslik
- 10→ Ege: [ya ölmüşse
- 11 (0.3)

- 12 Öğr: ölmüş olamaz çocuklar yani(.) özellikle  
13 üniversite çevresinde hani-
- 14→ Ber: çok mu işi çıkar
- 15 Öğr: akademisyenler bu tür şeyleri önemserler çünkü  
16 onlar da aynı süreçten geçiyorlar (.) >hadi çok  
17 acil bi şey olur< hasta olur (0.4) yakını  
18 bi şey olur filan (.) [o tabi ]
- 19 Ber: [o zaman] gidebilir
- 20→ Onu: mesela ( anlaşılmıyor ) teyzesi (0.6) yoğun  
21 bakıma gidi[yo]
- 22 Öğr: [ha] o zaman tabi ki ben de a: niye beni  
23 beklemedin (0.2) diyemem ↑diğmi  
24 (1.0)  
25 ama ↑napıcakmışız görüşme yapıcağımız kişi↑den=
- 26→ Nur: =rande[vu:  
27 ÖÖ: [randevu:  
28 Öğr: rande↑vu:  
29 (0.4)  
30 alıcakmışız

Kesit 3, Sümeyye adlı öğrencinin öz seçim yaparak söz sırasını alması ile başlamaktadır. Öğrencinin satır 1'de "öğretmenim şey" diyerek söz sırasını aldığı ancak önce "şey" diyerek bir kararsızlık belirtici kullandığı görülmektedir. Konuşma kesitinin devamı incelendiğinde öğretmenin öğrenciye karşılık vermediği bunun yerine o sırada istenmeyen davranış gösteren (kendi aralarında konuşan) öğrencilere yönelik sözel olarak "din↑le" dediği ve aynı zamanda "bakış" gibi sözel

olmayan bir yönelim de göstererek sınıf yönetiminin düzeni yeniden sağlama (restoring order, Burden, 2013) boyutuna ilişkin bir davranış uyguladığı görülmektedir. Daha sonra satır 3'te Sümeyye adlı öğrencinin söz sırasına devam ederek daha önceden öğretmen tarafından anlatılan konuya ilişkin yeni bir fikir ifade ettiği görülmektedir. Öğrenci satır 3'te başlayan bu ifadelerinde "sizin çok acil bir durumunuz varsa iki günde hemen (0.2) işi halletmeniz gerekiyorsa o kişi de randevu aldığınız kişi de seyahatseyse=" diyerek aslında var olmayan bir duruma ilişkin bir ifade ile öğretmenin cümlesini yarıda keserek ona soru yöneltmektedir. Bu söz sırasının hemen ardından hiç zaman kaybı olmadan öğretmenden satır 6'da bir yanıt gelmektedir. Öğretmenin bu yanıtı satır 9'da devam ederken son kelimesi ile örtüşme içerisinde Ege adlı öğrenciden satır 10'da bir katılım geldiği görülmektedir. Öz seçim yaparak söz sırasına dâhil olan Ege'nin katılımından sonra satır 11'de 0.3'lük bir sessizlik olduğu ardından öğretmenin, Ege'nin satır 10'da ifade ettiği "ya ölmüşse" katkısını alarak satır 12'de "ölmüş olamaz çocuklar" şeklinde bir karşılık verdiği ve bu görüşünü desteklemek için "özellikle üniversite çevresinde hani" ifadesiyle durumu detaylandırmak istediği görülmektedir. Daha sonra satır 14'te Berk adlı öğrencinin öğretmenin sözünü kestiği ve satır 14'te öğretmene "çok mu işi çıkar" şeklinde bir soru yönelttiği görülmektedir. Berk'in de konuşma dizisindeki diğer öğrenciler gibi öz seçim yaparak söz sırası aldığı görülmektedir. Berk'in, öğretmenin sözünü keserek satır 14'te sorduğu soruya öğretmenin yönelim göstermediği, sonraki satırlarda görülmektedir. Öğretmen satır 13'te yarım kalan söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) satır 15'te devam ettirmektedir ve satır 15'te başlayan bu tamamlamalarına satır 19'a kadar devam etmektedir. Devam eden söz sırasında öğretmenin ">hadi çok acil bi şey olur< hasta olur (0.4) yakını bi şey olur filan (.) [o tabi]" diyerek öğrenciler tarafından o zamana kadar yöneltilen bütün sorulara ilişkin bir yanıt verdiği görülmektedir. Öğretmenin satır 15'ten başlayıp satır 18'e kadar devam eden bu ifadelerinin son kısmından, yine Berk adlı öğrenciden satır 19'da örtüşme içerisinde öğretmenin cümlesine yönelik "[o zaman] gidebilir" şeklinde bir katkı gelmektedir. Berk'in bu katkısına satır 14'teki gibi öğretmenin yine yönelim göstermediği görülmektedir. Daha sonra satır 20'de Onur adlı bir başka öğrencinin öz seçim yaparak "mesela ( anlaşılmıyor ) teyzesi (0.6) yoğun bakıma gidi[yo]" diyerek tıpkı satır 3'te Sümeyye'nin ve satır 10'da Ege'nin

sunduğu olası bir durumdan bahsettiği ve bu olasılığı bir örneklendirme ile sunduğu görülmektedir. Yani Onur'un katkısının, öğretmenin satır 17'de sunduğu "hasta olur (0.4) yakını bi şey olur filan" görüşüne ilişkin bir örneklendirme olduğu görülmektedir. Bu söz sırasını devam eden satır 22'de öğretmenin Onur'un son hecesiyle örtüşme içerisinde öncelikle "[ha]" şeklinde bir ünlemle bu katkıyı kabul ettiği ve "o zaman tabi ki ben de a: niye beni beklemedin (0.2) diyemem ↑diğmi" diyerek Onur'un satır 20'de sunduğu katkıya ilişkin bir değerlendirme yaptığı ve bu değerlendirmeyi de bir doğrulama isteği (request for confirmation) ile bitirdiği görülmektedir. Öğretmenin bu doğrulama isteğinden sonra satır 24'te 1 saniyelik bir sessizlik olduğu görülmektedir. Bu sessizlikten sonra öğretmenin satır 25'te "ama ↑napıcakmışız" şeklinde bir soruyu bütün öğrencilere yönelttiği görülmektedir. Öğretmen bu soruyu sorarken kendisini de bu eyleme dâhil ettiği yani birinci çoğul kişi eki kullandığı ve aynı zamanda "-mış" zaman ekini kullanarak geçmişte yapılmış bir eylem hâline getirdiği görülmektedir. Öğretmenin bu sorusunu sorduktan sonra bekleme süresi kullanmadan "görüşme yapıcağımız kişi↑den" diyerek sorduğu soruya ilişkin bir yanıt vermekte olduğu ancak bu yanıtı verirken söz sırası oluşturma birimini (SOB) yarıda kestiği ve bunu son hecesinde yükselen tonlama ile yaparak soru hâline getirip "eksik tasarlanmış sözce" (designedly incomplete utterance, Koshik, 2002) kullandığı ve sözcedeki bu eksikliği öğrencilerin tamamlamasını beklediği görülmektedir. Öğretmenin söz sırasının bittiği yerden hiç zaman kaybı olmadan Nur adlı öğrencinin satır 26'da öz seçim ile "rande[vu:]" demesiyle birlikte son hece ile örtüşme içerisinde sınıftaki diğer öğrencilerin koro hâlinde "[randevu:]" yanıtını verdikleri görülmektedir. Öğretmen; öğrencilerden gelen bu yanıtı "rande↑vu:" olarak "öğretmen-öğrenci ses yansıması" (Sert, 2016; teacher-learner echo, Walsh, 2013) şeklinde tekrar etmekte ve sonra satır 29'da görülen 0.4'lük bir sessizlikten sonra satır 30'da cümlesini tamamlayıp "alıcakmışız" diyerek konuşma dizisini sonlandırmaktadır.

Sümeyye adlı öğrencinin öz seçim yaparak söz sırasını aldığı yani bir başlatım yaparak bir konuşma dizisi (initiate a sequence, Tip A, Waring, 2011) başlattığı görülmektedir. Öğrencinin satır 3'te ortaya çıkan bu başlatımı, öğretmenin sonuna kadar dinlediği ve daha sonra hiç beklemeden öğrenciyi dikkate alarak bu başlatıma yönelik bir yanıt verdiği görülmektedir. Öğretmen bu öğrencinin başlatımına karşılık verirken satır 10'da bir başka öğrenci olan Ege'den de benzer

bir başlatım örneği gelmektedir. Tıpkı Sümeyye gibi öz seçim yaparak söz sırası alan Ege, konuşma dizisi içinde yine bir başlatan konumundadır ve yeni bir konuşma dizisi (initiate a sequence, Tip A, Waring, 2011) başlatmaktadır. Öğretmenin, Ege'nin başlatımını da dikkate aldığı ve buna yönelik satır 12'de bir yanıt verdiği görülmektedir. Öğretmen satır 12'de söz sırasını elinde tutarak açıklamalarına devam ederken satır 14'te yine bir başka öğrenci Berk'in öz seçimle söz sırasını aldığı, ancak bunu yaparken öğretmenin sözünü kestiği görülmektedir. Berk, satır 14'te öğretmenin sözünü keserek öğretmene bir soru yöneltmektedir ancak devam eden satırda öğretmenin Berk'e bir yönelim göstermeden satır 13'te yarım kalmış olan açıklamalarına devam ettiği görülmektedir. Bu durum, öğretmenin söz sırası bitmeden gelen katkılar, sorular ve yanıtlar gibi katılımları dikkate almadığını göstermektedir. Öğretmen açıklamalarını satır 18'de tamamladıktan sonra satır 20'de Onur adlı öğrencinin de öz seçim yaparak söz sırasını aldığı görülmektedir. Öğretmenin yapmış olduğu açıklamalara ilişkin bir örnek sunan Onur'un bu başlatımı da dizideki diğer başlatımlar gibi yeni bir dizi (initiate a sequence, Tip A, Waring, 2011) oluşturmaktadır. Öğretmen, öğrencinin bu başlatımını satır 22'de dikkate alarak değerlendirmektedir. Daha sonra satır 25'te öğretmenin sınıftaki bütün öğrencilere bir soru yönelttiği ve bunu bir sözce haline getirerek eksik tasarlanmış sözce (designedly incomplete utterance, Koshik, 2002) halinde sunduğu görülmektedir. Öğretmenin bu sorusuna satır 26'da Nur adlı öğrencinin öz seçim yaparak yanıt verdiği yani yanıtlamaya gönüllü olduğu ve tüm öğrencilere sorulan soruya kendisinin yanıt verdiği (Step in, Tip B1, Waring, 2011) görülmektedir. Kesit 2, öğrenci başlatımları açısından oldukça zengin olmasının yanı sıra bu kesitin ortaya çıkmasında öğrenci başlatımlarının etkisi yadsınamaz. Bir öğrenci başlatımı ile başlayan ve diğer öğrencilerin başlatımları ile devam eden bu konuşma kesitinde öğretmenin başlatımlara yönelim göstermesiyle öğrenme fırsatlarının oluştuğu görülmektedir. Bu kesit, öğretmenin öğrenci başlatımlarına olanak sağlamanın ve bu başlatımlara yönelim göstermesinin ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Aşağıdaki kesit; öğretmenin ders planına uygun şekilde dersi işlerken öğrencilerin başlatım yapmasını, sınıf öğretmenin bu başlatıma yönelimini ve bu yöneliminin etkilerini göstermektedir. Kesit 4'te, öğretmen daha önce bir başka ders kapsamında sınıf dışı bir etkinlik olarak Ankara'da İsmet İnönü'ye ait olan ve şimdi müze olarak kullanılan Pembe Köşk'e gittiklerini hatırlatmakta ve orada sergilenen

eski dönemlere ait eşyalarla ilgili öğrencilere bazı sorular sormaktadır. Öğretmen eşyaların zamanla değiştiğini ve bazılarının günümüzde artık kullanılmadığını belirtir. Böylece “Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterme” kazanımını edindirmeyi planlar. Bu kapsamda, öğrencilere Türkiye’deki kültürel mirasları içeren iki kitaptan bahseder ve Türkiye’deki tarihsel mimari eserlere ve heykellere ilişkin bu kitaplarda yer alan bazı fotoğrafları gösterir. Bu bağlamda dersin 17. dakikasında ortaya çıkan konuşma dizisi Kesit 4’te gösterilmiştir.

#### Kesit 4. Heykeller-00.17.44-00.19.45

- 01 Öğr: açıyorum bakın (0.2) ↑ço:::k eskiden gelmiş
- 02 ↑ar↓temis heykeli var
- 03→ Ars: °bu ne ya°  
+Öğretmenin gösterdiği resme dikkatle bakar.
- 04 (0.2)
- 05 Öğr: tarihi bi kalıntı ↑ar↓temis heykeli  
+Resim görünecek şekilde elinde kitapla tahtanın önünde sağa  
sola yürür.
- 06→ Onu: türkiyede mi o=
- 07 Öğr: =evet türk topraklarında yaşamış
- 08 (0.6)
- 09 ı:: (0.3) eski [bir uygarlıktan ka]lan kalıntılar
- 10→ Ars: °[uzaylı gibi]°
- 11 Öğr: şimdi bu ↑eski uygarlıklar (0.3) bize ↑sadece bu
- 12 kalıntılarını bırakmıyo  
+Kitabı masaya koyar.
- 13 (0.5)
- 14→ Nev: miras
- 15 Öğr: ↑[sadece] bunları bırakmıyo sadece el[le]  
+İki elini avuçları birbirine  
bakacak şekilde gösterir.
- 16 Ber: [bi]ze
- 17 bırakıyo
- 18 Öğr: ↑elle <sup>1#</sup>dokunduğumuz gözümüzle gördüğümüz o
- 19 heykelleri (0.3) binaları kaleleri bırakmıyo  
((1: Yalın ayağıyla uğraşır.))

20 (0.6)  
21 nelerini de bırakıyo aslın[da]  
22→ Çağ: <sup>2#</sup>  
[bi]lgilerini  
+Öğretmen Çağın'a bakar.  
(2: Ege parmak kaldırır.)  
23→ Onu: geleneklerini=  
+Öğretmen Onur'a bakar.  
24 Öğr: =geleneklerini göreneklerini yaşantılarını  
+Onur'u işaret eder.  
25 yaşantılarınıdan (0.4) >ta< günümüze kadar gelen  
26 (0.3) bazı değerleri de bırakıyo (0.3) işte bütü:n  
27 bu değerlere biz  
28 (0.7)  
29 kültürel  
30 (.)  
31 ((Yalın ayağındaki bandajı çıkarır ve bazı  
32 öğrenciler onu izler.))  
33 Öğr: miras diyoruz bize bıraktıkları bunlar bizim (0.3)  
34 kültürümüzü oluşturan değerler  
35 ((Öğretmen kafasını aşağı yukarı sallayarak Ege'ye  
36 söz hakkı verir.))  
37→ Ege: <sup>#2</sup> öğretmenim az önceki sizin <sup>3#</sup> <sup>4#</sup> gösterdiğiniz heykeller  
+Öğretmen masasındaki ders  
kitabına yönelir.  
38 (0.4) e hani şeye benziyodu  
(3: Onur ve Yalın aralarında kısık  
sesle konuşur.)  
(4: Öğr., kendi masasındaki kitabı okur.)  
39 (0.5)  
40 yahudilerin falan e: işte <sup>#4</sup> şey (0.3) ı:: <sup>#1</sup> başkalarının <sup>#3</sup>  
41 taptığı şeyle[re  
42 Öğr: [haha ( )dilerin taptığı ama zaten  
43 (0.5)  
44 ı: islamiyetten önce türklevin de (0.4) ı bu tür  
+Ellerini kendine doğru çevirerek geriye doğru daireler çizer.  
45 inanışları var (0.4) ı::: (0.2) gerçi türkler hani  
46 tek tanrılı ı gök tanrıya (0.4) tapıyolar >filan<



47 a↑ma (0.4) tek tanrıları var a↑ma (0.3) hani onların  
48 da islamiyetten önce inanışlar[ı  
49 (0.7)  
50 şimdiki gibi değil  
51 Onu: ↑öğretmenim mesela çinlilerin tapınakları oluyo=  
52 Öğr: =evet onların inanışları öyle  
53 (0.8)  
54 şim- (0.2) bu tabi bahsettiğimiz tarih (0.3) ço:::k  
+Ellerini kendine doğru çevirerek geriye doğru daireler çizer.  
55 eski >bi< [tarih diğmi çok [çok eski tar[ih]  
56→ Çağ: [milattan önce  
57→ Nev: >[atatürk var mı<  
58→ Ber: [ör]tmenim  
59 millattan ↓önce mi  
60 (0.5)  
61 Öğr: AMA: (0.5) biz geçen haftalarda bi ödev yaptık hatta  
62 ↑ben (0.3) ödevden [çok beğendiklerimi çok]  
63→ Yun: [atatürkün ( )]  
64 güzel olduğunu düşündükleri↑mi  
65 ((Öğretmen masasına gider, kitapları karıştırır.))  
66 (0.4)  
67 Ene: °astını[z°  
68 Öğr: [şeye astım (0.3) köşeye astım  
69 ((Tüm öğrenciler ve öğretmen sınıfın sağ arka  
70 köşesindeki "Sanat Köşesi" adlı panoya bakar.))

Kesit 4, öğretmenin tanıttığı kitapta yer alan Artemis Heykeli'ne ait bir fotoğrafı bütün sınıfa göstermesiyle başlamaktadır. Satır 3'te sınıftaki öğrencilerden Arsan'ın "°bu ne ya°" sorusunu kısık sesle sorması ve daha sonra fotoğrafa dikkatle bakmasının bir şaşırma ve merak ifadesi olduğu görülmektedir. Öğretmenin Arsan'ın bu tepkisine yönelim göstermeden sözüne devam ettiği ve satır 5'te bir önceki söz sırasında söylediği "ço:::k eskiden gelmiş ↑ar↓temis heykeli" şeklindeki söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) yeniden dönüştürerek (recycling) tekrar ettiği (tarihi bi kalıntı ↑ar↓temis heykeli) ve böylece öğretmen-öğretmen ses yansımaları (teacher-teacher echo, Walsh, 2013) gerçekleştirdiği görülmektedir. Daha sonra 6. satırda Onur adlı

öğrencinin “türkiyede mi o” şeklinde bir soru yönelterek bir başlatım yaptığı fark edilmektedir. Bu başlatıma öğretmenin yönelim göstererek satır 7’de “evet türk topraklarında ...” diyerek gömülü onarım (embedded repair, Jefferson, 1987) gerçekleştirdiği görülmektedir. Yani öğretmen, o zamanlarda henüz Türkiye’nin olmadığını ancak bahsedilen yerlerin Türk toprakları olduğunu açık bir şekilde belirtmeden gömülü bir onarım şeklinde gerçekleştirmekte; daha sonra ise bu onarımı satır 9, 11 ve 12’deki söz sırası oluşturma birimleriyle (SOB, turn constructional units) genişletmektedir (expansion). Satır 14’te Nevin adlı öğrenciden gelen “miras” sözü aslında öğretmenin anlatmak istediği anahtar kelimelerden biri olmasına rağmen öğrencinin bu katılımına öğretmenin hiçbir yönelim göstermeden satır 15’te cümlesine devam ederek söz sırasını devam ettirdiği görülmektedir. Öğretmenin Nevin’in satır 14’teki söz sırasını alması sonrasında, satır 15’teki cümlelerine (↑[sadece] bunları bırakmıyo) satır 11’deki cümlelerini (↑sadece bu kalıntılarını bırakmıyo) aynı anlama gelecek şekilde değiştirerek (recycling) öğretmen-öğretmen ses yansıması denilen tekrar edişi (teacher-teacher echo, Walsh,2013) kullandığı görülmektedir. Bu ifadelerden sonra satır 16’da bazı örtüşmelerle başka bir öğrencinin de söz alarak konuştuğu ancak öğretmenin buna da yönelim göstermediği aynı şekilde satır 22’de de Çağın adlı öğrencinin bir örtüşmeyle söz sırası aldığı, öğretmenin ona da yönelim göstermediği görülmektedir. Öğretmenin, söz sırasını bitirdikten sonra satır 23’te Onur adlı öğrenciden gelen “geleneklerini” yanıtı ile Onur’a bakarak yönelim gösterdiği ve ondan gelen yanıtı kabul ederek alıp satır 24’te kendi söz sırasında kullandığı ve bu yanıtı da “geleneklerini göreneklerini yaşantılarını” şeklinde başlayarak satır 37’ye kadar genişlettiği görülmektedir. Öğretmenin söz sırasını kullanırken “geleneklerini” kelimesini söylemedeki vurgusu ve o sırada Onur’u işaret etmesi de Onur’un yanıtını kabul ettiğinin bir başka kanıtıdır. Konuşma dizisinin bu kısmında önemli olan bir diğer husus da şudur: Satır 21’de Onur’un söz hakkı almasından hemen önce Ege adlı bir başka öğrencinin söz hakkı almak için parmak kaldırdığı (2#) görülmektedir ve bu öğrencinin uzunca bir süre (satır 37’ye kadar) parmağı havada beklediği görülmektedir. Öğretmenin, Onur’dan aldığı yanıt sonrasında Onur’un katkısını kabul ederek yaptığı genişletmeler ile söz sırasını tamamladıktan sonra başını sallayarak Ege’ye söz hakkı verdiği görülmektedir. Ege’nin ise satır 37’de başlayan söz sırası ile bir başlatım yaptığı ancak bu sırada öğretmenin, masasına dönerek ders kitabını okuduğu (4#), Ege’yi özenli bir şekilde

dinlemediği (attentive listening) ve Ege'ye bedensel olarak da herhangi bir yönelim göstermediği (bodily disengagement) fark edilmektedir. Ege'nin başlatımının bir bilgi paylaşımı (sharing knowledge) olduğu görüldüğü gibi, öğrencinin derse katılmaya istekli olduğu (willingness to participate) hem söz hakkı almak için uzunca bir süre parmağı hava beklemesinden ve parmağı havadayken hızlı bir şekilde sallamasından (Sahlström, 2002) hem de bir başlatım yapmış olmasından anlaşılmaktadır. Ege'nin söz sırasında, "şeye benziyordu (0.5) yahudilerin falan e: işte şey (0.3) ı:: başkalarının taptığı şeyle[re]" derken "yahudilerin" dedikten sonra bunu "başkalarının" şeklinde değiştirmesi "öz başlatımlı öz onarım"a (self initiated self repair) bir örnektir. Ege'nin bu sözlerinden sonra söz sırasını öğretmen satır 42'den satır 51'e kadar sürdürmekte ve Ege'nin sözlerine karşılık olarak bazı bilgileri paylaşmaktadır. Öğretmenin söz sırası bitince satır 51'de söz alan Onur adlı öğrencinin bu anlatılanları örneklendirdiği ve Çinlilerden bahsettiği görülmektedir. Onur'u dinleyen öğretmenin satır 52'de söz sırasını alarak "evet onların inanışları öyle" deyip onu onayladığı ve aynı zamanda konuyu kapatmaya çalıştığı anlaşılmakta; satır 54 ve 55'te ana konuya tekrar dönerek fotoğrafı gösterilen bu heykelin çok eski zamandan kaldığını anlattığı görülmektedir. Daha sonra satır 56, 57 ve 58'de Çağın, Nevin ve Berk adlı öğrencilerin örtüşmeler içinde ortaya çıkan söz sıralarını aldıkları fark edilmekte; ancak öğretmenin bu öğrencilerin hiçbirine yönelim göstermediği dikkat çekmektedir. Bu konuşma dizisinde gerçekleşen birçok satırda olduğu gibi öğretmen kendi söz sırasını bitirmeden gelen herhangi bir soru, onay ya da yanıt dikkate almamaktadır (satır 10,14, 16, 22, 56, 57, 58). Satır 61'de öğretmenin bu başlatımlara yönelim göstermeden etkinlikler arası geçiş yaptığı ve daha önceden sınıftaki "Sanat Köşesi" adlı panoya astığı etkinliklerden söz etmesiyle bütün öğrencilerin o panoya bakmasını sağladığı görülmektedir. O sırada satır 57'de yönelim gösterilmeyen bir başlatım olan Nevin'in sorusuna satır 63'te öğretmenle örtüşen bir şekilde Yunus adlı öğrencinin yönelim göstererek bir yanıt verdiği, öğretmenin bu öğrenciye de yönelim göstermeyerek sözüne devam ettiği dikkat çekmektedir.

Kesit 4, öğrenci başlatımları ve bunları öğretmenin nasıl yönettiği üzerine oldukça zengin veri sunmaktadır. Konuşma dizisinin 2. satırında Arsan adlı öğrencinin öz seçim yaparak söz aldığı ve şaşırmasıyla birlikte bir soru yönelttiği, ancak öğretmenin öğrencinin bu başlatımını dikkate almadığı ve sözüne devam

ettiği görülmektedir. Daha sonra öğretmenin söz sırası bitince Onur adlı öğrencinin de yine öz seçim yaparak satır 6'da bir başlatımı yer almaktadır. Öğretmenin ise bu başlatıma yönelim gösterdiği, gömülü bir onarım yaptığı ve daha sonra söylemini genişleterek söz sırasını elinde tuttuğu görülmektedir. Onur'un kendi kendine söz alması ve yeni bir dizi başlatımı sağlaması Waring'e (2011) göre Tip A öğrenci başlatımına bir örnektir. Daha sonra satır 10'da tekrar Arsan'ın ve satır 14'te bir başka öğrenci olan Nevin'in de bir başlatım girişiminde buldukları ancak öğretmenin yine kendi söz sırasını bitirmediği için bu başlatımlara yönelmediği görülmektedir. Aynı şekilde satır 21'de öğretmenin bütün sınıfa yönelttiği "nelerini de bırakıyo aslın[da]" sorusunu satır 22'de Çağın, satır 23'te Onur öz seçim yaparak yanıtlamaktadırlar. Bu başlatımların, Waring'in (2011), "yanıtlamaya gönüllü olma" (volunteering response) olarak tanımladığı Tip B öğrenci başlatımına örnek olan Tip B1 yani "araya girme" (step in) olduğu görülmektedir. Burada dikkat çekici hususun Çağın'ın yanıtının öğretmenle örtüşme içerisinde gelmesi ve ardından Onur'un bir yanıt vermesi sonucu öğretmenin Onur'un yanıtını kabul etmesi, kullanması ve bunun üzerine söylemini genişletmesidir. Dolayısıyla öğretmen satır 22'de gelen ve kendi söz sırasıyla örtüşme içerisinde gerçekleşen Çağın'ın başlatımına yönelim göstermemiştir. Konuşma dizisinin neredeyse başından beri (satır 22'den itibaren) isteklilikle parmak kaldıran Ege'ye öğretmenin söz hakkı vermesiyle satır 37'de yeni bir konuşma dizisi başlattığı (initiate sequence) ve buna öğretmenin satır 42'de yönelim gösterdiği, daha sonra satır 51'de Onur'un örneklendirdiği görülmektedir. Ege'nin satır 37'de aldığı söz sırasının Waring'in (2011) Tip A öğrenci başlatımına bir örnek olduğu görülmektedir. Satır 56, 57 ve 58'de ise birbirinden farklı üç öğrencinin öz seçim yaparak söz aldıkları ve hepsinin de bir başlatım yapma girişiminde buldukları açıkça görülmektedir. Ancak önceki durumlarda olduğu gibi bu başlatımların öğretmenin söz sırası devam ederken ortaya çıkması ve hem öğretmenin söz sırasıyla hem de birbirlerinin söz sırası içinde bir örtüşme içinde ortaya çıkması bir soruna sebep olmakta ve öğretmen de diğer durumlarda olduğu gibi söz sırası devam ederken gelen başlatımlara yönelim göstermemektedir. Aynı durum daha sonra satır 63'te öğretmenin söz sırası devam ederken Yunus adlı öğrencinin ondan herhangi bir yanıt istenmemesine rağmen Nevin'in daha önce söz ettiği konuyla ilgili bir yorumda bulunması (Tip B2) ve bunun bir örtüşme içerisinde ortaya çıkmasıyla öğretmen tarafından dikkate alınmaması sonucunu göstermektedir. Sonuç olarak, Waring'e (2011) göre sınıfta öz seçimle

meydana gelebilecek tüm başlatım türlerinin (Tip A, B1, B2) bu konuşma dizisinde meydana gelmesi önemi bir noktadır. Bundan dolayı sınıftaki ortamın öğrencilerin kendilerini özgür hissettiği bir ortam olduğu düşünülebilir. Ancak öğretmenin her başlatıma yönelim göstermediği, sadece kendi söz sırasını tamamladıktan sonra gerçekleşen her tür başlatımı dikkate aldığı konuşma dizisinden çok net bir şekilde ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmenin kendine ait bir öğretimsel gündemi (pedagogical agenda) olduğu ve bundan ayrılmamak için geliştirdiği önemli bir strateji olarak yorumlanabilir. Bunun yanı sıra diğer kesitlerde olduğu gibi bu kesitte de öğretmenin kazandırmak istediği kazanım çerçevesinde öğrenciler tarafından başka konulara, başka disiplinlere de yönelme söz konusu olmuştur. Bu bağlamda, konu kültürel miras iken bir anda farklı dine mensup insanlara (Yahudiler), farklı ırklara (Çinliler) ve onların geleneklerine yönelmiş, aynı şekilde “zaman” kavramı konusuna değinilmiş, öğretmenin “çok çok eski bir tarih” ifadesinin öğrencilerde anlam kazanmadığı ve öğrencilerin bu durumu milat kavramıyla ve Atatürk’ün yaşadığı dönemle ilişkilendirmeye çalıştıkları görülmektedir. Dolayısıyla bu konuşma dizisinde de sosyal bilgiler dersinin doğası gereği diğer disiplinlere ve konulara da geçişler olduğu ve bunların öğrenme fırsatına dönüşebildiği görülmektedir.

Aşağıdaki kesit; sınıftaki bir öğrencinin öz seçim yaparak söz sırasını almasını, yaptığı başlatıma sınıf öğretmenin yönelimini ve öğretmenin bu yöneliminin başka öğrenci başlatımlarının gerçekleşmesini nasıl sağladığını göstermektedir. Kesit 5’te günün ikinci sosyal bilgiler dersi işlenmektedir. Öğretmen konuyla ilgili bir power point sunusunu sınıftaki tahtaya yansıtır ve bütün öğrenciler sunuyu izler. Sunuda sözlü tarih yöntemi kullanılırken dikkat edilmesi gereken kurallar anlatılmaktadır. Sunu izlenirken öğretmen önemli noktalarda sunuyu durdurarak öğrencilere bazı sorular yöneltir. Sözlü tarih yönteminde yapılan görüşmelerin kayıtlarının arşivlenmesinin öneminden bahsedildikten sonra öğretmen sunuyu durdurur ve öğretmen ile öğrenciler bunun üzerine biraz konuşurlar, daha sonra Berk adlı öğrencinin başlatımı ile aşağıdaki konuşma dizisi gerçekleşmektedir. Dersin 21. dakikasında gerçekleşen bu konuşma dizisi Kesit 5’te gösterilmektedir.

## Kesit 5. Alışveriş Fişi-00.21.05-00.22.35

- 01→ Ber: örtmenim bi şey aldıysak o da bozuk çıktıysa (0.3)  
02 iade ederken fişini (0.2) hemen <sup>1#</sup> a- >alır almaz <  
((1: Öğretmen başını aşağı yukarı  
sallar, yüzünü ekşitir.))
- 03 çöpe atarsak °<sup>#1</sup>olmaz°=  
04 Öğr: =bak >mesela< bu hafta ben onu (.) yaşıyorum (0.3)  
+Berk'i işaret eder.  
05 gökçe ablanız için <sup>2#</sup>termus (0.2) yemek (0.4) ı sıcak  
06 yemek yesin diye (0.6) keyifle <sup>#2</sup>↑aldım gidip de  
((2: Eliyle termosun şeklini  
gösterir.))
- 07 a- ı- (0.3) yemeği koydum gökçe akşam dedi ki anne  
08 dedi buz gibiydi yemekler (0.4) orda üstünde on iki  
+Eliyle  
vurgular.
- 09 sa at sıcak tutar yazıyo a↑ma dört saatte so↑ğudu  
+Eliyle dördü gösterir.
- 10 yemek >şimdi geri götürmem lazım ama belgeleri<  
11 attığım içi:n  
+Berk'e bakar.
- 12 (1.0)
- 13 Ars: [dı:::n dı:::n dı:::n ]  
14 Öğr: [bunu geri götüremedi:m almam dedi adam ] bunun fişi  
+Arsan'a bakar.
- 15 <sup>3#</sup> olmayınca kutusu olmayınca  
((3:Ülkü parmak kaldırır.))
- 16 (0.6)  
17 alamam de↓di bu benim yaptığım ciddi bi hata  
+Baş parmaklarıyla kendini gösterir.
- 18 (1.0)  
19 ((Öğretmen işaret ederek Ülkü'ye söz verir.))
- 20 Ars: °geçmiş [olsun ]°  
21→ Ülk: <sup>#3</sup> [öğretme]nim ben başka bi şey diycektim  
+Ülkü ayağa kalkar. Ayaktayken konuşur.
- 22 Öğr: ha  
23 (0.3)

24→ Ülk: şey eğer ses kayıt cihazımız yoksa (.) not alacaksak  
25 (0.5) e karşımızdakini iyice <dinle(.)meli(.)y↓[iz>  
+Öğretmen parmağını ileri  
geri defalarca sallar.  
26 Öğr: ↑[çok  
27 haklısın ülkü (0.2) ↑[af:erin af:erin sana ülkü ]  
+Ülkü'ye doğru yürür, elini Ülkü'nün sırtına koyar.  
28 Ber: [kameraya çekip izleyebiliriz]  
29 (0.8)  
30 Öğr: yoksa diyo [ülkü ]  
+Berk'e bakar.  
31 Ber: [öyle dedim]  
32 Öğr: çocuklar  
33 (0.3)  
34 Ber: kamera  
+Ülkü'ye bakar.  
35 Öğr: ↑hem onu dinleyip hem not ↑hızla  
36 not almanız gerek (0.3) kısaltmalar  
37 yapabilirsiniz (0.5) >mesela< bi insanla  
38 konuşurken iletişim kuralımız neydi (0.4) onunla  
39 yapmamız gereki[yo↑du]  
40 Onu: [örtme-]  
+Parmak kaldırır.  
41 (0.7)  
42 ((Öğretmen Onur'u işaret ederek söz verir.))  
43 Onu: mesela ilk nasılsınız (0.4) ı:  
44 Öğr: tamam ↑[da]  
+Ön sırada oturan bir öğrencinin kitabına bakar, sayfaları çevirir.  
45 Onu: [iy]i misiniz ↑sonra: hemen konuya  
46 giriyoduk  
47 (0.4)  
48 Öğr: tamam ↑da (0.6) nası bi ı: (0.6) konuşma olması  
49 gerekiyo[du]  
50→ Çağ: [k1]sa  
51 (1.0)  
52→ Ars: kısa (.) uzun  
53 (0.4)  
54 Öğr: bi temas kurmamız gerekiyodu ne[dir o ]

55→ Çağ: [göz te]ması=  
56 Öğr: =hah (0.4) †göz teması  
+Öğretmen Çağın'a bakar, parmağıyla işaret eder.

Kesit 5, Berk adlı öğrencinin öz seçim yaparak satır 1'de bir başlatım yapması ve yeni bir konuşma dizisi başlatmasıyla başlamaktadır. Satır 4'te ise öğrencinin bu başlatımını öğretmenin karşılıksız bırakmadığı ve Berk'in söz sırasının bitmesinin hemen ardından söz aldığı görülmektedir. Öğretmenin sözlerine "bak >mesela< bu hafta ben onu (.) yaşıyorum" diye başlamasıyla bir şekilde dikkatleri toplamak (attention gather) istediği görülmektedir. Satır 4'ten itibaren öğretmenin bir anısını "hikâye anlatıcılığı" (storytelling) ile anlattığı görülmektedir. Öğretmenin bu anısını anlatırken satır 4'ten 11'e kadar süren söz sıralarında ayrıntılandığı görülmektedir. Satır 11'de öğretmenin, sözünü yarım bırakarak, "eksik tasarlanmış sözce" (designedly incomplete utterance, Koshik, 2002) kullanıp ardından 1 saniye kadar beklediği görülmektedir. Bu sırada Berk'e bakması ile öğretmenin öğrenciden katılım beklediği görülmektedir. Bu katılım Arsan adlı öğrenciden satır 13'te öğretmeninle aynı anda (örtüşme) gerçekleşen söz sırasında "d1:::n d1:::n d1:::n" şeklinde bir ezgiyle oyunlarda kullanılan başarısızlık, kaybetme gibi durumları simgeleyen sesi çıkarır. Öğretmenin yarım bıraktığı söz sırası oluşturma birimi (SOB, turn constructional unit) tamamlanmadığı için satır 14'te öğretmen kendi söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) tamamlar ve devam eden bu söz sırasında satır 15'te tekrar eksik tasarlanmış sözce (designedly incomplete utterance, Koshik, 2002) kullanarak öğrenciyi etkileşime tekrar dâhil etmeye çalıştığı ve satır 16'daki 0.6'lık bir sessizlikten sonra öğrencilerden herhangi bir katılım gelmeyince satır 17'de tekrar kendi söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) "bu benim yaptığım ciddi bi hata" diyerek bir değerlendirme ile tamamladığı ve anlattığı anısını bitirdiği görülmektedir. Söz sırası öğretmendeiken parmak kaldıran Ülkü adlı öğrenciyeye öğretmen kendi söz sırası bitince satır 19'da söz verir, satır 20'de ise öğretmenin bu değerlendirmesine istinaden Arsan adlı öğrencinin kısık bir sesle katıldığı görülmektedir. Satır 21'deki Ülkü'nün "öğretme]nim ben başka bi şey diycektim" demesiyle Ülkü'nün daha önce konuşulan konuları anladığını ve yeni bir konuya geçmek için bir zemin hazırladığını (transition marker) yani yeni bir konuşma dizisini başlatacağını gösteren bir haber olarak (pre-announcement) ortaya çıktığı görülmektedir.



Öğrencinin bu başlatımına satır 22’de öğretmenin “ha” demesiyle kayıtsız kalmadığı ve devam et yanıtını (go ahead response, Schegloff, 2007) verdiği görülmektedir. Öğretmeden onay alan Ülkü’nün satır 24 ile bir başlatım yaptığı görülmektedir. Satır 26’da ise öğretmenin “↑[çokk haklısın ülkü (0.2) ↑[af:erin af:erin sana ülkü]” diyerek öğrenciyi önce doğruladığı (confirmation) daha sonra ise öğrenciyi vurgulu olumlu değerlendirdiği (explicit positive assessment, Waring, 2008) görülmektedir. Öğretmenin söz sırasıyla örtüşme içinde satır 28’de Berk adlı öğrenciden gelen katılımı da öğretmen değerlendirmeye alarak satır 30’da Berk’e bakarak bir yönelim gösterir ve ona bir yanıt verir. Daha sonra ise satır 32’de öğretmenin “çocuklar” diyerek 0.3 saniye sessizlikle dikkat topladığı görülmektedir. Daha sonra, satır 35 ile başlayan söz sırasında öğretmenin bir genişletme (expansion) yaptığı ve satır 37’den 39’a kadar olan söz sırasında ise geçmişte öğrenilmiş bir olaya yönelik öğrenci bilgisini test etme fırsatı (Can Daşkın, 2017) oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenin bu sorusuna yönelik yanıtlamaya gönüllü olan Onur adlı öğrencinin öğretmenin işaret etmesiyle söz aldığı ve satır 43’te bu soruyu yanıtladığı görülmektedir. Ancak satır 44’te öğretmenin “tamam ↑[da]” demesiyle öğrencinin yanıtının aslında “yeğlenmeyen” (dispreferred) olduğu, bunun üzerine satır 45’te öğrencinin yanıtına devam ettiği ve ayrıntılandığı görülmektedir. Öğretmenin bu yanıtı da aldıktan sonra satır 48’de yeğlenen yanıtı alabilmek için tekrar geçmiş öğrenme olayına gönderme yaparak (reference to past learning event, Can Daşkın, 2017) sorusunu “nasıl bi ı: (0.6) konuşma olması gerekiyo[du]” şeklinde “yeniden düzenleyerek” (reformulation) tekrar sorduğu görülmektedir. Öğretmenin bu sorusu üzerine iki farklı öğrencinin öz seçim yaparak satır 50’de ve satır 52’de yanıt verdiği görülmektedir. Öğrencilerin yanıtlarının öğretmenin sorduğu soru köküne uygun olduğu (type-confirming response, Raymond, 2003) görülmesine rağmen hâlâ yeğlenmeyen yanıt olduğu göz önüne alındığında öğretmenin soru sözcüğü olarak “nasıl”ı seçmesinin doğru bir uygulama olmadığı söylenilebilir. Bunun üzerine satır 54’te öğretmenin sorusunu “bi temas kurmamız gerekiyodu ne[dir o]” şeklinde değiştirerek “temas” sözcüğünü bir ipucu olarak kullandığı, daha doğru bir soru köküyle yine geçmişte yaşanmış bir olaya gönderme yaptığı görülmektedir. Satır 54’teki bu söz sırasının eksik tasarlanmış sözcelerin bir başka şekli olduğu ve “Ne”, “Ne zaman” gibi 5N1K soru kalıplarını söz sırası oluşturma biriminin (SOB, turn constructional unit) sonuna ekleyerek (rear-loaded questions, Margutti, 2010)

söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) öğrencilerin tamamlamasını beklemektedir. Öğretmenin sorusunu bu şekilde değiştirmesiyle bütün sınıfa yönelttiği bu soruya, öz seçim yaparak satır 55'te Çağın adlı öğrencinin öz seçim yaparak doğru yanıt verdiği görülmektedir. Öğrencinin bu yanıtının hemen ardından hiç bekleme süresi olmadan öğretmenin parmağıyla Çağın'ı işaret ettiği ve “hah (0.4) ↑göz teması” diyerek öğrencinin yanıtını tekrar ettiği (teacher-learner echo, Walsh, 2013) görülmektedir.

Kesit 5'te, Waring'e (2011) göre farklı tür başlatımların yer aldığı dikkati çekmektedir. Konuşma dizisinin başladığı satır 1'de Berk adlı öğrenci, öz seçim yaparak söz sırasını alıp yeni bir konuşma dizisi başlatır (initiate a sequence). Waring (2011) bunu Tip A olarak tanımlamıştır. Bunun yanı sıra aynı durum satır 21'de de gerçekleşmektedir, Ülkü adlı öğrencinin öz seçimle söz alıp “[öğretme]nim ben başka bi şey diycektim” diyerek yeni bir konuşma dizisi başlatacağının haberini verdiği ve sonrasında öğretmenden aldığı onay ile satır 24'te bir başka Tip A başlatım türünün gerçekleştiği görülmektedir. Konuşmanın ilerleyen kısımlarında satır 48'de öğretmenin bütün sınıfa yönelttiği bir soru vardır. Öğretmenin bütün sınıfa yönelttiği bu soruya öz seçim yaparak önce Çağın adlı öğrenci ondan sonra ise Arsan adlı öğrencinin yanıt verdikleri görülmektedirler. Bu yanıtların da (satır 50, 52 ve 55) Waring'e (2011) göre, yanıtlamaya gönüllü olma (Tip B1) başlatım tipi olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, bu konuşma dizisinde gerçekleşen öğrenci başlatım türlerinin çeşitliliği ve öğretmenin bu başlatımları kullanarak öğrenciler için yeni katılım fırsatları oluşturması yönünden başarılı olduğu görülmektedir. Öğretmen, yeğlenmeyen yanıtlar geldiğinde bu durumun sorduğu sorulardan kaynaklandığını fark ederek gerekli ipucu verme işlemlerini ve soruyu yeniden düzenleme gibi yöntemleri kullanmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenci katılımını arttırmak için eksik tasarlanmış sözceleri ve geçmiş olaylara (öğrenme olaylarına ya da bir etkinliğe) gönderme yaparak farklı etkileşimsel kaynakları kullandığı görülmektedir.

Aşağıdaki kesit; öğretmenin açıklama yaptığı sırada bir öğrencinin öz seçim yaparak söz sırasını almasını, yaptığı başlatıma sınıf öğretmenin yönelimini ve öğretmenin bu yöneliminin başka öğrenci başlatımının gerçekleşmesini nasıl sağladığını göstermektedir. Kesit 6'da, öğretmen öğrencilere sözlü tarih yöntemini kullanırken dikkat etmeleri gereken hususları anlatan bir sunu izletmektedir. Sunuda “olayları tarih sırasına koyma”nın öneminden bahsedilirken öğretmen sunuyu

durdurur ve bir açıklama yapar. Dersin 14. dakikasında gerçekleşen bu konuşma dizisi Kesit 6'da gösterilmektedir.

#### Kesit 6. Kronolojik-00.14.38-00.16.08

- 01 Öğr: evet (.)  
+Nalan'a bakar.
- 02 ((Nalan, pencereden dışarıyı izlemektedir.))
- 03 Nalan buraya bak (0.4) örneğin çocuklar  
+Nalan öğretmene bakar.
- 04 şu bilgi çok önemli  
+Sunum perdesindeki görüntüyü işaretleyici ile gösterir.
- 05 (2.0)
- 06 olayları (0.2) tarih sırasına koymaya özen
- 07 göster[me]
- 08→ Onu: [kro]nolojik
- 09 (0.2)
- 10 Öğr: şimdi evet (0.2) kronolojik olmasına özen gös-  
+Onur'a bakar.
- 11 sorduğumuz soruların kronolojik olmasına özen
- 12 göster-
- 13 Nev: öğretmenim <sup>1#</sup>şurada yapmıştık  
+Öğretmen ve öğrenciler panoya bakar.  
((1: Sınıftaki panoyu işaret eder.))
- 14 Öğr: evet <sup>#1</sup>evet [ÖRNEĞİ::N ]
- 15 Onu: [kaç yılında doğduğu]
- 16 Öğr: ONUR NOLUR SÖZ HAKKI AL
- 17 (1.4) ((Onur arkasına yaslanır, önüne bakar.))
- 18 ↑kendi sesimle senin sesin karışıyor
- 19 (1.9)
- 20 örneğin nevi:n (0.2) diyelim ki (0.3)

21 büyükannenle bi görüşme yapıcaksın (0.2)  
22 babaannenin (.) annesiyle yaşlı birisi (.) taşmam  
23 (0.5)  
24 ona ilk soracağın soru ne olmalı  
25 (1.7)  
26 şimdi bu bu kurala göre (.) tarih sırasına koymaya  
+İşaretleyici ile sunudaki cümleyi işaret eder.  
27 göre  
28 (2.4)  
29 önce çocukluğunu mu sormalısın ı:: [yoksa yaşlılığı]  
30→ Bus: °[bebekliğini ]°  
31 Öğr: ğını mı sormalısın  
32 (0.4)  
33 Nev: °çocuk°=  
34 Öğr: =↑çocukluğunu diğmi (0.6) ↑en eskiden başlayarak  
35 sormak ↑da  
36 (0.6)  
37 [fayda var]  
36 ÖÖ: [fayda var]

Kesit 6, öğretmenin sunuyu durdurması ve o sırada pencereden dışarıyı izleyen Nalan adlı öğrenciye bakarak “evet” demesiyle başlamaktadır. Sınıf yönetiminin düzeni yeniden sağlama (restoring order, Burden, 2013) boyutuna yönelik bir uygulama yapan öğretmen, o sırada ders dışında bir şeyle ilgilenen (satır 2) öğrenciye (Nalan’a) bakarak hem bedensel bir yönelim (bodily orientation) göstermekte hem de “Nalan buraya bak” diyerek sözel ifadeyle dikkat çekmeye çalışmaktadır. Öğretmenin Nalan’a verdiği bu yönerge ile birlikte öğrencinin hemen

bir bedensel yanıt (bodily response) vererek öğretmene baktığı görülmektedir. Öğretmen, Nalan'ın kendisine bakması sonrasında satır 3'teki 0.4'lük bir sessizlikten sonra "örneğın çocuklar şu bilgi çok önemli" diyerek sunuda da ilgili yeri elindeki işaretleyici (pointer) ile işaret etmektedir. Öğretmenin dikkat çekmek için söylediği bu söz sırasından sonra satır 5'te 2 saniyelik bir sessizlik olduğu görülmektedir. Öğretmenin dikkat çekmek amacıyla söylediği sözlerden sonra tüm öğrencilerin dikkatini ona verdiğinden emin olmak için satır 5'teki bekleme süresini kullandığı söylenebilir. Daha sonra öğretmen, satır 6'da bahsettiği önemli bilgiyi "olayları (0.2) tarih sırasına koymaya özen gösterme" olarak sunuda yazdığı şekliyle ifade eder. Öğretmenin söz sırasını kullandığı bu sırada son hecesiyle örtüşme içerisinde satır 8'de Onur adlı öğrencinin öz seçim yaparak öğretmenin satır 6'da ifade ettiğiyle aynı anlama gelen "kronolojik" kelimesini kullandığı; satır 9'da 0.2'lik bir sessizlikten sonra satır 10'da öğretmenin Onur'a bakarak "evet" dediği görülmektedir. Bu durum, öğretmenin Onur'a hem evet diyerek onu onayladığını hem de bakarak bedensel yönelimini (bodily orientation) göstermektedir. Daha sonra öğretmenin satır 10'da Onur'un söylediği "kronolojik" kelimesini kullanarak "sorduğumuz soruların kronolojik olmasına özen göster-" şeklinde bir yeniden düzenleme (reformulation) yaptığı görülmektedir. Öğretmen, söz oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) henüz tamamlamadan satır 13'te Nevin adlı öğrencinin, öğretmenin sözünü keserek "öğretmenim şurda yapmıştık" dediği ve bir yandan da daha önce yaptıkları etkinliklerin asılı olduğu sınıf panosunu işaret ettiği (1#) görülmektedir. Nevin'in panoyu işaret etmesinden hemen sonra öğretmen ve öğrencilerin panoya yönelim gösterdikleri (Öğretmen ve öğrenciler panoya bakar) görülmektedir. Nevin'in bu yönlendirmesi ile satır 14'te öğretmenin Nevin'i "evet evet" diye onayladığı ve yüksek sesle "ÖRNEĞİ::N" diyerek açıklamasını detaylandırırken öğretmenin söz sırası ile örtüşme içerisinde satır 15'te Onur'dan "kaç yılında doğduğu" şeklinde bir katkı gelmektedir. Öğretmenin söz sırası ile örtüşme içerisinde gelen Onur'un bu katkısına karşın öğretmen yine yüksek sesle "ONUR NOLUR SÖZ HAKKI AL" şeklinde bir istekte bulunmaktadır. Bu istekten sonra satır 17'deki 1.4'lük bir sessizlik olduğu ve bu sessizlik süresince Onur'un arkasına yaslandığı ve önüne baktığı görülmektedir. Öğretmen satır 18'de "↑kendi sesimle senin sesin karışıyor" diyerek Onur'dan istediği bu söz hakkı alma eyleminin gerekçesini açıklamaktadır. Onur'un öğretmenle aynı anda

konusması ile sınıf düzeninin bozulduğu ve öğretmenin buna yönelim gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen düzeni bozan davranışı gösteren Onur'a yönelik bir istekte bulunarak sınıfta bozulan düzeni yeniden sağlamaya çalışmaktadır. Daha sonra satır 19'daki 1.9'luk sessizlikten sonra satır 20'de öğretmenin satır 14'te yarım kalan cümlesine devam ettiği ve Nevin adlı öğrenciyi seçerek "örneğin nevi:n (0.2) diyelim ki (0.3) büyükannenle bi görüşme yapıcaksın (0.2) babaannenin (.) annesiyle yaşlı birisi" diyerek Nevin için kurgusal bir durum yaratmakta ve öğrencinin bunu kabul ettiğinden emin olmak için yükselen tonlama ile biten "ta↑mam" şeklinde bir soru yönelmektedir. Satır 23'te 0.5'lik bir sessizlikten sonra satır 24'te "ona ilk soracağın soru ne olmalı" diyerek Nevin'e sorusunu sormaktadır. Öğretmenin bu sorudan sonra satır 25'te 1.7 saniye boyunca beklediği ancak Nevin'den herhangi bir yanıt gelmediği görülmektedir. Bunun üzerine satır 26'da "şimdi bu bu kurala göre" derken bir yandan da sunudaki "tarih sırasına koymaya özen gösteriniz" cümlesini işaret etmekte ve devamında da "tarih sırasına koymaya göre" diyerek satır 28'de belirtildiği üzere 2.4 saniye boyunca bir sessizlik olduğu görülmektedir. Öğretmenin satır 24'te sorduğu soruya öğrenciden bir yanıt gelmeyince satır 26'da "tarih sırasına koymaya göre" şeklinde bir ipucu (hinting) verdiği görülmektedir. Bu ipucundan sonra da 2.4 saniye bekleme süresine rağmen öğrenciden tekrar yanıt gelmeyince satır 29 ile başlayan söz sırasında öğretmenin "önce çocukluğunu mu sormalısın ı:: yoksa yaşlılığını mı" şeklinde daha ayrıntılı bir ipucu verdiği hatta soruyu açık uçlu bir sorudan iki seçeneikli bir soruya çevirdiği görülmektedir. Öğretmen satır 29'daki söz sırasını kullanırken satır 30'da Buse adlı bir başka öğrenci öz seçim yaparak kısık bir sesle "°bebekliğini°" şeklinde bir yanıt vermektedir ancak öğretmen bu öğrenciyeye yönelim göstermeyerek söz sırasını satır 31'de devam ettirmekte ve satır 32'de 0.4'lük bir sessizlikten sonra satır 33'te Nevin yine kısık sesle "°çocuk°" şeklinde öğretmenin sunduğu seçeneklerden birini seçmektedir. Bu yanıt karşılık öğretmenin hiç zaman kaybetmeden satır 34'te "↑çocukluğununu diğmi" şeklinde öğrencinin "çocuk" yanıtını "onarım" (repair) ile "çocukluğunu" şeklinde düzelterek öğrenciden tekrar bir doğrulama (request for confirmation) istemektedir. Bundan sonra geçen 0.6'lık bir sessizlikten sonra öğretmen satır 34'teki söz sırasını "↑en eskiden başlayarak sormak ↑da" diyerek devam ettirmektedir. Öğretmen bu sözcesini yükselen tonlama ile bitirerek yarıda kesmekte ve 0.6'lık bir

sessizlikle bekleyerek “eksik tasarlanmış sözce” (designedly incomplete utterance, Koshik, 2002) kullanarak öğrencilerden yanıt almak istemektedir. Beklediği yanıt kendi söz sırası ile örtüşme içerisinde öğrencilerin çoğundan koro hâlinde “fayda var” olarak satır 36’da gelmektedir.

Öğretmenin söz sırası ile başlayan bir kesit olan Kesit 6’da öğretmenden sonra söz sırasını alan ilk öğrencinin (satır 8, Onur) öz seçim yaptığı görülmektedir. Onur’un satır 8’de öğretmenin söylediğiyle aynı anlama gelecek bir terimi kullanmış olması ve bu söz sırasını takip eden satır 10’da öğretmenin bu terimi kullanarak yeniden düzenleme (reformulation) yapması Onur’un konuşma dizisi içinde yeni bir dizi başlattığını (Tip A) göstermektedir. Öğrencinin bu başlatımına öğretmenin yönelim (satır 10, öğrenciye bakması, “evet” demesi) göstermesi ve bu terimi söz sıralarında kullanması öğretmenin başlatımı etkili yönettiğinin kanıtı olabilir. Nitekim bu durum, Nevin adlı öğrencinin de satır 13 ile birlikte etkileşime dâhil olması için bir fırsat oluşturmuş ve Nevin’in “kronolojik” terimi ile daha önce yapılan etkinlikleri işaret etmesiyle (satır 13) herkesin o panoya bakması (1#) da birer fırsat olarak ortaya çıktığı şeklinde değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra satır 15’te öğretmenle örtüşme içerisinde yine Onur adlı öğrencinin öz seçim yaparak “kaç yılında doğduğu” şeklinde bir katkı sunduğu ancak bu katkının örtüşme içerisinde ortaya çıkması sonucunda, öğretmen tarafından sınıf düzenini bozan bir durum olduğu belirtilince karşılıksız kalan bir başlatım olduğu görülmektedir. Buna benzer bir durum, öğretmenin Nevin’den yanıt almaya çalıştığı sırada Buse adlı öğrencinin öz seçim yaparak satır 30’da bir yanıt verdiği durumda görülmektedir. Buse’nin bu başlatım ile Nevin’e sorulan soruya gönüllü olarak kendisinin yanıt verdiği ve konuşma dizisine yeni kaynak oluşturmak istediği (Tip B2) anlaşılmaktadır ancak bu durumda da öğretmenin Buse’ye yönelim göstermediği ve böylece öğretmenin ortaya çıkan bu başlatımı yönetmediği görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenin kendi söz sırasında (satır 15) ve yanıt almak için kendi seçtiği bir öğrenci söz konusuysen o öğrenci dışında başka öğrencilerden gelebilecek herhangi bir katkıya (satır 30) yönelim göstermediğini ve bu başlatımları etkili bir şekilde yöneterek öğrenme fırsatları oluşturabilecekken bu zemini oluşturmadığını göstermektedir.

### **Öğrenci Başlatımı ile Devam Eden Konuşma Dizilerine İlişkin Bulgular**

Öğrenci başlatımı ile devam eden konuşma dizilerinde, öğrenci konuşmaya özel olarak seçilmez, öz seçim yaparak yanıtlamaya gönüllü olur. Öğrenci başlatımı

ile ortaya çıkan konuşma dizilerinde konuşma dizisini başlatan öğrencinin başlatımı iken bu başlatım türünde öğrenci, yanıtlayan konumundadır. Araştırma süresince sosyal bilgiler dersinde gerçekleşen bütün konuşmalar incelendiğinde, öğrencilerin sadece konuşma dizisini başlatan konumunda değil, konuşma dizisinde yanıtlayan konumunda oldukları da görülmüştür. Waring (2011) Tip B diye adlandırdığı bu öğrenci başlatımlarını Tip B1 ve Tip B2 olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma çerçevesinde elde edilen başlatım bulguları iki başlık hâlinde sunulmaktadır. İlk başlık; öğrencilerin yanıtlayan konumunda olup öğretmenin bütün sınıfa yönelttiği soruya öz seçim yaparak yanıt verdikleri durum olan “araya girme” (step in, B1) başlatımını göstermekte, ikinci başlık ise öğrencilerin yine öz seçim yaparak başka bir öğrenciye sorulmuş bir soruya yanıt verdiği durumlar olan “yeni kaynak oluşturma” (activate source, B2) başlatımını göstermektedir.

Bu araştırma ile ortaya çıkan bu tür öğrenci başlatımlarının gerçekleşme anları, bu başlatımlara sınıf öğretmenin yönelimini gösteren ayrıntılı çeviri yazısı yapılmış konuşma kesitleri ve bu kesitlerin konuşma çözümlemesi yöntemi kapsamında çözümlenmiş örnekleri olarak ilgili başlıklar altında sunulmuştur. Kesit 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 ve 18’deki konuşmaların derste gerçekleştiği zaman aralıkları ve bağlamları belirtilip örnek olarak aşağıda sunulmuştur.

### **Öğrenci Başlatımı ile Devam Eden Konuşma Dizilerinde “Araya Girme” Başlatımına İlişkin Bulgular**

Sosyal bilgiler dersinde gerçekleşen bütün konuşmalar incelendiğinde, öğrencilerin konuşma dizisinde yanıtlayan konumunda olduğu durumlarda öğretmenin sınıfa yönelttiği bir soruya yönelik bir öğrencinin öz seçim yaparak yanıt verdiği durum olan “araya girme” (step in, B1) başlatımını gösterdiği görülmüştür. Bu tür öğrenci başlatımını içeren kesitler (Kesit 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 13) bu başlık altında gösterilmiştir. Konuşma dizisinde başlatımların gerçekleştiği anlar kesitlerin satır numarasından sonra yerleştirilen ok işareti (→) ile gösterilmiştir.

Aşağıdaki kesit; öğretmenin bütün sınıfa yönelttiği sorulara bazı öğrencilerin öz seçim yaparak yanıtladıklarını göstermektedir. Öğrenciler bu şekilde, gerçekleşen konuşma dizilerine dâhil olarak “araya girme” adı verilen başlatım türünü gerçekleştirmektedirler. Konuşma dizisinin gerçekleştiği ders, dönemin üçüncü sosyal bilgiler dersidir. Henüz ilk ünitenin ilk konuları işlenmektedir ve öğretmen



“Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.” kazanımını kazandırmak için her insanın birbirinden farklı olduğuna dair bazı örnekler verir. Farklılıklar üzerine konuşulurken fiziksel farklılıklar, yöreler arası ve ülkeler arası farklılıklar konuşulur. Bir öğrencinin kendi hayatına dair verdiği bir beslenme alışkanlığı ile ilgili örnekten sonra öğretmen, bütün sınıfa aşağıdaki konuşma dizisini başlatan bir soru yöneltir. Böylelikle dersin dokuzuncu dakikasında ortaya çıkan konuşma dizisi Kesit 7’de gösterilmiştir.

#### Kesit 7. Kültür-00.09.50-00.10.59

- 01 Öğr: >↑ama ↑bu da bir farklılık< bu ne farklılığı
- 02 (0.8)
- 03 erkin=
- 04 Erk: =°beslenme°
- 05 Öğr: ↑beslenme alış[kanlıkları farklı olabilir di↑mi
- 06→ Arm: [°dış görünüş°
- 07 (.)
- 08 Öğr: kültürel farklılıklar olabilir ↑örneği:n
- 09 +Arsan’a bakar.
- 10 (.)
- 11 Öğr: birisi konuşur↑ke:n
- 12 (1.0)
- 13 onu dinlemek (0.2) gerek (0.3) di:mi=
- +Arsan’a gülümser.
- 14 Ars: =dinliyorum [ben]
- 15 Öğr: ↑[ör]neğin doğu ve güneydoğudaki insanlar
- 16 daha et ağırlıklı (0.5) beslenir↑ke:n >batıdaki
- 17 insanlar\_biraz daha sebze ağırlıklı< beslenirler ↑bu
- 18 ne farklılığıdır=
- 19→ Yal: =batı der↑ken

20 (0.7)

21 Öğr: egede (0.2) marmarada (0.2)güneyde

22 (1.8)

23 ↑ne farklılığıdır çocuklar bu  
+Ege parmak kaldırır.

24 (2.2)

25 şöyle dik otur uyan bakıyım °uyuyosun hala°

26 (2.2) ((Öğrenci toparlanır daha dik oturur.))

27 ↑yemeklerin farklı olması ↑hangi (.) toplumumuzun

28 ↑hangi özelliğindeki farklılıklardır  
+ Zehra parmak kaldırır.

29 (1.1)

30 Yal: hım:  
+Öğretmen Zehra'ya söz verir.

31 (0.7)

32 Zeh: >öğretmenim< farklı yerlerde farklı şeyler var

33 yani=

34→ Onu: =<kültür>

35 Zeh: yani [ş:::ey]

36 Öğr: ↑[nele:r]

37 (0.5)

38 o şeyler neler

39 Can: >↑öğretmenim<  
+Candan parmak kaldırır.

40 Onu: kültürler=

41 Öğr: =KÜLTÜRLER farklı kültürler var di:mi

42 Ege: °öğretmenim bi şey [diyebilir miyim ]°  
+Ege parmak kaldırır.

43 Öğr: [↑ama BAKI:N(.)şeyle]karıştırmayın  
44 fiziksel farklılıklarımızla↑ (0.6) kişise:l (0.3)  
45 kültürel farklılıklarımız↑ı (0.5) karıştırmamız  
46 gerek evet

Kesit 7, öğretmenin bütün sınıfa bir soru yöneltmesiyle başlamaktadır. Öğretmen sorduğu soruya yönelik öğrencilerden bir açıklama beklemektedir. Satır 2’de 0.8’lik süre boyunca öğrencilerden bir katkı gelmediği görülmektedir. Bunun üzerine öğretmen Erkin adlı öğrenciye hitap ederek söz hakkı vermektedir. Satır 4’te Erkin’in yanıt vermesi sonrasında öğretmenin, öğrencinin yanıtını kabul ederek satır 5’te söylemini genişlettiği (expansion) ve “di↑mi” şeklinde ifade ederek bir “doğrulama” (confirmation) istediği görülmektedir. Öğretmen bu genişletmeyi yaparken onunla örtüşme içerisinde Armağan adlı öğrencinin de öz seçim yaparak öğretmenin sorusuna yönelik bir katkı getirdiği görülmektedir. Ancak öğrencinin bunu kısık sesle söylemesi sonucu öğretmenin öğrenciyi duymadığı söylenebilir çünkü öğretmen satır 8’de sözüne devam etmektedir. Öğretmenin, satır 8’deki söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) yarıda keserek eksik tasarlanmış sözce (designedly incomplete utterance, Koshik, 2002) kullandığı görülmektedir. Bu şekilde öğrencilerden bu söz sırasını tamamlamalarını beklerken satır 10’daki çok kısa bir sessizlikten sonra öğretmen kendi aralarında konuşan öğrencileri fark eder. Bunun üzerine satır 11 ile başlayıp satır 13 ile devam eden söz sıralarında sınıf yönetiminin bir aşaması olan düzeni yeniden sağlama (restoring order, Burden, 2013) boyutuna yönelik bir eylem gerçekleştirmektedir. Öğretmenin sınıf yönetimi açısından bozulan bu düzeni yeniden sağlamak için sözel ifadeleri kullanmanın yanı sıra satır 13’te öğrenciye gülümseyerek mimiklerini yani sözel olmayan ifadeleri de kullandığı görülmektedir. Öğretmenin bu uyarısına yönelik hiç zaman kaybetmeden satır 14’te öğrenciden anında bir yanıt geldiği görülmektedir. Konuşma dizisinde süregelen bir dizi söz konusuyken satır 11’den 15’e kadar bir “yan dizi”nin (side sequence, Jefferson, 1972) ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencinin satır 14’te öğretmene verdiği karşılık ile bu dizi kapanmış ve satır 15’te öğretmenin satır 8’de yarım kalan cümlesine dönerek öğrencilerden istediği örneği kendisinin vererek söz sırasını tamamladığı görülmektedir. Öğretmenin satır 15 ile başlayan söz sıralarında örnekler verdikten sonra konuşma dizisini başlatan

sorusunu tekrar bütün sınıfa yönelttiği görülmektedir. Öğretmenin bu sorusuna yönelik satır 19'da Yalın adlı öğrenci öz seçim yaparak bir açıklık ricasında (clarification request) bulunmaktadır. Öğretmen, “doğu ve güneydoğudaki insanlar” ile “batıdaki insanlar” diye iki kategori sunmuş ancak Yalın'ın bu isteğiyle, bu kategorilerin öğrenci için yabancı bir durum olduğu ve bunun daha açık hâle getirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğrencinin bu başlatımını kabul eden öğretmen bu isteğe satır 21'de karşılık vermekte ve bir açıklama yapmaktadır. Yaptığı açıklamadan sonra satır 22'de 1.8 saniyelik bir sessizlik görülmektedir. Bu sürenin etkileşimsel açıdan önemli derecede uzun olduğu söylenebilir. Sınıfta hiçbir öğrenciden katkı gelmeyince öğretmenin satır 1'de, satır 18'de ve satır 23'te sorduğu soruyu tekrar sorduğu görülmektedir. Öğretmen bu sorusuna yanıt beklerken satır 25'te “şöyle dik otur uyan bakıyım °uyuyosun hala°” diyerek sınıfta düzeni yeniden sağlamaya dönük bir eylem gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu uyarının üzerine satır 26'da öğrencinin daha dik oturması da öğretmene yönelik bedensel yanıt (bodily response) verildiğini göstermektedir. Öğretmenin tıpkı satır 11'de başlattığı bir yan dizi (side sequence) gibi satır 25'te de bir yan dizi başlattığı ve satır 26'da gelen yanıt ile bu diziyi kapattığı ve satır 27'de derse kaldığı yerden devam ettiği yani “öğretimsel gündemi”ne (pedagogical agenda) döndüğü görülmektedir. Öğretmen satır 28'de başından beri sorduğu soruya beklediği yanıt gelmeyince soruda bir değişiklik yaparak “bu ne farklılığıdır” sorusunu “↑hangi özelliğindeki farklılıklardır” şeklinde değiştirdiği görülmektedir. Bu sorudan sonra satır 29'da 1.1'lik bir sessizlikten sonra satır 32'de Zehra adlı öğrenciden “farklı yerlerde farklı şeyler var yani” şeklinde bir yanıt geldiği görülmektedir. Zehra'dan hemen sonra satır 34'te Onur adlı öğrenci öz seçim yaparak bir yanıt vermektedir ancak öğretmen Onur'a yönelim göstermemekte ve satır 35'te Zehra adlı öğrencinin satır 32'de sunduğu “şeyler” kelimesine yönelik satır 36'da “↑nele:r” diye bir soru yönelterek “şeylerin” neler olabileceği ile ilgili ayrıntı istemektedir. Satır 38'de sorusunu tekrarlayan öğretmene yönelik satır 39'da Candan adlı öğrenciden bir söz alma isteği gelmektedir ancak öğretmen bu öğrenciye yönelim göstermemektedir. Öğretmenin satır 40'ta öz seçim yaparak yanıt veren Onur'un yanıtını kabul edip satır 41'de bu yanıtı tekrar ettiği görülmektedir. Satır 42'de de benzer bir durum gerçekleşmekte ve Ege adlı öğrenci hem beden dili ile (parmak kaldırma) hem de sözel olarak söz almak istediğini belirtir ancak öğretmen bu isteğe yönelim

göstermez ve açıklamalarına satır 43'te devam eder ve satır 46'da söylediği "evet" ile konuyu kapattığının işaretini vermektedir.

Kesit 7, öğrenci başlatımları açısından zengin bir veri sunmaktadır. Dersin sadece bir dakikasında geçen bu konuşma dizisi; öğretmenin ilk satırda bütün sınıfa bir soru yöneltmesiyle başlamaktadır. Bu sorudan sonra oluşan 0.8'lik sürenin, geçişe uygun nokta (GUN, transition relevance place) olduğu görülmekte ancak kimseden katkı gelmeyince öğretmen bir öğrenciyi seçmekte ve satır 3'te ondan bir yanıt almakta ancak daha sonra satır 6'da Armağan adlı öğrencinin öz seçim yaparak, yani bütün sınıfa yöneltilmiş bir soruyu yanıtlamaya gönüllü olarak, Tip B1 denilen araya girme başlatım türünü gerçekleştirdiği görülmüştür. Öğrencinin bu katkısı ya kısık sesle söylendiği için öğretmen tarafından duyulmamış ya da öğretmen bu öğrenciye yönelim göstermemiştir. Daha sonra satır 15'te öğretmenin bazı örneklerle açıklamalar yaptığı ve söz sırası oluşturma biriminin (SOB, turn constructional unit) sonunda yine tüm sınıfa bir soru yönelttiği görülmektedir. Satır 19'da tıpkı satır 6'daki gibi Ege adlı öğrenci öz seçim yaparak söz sırasını almış, soruyu yanıtlamaya gönüllü olmuş ve Tip B1 denilen araya girme başlatım türünü gerçekleştirmiştir. Öğrencinin yaptığı bu başlatımın bir netleştirme isteği olduğu görülmektedir. Bu istek öğretmen tarafından karşılıksız bırakılmamış, satır 21'de öğretmen bu başlatıma yönelik bir açıklama yaparak, bir süre satır 22'de beklemiş ve daha sonra satır 27'de anlatmak istediği konuya dönerek, sorusunu tekrar sormuştur. Bu sorudan sonra öğretmen söz isteyen Zehra adlı öğrenciyi seçmiş ve ondan gelen yanıtı beklerken, satır 34'te Onur adlı öğrenci öz seçim yaparak sorulan bir soruya başkasının (Zehra'nın) yanıt vermesi beklenirken, yanıtlamaya gönüllü olarak Tip B2 olan yeni kaynak oluşturma başlatım türünü gerçekleştirmiştir. Öğretmen satır 6'daki başlatım türüne karşılık benzer tepkiyi göstererek, söz sırasını Zehra'ya verdiği için Zehra'dan gelen yanıtı kabul etmekte, ona yönelik satır 36'da ve 38'de detaylandırma soruları istemektedir. Yani arada satır 34'te gelen Onur'un yanıtına yönelim göstermemektedir. Aynı şekilde konuşmanın ilerleyen kısımlarında, satır 42'de Ege adlı öğrencinin söz alma isteği hem sözlerinden hem de beden dilinden gayet net bir şekilde görülmektedir. Ancak öğretmen bu isteğe de yönelim göstermemektedir çünkü o sırada kendi söz sırasını henüz tamamlamamıştır. Satır 43 ile başlayan kendi söz sırasında ise konuyu toparlamakta ve konuşma dizisini sonlandırmaktadır. Başlatım türleri açısından Tip B1 ve B2'nin görüldüğü bu konuşma dizisinde, öğrencilerin yanıtlayan konumunda

oldukları göze çarpmaktadır ancak öğretmenin bazı başlatımları dikkate alarak açıklama yaptığı (satır 19), bazı başlatımları (satır 6, 34) ise kendi söz sırası henüz tamamlanmadan gelen başlatımları ya da söz hakkı belirli bir öğrencideyken sadece ondan gelen katkıları kabul ederek diğer öğrenci başlatımları ile ilgilenmediği, onlara yönelim göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenin öğrenme fırsatları yaratabileceği noktaları değerlendiremediğini göstermektedir. Bunun yanı sıra sınıf yönetimiyle ilgili küçük müdahalelerde bile öğrenciden anında yanıt alınabilmesi öğretmenin sınıf normlarını çok net oturttuğunu göstermektedir. Bu yüzden kendi söz sırası bitmeden gelen katkılara, isteklere yönelim göstermemek ya da bir öğrenci söz sırasını elinde tutuyorken başka öğrencilere yönelim göstermemek de sınıfta bir norm hâline gelmiştir. Bu durum, öğretmenin etkileşimsel yetisini etkili kullandığının kanıtı olarak sunulabilir.

Aşağıdaki kesit; öğretmenin sınıftaki bütün öğrencilere bir soru yöneltmesiyle başlamakta, öğretmenin bu sorusuna yönelik bir öğrencinin öz seçim yaparak söz sırasını alması sonrasında gerçekleşen konuşma dizisini ve diğer başlatım türlerinin nasıl gerçekleştiğini göstermektedir. Kesit 8, haftanın ilk sosyal bilgiler dersinde gerçekleşmektedir. Dersten iki gün önce Ankara’da çok üzücü bir olay yaşanmış, büyük bir patlama gerçekleştirilmiş ve maalesef birçok insan hayatını kaybetmiştir. Öğretmen dersi bu konuyla başlatır. Bunun üzerine yaklaşık yirmi dakika boyunca konuşur, öğrenciler sessizce öğretmeni dinler. Öğretmen duygularından bahsettikten sonra derse geçmesi gerektiğini ifade eder ve anlattıklarıyla da ilişkilendirerek “Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark etme” kazanımını edindirmek için öğrencilerden çalışma kitaplarındaki belirli bir sayfayı açmalarını ister ve daha sonra öğrencilere bir soru yönelterek bir konuşma dizisi başlatır. Dersin 27. dakikasında gerçekleşen bu konuşma dizisi Kesit 8’de gösterilmektedir.

#### Kesit 8. Duygu ve Düşünce-00.27.01-00.28.43

01 Öğr: şim↑di:  
02 (3.8) ((Öğrenciler ilgili sayfayı açar.))  
03 duygu ve düşünce aynı şey midir  
04 (1.5)  
05→ Yun: hayır  
06 Öğr: <sup>1#</sup>duygu ve düşünce aynı şey midir acaba

((1: Yunus parmak kaldırır.))

07 (2.0) ((Öğretmen masasına gider, geri döner.))  
08 insanların duyguları: ve düşünceleri aynı şey mi  
09 (1.0)  
10 Öğr: yunus  
11 (0.4)  
12 Yun: <sup>#1</sup>bence (.) değildir=  
13 Öğr: =mesela (0.4) biz neye duygu deriz neye düşünce  
14 deriz  
15 (0.3)  
16 Yun: duygu diyince üzüntü sevinç filan gelir akla ama  
+Öğretmen kafasını aşağı yukarı sallar.  
17 (1.1)  
18 Öğr: düşünce deyin[ce]  
19 Yun: [düşünce de (0.2) insanların  
20 aklından ne geliyorsa onu söylerler  
21 Öğr: güzel aferin yunus (0.2) evet (0.3) [onur]  
+Öğretmen başını aşağı yukarı sallar. +Onur'a doğru yürür.  
22 Onu: [öğre]tmenim  
23 mesela duygular (0.3) çok çabuk acıyınca bazen  
24 ağlayabiliriz (0.5) düşüncelerimiz de yani (0.2)  
+Öğretmen konuşan öğrencilere bakarak üç  
kere el çırpır.  
25 mesela (0.5) ım:: şöyle olabilir mesela (0.5) bu  
26 böyle olmalı şuraları °felan şöyle ol-°  
27 Öğr: ha (0.4) fikir yürütmek diğmi bi konu hakkında  
28 fikir yürütmek olabilir evet beyhan  
29 (0.5)  
30→ Bey: °kötü bi haber duyduğumuzda üzülebiliriz  
31 ( )insan varsa utanabiliriz°=  
32 Öğr: =hıhı evet (0.4) °evet° bunlar duygularımız diğmi  
33 (0.4)  
34 Bey: birisi ı:: rahatsız ederse (0.6) sizi (0.5)  
35 >kızabiliriz<=  
36 Öğr: =sinirlenebiliriz kızabiliriz öfkelenebiliriz  
37 (0.5) ama düşünce dediğimiz şey nedir  
38 (0.3)  
39 Bey: °düşünce dediğimiz  
40 (1.0)

41 ı beynimizde°  
42 (0.4)  
43 Öğr: beynimiz↑de  
44 (0.4)  
45 Bey: °beynimizde (0.4) yapılandırdığımız (0.4) [şey]°  
46 Öğr: [fik]ir  
47 lerdir (0.5) güzel

Kesit 8'de, öğretmenin etkileşimsel bir kaynak olan ders kitabını etkin bir şekilde kullandığı görülmektedir ve satır 3'teki sorusunu sormadan önce 3.8 saniyelik sessizlik boyunca bütün öğrencilerin işlenen konunun yer aldığı sayfayı açmalarını beklemektedir. Kitapların açıldığından emin olunca satır 3'te tüm sınıfa "duygu ve düşünce aynı şey midir" şeklinde bir soru yönelmektedir. Sorusundan sonra satır 4'teki 1.5 saniyelik bir sessizlikten sonra satır 5'te Yunus adlı öğrenci bir yandan söz hakkı almak için parmak kaldırırken bir yandan da öz seçim yaparak öğretmenin sorusuna yanıt vermektedir. Ancak öğretmen öğrencinin bu yanıtına yönelim göstermeyerek satır 6'da kendi sorusunu tekrarlamaktadır (teacher-teacher echo, Walsh, 2013). Bu sorudan sonra da 2 saniyelik etkileşimsel açıdan uzun bir süre boyunca öğrencilerden yanıt bekler, bu sırada hâlâ Yunus'un parmağı havadadır ancak öğretmen yine buna yönelim göstermez. Daha sonra satır 8'de sorusunda küçük bir değişiklik yaparak tekrar soruyu sorduğu ve sonrasında yine 1 saniyelik bir bekleyiş gerçekleştirdiği görülmektedir. Bütün bu soruların tekrarına ve bekleme sürelerine rağmen Yunus'tan başka hiçbir öğrencinin katılım göstermemesi üzerine öğretmen satır 10'da Yunus'a söz hakkı verir. Yunus'tan aldığı yanıtı zaman kaybetmeden satır 13'te karşılık veren öğretmen "mesela (0.4) biz neye duygu deriz neye düşünce deriz" diyerek öğrenciden açıkladığı fikrine yönelik detaylandırma (elaboration) ve örneklendirme istemekte ve bunu yaparken birinci çoğul kişi zamiri (biz) kullanarak öğrencileri oluşturduğu sosyal eyleme dâhil etmektedir. Satır 16'da Yunus'un yanıt verirken söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) yarıda kestiği ve daha sonrasında 1.1'lik bir süre boyunca beklediği görülmektedir. Öğrencinin eksik sözcesini satır 18'de öğretmenin tamamladığı ancak öğretmen bu tamamlamayı gerçekleştirirken kullandığı sözlerin son hecesiyle örtüşme içerisinde Yunus'tan satır 19'da bir yanıt geldiği görülmektedir. Öğretmenin satır 18'deki eksik sözcesi, onun eksik tasarlanmış sözce (designedly incomplete utterance, Koshik, 2002) kullanarak



öğrenciden yanıt almaya çalıştığını göstermektedir. Öğrencinin bu yanıtına öğretmenden gelen “güzel aferin yunus” dönütünün vurgulu olumlu değerlendirme (explicit positive assessment, Waring, 2008) olduğu ve bu değerlendirmesini başını aşağı yukarı sallayarak bedensel yönelimle (bodily orientation) de gerçekleştirdiği görülmektedir. Öğretmen daha sonra hem sözel olarak hem de yine bedenini kullanarak (Onur’a doğru yürüyerek) Onur’a söz hakkı verir. Satır 22’den 27’ye kadar söz sırasını kullanan Onur da öğretmenin sorusunu yanıtlar. Onur’un konuşması sırasında ders dışı konuşan öğrencileri fark eden öğretmen üç kere el çırparak beden diliyle bu öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışmaktadır. Sınıfta bozulan düzeni yeniden sağlamaya çalışan öğretmen başarılı olur ve tekrar Onur’u dinlemeye devam eder. Onur’un yanıtını alan öğretmen satır 27’de bu yanıtın ne olduğuna ilişkin bir açıklama yapar ve bunu da “fikir yürütmek diğmi bi konu hakkında fikir yürütmek olabilir” şeklinde ifade ederek Onur’a “bir doğrulama isteği”nde (request for confirmation) bulunur ancak ondan herhangi bir karşılık gelmeden bir başka öğrenciye (Beyhan’a) söz hakkı verir. Beyhan da satır 30’da insan duygularına bir örnek verir ve öğretmen bu yanıtı kabul ederek satır 32’de “hıhı evet” diyerek yine bir doğrulama (confirmation) gerçekleştirir ancak öğrenci bunu onaylamak yerine bir başka duyguya yönelik bir başka örnek verir. Satır 36’da öğretmen Beyhan’ın bu yanıtını alarak yeniden düzenler (reformulation) ve ardından “ama düşünce dediğimiz şey nedir” diye sorduktan sonra Beyhan satır 39’da daha kısık sesle ve söz sırası içinde 1 saniyelik sessizliklerle yanıt vermeye çalışmaktadır. Satır 43’te öğretmenin, öğrencinin söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) tekrar edip (teacher-learner echo, Walsh, 2013) 0.4 saniye bekleyerek eksik tasarlanmış sözce kullandığı görülmektedir. Satır 45’te ise Beyhan eksik bıraktığı söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) tamamlamaktadır ancak yine kısık bir sesle “beynimizde (0.4) yapılandırdığımız (0.4) [şey]°” diyerek bulamadığı kelime için önce 0.4’lük bir süre boyunca uygun kelimeyi aradığı ardından da bulamadığı kelime yerine “şey” kelimesini kullanmaktadır. Öğrencinin aradığı kelime için 0.4’lük sessizlik oluştuğunu gören öğretmen öğrencinin “şey” kelimesiyle örtüşme içinde “fikirlerdir” kelimesini kullanmaktadır. Daha sonra ise öğrenciye yönelik “güzel” diyerek vurgulu olumlu değerlendirme (explicit positive assessment, Waring, 2008) yaptığı görülmektedir.

Kesit 8'deki ilk öğrenci başlatımı, konuşma dizisi başlar başlamaz satır 5'te Yunus adlı öğrencinin verdiği yanıt ile görülmektedir. Yunus bütün sınıfa sorulmuş bir sorunun yanıtını vermektedir. Öğrenci yanıtını verirken öz seçim yaparak Tip B1 başlatım türü olan "araya girme"yi (step in) gerçekleştirdiği görülmektedir. Ancak öğretmenin farklı öğrencilerden derse katılım beklediği, Yunus'un yanıtına ve parmak kaldırmalarına yönelim göstermemesinden anlaşılmaktadır. Bu yüzden öğretmen Yunus'un yanıtını takip eden satır 6'da ve satır 8'de sorusunu yinelemektedir. Öğretmen başka öğrencilerden katılım gelmediğini görünce Yunus'a söz vermektedir. Satır 12'de Yunus'un öğretmenin sorusuna yanıt verdiği ve bunun devamında öğretmenle aralarında Başlatma-Yanıtlama-Değerlendirme (BYD) düzeninin ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenin başlattığı soruya satır 12'de yanıt geldiği, satır 13'te öğretmenin tekrar bir soru sorduğu, satır 16'da Yunus'un tekrar yanıtladığı ve son olarak satır 21'de öğretmenin "güzel aferin yunus" şeklinde bir değerlendirme yaptığı görülmektedir. Bu BYD düzeninin öğrencinin Tip B1 başlatımı ile gerçekleştiği göz önüne alındığında, öğretmenin bu öğrenci başlatımına yönelim göstererek sorduğu soruya yeğlenen yanıtı öğrenciden almaya çalıştığı görülmektedir. Benzer davranışı, öğretmen konuşmanın ilerleyen kısmında da tekrarlamaktadır. Şöyle ki; öğretmen yanıt almak için kendisinin seçtiği Beyhan adlı öğrenciden satır 30'da bir yanıt almaktadır. Ancak öğrencinin yanıtının sorulan sorunun ötesinde bir yanıt olarak Tip C1 başlatım türü olduğu görülmektedir. Öğrencinin yanıtını satır 32'de kabul eden öğretmenin, aldığı yanıtı "°evet° bunlar duygularımız diğmi" diyerek bir doğruladığı (confirmation) görülmektedir. Ancak öğrenciden satır 34'te benzer yanıtlar geldiğini görünce öğretmen satır 36'da yine öğrencinin sözlerini tekrar ederek veya aynı anlama gelecek sözleri kullanarak öğrenciye yeni bir soru yöneltmektedir. Satır 39'dan itibaren de öğrencinin yanıt verebilmesi için satır 40'ta uzun bekleme süresi kullandığı, satır 43'te öğrencinin sözünü tekrar ettiği ve eksik tasarlanmış sözce kullandığı görülmektedir. Öğretmen satır 45'te öğrenciden beklediği yanıtı almış ve bunu olumlu değerlendirmiştir. Bu konuşma dizisinde birbirinden farklı öğrenci başlatımları (Tip B1 ve Tip C1) görülmekte, bu başlatımların öğretmen tarafından kabul gördüğü ve dikkate alındığı fark edilmektedir. Öğretmenin bu başlatımları yönetirken farklı etkileşimsel kaynaklar (bedensel yönelim, öğretmen-öğrenci ses yansımaları, eksik tasarlanmış sözceler, doğrulamalar, bekleme süreleri gibi) kullandığı tespit edilmektedir.

Aşağıdaki kesit, öğretmenin sınıftaki bütün öğrencilere bir soru yöneltmesiyle başlamakta; öğretmenin bu sorusuna yönelik bir öğrencinin öz seçim yaparak söz sırasını alması sonrasında gerçekleşen konuşma dizisini ve diğer başlatım türlerinin nasıl gerçekleştiğini göstermektedir. Kesit 9'da, altı şapkalı düşünme tekniğiyle ders işleyecek olan öğretmen, sınıfa getirdiği renkli kâğıtlardan şapka yapacaklarını belirtir ve daha sonra öğrencilerle bu renklerin hangi duyguyu temsil ettiği üzerine konuşur. Belirli renkler üzerine konuşulduktan sonra öğretmen, kırmızı şapkanın yapımı için kırmızı kâğıdı alır ve ona şapka şeklini vermeye çalışırken öğrencilere bir soru yöneltir. Böylece dersin 15. dakikasında gerçekleşen bu konuşma dizisi Kesit 9'da gösterilmiştir.

### Kesit 9. Kırmızı Şapka-00.15.25-00.16.18

- 01 Öğr: ↑kırmızı (0.2) aca↑ba neyi (.) anla↓tıyo  
+Elindeki kırmızı kartonu silindir haline getirmeye çalışır.
- 02 (0.4)
- 03 ((Bazı öğrenciler parmak kaldırır.))
- 04→ Ars: kan
- 05 (0.2)
- 06 ((Onur ayakta parmak kaldırmaktadır.))
- 07 Öğr: onur
- 08 (0.4)
- 09 Onu: kırmızı öf↑ke (0.5) biraz öfkelendirir de
- 10 [bizi]
- 11 Öğr: [ı nor]malde biraz öfkelendirir kırmızı
- 12 (0.2) haklısın ama ↑düşünce tekniğinde öyle  
+Öğretmen masasındaki kitaba bakar, sayfasını çevirir.
- 13 ((Bazı öğrenciler tekrar parmak kaldırır.))
- 14 de↓ğil
- 15 (0.8)
- 16 ↑aslında şöyle (.) ÖFKE (.) neyin göstergesidir  
+Onur'a doğru yürür, ona bakarak sorar.
- 17 (0.7)
- 18→ Ars: °kanın°
- 19 (0.2)
- 20→ Onu: kan

21→ Yun: kanın  
22→ Sel: a[teş  
23→ Ber: [duygu  
24 Öğr: duygu bi duygudur dimi  
+Öğretmen Berk'i parmağıyla işaret eder.  
25 (0.4)  
26 kırmızı duygu↑sal şapka (.) yani:  
27 (0.9)  
28 olaylara: (0.4) mantıktan ziyade ne gözüyle  
29 bakı↑cak  
30 (1.5)  
31 duygu↑lar gözüyle biz ↑geçen de:rs  
32 (1.7)  
33 duygu nedir düşünce nedir arasındaki fark  
34 nedir öğrendik mi=  
35 ÖÖ: =eve::t  
36 Öğr: evet (0.5) öğrendik

Kesit 9, öğretmenin satır 1'de bütün sınıfa bir soru yöneltmesiyle başlamaktadır. Öğretmenin bu sorusuna yönelik Arsan adlı öğrencinin 0.4 saniyelik bir sessizlikten sonra öz seçim yaparak soruyu yanıtladığı görülmektedir. Ancak öğretmenin bu yanıtı yönelmeyerek parmak kaldıran Onur adlı öğrenciye söz verdiği görülmektedir. Onur adlı öğrencinin ise satır 9'da gelen yanıtına öğretmenin satır 11'de "[1 nor]malde biraz öfkelenendirir kırmızı (0.2) haklısın ama ↑düşünce tekniğinde öyle de↓ğil" diyerek öncelikle öğrenciyi doğruladığı (confirmation) daha sonra ise "ama" bağlacıyla yanıtın yeğlenmeyen bir yanıt olduğunu belirttiği görülmektedir. Öğretmenin burada yeğlenmeyen bir yanıtı olumsuz bir karşılık vermektense yanıtı yumuşattığı (mitigation) görülmektedir. Daha sonra öğretmenin satır 16'da Onur'un öne sürdüğü "öfke" kavramını kullanarak satır 12'deki kendi sözlerini yeniden düzenlediği (reformulation), öğrenci katılımını şekillendirerek yeni katılımlar aradığı fark edilmektedir. Satır 16'daki söz sırasında Onur'a doğru yürümesi, ona bakması da bu katılımı alabilmek için kullandığı bir bedensel yönelim (bodily orientation) örneğidir. Öğretmenin sorusunu sormasından sonra satır 17'de 0.7'lik bir sessizlik olmasına rağmen yanıtın önce Arsan adlı öğrenciden geldiği daha sonra ise başta Onur olmak üzere onu farklı dört öğrencinin takip ettiği görülmektedir. Öğretmenin

satır 18-19-20-21-22 ve 23'te gelen bütün yanıtları dinledikten sonra yeğlenen yanıtın satır 23'te geldiği görülmektedir. Çünkü öğretmenin hiç zaman kaybetmeden satır 23'te gelen “ [duygu” yanıtını kabul edip, tekrarladığı (teacher-learner echo, Walsh, 2013) ve Berk'i işaret ederek (bodily orientation) “duygu bi duygudur dimi” diyerek Berk adlı öğrenciden bir onay (confirmation) istediği görülmektedir. Daha sonra 0.4'lük kısa bir sessizlikten sonra öğretmenin kendi söz sırası oluşturma birimlerini (SOB, turn constructional units) yeniden düzenleyerek (reformulation) duygu kelimesi yerine “duygusal” kelimesini kullandığı görülmektedir. Böylece satır 1'de sorduğu sorunun yanıtını konuşma boyunca gelen öğrenci katılımlarını şekillendirerek satır 26'da “kırmızı duygusal şapka” diyerek vermektedir. Daha sonra ise verdiği bu yanıtı detaylandırmaktadır. Satır 28'de “mantıktan ziyade ne gözüyle bakı+cak” şeklinde sorarak eksik tasarlanmış sözcelerin (designedly incomplete utterances, Koshik, 2002) bir şekli olan “Ne”, “Ne zaman” gibi soruları cümlenin sonuna ekleyerek (rear-loaded questions, Margutti, 2010) söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) öğrencilerin tamamlamasını beklemektedir. Böylelikle öğretmen onayladığı “duygu” ifadesini öğrencilerden bir kez daha duymaya çalışarak öğrencilere anlayıp anlamadıklarını gösterme fırsatı sunmaktadır. Bu bekleme süresi 1.5 saniye olmasına rağmen öğrencilerden herhangi bir yanıt gelmediği görülmektedir. Bu durum, öğretmenin sorduğu sorunun iyi tasarlanmamış olduğunu göstermektedir. Öğrencilerden katılım gelmemesi üzerine satır 31'de öğretmenin sorusunu kendisinin yanıtlayarak “duygular gözüyle biz +geçen de:rs” dediği görülmektedir. Yani öğretmen yanıtı verdikten sonra geçmişte yaşanan bir öğrenme olayına gönderme yaparak (reference to a past learning event, Can Daşkın, 2017) eksik tasarlanmış sözcü kullanıp söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) yarıda kestiği ve bundan sonra 1.7'lik bir sessizlikten sonra öğrencilerden bu söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) tamamlamalarını istediği görülmektedir. Ancak yine bu bekleme süresine rağmen herhangi bir katılım gelmeyince satır 33'te öğretmen sorusunu kendisi yanıtlamaktadır. Bu durum tıpkı satır 28'deki gibi öğretmenin eksik tasarlanmış sözcüleri doğru şekilde ve doğru zamanda kullanmadığının göstergesidir. Öğretmen satır 33'te kendi eksik bıraktığı söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) tamamladıktan sonra satır 34'te öğrencilerden “duygu nedir düşünce nedir arasındaki fark nedir öğrendik mi=” diyerek öğrencilerden onay (confirmation) almaktadır. Satır 36'da

ise öğrenciler toplu bir şekilde hiç gecikmeden “=eve: :t” yanıtıyla öğrendiklerini iddia etmektedirler. Satır 36 ile öğretmenin öğrencilerden gelen yanıtı tekrar ederek (teacher-learner echo, Walsh, 2013) konuşma dizisini kapattığı görülmektedir.

Kesit 9'daki öğrenci başlatımlarının ilki, öğretmenin sorusuna Arsan adlı öğrencinin satır 4'te öz seçim yaparak yanıt vermesi ile görülmektedir. Bu bütün sınıfa yöneltilen bir soruya bir öğrencinin kendi kendine söz almasıyla yanıt vermesini kapsayan Tip B1 (Waring, 2011) başlatım türüne yani “yanıtlamaya gönüllü olma” türüne bir örnek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra konuşmanın ilerleyen kısmında satır 16'da tıpkı satır 1 gibi öğretmenin sorusunu tüm sınıfa yönelttiği bir durumda beş öğrencinin kimi zaman sırayla kimi zaman aynı anda (örtüşme içerisinde) yanıtlar verdikleri görülmüştür. Satır 18, 20, 21, 22 ve 23'te öğrencilerin öz seçim yaparak sorulara verdikleri yanıtlar, Tip B1 başlatım türünün başka örnekleridir. Konuşma dizisi başlatımlar açısından bütün olarak incelendiğinde, öğrencilerin yanıtlayan konumunda olduğu ve öz seçim yapmalarına istinaden de özgür bir ortamda oldukları ve öğretmenin tüm öğrenci başlatımlarını dinlediği ancak yeğlenen yanıt geldiği zaman bu başlatımlara gecikmeden karşılık verdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrenci katılımını arttırmak için öğretmenin eksik tasarlanmış sözceleri çok sayıda kullandığı ancak bunları kullanırken doğru şekilde doğru ipuçlarıyla kullanmadığı ve hatta söz sırası oluşturma birimlerini (SOB, turn constructional units) eksik bırakırken yani sözcelerini tasarlarken yanlış tasarlaması gibi nedenlerle öğrenci katılımı alamadığı görülmektedir.

Aşağıdaki kesit; öğretmenin dersi başlatmak için bir başka disiplini (matematik) kullanarak öğrencilere bir soru yöneltmesini ve bu soru sonrasında gerçekleşen öğrenci başlatımlarını göstermektedir. Kesit 10, günün ilk sosyal bilgiler dersini içermektedir. “Farklı durumlara ait duygularını ve düşüncelerini ifade etme” kazanımını edindirmek üzere öğretmen derse bazı materyallerle gelir ve öğrencilere “altı şapkalı düşünme tekniğini” uygulayacağını belirtir. Bu konuda kısa bir bilgi alışverişi (hangi renk şapkalar olduğu, bu şapkaların hangi duyguları temsil ettiği gibi) gerçekleştikten sonra öğretmen oluşturulacak her grubun bir renk şapkayı temsil etmesi gerektiğini ve bu yüzden altı grup oluşturmalarını anlatan bir konuşma dizisi başlatmıştır. Dersin 18. dakikasında geçen bu konuşma dizisi Kesit 10'da gösterilmiştir.

## Kesit 10. Kaç kişi-00.18.25-00.19.01

- 01 Öğr: gruplarımızı belirliycez (0.2) ↑yirmi sekiz kişiyiz
- 02 eşit olarak altıya (0.4) bölersek >yirmi sekizi<
- 03 kaçar kişi olmalı gruplar
- 04 (0.4)
- 05→ Bus: dört
- 06→ Ber: [dörder]
- 07 Gön: [ mate ]matik  
+Öğretmen Gönül'e bakar.
- 08 Öğr: evet matematik
- 09 (1.1)
- 10 ↑dörder ol↑sa
- 11 (0.5)
- 12 yirmi dört olur dört kişi artar
- 13 (0.3)
- 14 Yal: altış-
- 15 Öğr: beşer ol↑sa
- 16 (0.4)
- 17→ Yal: otuz [olur]
- 18 Onu: [yirmi]sekizi beşe [böl]
- 19 Öğr: [al ]tı grup otuz oluyo
- 20 (0.2) beşer yapıcaz ama iki grup dört kalıcak tamam
- 21 ilk (.) ilk grup ve son grup dört kalsın (.) ilk
- 22 grupta (0.7)ı::: şimdi (0.2) herkes tahtaya gelsin

Kesit 10, öğretmenin satır 1 ile başlayan söz sıralarında sorduğu soruyla başlamaktadır. Öğretmen sorusunu takiben 4. satırda 0.4 saniyelik bir sessizlikten sonra yanıtlayan konumunda olan öğrencilerin satır 5, 6 ve 7’de öz seçim yaparak yanıt verdikleri, 6 ve 7. satırdaki konuşmaların bir örtüşme içerisinde ortaya çıktığı, 6. satırın öğretmenin sorusuna cevap verme niteliğinde olduğu, 7. satırda Gönül adlı öğrencinin “matematik” demesiyle soruya yanıt vermek yerine, dersin sosyal bilgilerden matematiğe geçtiğini işaret ettiği görülmüştür. 8. satırda ise öğretmenin önce Gönül’e dönüt vererek yönelim gösterdiği ve böylece öğretmen ve Gönül arasında “karşılıklı anlama” (mutual understanding) olduğu görülmektedir. Devamında 1.1 saniyelik sessizlikten sonra öğretmenin Buse ve Berk’e yönelim göstererek önce “↑dörder ol↑sa” tümcesini tekrar ettiği (teacher-learner echo) söz sırası oluşturma biriminin (SOB) son hecesindeki yükselen tonlama ve ardından 0.5’lik sessizlikle bunun tekrar bir soru olduğu görülmektedir. Ancak 0.5’lik sessizlikten sonra bir yanıt gelmemesi sonucu öğretmen sorusunu kendisi yanıtlar. Daha sonra 14. satırda Yalın adlı öğrencinin yine öz seçim ile verdiği farklı bir yanıtta öğretmenin yönelim göstermediği, hatta Yalın’ın sözünü keserek kendisinin “beşer ol↑sa” sözüyle son hecesi yükselen tonlama ile biten bir soru sorduğu görülmektedir. Bunun doğru yanıtının ise yine Yalın adlı öğrenciden geldiği 17. satırda fark edilmektedir. Ancak öğretmenin Yalın adlı öğrenciye tekrar yönelim göstermediğini ve kendi sorusunu 19. satırda kendisinin yanıtladığını görmekteyiz.

Kesit 10’da, birinci satırda öğretmen bütün sınıfa bir soru yöneltmekte ve söz sırasını belli bir kişiye değil de bütün sınıfa vermektedir. Buse ve Berk adlı öğrenciler 5. ve 6. satırda öz seçimle söz sırasını alarak yanıt vermeye gönüllü (volunteering response) olmaktadır. Öğrencilerin bu yanıtlarının, tüm sınıfa yöneltmiş bir soruya karşılık verildiği için Tip B başlatımının bir uygulaması olan “araya girme” (Tip B1) başlatımı olduğu görülmektedir. Öğretmenin öğrencilerin başlatımlarını dikkate aldığı ve onların yanıtlarına bir dönüt verdiği görülmektedir. Daha sonra ise yine 15. satırda öğretmenin tüm sınıfa bir soru yönelttiği ve bir başka öğrencinin 17. satırda öz seçimle tüm sınıfa yöneltilen bu soruyu yanıtlayarak bir başka Tip B1 başlattığını gösterir. Öğrencinin cevabı doğru olmasına rağmen öğretmenin ona herhangi bir yönelim göstermeyerek 19. satırda sorunun cevabını kendisinin verdiği



görülmektedir. Öğretmenin, sosyal bilgiler dersinde bir başka disipline (matematik) geçiş yapmasının yanında yine bu disipline (matematik) ait kaynakların sosyal bilgiler dersinin ilerleyişini sağlamak üzere kullanıldığı dikkati çekmektedir. Öğretmenin, öğrenci başlatımlarının oluşmasını sağlayan bir ortam yaratması ve disiplinler arası öğrenme ortamı oluşturması önemli bir bulgudur. Ancak öğretmenin bu ortamı, öğrenme fırsatını sunacak bir ortama çevirmediği görülmüştür. Bunun en önemli göstergesi olarak öğretmenin öğrenci katkılarını şekillendirmemesi yani ortamı pedagojik bir amaçla kullanmaması gösterilebilir.

Aşağıdaki kesit; öğretmenin sorduğu soruyu yanıtlayacak öğrenciyi kendisinin seçmesiyle başlamaktadır. Bu konuşma dizisinde öğretmenin belirli bir öğrenciye yönelik sorduğu soru ve sonrasında diğer öğrencilerin de katkılarıyla gerçekleşen başlatımlar gösterilmiştir. Kesit 11’de öğretmen öğrencilere, daha önce işlenen bütün konuları içeren sesli bir power point sunumu izletmektedir. Öğretmen, sunumu izletirken zaman zaman sunumu durdurmakta ve öğrencilere bazı sorular yöneltmektedir. Dersin 18. dakikasında sunuyu durdurur ve öğrencilere sözlü tarih yönteminde uyulması gereken kuralların ne olduğunu sorar. Öğretmenin sorusuyla ortaya çıkan konuşma dizisi Kesit 11’de gösterilmiştir.

#### Kesit 11. Sözlü Tarih-00.18.03-20.01.50

- 01 Öğr: uymamız gereken ↑kuralları <sup>1#</sup> kim (0.2) tekrar edicek  
+Bazı öğrenciler  
parmak kaldırır.  
(1: Öğretmen soldan sağa tüm sınıfa göz gezdirir.)
- 02 (1.6)
- 03 <sup>#1</sup>  
kim etsi:n  
+Sinem’e bakarak ona doğru yürür.
- 04 (0.4)
- 05 sinem etsin
- 06 (2.3)
- 07 Öğr: nelere dikkat edicekmişiz  
+Sinem’in karşısında ona bakarak durur.
- 08 (5.8) ((Bu süre boyunca öğretmen Sinem’e bakar.))
- 09 <sup>2#</sup>  
(Öğretmen kaşlarını kaldırır ve başını aşağı  
yukarı sallar.)) ((2: Bazı öğrenciler parmak kaldırır.))

11 (0.2)

12 bak deminden beri bi kez (0.4) burda okuduk(0.4)  
+Daha önce metni  
okuyan öğrenciyi  
eliyle gösterir.

13 şeyde izledik hatırla mutlaka hatırlarsın  
+Arkasındaki sunum perdesini işaret eder.

14 (3.9)

15 Sin: şey ı

16 (1.4)

17 Sin: sözlü tarih ↑te

18 (1.9)

19 Sin: ı (.) şey sözlü tarih yapcağımız kişinin

20 (0.6)

21 >o olayı yaşamış olması lazım<=

22 Öğr: =eve:t eve:t  
+Başını yukarıdan aşağıya sallar.

23 (2.6)

24 bi ↑araştırmacı olarak nelere dikkat edi↑ce:z

25 (0.6)

26 o kişiyi belirledik bunu yaşamış kişi belirledik  
+İki elini de avuç içleri birbirine bakacak şekilde yere paralel şekilde  
söylediği cümle boyunca yukarıdan aşağıya sallar.

27 (0.6)

28 son↑ra

29 (0.6)

30 napı↑caz

31 (1.1)

32 onu arayıp

33 (2.1)

34→ Gön: °soru:caz°  
+Parmak kaldırır.

35 (0.3)

36 Öğr: sinem cevap (0.2) verebilir  
+Gönül'e bakar.

37 (3.8)

38 Sin: ı: arıcaz ı::

39 (3.0)

40 <randevu alı↓rız>=

41 Öğr: =↑hah gününü tarihini ayarlıycaz

42 uy[gun olup olmadı]

43 Nur: [randevu alıcaz]  
+Öğretmen dönüp Nur'a bakar.

44 Öğr: uygun olup olmadığını öğreni↑cez (0.3) son↑ra  
+Öğretmen sınıfın sağ tarafındaki sıraların arasına girer, duvara yaslanır.

45 (1.7)

46 Öğr: yanımıza ne alıcaz i↑rem

47 (1.2)

48 Sin: ı: kağıt ve (0.4) eşyaları alcaz

49 Öğr: nedir o eşya↑lar  
+Onur parmak kaldırır.

50 (0.3)

51 Sin: not defteri

52 Öğr: not defteri olabili:r  
+Başını yukardan aşağıya sallar.

53→ Ber: >öğretmenim< burda yazı[yo]  
+Masasındaki kitabımı işaret eder.

54 ((Öğretmen ve birkaç öğrenci Berk'e bakar.))

55 Öğretmen Berk'e bakarken başını tekrarlı olarak

56 hızlıca aşağı yukarı sallar.))

57 Sin: [ı:] kalem

58 Öğr: hıhı  
+Sinem'e bakar.

59 (0.5)

60 Sin: ses cihazı

61 Öğr: ↑varsa ses kayıt cihazı  
+Başını sağa doğru eğerek aşağı yukarı sallar.

Kesit 11, öğretmenin satır 1'den satır 5'e kadar söz hakkı vereceği öğrenciyi seçme süreci ile başlamaktadır. Satır 5'te Sinem adlı öğrenciyi seçer ve daha sonra satır 7'de sorusunu Sinem'e yönelik yeniden düzenleyerek (reformulation) “nelere dikkat edicekmişiz” şeklinde yineler. Öğretmen, satır 7'deki sorusunu birinci çoğul kullanarak bu sorunun yanıtını daha önce öğrendiklerini belirtip geçmiş öğrenme olayına gönderme (reference to past learning event, Can Daşkın, 2017) yapmaktadır. Daha sonra satır 8'de görüldüğü üzere 5.8'lik bir bekleme süresi kullanan öğretmen bu süre boyunca Sinem'e bakıp ve mimiklerini kullanarak (satır 9) ondan yanıt beklediğini göstermektedir. Öğrenciden yanıt alamayan öğretmen satır 12 ve 13'te sınıfça geçmişte yaşanmış bir olaya gönderme yaparak (reference to shared past event, You, 2015) satır 13'te söylediği “hatırla mutlaka hatırlarsın” diyerek öğrenciyi “epistemik sorumluluk” (epistemic responsibility, You, 2014) yüklemektedir. Öğretmenin bu söz sıralarında beden dilini kullandığı görülmektedir. Daha sonra satır 15'te Sinem'den gelen “şey ı” yanıtıyla bir kararsızlık belirteci (hesitation marker) gösterdiği ve daha sonraki satırlarda da bekleme süresini (satır 16, 18, 20) kullandığı görülmektedir. Öğretmenin bu söz sıraları esnasında satır 22'ye kadar konuşmaya dâhil olmadığı ve Sinem'in katkılarını dinlediği görülmektedir. Sinem söz sırasını tamamlayınca öğretmenin satır 22'de hem beden dili hem de sözleriyle öğrenciyi olumlu değerlendirme (positive assesment) vererek öğrenciyi onayladığı görülmektedir. Satır 23'teki 2.6'lık bekleme süresinden sonra Sinem'den yine katkı gelmeyince öğretmenin satır 24'te sorusunu bir bağlam oluşturarak yeniden düzenlediği ve “bi ↑araştırmacı olarak nelere dikkat edi↑ce:z” sorusundan sonra satır 26'da bunu bir bağlam hâlinde öğrenciyi sunduğu fark edilmektedir. Öğretmenin öğrenciden yanıt almaya çalışması devam etmekte ve satır 28, 30 ve 32'de öğretmen eksik tasarlanmış sözceleri (designedly incomplete utterances, Koshik, 2002) kullanarak öğrenciden eksik bıraktığı sözcüyü tamamlamasını beklemektedir. Öğretmenin eksik tasarlanmış sözcüyü kullanırken satır 32'de öğrenciyi “onu arayıp” diyerek açık/net bir ipucu verdiği görülmektedir. Satır 33'teki 2.1'lik bekleme süresi boyunca Sinem'den katkı gelmeyince ona sorulan soruya Gönül adlı bir başka öğrencinin

hem parmak kaldırarak hem de söz sırasını alarak katkı sağladığı görülmektedir. Gönül'ün bu katkısından sonra öğretmenin ona bakarak satır 36'da "sinem cevap (0.2) verebilir" diyerek sınıf normunu hatırlattığı ve yanıtı Sinem'den almak istediğini belirttiği görülmektedir. Daha sonra satır 38 ile satır 41 arasında Sinem'den yeğlenen yanıt geldiği, satır 41'deki öğretmenin "↑hah" sözünden anlaşılmaktadır. Satır 43'te bir başka öğrencinin konuşma dizisine dâhil olduğu ve onun da bir katkı sağladığı; öğretmenin bu öğrenciye kayıtsız kalmayıp dönüp ona bakarak bedensel yönelim gösterdiği ve başını sallayarak onu onayladığı görülmektedir. Satır 44'te Sinem'e yönelik sorularına devam eden öğretmenin satır 46'da "yanımıza ne alıcaz si↑nem" diyerek yine öğrenciye açık bir ipucu verdiği görülmektedir. Satır 47'deki 1.2'lik bekleme süresinden sonra satır 48'de gelen Sinem'in yanıtını yeterli bulmayan öğretmen satır 49'da "nedir o eşya↑lar" diyerek Sinem'in yanıtını detaylandırmasını istemektedir. Satır 50'deki 0.3'lük bir sessizlikten sonra satır 51'de Sinem'in bir yanıt verdiği görülmektedir. Satır 52'de öğretmenin bu yanıtı kabul ederek tekrar ettiği ve baş sallama hareketiyle onayladığı görülmektedir. Satır 53'te Berk adlı öğrenci kitabını göstererek ">öğretmenim< burda yazı[yo]" der. Öğretmen Berk'e yönelim göstererek ona bakar ve başını sallayarak onu onaylar. Satır 57'de Sinem yanıtlar sunmaya devam etmektedir ve öğretmen de onu hem sözel hem sözel olmayan yönelimlerle dinlemeye devam eder. Satır 60'ta Sinem tekrar bir örnek verir ve satır 61'de öğretmen yine yanıtı kabul ederek tekrar eder.

Kesit 11'deki konuşma dizisi, öğretmenin sınıfta gerçekleştirdiği diğer soru cevap etkinliklerinden farklı bir özellik içermektedir. Öğretmenin sorusuna yanıt almak istediği öğrenciyi kendisinin seçmesiyle başlayan kesit 11'de, öğretmenin öğrenciden yanıt alabilmek için bekleme süresini etkin kullandığı (satır 6, 8, 11, 14, 16, 18, 20, 23, 25, 27, 29, 31, 35, 37, 39, 45, 47, 50, 59) görülmektedir. Öğretmenin kimi zaman uzun olan bu bekleme sürelerini kullandığı anlarda sınıftaki diğer öğrencilerin başlatım yaptıkları görülmektedir. İlk olarak öğretmenin Sinem adlı öğrenciden yanıt alabilmek için satır 32'de kurduğu ETS'yi satır 34'te Gönül adlı öğrencinin kısık sesle tamamladığı görülmektedir. Yanıtlayan konumunda olan bu öğrencinin başkasına sorulmuş soruya öz seçim yaparak yanıt vermesi Tip B2 olan yeni kaynak oluşturma başlatımını gerçekleştirdiğini göstermektedir. Öğretmenin bu başlatımı duyduğu ve o öğrenciye yönelim göstererek (bakış) satır 36'da sorunun yanıtını İrem'den beklediğini ifade ettiği görülmektedir. Gönül'ün bu başlatımını değerlendirmeyen öğretmen, Sinem'den yanıt almak için Sinem'e yönelim

göstermeye devam eder. Satır 53'te bir başka öğrenci olan Berk de öğretmenin sorduğu soruya karşılık bir epistemik kaynak (epistemic source) olarak kitabını göstermekte ve beklenen yanıtın kitapta olduğunu söylemektedir. Berk'e de sözel olmayan davranışla (baş sallama) olumlu dönüt veren öğretmen yine Sinem'den gelen yanıtlara yönelim göstererek onları değerlendirir. Bu kesit, öğretmenin öğrencilerin yaptığı başlatımları değerlendirmedini ve sadece kendi seçtiği öğrenciden katkı alabilmek için bekleme süresi, tekrar, yeniden düzenleme, sözel olmayan davranışlar gibi etkileşimsel kaynakları etkin kullanarak öğrencinin katkılarını şekillendirdiğini göstermektedir. Kesitin sonunda öğretmenin yeğlediği yanıtların Sinem'den geliyor olması etkileşimsel kaynakların etkili kullanılmasının önemini göstermektedir.

Aşağıdaki kesit, öğretmenin sınıftaki bütün öğrencilere bir soru yöneltmesiyle başlamakta; öğretmenin bu sorusuna yönelik bir öğrencinin öz seçim yaparak söz sırasını alması sonrasında gerçekleşen konuşma dizisi ve bu dizideki diğer başlatım türlerinin nasıl gerçekleştiği gösterilmektedir. Kesit 12, sosyal bilgiler dersinin son 10 dakikasında gerçekleşmektedir; öğretmen ders kitabındaki "aile tarihi" konulu metni bir öğrenciye okuttuktan sonra yanıtı o metnin içinde olan bir soruyu öğrencilere yöneltir. Sorduğu soru üzerine yaklaşık 10 dakika konuşulduktan sonra öğretmen konuşulanları özetler ve geçmişten kalan bazı belgelerin arşivlendiğini belirtir. Bunun üzerine öğretmenin aile tarihini araştırırken nelerin kanıt olarak kullanılacağı ile ilgili bir soru sormasıyla dersin 29. dakikasında başlayan konuşma dizisi Kesit 12'de gösterilmiştir.

#### Kesit 12. Mektuplar-00.29.58-00.31.45

- 01 Öğr: aile tarihimizi araştırırken kanıt olarak  
02 kullanıcağımız belgeler neler  
03 (0.7)  
04→ Sel: eski mektuplar  
05 (0.8)  
06 Öğr: eve::t (0.3) dedenin (0.2) askerden (0.3)  
07 çanakkale savaşından  
08 (1.1)

09 Öğr: ıbenim bi hocam var nurcan (.) kapıcı diye çok  
10 sevdiğim bi hocam (0.4) o bizi evinde  
11 (0.7)  
12 ı: misafir etmişti bi odayı hiç üşenmemiş koıray  
+Öğretmen Koray'a  
bakar.  
13 ((Koray başını masaya koymuştur. Öğretmenin  
14 seslenmesiyle başını kaldırır.))  
15 (0.7)  
16 eskiden kalan eşyalara ayırmış ilk mesela okulda  
17 giydiği önlüğü ve bize şunu okuttu  
18 (0.6)  
19 çanakkale savaşında savaşa giden dedesinin (0.4)  
20 yeni evlendiği (0.3) ı: eşine yazdığı mektubu  
21 okudu hepimiz (0.2) çok duygulandık çok  
22 etkilendik (0.2) mesela (0.3) çanakkaleden ı:  
23 ona aldığı  
24 (1.0)  
25 Öğr: bi ı: topraktan yapılmış  
26 (0.7)  
27 ne diyiyim ona  
28 (0.7)  
29→ Yun: heykel  
30 (0.5)  
31 Öğr: bi süs eşyası (0.3) yo bi süs eşyası getirmiş  
32 savaştan (.) dönünce (0.6) onu mesela gösterdi

33 çok (0.4) etkilendik o mektubu 1: okudu bize  
34 orda hislerini duygularını yaşadıklarını savaşta  
35 (0.4) [çok etkilendik iş ]te bakın  
36→ Ege: [tek siz mi vardınız]  
37 Öğr: hı  
38 Ege: tek siz mi vardınız  
39 Öğr: yo birkaç kişi gitmiştik bakın o eski mektuplar da  
40 (.) 1: ne olabili:r (0.3) >anı mesela< çocuklar  
41 tarihimizd[e]  
42 Ber: [a]nı olabilir  
43 Öğr: yıldırım beyazıtın (0.3) timura yazdığı (0.3)  
44 timurun yıldırım beyazıtta yazdığı  
45 (0.8)  
46 hakaret dolu mektuplar var  
47→ Ege: hakaret doflu  
48 (0.3)  
49 Öğr: evet (0.2) yıldırım beyazıt (0.2) 1: osmanlı  
50 padişahı  
51 (0.9)  
52 1:: timur (0.3) 1:: yanlış ha[tırlamıyosam]  
53 Ars: [bi tan devlet]  
54 (0.3)  
55 Öğr: bi devletin o da hükümdarı (0.3) ve (0.3)  
56 savaş yapıcaklar birbiriyle o ona hakaret dolu  
57 mektuplar yazıyo (0.4) o mektubu okuyup o da



58 ona cevap veriyö şimdi bunlar saklanıyo (.)  
59 şimdi noluyo  
60 (0.6)  
61 tarihe  
62 Onu: demek  
63 Öğr: ışık tutuyo  
64→ Onu: demek ki onlar arşivleniyo  
65 (0.2)  
66 Öğr: evet arşivlenmiş demek ki

Kesit 12, öğretmenin öğrencilere bir soru yöneltmesiyle başlamaktadır. Öğretmenin bu sorusuna Selinay adlı öğrencinin satır 4'te verdiği yanıtın sonra satır 5'te 0.8'lik bir sessizlik olduğu görülmektedir. Satır 6'da söz sırasını öğretmenin aldığı ve “eve: :t” şeklinde vurgu ve uzatma ile öğrenciyi onaylayarak ona olumlu bir dönüt verdiği görülmektedir. Satır 6'nın devamında ise öğretmenin öğrenciden gelen yanıtla ilişkin bir detaylandırma yaptığı (dedenin (0.2) askerden (0.3) çanakkale savaşından) görülmektedir. Ancak öğretmen satır 6'daki söz sırasını tamamlamadan satır 8'de 1.1'lik bir sessizlikten sonra satır 9'da geçmişinde yaşadığı bir olayı, bir anısını (reference to past action, Eskildsen, 2011) anlatmaya başlar. Satır 9 ile başlayan ve satır 25'e kadar devam eden söz sıralarında öğretmen bu anısını anlatır. Öğretmenin kendi söz sıraları arasında başka bir öğrencinin söz sırasını alabileceği (satır 11, 15, 18, 24) satırlarda “geçişe uygun nokta” (GUN, transition relevance place) olmasına rağmen hiçbir öğrencinin söz alma girişiminde bulunmadığı, söz sırasını öğretmenin kendi elinde tuttuğu görülmektedir. Öğretmenin söz sırasını elinde tuttuğu bu satırlarda konuşma dizisinin yanında bir “yan dizi” (side sequence, Jefferson, 1972) gerçekleştiği görülmüştür. Satır 12'deki söz sırasının sonunda Koray adlı öğrencinin ismini yükselen tonlama ile söyleyerek (bi odayı hiç üşenmemiş koıray) sınıfta başını sırasına koymuş olan Koray'a seslendiği görülmektedir. Öğretmenin bu seslenişi ile öğrenci satır 14'te belirtildiği üzere (Öğretmenin seslenmesiyle başını

kaldırır.) hemen başını kaldırmaktadır. Öğretmenin, sınıf yönetiminin düzeni yeniden sağlama (restoring order, Burden 2013) boyutuna ilişkin bir uygulama gerçekleştirdiği bu yan dizide, öğrenciden gelen bedensel yanıt (bodily response) ile öğretmenin başarılı olduğu görülmektedir. Öğretmen satır 9'da anısını anlatmaya başlamakta ancak satır 19'da söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) yarım bırakarak satır 24'te 1 saniyelik bir süre sessizlik olduğu görülmektedir. Öğretmenin aradığı kelimeyi bulamadığı, bir sonraki satırlardan (satır 25, 26, 27 ve 28) anlaşılmaktadır. Satır 24'teki 1 saniye sessizlikten sonra öğretmen, satır 25'te nesnenin neden yapıldığı ile ilgili (topraktan yapılmış) bilgi vermekte, satır 26'da 0.7'lik bir sessizlikten sonra öğrencilerden olası yanıtları beklemekte, satır 27'de "ne diyeyim ona" diyerek nesnenin ismini koyamadığını belirtmektedir. Satır 28'de de yine 0.7'lik bir süre sessizlikten sonra satır 29'da Yunus adlı öğrenci "hey↑kel" diyerek yükselen bir tonlama ile bir katkı sunmuştur. Satır 30'da 0.5'lik bir sessizlik sonrasında satır 31'de öğretmenin aradığı kelimeyi bulduğu ve "bi süs eşyası" dediği daha sonra ise "yo bi süs eşyası getirmiş" deyip Yunus'a yönelik olumsuz değerlendirme yaparak nesnenin adını kendisi bulmuştur. Daha sonra satır 32'den 36'ya kadar öğretmen bu anısına ilişkin ayrıntılar vermektedir. Öğretmen satır 35'te söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) tamamlarken onun söz sırası oluşturma birimiyle (SOB, turn constructional unit) örtüşme içerisinde Ege adlı öğrenci öz seçim yaparak öğretmene "tek siz mi vardınız" diye bir soru yöneltir. Konuşmalar aynı anda (örtüşme içinde) gerçekleştiği için öğretmen anlamaz ya da duyamaz ve satır 37'de "hı" diyerek bir açıklık ricasında (clarification request) bulunur. Satır 38'de Ege sorusunu tekrar eder. Öğrencinin sorusuna satır 39'da öğretmen yanıt verir ve hemen ardından öğretmen anısını anlatmasına sebep olan "eski mektuplar" ile ilgili öğrencilere bir soru yöneltir. Satır 40'ta öğrencilere yönelttiği sorunun devamında 0.3'lük kısa bir sessizlikten sonra sorunun yanıtını ">anı mesela<" şeklinde kendisinin hızlıca verdiği görülmektedir. Öğretmenin sınıfa yönelttiği soruyu satır 40'ta kendisinin yanıtlamasından sonra satır 42'de ise Berk adlı öğrenci öz seçim yaparak bu yanıtı tekrarlamaktadır. Öğrencinin bu tekrarını öğretmen görmezden gelmekte ve kendi açıklamasına satır 43'te devam etmektedir. Satır 43 ile başlayan kısımda öğretmenin yeni bir örnek verdiği ve bu örneği detaylandırdığı; öğrencilerin düzeyinin üstünde Tarih dersine ait bilgileri verdiği bu kısımda satır 40'ta başlayan söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) satır 44'te yarım

biraktığı görülmekte, satır 45'te ise 0.8'lik bir sessizlik fark edilmektedir. Eksik tasarlanmış sözceleleri (designedly incomplete utterances, Koshik, 2002) kullanan öğretmen, bu süre boyunca öğrencilerin yarım kalan söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) tamamlamalarını beklemektedir. Ancak satır 45'teki sessizlik boyunca herhangi bir öğrenciden katılım söz konusu olmaz ve satır 46'da öğretmen, kendi söz sırası oluşturma birimini kendisi tamamlar. Satır 47'de Ege'nin öz seçim yaparak söz sırasını aldığı ve öğretmenin sözünü tekrar ederek söz sırası oluşturma biriminin (SOB, turn constructional unit) sonuna doğru yükselen tonlama ile söylemesinden bu tekrarı bir soru niteliğinde öğretmene yönelttiği söylenebilir. Satır 48'deki 0.3'lük bir sessizlikten sonra öğretmenin satır 49'da öğrenciyi "evet" diyerek onayladığı ve devam eden söz sırasında bu tarihsel olaya ilişkin ayrıntılar vermeye devam ettiği görülmektedir. Satır 51'deki 0.9'luk sessizlikten sonra satır 52'de öğretmenin "ı:: timur (0.3) ı:: yanlış ha[tırlamıyosam]" şeklindeki ifadesinden de görüldüğü üzere "ı:::" kararsızlık belirtecinin (hesitation marker) yanı sıra anlattığı ayrıntılara ilişkin emin olmadığı bir bilgi vermek üzere olduğu görülmektedir. Satır 53'te Arsan adlı öğrencinin öz seçim yaparak öğretmenin söz sırası bitmek üzereyken örtüşme içerisinde "[bi tan devlet" diyerek bir katkı getirdiği görülmektedir. Daha sonrasında satır 54'teki 0.3'lük bir sessizlikten sonra satır 55'te öğretmenin söz sırası oluşturma birimine (SOB, turn constructional unit) "bi devletin o da hükümdarı" diyerek başlaması öğretmenin Arsan'ın katkısını aldığını göstermektedir. Öğretmenin Arslan'dan gelen katkıyı tekrar ettiği ve söz konusu olan devletin hangi devlet olduğuna ilişkin herhangi bir bilgi vermediği görülmektedir. Bu durum; öğretmenin alan bilgisi eksikliğini göstermektedir. Öğretmen, aldığı bu katkıyla satır 55 ile başlayan kısımda öğrencilere ayrıntılar vermeye devam etmektedir. Satır 58'de ve 59'da ise "şimdi bunlar saklanıyo (.) şimdi noluyo" şeklinde tarihsel bir olaydan günümüze gelerek dersle ilgili hâle getirmekte ve öğrencilere soru sormaktadır. Öğretmen sorusundan sonra satır 60'ta 0.6'lık bir sessizlik sonrasında hiçbir öğrenciden yanıt gelmeyince satır 61'de "tarihe" diyerek bir ipucu verdiği ancak söz sırası biter bitmez satır 62'de Onur adlı öğrencinin "demek" diyerek söz sırasını aldığı ancak öğretmenin Onur'dan gelen bu katkıyı görmezden geldiği görülmektedir. Satır 63'te öğretmen kendi söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) tamamlar ve satır 64'te Onur yine öz seçim yaparak "demek ki onlar arşivleniyo" şeklinde bir ifade ile daha önceki derste öğretilmiş olan

“arşivleme” kelimesini kullandığı görülmektedir. Dolayısıyla satır 64’te ortaya çıkan bu durumun, öğrenmenin takip edilmesi açısından önemli bir bulgu olduğu söylenebilir. Satır 65’teki 0.2’lik bir sessizlikten sonra satır 66’da öğretmenin Onur’a yönelik olarak “evet arşivlenmiş demek ki” diyerek onu onayladığı görülmektedir.

Kesit 12, öğrenci başlatımları açısından zengin örnekler sunmaktadır. Örneğin, satır 14’te Selinay adlı öğrencinin öz seçim yaparak bütün öğrencilere yöneltilmiş bir soruya kendisinin yanıt vermesi yani yanıtlamaya gönüllü olması (Araya girme, Tip B1) ile başlayan konuşma dizisi öğretmenin bir anısını anlatmasıyla devam etmiştir. Satır 24’te öğretmenin aradığı kelimeyi bulamamasıyla ortaya çıkan sessizlik sonrasında o kelimeyi bulmaya yönelik bir ipucu sunduğu satır 25 ve devam eden satırlardaki (satır 26, 28) sessizlikler sonrasında satır 29’da Yunus adlı öğrencinin öz seçim yaparak bir öneri getirdiği görülmektedir. Öğretmen, öğrencinin bu başlatımını dikkate almış ve satır 31’de ona yönelik olumsuz dönüt vermiştir. Daha sonra öğretmen anısını anlatmaya devam ederken, satır 36’da Ege adlı öğrencinin öz seçim yaparak öğretmene bir soru sorduğu ve yeni bir konuşma dizisi başlattığı (Dizi başlatımı, Tip A); öğrencinin bu başlatımına öğretmenin kayıtsız kalmadığı ve satır 39’da bu soruyu yanıtlayarak daha sonra, anlattığı anıya ilişkin açıklamalara devam ettiği görülmüştür. Öğretmen açıklamalarını sürdürürken satır 47’de Ege adlı öğrencinin, öğretmenin söylediği bir sözü öz seçim yaparak tekrar ettiği ve bir soru şeklinde son hecesinde yükselen tonlamayla öğretmene yönelttiği görülmektedir. Öğrencinin yeni bir konuşma dizisi başlattığı (Dizi başlatımı, Tip A) görülürken satır 49’da öğretmen de öğrenciyi “evet” diyerek kısaca onaylamakta ve açıklamasına devam etmektedir. Daha sonra ise öğretmenin söz sırasının satır 58’de bitmesiyle, satır 59’da öğretmenin bütün sınıfa yönelttiği soruya satır 64’te Onur’un öz seçim yaparak bir yanıt verdiği yani yanıtlamaya gönüllü olduğu (Araya girme, Tip B1), satır 66’da da öğretmenin Onur’un bu başlatımını onayladığı görülmektedir. Kesit 12 başlatımlar açısından böyle bir tablo sunarken, bu kesitte öğretmenin başlatımları dikkate aldığı ancak bunlara ilişkin kısa dönütler (onaylama, reddetme gibi) verdiği görülmektedir. Yani başlatımların birer öğrenme fırsatına dönüşebileceği durumlar varken öğretmenin kısa ve net değerlendirmeleri sebebi ile öğrenme fırsatları oluşmamıştır.

Aşağıdaki kesit, öğretmenin söz sırasını kendi seçtiği öğrenciye vermesiyle başlamaktadır. Bu konuşma dizisinde öğretmenin belirli bir öğrenciye yönelik

sorduğu soru ve sonrasında diğer öğrencilerin de katkılarıyla gerçekleşen başlatımlar gösterilmiştir. Kesit 13'te, öğretmen daha önceki derste işlenen konuyu özetledikten sonra, geçmişten günümüze kalan değerlerin sadece somut olmadığını, gözle görülmeyen öğeler de olduğunu ifade eder. Daha sonra bunların neler olduğuna ilişkin yanıtları öğrencilerden almaya çalışır. Öğrencilerden gelen yanıtlara katkılar sağlayarak bu değerlerden birinin "gelenekler ve görenekler" olduğu sonucuna ulaşılır. Gelenek ve göreneklere ilişkin öğrencilerden bazı örnekler isteyen öğretmenin, dersin 22. dakikasında bir öğrenciye söz vermesiyle ortaya çıkan konuşma dizisi Kesit 13'te gösterilmiştir.

### Kesit 13. Çok Ağladık-00.22.36-00.24.04

- 01 Öğr: ↑melis ne dersin=<sup>1#</sup>  
(1: Daha önce parmak kaldıran Onur söz hakkı verilmeyince artık ayağa kalkmıştır.)
- 02 Mel: =öğretmenim (0.3) °gelenek göreneklerimizde yemekler var°
- 03 (0.3)
- 04 Öğr: ↑yemekler de var diğmi ↑mesela melisin
- 05 ge↑çen sene: (0.6) ↑abisi askere git↓ti nası
- 06 uğurladınız askere abini
- 07 (.)
- 08 Mel: ört↑menim (0.3) bi kere annemle °çok ağladık°=
- 09 Öğr: =hayır ağladınız da (.) ne↑ler yapıldı o  
+Bazı öğrenciler arasında gülüşmeler olur.
- 10 uğurlanırken (0.3) melis konuşsun  
+Nur'a bakarak iki elini açık bir şekilde havada tutar.
- 11 (0.3)
- 12 Mel: şey

- 13 Öğr: ↑hı  
+Melis'e bakarak başını aşağı yukarı sallar.
- 14 (0.3)
- 15→ Ars: ağlamışlar
- 16 Onu: ↑a:: biliyorum  
+Ayaktayken parmak kaldırır.
- 17 (0.5)
- 18 Mel: annem abime sevdiği en güzel yemekleri yaptı
- 19 ↓kaba koydu: sonra da burdan (0.2) °gittiler°
- 20 (1.3)
- 21 Öğr: >[hayır]<
- 22→ Onu: [su dök]mediniz mi  
+Melis'e bakar.
- 23 (0.3)
- 24 Öğr: mesela sizin evinize ziyarete gelenler oldu mu
- 25 (0.6)
- 26 ↑abin gitmeye yakın
- 27 (0.5)
- 28 Mel: o burdayken geldiler=
- 29 Öğr: =↑hah geldiler ne yaptılar ne getirdiler size
- 30 (0.5)
- 31 Mel: abime hediyeler sonra °harçlık aldı°=
- 32 Öğr: =harçlık aldı onların ellerini öptü diğmi
- 33 Mel: [evet ]

- 34→ Çağ: [öğret]menim benim dayım da bu sene gitti  
+Öğretmen Çağın'a bakar.
- 35 (0.6)
- 36 Öğr: ona bi ↑şey yaptınız mı siz (0.3) ya da ne↑ler
- 37 yapıldı
- 38 Çağ: öğret[menim bizde şey yapıldı]
- 39 Öğr: [↑yavrum birisi konuşur]↑ken  
#1  
+Onur'a bakar.
- 40 Çağ: ı sonra öğretmenim (0.3) ım: yemek yaptılar=
- 41 Öğr: =hah yemek dökmek denir hatta yemek dökün (0.2)
- 42 [asker uğurlarken]
- 43 Çağ: [öğretmenim en çok]k da dolma gibi şeyler yaptılar=
- 44 Öğr: =eve::t ↑kime ikram ettiler o↑nu=
- 45 Çağ: =misafirlere=
- 46 Öğr: =hah (.) misafirlere °ikram ettiler°
- 47→ Nil: bi de öğret- bi de genellikle eskiden şu da
- 48 yapılıyo hala yapılıyo e (0.3) bi de yolun açık
- 2#
- 49 olsun diye arkalarından su döküyoruz  
(2: Onur ayağa kalkar.)
- 50 (0.5)
- 51 Bus: ya:: ben dedim
- 52 Onu: ben de dedim önce

Kesit 13, öğretmenin Melis adlı öğrenciyi seçmesiyle (turn allocation) başlamaktadır. Satır 1’de Melis’i seçen öğretmen, ona geleneklere ve göreneklere ilişkin fikrini sorar ( $\uparrow$ melis ne dersin). Satır 2’de Melis’in geleneklere ve göreneklere ilişkin bir örnek verdiği (gelenek göreneklerimizde yemekler var) görülmektedir. Satır 3’teki 0.3’lük bir sessizlikten sonra satır 4’te öğretmenin, bu yanıtı kabul ederek ( $\uparrow$ yemekler de var diğmi) şeklinde bir doğrulama isteği (request for confirmation) ile öğrenciyeye tekrar sunduğu ve bekleme süresi olmadan Melis’in “geçmiş yaşantısına gönderme yaparak” (reference to shared past event, You, 2015) bir örnek verdiği ve daha sonra bu örneğe ilişkin Melis’e bir soru (nası uğurladınız askere abini) yönelttiği görülmektedir. Satır 7’deki 0.1’lik çok kısa bir sessizlikten sonra satır 8’de Melis’in bir yanıt verdiği, bu yanıtta da öğretmenden satır 9’da “hayır ağladınız da” şeklinde bir karşılık geldiği görülmektedir. Öğretmenin satır 9’daki bu karşılığı, Melis’in verdiği yanıtın öğretmen tarafından yeğlenen bir yanıt olmadığını göstermektedir. Yeğlenmeyen bu yanıt üzerine öğretmenin öğrenciyeye “ne $\uparrow$ ler yapıldı o uğurlanırken” diyerek soruyu tekrar düzenleyip (reformulation) sorduğu görülmektedir. Öğrenciler arasında Melis’in satır 8’de verdiği yanıtı yönelik olarak gülüşmeler olması üzerine öğretmenin sınıfa “melis konuşsun” şeklinde sözel bir yönerge vermenin yanı sıra “Nur’a bakarak iki elini açık bir şekilde havada tutar” şeklinde ifade edilen sözel olmayan uygulamalar da kullandığı görülmektedir. Öğretmenin bununla, sınıf yönetiminin düzeni yeniden sağlama (restoring order, Burden, 2013) boyutuna yönelik bir uygulama yaptığı görülmektedir. Öğretmenin, kendi söz sırasından sonra, satır 11’de 0.3’lük bir sessizlikten sonra satır 12’de Melis’in “şey” şeklinde bir kararsızlık belirteci (hesitation marker) kullandığı görülmektedir. Öğrencinin bu durumunu gören öğretmenin, satır 13’te “ $\uparrow$ hı” diyerek ve beden dilini (başını aşağı yukarı sallama) kullanarak öğrenciyeye “devam et yanıtı” (go ahead response) verdiği görülmektedir. Satır 14’teki 0.3’lük süre boyunca Melis’ten yanıt gelmeyince satır 15’te Arsan adlı öğrencinin öz seçim yaparak söz sırasını aldığı ve Melis’in satır 8’de verdiği yanıtı öğretmene tekrar sunduğu görülmektedir. Öğretmenin Arsan’ın bu katılımına da kayıtsız kalması ile konuşma kesitinin başından beri ayakta olan Onur adlı öğrencinin ayaktayken parmak kaldırmaya başladığı ve satır 16’da da “ $\uparrow$ a:: biliyorum” diyerek çok heyecanlı bir şekilde bildiğini ifade ettiği ve söz almaya



çok istekli olduğu; öğretmenin ise Onur'un bu isteğine rağmen satır 17'deki 0.5'lik bir süre boyunca hâlâ Melis'ten yanıt beklediği görülmektedir. Satır 18'de Melis'in bir yanıt verdiği ancak bu yanıtın sonra satır 20'de 1.3'lük bir sessizlik olduğu görülmektedir. Bu sürenin böylesine uzun olması etkileşimsel açıdan bir sorun olduğunu göstermektedir ve bunun kanıtı da; satır 21'deki öğretmenin hızlı bir şekilde söylediği ">[hayır]<" dönütüyle Melis'in yeğlenen bir yanıt vermediğini gösteren söz sırasındadır. Satır 22'de Onur adlı öğrencinin öz seçim yaparak söz sırasını aldığı ve Melis'e bir soru yönelttiği görülmektedir ancak ne Melis ne de öğretmen Onur'a yönelim gösterir. Daha sonra satır 23'teki 0.3'lük bir sessizlikten sonra satır 24'te öğretmenin Melis'e yeni ayrıntılarla yeni bir soru yönelttiği görülmektedir. Öğretmenin sorusunun akabinde satır 25'te gösterilen 0.6'lık bir sessizlikten sonra Melis'ten bir yanıt gelmeyince satır 26'da öğretmen sorusunu ayrıntılandırmaktadır. Bu ayrıntıdan sonra da satır 27'deki 0.5'lik bir sessizlik olmaktadır. Satır 28'de Melis'in bir yanıt verdiği ve bu yanıtın hemen ardından satır 29'da öğretmenin "↑hah" sözcüğüyle yeğlenen yanıtın geldiği görülmektedir. Öğretmen yeğlenen yanıtın gelmesiyle satır 29'da "ne yaptılar ne getirdiler size" diyerek öğrenciden ayrıntı istemektedir. Satır 30'daki 0.5'lik sessizlikten sonra satır 31'de Melis'in ayrıntılandığı ve yanıtın hemen ardından satır 32'de öğretmenin öğrencinin son sözlerini aynen tekrar ederek öğretmen-öğrenci ses yansımalarını (teacher-learner echo, Walsh, 2013) kullandığı; daha sonra kendisinin bir ayrıntı vererek "onların ellerini öptü diğmi" deyip öğrenciden bir doğrulama beklediği (request for confirmation) görülmektedir. Öğretmenin Melis'ten beklediği doğrulama satır 33'te "evet" yanıtıyla gelmektedir. Melis'in bu yanıtıyla örtüşme içerisinde satır 34'de Çağın adlı öğrencinin öz seçim yaparak kendi geçmiş yaşantısına yönelik bir örnek verdiği görülmektedir. O zamana kadar gelen bütün katkılara yönelim göstermeyerek sadece Melis'e odaklanan ve ondan katkı bekleyen öğretmenin, Melis'ten yeğlenen yanıtı aldıktan sonra başka katılımları değerlendirmeye aldığı söylenebilir. Bu durumun kanıtı olarak da, Melis ile gerçekleşen konuşma dizisinin kapandığı satır 33'ten sonra satır 34'teki Çağın'ın söz sırasında, öğretmenin Çağın'a bakarak bir bedensel yönelim (bodily orientation) gösterdiği görülmektedir. Çağın'ın söz sırasının devamında satır 35'te görülen 0.6'lık bir sessizlikten sonra öğretmenin Melis'e sorduğu soruları satır 36'da Çağın'a da sorduğu görülmektedir. Satır 38'de Çağın'ın yanıt vermeye başladığı sırada öğretmenin, konuşma dizisinin başından beri ayakta olan Onur'a

bakarak ve sesini yükselterek “↑yavrum birisi konuşur]↑ken” dediği görülmektedir. Bunun öğretmeninin yine sınıf yönetiminin düzeni yeniden sağlama (restoring order, Burden, 2013) boyutuna yönelik bir uygulaması olduğu ve bu yönergeyi verirken söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) tamamlamasına gerek kalmadan Onur’un yerine oturduğu (#1) dikkati çekmektedir. Yani satır 39 ve ardından Onur’un yerine oturması (#1), bu konuşma dizisinde “yan dizi” (side sequence, Jefferson, 1972) olarak ortaya çıkmıştır. Satır 40’ta Çağın kendi söz sırasına devam etmektedir. Satır 41’de öğretmenin Çağın’ın yanıtını yeğlenen yanıt olarak kabul ettiği, tıpkı satır 29’daki gibi “hah” sözcüğünü kullanmasından anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra yine satır 29’da olduğu gibi yeğlenen yanıtla ilişkin öğretmenin ayrıntılar verdiği satır 41’de de görülmektedir. Satır 41’de öğretmenin “dökmek” sözcüğünü her söyleyişindeki vurgulama gerekçesinin, sözcüğün geleneksel bir adlandırma olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmen söz sırasına devam ederken Çağın adlı öğrencinin öğretmenin son sözleriyle örtüşme içerisinde satır 43’te söz sırasını aldığı ve satır 40’ta verdiği yanıtı ayrıntılandığı görülmektedir. Öğrencinin bu yanıtını satır 44’te öğretmenin “eve: :t” sözüyle kabul ettiği ve “↑kime ikram ettiler o↑nu” diyerek öğrenciye yeni bir ayrıntılandırma sorusu yönelttiği fark edilmektedir. Öğretmenin sorusuna bekleme süresi olmadan satır 45’te öğrencinin yanıt verdiği, öğretmenin de bu yanıtı satır 46’da “hah” diyerek tıpkı satır 29 ve satır 41’deki gibi yeğlenen yanıt olarak kabul ettiği görülmektedir. Öğretmenin Çağın’ın yanıtını kabul ettiği, satır 45’teki yanıtı öğretmen-öğrenci ses yansıması (teacher-learner echo, Walsh, 2013) ile tekrar etmesinden anlaşılmaktadır. Satır 47’de Nilda adlı öğrencinin öz seçim yaparak söz sırasını aldığı, geleneklere ve göreneklere ilişkin farklı bir örnek verdiği görülmektedir. Nilda’nın sunduğu örneği (birinin arkasından su dökmek geleneğini) bu kesitin başlarında, satır 22’de Onur’un Melis’e “su dökmediniz mi” şeklinde sorduğu görülmektedir. Dolayısıyla Nilda’nın söz sırasını devam ettirdiği sırada satır 49’da “arkalarından su döküyoruz” ifadesini kullandığı anda Onur’dan bedensel yanıt (bodily response) geldiği ve Onur’un ayağa kalktığı (2#) dikkati çekmektedir. Daha sonra satır 50’deki 0.5’lik sessizlikten sonra önce Buse adlı bir öğrencinin (satır 51) daha sonra ise Onur adlı öğrencinin (satır 52) “giden birinin arkasından su dökme” geleneğini kendilerinin söylediğini ifade eden söz sıraları tespit edilmektedir. Bunun üzerine satır 53’te belirtilen süre boyunca sınıfta bir uğultu oluşur. Öğretmenin ise bu uğultudan sonra

bu konuşma dizisini sonlandırarak farklı bir örnek verdiği ve böylece yeni bir konuşma dizisi başlattığı görülmektedir.

Kesit 13, sınıfta gerçekleşen diğer konuşmalarda olduğu gibi çok sayıda öğrenci başlatımı içermektedir. Konuşma dizisinin öğretmenin yanıt verecek öğrenciyi kendisinin seçmesiyle başladığı satır 1’de görülmektedir. Öğretmenin, söz sırası kendisindeyken ya da seçtiği belirli bir öğrencideyken gelen katkıları çoğu zaman görmezden geldiği daha önceki birçok kesitte görülmektedir. Bu kesitte de benzer bir durum yaşanmaktadır. Örneğin; konuşma dizisi Melis ve öğretmen arasında devam ederken, Melis’ten beklenen yanıt gelmeyince satır 15’de Arsan adlı öğrencinin öz seçim yaparak konuşma dizisinde yeni kaynak oluşturmaya çalıştığı (Tip B2) görülmektedir ancak ilerleyen satırlarda, öğretmenin Arsan’a herhangi bir yönelim göstermediği ve Melis’ten gelecek olan yanıtı beklediği görülmektedir. Buna benzer bir durum, satır 22’de Onur adlı öğrencinin de öz seçim yaparak söz sırası aldığı ve bir gelenek örneği vererek tıpkı satır 15’teki Arsan gibi konuşma dizisinde yeni kaynak oluşturma türü bir başlatım (Tip B2) yaptığı görülmektedir. Bu başlatım sonrasında öğretmen, Onur’a da herhangi bir yönelim göstermemiş ve Melis’ten yanıt alabilmek için Melis’e detaylandırma soruları yöneltmiştir. Ancak bu durumlara karşıt bir durumun, satır 34’te Çağın adlı öğrencinin öz seçim yaparak söz sırasını almasıyla görülmüştür. Şöyle ki; öğretmen ve Melis arasında soru-yanıt kısmının satır 33 ile tamamlanması ile öğretmen satır 34’de Çağın’dan gelen katkıyı dikkate almakta ve Çağın’a önce bedensel yönelim (bodily orientation) göstermekte daha sonra ise satır 36’da Çağın’a yönelik bir soru sormaktadır. Çağın’ın satır 34’de öz seçim yaparak yeni bir dizi başlattığı (Dizi başlatımı, Tip A) görülmektedir. Öğretmenin bu başlatımı dikkate alarak öğrenciden daha fazla detay istemesi öğrenciden gelen yanıtları kabul ederek yeni sorular yöneltmesi etkileşim açısından oldukça önemlidir. Aynı şekilde Çağın ve öğretmen arasındaki bu dizinin kapanması ile satır 47’de Nilda adlı öğrencinin öz seçim yaparak farklı bir geleneğe ilişkin bir örnek vermesiyle tıpkı Çağın gibi yeni bir konuşma dizisi başlattığı (Dizi başlatımı, Tip A) görülmektedir. Öğrencinin bu başlatımının daha önce satır 22’de Onur tarafından yapılmasına rağmen, bu söz sıralarında öğretmenin, söz sırasını alan Nilda’nın yanıtını sonuna kadar dinlediği görülmektedir. Nilda’nın katkısını dinleyen öğretmen öğrenciye herhangi bir karşılık vermemiştir ancak öğrencinin söz sırasını tamamlamasını beklemiştir. Dersin

ilerleyen dakikalarında ise öğretmen gelenekler ve görenekler ile ilgili farklı bir örneği sınıfa sunmuştur.

### **Öğrenci Başlatımı ile Devam Eden Konuşma Dizilerinde “Yeni Kaynak Oluşturma” Başlatımına İlişkin Bulgular**

Sosyal bilgiler dersinde gerçekleşen tüm konuşmalar incelendiğinde, öğrencilerin konuşma dizisinde yanıtlayan konumunda olduğu durumlarda öğretmenin bir öğrenciye yönelik sorusuna karşılık bir başka öğrencinin öz seçim yaparak yanıt verdiği durum olan “yeni kaynak oluşturma (activate source, B2)” başlatımını gösterdikleri görülmüştür. Bu tür öğrenci başlatımını içeren kesitler (Kesit 14, 15, 16, 17 ve 18) bu başlık altında gösterilmiştir. Konuşma dizisinde başlatımların gerçekleştiği anlar kesitlerin satır numarasından sonra yerleştirilen ok işareti (→) ile gösterilmiştir.

Aşağıdaki kesit; öğretmenin tüm öğrencilere yönelttiği bir soru ile başlayan konuşma dizisinde daha sonra öğrencileri seçmesiyle bazı öğrencilerin öz seçim yaparak kendilerine sorulmamış sorulara yanıt vererek başlatım gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Kesit 14’te öğretmen, öğrencilere daha önce işlenen konuyu özetleyen bir sunum izletmektedir. Sunumda sesli bir anlatım söz konusudur. Aşağıdaki paragrafta sunumda geçen cümleler gösterilmiştir. İlgili cümleler sunumda dinlendikten sonra öğretmen sunumu durdurur ve sınıftaki öğrencilere dersin 11. dakikasında bir soru yönelterek bir konuşma dizisi başlatır, bu konuşma dizisi Kesit 14’te gösterilmektedir.

Ders sunusundan:

“...Sözlü tarih çalışması yapmak için şunlara dikkat etmelisiniz. Sözlü tarih çalışması yapmak için önce araştıracağınız konuyu belirleyiniz. Kimlerle görüşme yapacağınızı tespit ediniz. Görüşmelerinizde hangi soruları soracağınızı not ediniz. Sorularınızın kısa ve net olmasına özen gösteriniz. Görüşme yapacağınız kişilerden randevu alınız. Randevularınıza mutlaka zamanında gidiniz.”

Kesit 14. Randevu-00.11.14-00.14.54

01 Öğr: neden acaba böyle bi şey söylemiş olabilir

02 (0.3) ↑ne dersiniz °yonca dersi dinle°

03 ((Yonca'nın önünden geçerken ona bakarak söyler.

04 Yonca pencere kenarındadır ve o sırada dışarıyı  
05 izlemektedir.))  
06 (0.4) ↑ha?  
07 ((Sınıfa bakarak söyler. Gönül ve bazı  
08 öğrenciler parmak kaldırır.))  
09 (0.6)  
10 neden böyle bi şey randevu evet gönül  
11 (0.2)  
12 Gön: 1: öğretmenim başka bi işleri varsa  
13 bekletmememiz [için]  
14 Öğr: [mese]la biz pembe köşke gider↑ken  
15 (.) >doğru başka işleri varsa onları  
16 bekletmiyelim< diye pembe köşke gi↑derken önce  
17 arayıp uygunlar mı hangi tarihte uygun↑lar (0.3)  
18 izin aldık randevu aldık sonra gittik özlem  
19 hanımla görüşmeye  
20→ Onu: öğret  
21 ((Öğretmen, eliyle Onur'u işaret eder.))  
22→ Onu: öğretmenim mesela (.) fransanın tarihi  
23 istiycez ama randevu almaya hiç gerek yok ki  
24 internetten  
25 (0.5)  
26 Öğr: onurcum sözlü tarihten bahse↓diyorum (0.2)  
27 sözlü tarihin de temel kuralı neydi:  
28 (0.3) bu olayı yaşamış (0.2) canlı biriyle

29 görüşmekti (0.4) >çocuklar< sadece sözlü tarih  
30 değil (0.4) araştırma yaparken ↑de (0.4) ı::  
31 (0.4) >görüşme için randevu alıyosun< (0.2)  
32 örneğin ben bi araştırma yapmıştım (.) bi bi  
33 dönem (0.4) bu dönemde ı:: diyelim ki vandaki bi  
34 üniversiteye görüşme yapmaya gidicem  
35 (0.3)  
36 Ars: °vallah mı°  
37 ((Bazı öğrenciler Arsan'a bakar, gülerler.))  
38 Öğr: ı:: hatayda bi üniversiteye gittim boluda  
39 üniversite şimdi (0.3) ↑çatkapı bavulumu  
40 hazırlayıp gitsem  
41 (0.3)  
42 orda görüşüleceğim kişiler bilgi alacağım  
43 kişiler [meşgul olsa] nolucak  
44→ Çağ: [belki yoktur]  
45→ Ars: boş=  
46 Öğr: =boş yere gitmiş o o olucam (0.3) [↑naptım be:n  
47→ Ber: [>öğretmenim<  
48 bekleyebilirsiniz müsait o[lunca  
49 Öğr: [ama kaç gün bek- ya  
50 seyahate gittiyse  
51→ Onu: bilinçsizce davranmış[sınız]  
52 Öğr: [hah ](0.4) ↑naptım (0.2)  
53 bir ay önce↑den o kişileri aradı:m (0.2) ben

54 işte şuyum (.) şu çalışma için sizinle görüşme  
55 [yapmam gerekli dedim]  
+Onur'a bakar.  
56→ Onu: [iş görüşmesi mesela]  
57 (0.3)  
58 Öğr: >ha ya da iş görüşmeleri de< öyle (.) ONLAR beni  
+Eliyle Onur'u işaret eder.  
59 beklediler o gün o saat[te]  
60→ Çağ: [ha]stane  
+Kendi aralarında konuşan Selinay  
ve Berk'e bakar.  
61 (0.5)  
62 Öğr: selinay berk  
63→ Ars: siz gökçe a- ablam (.) şey yapıyordu şey ders  
64 için randevu alıyodunuz etütte  
65 (1.1)  
66 ders veriyodu o  
67 (0.3)  
68 Öğr: †ha  
69 (1.7)  
70 ha evet birinden ders alması için †mi=  
+Başını aşağı yukarı sallar.  
71 Ars: =hıhı  
72 Öğr: evet †öyleyse görüşme yapmak için görüşme  
73 yapıcamız kişiyi †napıcaz uygun mu değil mi  
74 önce†den [randevu] alıcaz evet

Kesit 14, öğretmenin tüm sınıfa yönelttiği satır 1'deki soru ile başlamaktadır. Öğretmen sorusunu sorar sormaz Yonca adlı öğrencinin önünden geçer ve ona bakarak bedensel bir yönelim (bodily orientation) göstererek dersten kopmuş olup pencereden dışarıyı izleyen öğrenciye “°yonca dersi dinle°” diyerek öğrencinin derse yönelimini sağlamaya çalışmaktadır. Daha sonra satır 6'da öğretmenin öğrencilere bakarak “↑ha?” diyerek satır 1'deki sorusuna yanıt istediği görülmektedir. Satır 9'daki 0.6'lık bir sessizlikten sonra parmak kaldıran öğrencilerden Gönül adlı öğrenciyi seçerek satır 10'da sorusunu Gönül'e yönelik olarak tekrar etmektedir. Satır 12'de Gönül'den gelen yanıtın son sözüyle bir örtüşme içerisinde öğretmenin satır 14'de söz sırasını aldığı görülmektedir. Öğretmenin söz sırasını örtüşme içerisinde vererek satır 14'te “[mese]lla biz pembe köşke gider↑ken” diyerek bir örneklendirme ile başladığı görülmektedir ancak bu örneklendirmesini tamamlamadan önce hızlı bir şekilde “>doğru başka işleri varsa onları bekletmiyelim<” diyerek Gönül'ün yanıtını kabul ettiği, değerlendirdiği ve daha sonra örneklendirmesine devam ettiği görülmektedir. Öğretmenin satır 14 ile başlayan ve satır 19'a kadar süren bu söz sırasında tüm sınıfça geçmişte yapılmış bir olaya gönderme yapıldığı (reference to a shared past event, You, 2015) görülmektedir. Satır 20'de Onur adlı öğrencinin öz seçim yaparak söz almak istediği görülmektedir. Bunun üzerine öğretmenin beden dilini kullanarak (eliyle onu işaret ederek) söz verdiği görülmektedir. Söz alan Onur'un satır 22'de randevu almaya gerek olmadığını belirten bir durum için örneklendirme yaptığı görülmektedir. Bu örneklendirmeyi satır 26'da öğretmenin dikkate alarak yanlış bir örneklendirme olduğunu belirttiği görülmektedir. Satır 27'de ise geçmiş öğrenme olayına gönderme yaparak (reference to past learning event, Can Daşkın, 2017) öğrenciye bir soru yöneltmekte ve öğrencinin yanlış yanıtına yönelik onarım (repair) eylemi başlatmaktadır. Daha sonra ise 0.3'lük kısa bir sessizlikten sonra yanıtı kendisinin verdiği yani öz başlatımlı öz onarım (self initiated self repair) gerçekleştirdiği görülmektedir. Satır 32'de “örneğin ben bi araştırma yapmıştım” diyerek kendi geçmiş yaşantısından bir örnek (reference to past event) verdiği görülmektedir. Satır 33'de “bu dönemde ı:: diyelim ki vandaki bi üniversiteye görüşme yapmaya gidicem” diyerek bir kurgu ile örneklendirme yaptığı görülmektedir. Satır 38'de bu örneklendirmeye ilişkin detaylardan bahsettikten sonra satır 39'da “↑çatkapı bavulumu hazırlayıp git↑sem” diyerek eksik tasarlanmış sözceyi (designedly incomplete utterance,



Koshik, 2002) kullanarak 0.3'lük kısa bir sessizlikten sonra satır 42'de öğretmenin eksik sözcüsünü kendisinin tamamladığı görülmektedir. Öğretmenin sözcüsünün tamamlanmasına ek olarak satır 43'de bunu bir soruyla bitirdiği görülmektedir. Tüm sınıfa yönelttiği bu sorunun bir kısmında Çağın adlı öğrencinin satır 44'de bir örtüşme içinde yanıt verdiği görülmektedir. Ancak öğretmenin söz sırası bitmediği için Çağın'dan gelen bu katılımı görmezden geldiği görülmektedir. Öğretmenin söz sırası bittikten sonra satır 45'de Arsan adlı öğrencinin öz seçim yaparak "boş" diyerek bir yanıt verdiği görülmektedir. Satır 46'da ise öğretmenin bu yanıtı alarak hiç zaman kaybetmeden, anında kabul ettiği ve "boş yere gitmiş o o olucam" şeklinde ifade ederek yeniden düzenlediği (reformulation) görülmektedir. Öğretmenin satır 46'daki bu söz sırasını da "↑naptım be:n" şeklinde yine bir soruyla bitirdiği görülmektedir. Tüm sınıfa yönelttiği bu soruyla örtüşme içerisinde Berk adlı öğrenciden bir öneri geldiği görülmektedir. Öğretmenin bu öneriyi dikkate alarak satır 49'da ona bir yanıt verdiği görülmektedir. Daha sonra öğretmenin satır 46'daki "↑naptım be:n" sorusuna satır 51'de Onur adlı öğrencinin "bilinçsizce davranmış[sınız]" diye bir yanıt verdiği görülmektedir. Bunun üzerine Onur'un sözlerinin son heceleriyle örtüşme içerisinde öğretmenden "[hah]" diye bir yanıt geldiği ve bundan dolayı Onur'un yanıtının yeğlenen yanıt olduğu görülmektedir. Öğretmenin yeğlenen yanıtı aldıktan, yani verdiği örneğin yanlış bir davranış şekli olduğunu öğrencilerin anlamasından sonra satır 52 ile başlayan söz sıralarında doğru olan davranış şeklini açıkladığı görülmektedir. Öğretmen açıklamalarına devam ederken satır 56'da öğretmenin söz sırası ile örtüşme içerisinde Onur adlı öğrenciden bu açıklamalara "[iş görüşmesi mesela]" şeklinde bir örnek gelir. Öğretmenin satır 58'de öğrencinin bu katkısını alarak ">ha ya da iş görüşmeleri de< öyle" şeklinde hızlı bir şekilde söyleyerek ve beden dilini kullanarak (eliyle Onur'u işaret ederek) değerlendirdiği ve onay verdiği görülmektedir. Satır 60'da ise tıpkı satır 56'daki gibi öğretmenin sözüyle örtüşme içerisinden Onur adlı bir öğrenci "[ha]stane" diyerek örneklendirme katkısı sunmaktadır. Ancak o sırada öğretmen birbiriyle konuşan iki öğrenciye bakar ve 0.5 saniye öğrencilere öylece bakar ancak konuşmalar kesilmeyince satır 62'de onlara ismiyle hitap ederek dikkati kendisine çekmeye ve öğrencilerin derse yönelim göstermesini sağlamaya çalışmaktadır. Satır 63'de ise Arsan adlı öğrencinin öz seçim yaparak yeni bir konuşma dizisi başlattığı görülmektedir. Arsan randevu almayla ilgili sınıfça bilinen geçmişte yaşanmış bir olayı (reference to a shared past

event, You, 2015) örnek olarak verdiği görülmektedir. Satır 68'de öğrenciyi dinleyen öğretmen yükselen bir tonlamayla “↑ha” diyerek öğrenciye bir soru yönelttiği ve 1.7'lik bir sessizlik boyunca öğrenciyi anlamaya çalıştığı görülmektedir. Satır 70'de ise öğretmen öğrenciye “ha evet birinden ders alması” diyerek öğrenciyi doğrulamakta ve bunu hem sözleriyle hem de başını aşağı yukarı sallayarak göstermektedir. Söz sırasının devamında ise öğretmenin “ders alması için ↓mi” diyerek bir doğrulama isteğinde (request for confirmation) bulunduğu görülmektedir. Öğretmenin sorusuna hiç zaman kaybetmeden öğrenciden gelen “hıhı” onay belirtici ile öğretmen satır 72'de “evet ↑öyleyse” şeklinde başlayarak konuşma dizisinin boyunca konuşulanları özetleyerek konuşma dizisini sonlandırdığı görülmektedir.

Kesit 14'te ilk olarak Onur adlı öğrencinin satır 20'de bir başlatım girişiminde bulunduğu görülmektedir. Öz seçim yaparak konuşmaya dâhil olan Onur Tip B2 başlatım türü olan konuşmaya yeni kaynak oluşturma başlatımını yapmaktadır. Öğrencinin bu başlatımını öğretmen dikkate almakta ve satır 26'da bunun açıklamasını yapmaktadır. Konuşmanın ilerleyen kısımlarında satır 43'de öğretmenin sınıftaki tüm öğrencilere bir soru yönelttiğini ancak bu soruya Çağın ve Arsan adlı öğrencilerin öz seçim yaparak söz sırasını aldıkları görülmektedir. Bu başlatımlar, Tip B1, yani araya girme başlatım türü örneğidirler. Satır 44'deki Çağın adlı öğrencinin başlatımı öğretmenin söz sırası ile örtüşme içerisinde ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı öğretmen kendi söz sırasını devam ettirmekte ve söz sırası bitince de Arsan'ın katkısını dikkate almakta ve satır 46'da Arsan'nın sözlerini yeniden düzenleyip tekrar ederek katkısını kabul ettiği görülmektedir. Aynı satırda öğretmenin yine tüm sınıfa bir soru yönelttiği ve bu soruya yine Berk ve Onur adlı öğrencilerin öz seçim yaparak yine Tip B1 başlatımı yaptıkları görülmektedir. Öğretmen bu defa kendi söz sırası ile örtüşme içerisinde ortaya çıkan Berk'in katkısını da kabul ettiği ve satır 49'da onun katkısına yönelik bir yanıt verdiği görülmektedir. Öğretmenin satır 51'deki Onur'un yanıtını ise yeğlenen bir yanıt olarak kabul ettiği görülmektedir ve Onur'un yanıtına yönelik olarak satır 52'de “hah” şeklinde minimal bir dönüt verdiği görülmektedir. Daha sonra öğretmen yanıtını detaylandırırken Onur'un yine öz seçim yaparak Tip B2 başlatımına örnek olabilecek şekilde konuşmaya yeni kaynak oluşturmalarını (Waring, 2011) sağlayan “iş görüşmesi mesela” şeklinde bir örnek verdiği görülmektedir. Satır 58'de öğretmenin bu katkıyı kabul ederek hem sözleriyle hem de bedensel yönelimiyle

onayladığı görülmektedir. Satır 60'da öğretmenin söylediği son hecede örtüşme içerisinde ortaya çıkan Çağın'ın öz seçim yaparak Tip B1 olan araya girme başlatımını o sırada öğretmenin başka öğrencilerin ders dışı konuşmalarına odaklanması yüzünden gözden kaçtığı söylenebilir. Daha sonra satır 63'de Arsan'ın öz seçim yaparak konuşma dizisinde yeni kaynak oluşturma başlatımı olan Tip B2'ye örnek bir katkı getirdiği görülmektedir. Geçmişte yaşanmış bir olaya gönderme yaparak Arsan bir örnek vermektedir ve bu örneği öğretmen tarafından kabul görmekte ve bu örneği kabul eden öğretmenin konuyu toparlayarak vermek istediği mesajı son kez tekrar ettiği görülmektedir. Bu kesitte Tip B başlatımına yönelik çok sayıda örneğin olması açısından zengin bir veri sunmaktadır. Öğrencilerin öz seçim yaparak konuşmaya dâhil olmaları sınıfta özgür bir ortam olduğunu göstermektedir. Bunun yanında öğretmenin de neredeyse tüm katkıları dikkate alarak bunlara dönüt verdiği görülmektedir. Çoğu zaman öğrenci katkılarını yeniden düzenleyip tekrar ettiği ya da olumlu dönüt verdiği ve böylelikle öğrenci katkılarını şekillendirdiği (Walsh, 2011; Can Daşkın, 2015) görülmektedir. Kimi zaman ise öğretmen kendi söz sırası bitmeden gelen (örtüşme içerisinde ortaya çıkan) katkılarla hiçbir etkileşime girmediği ve bunları görmezden geldiği görülmektedir.

Aşağıdaki kesit; öğretmenin seçtiği bir öğrenciye yönelttiği soru ile başlayan bir konuşma dizisinde öğrencilerin öz seçim yaparak konuşmaya dâhil olduğu ve kendilerine sorulmamış sorulara yanıt vererek başlatım gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Kesit 15, günün ikinci sosyal bilgiler dersinde gerçekleşmektedir, öğretmen daha önce işlenen konulara ilişkin bir sunu hazırlamıştır ve konu tekrarı yapmaktadır. Sunum, sınıftaki perdeye yansıtılmış ve tüm sınıf sunumu izlemektedir. Öğretmen de en arka sırada tek başına oturan öğrencinin (sıra arkadaşı o gün okula gelmemiştir) yanına oturmuş sunumu izlemektedir. Öğretmen ara ara sunumu durdurmakta ve öğrencilere bazı sorular yöneltmektedir. Sözlü tarih yöntemi kullanılırken dikkat edilmesi gereken durumlar sunumda geçtiği sırada, öğretmen sunumu durdurur ve seçtiği bir öğrenciye soru sorar. Dersin 16. dakikasında gerçekleşen bu konuşma dizisi Kesit 15'te gösterilmiştir.

## Kesit 15. Arşivlemek-00.16.14-00.18.03

- 01 Öğr: İpeki peflin (0.9) ne demek yaptığınız  
+Öğretmen perdedeki sunumda “arşivleyiniz”  
yazan kısmı işaretleyici ile gösterir.
- 02 çalışmaları arşivleyin
- 03 (3.1)
- 04 Pel: °dosya°
- 05 Öğr: ne olabilir
- 06 (2.6)
- 07 ((Bazı öğrenciler parmak kaldırır, sunumu  
08 göremeyen öğrenciler perdenin önüne gelip  
09 okumaya çalışırlar.))
- 10 Öğr: hiç arşivlemek diye bi şey duydun mu
- 11 (0.9)
- 12→ Ars: annenlerin [seni (  
13 +Pelin başını sağa sola sallar.
- 14 Öğr: [duymadın KİM DUYDU:  
15 (0.9) ((Bazı öğrenciler parmak kaldırır.))
- 16 Öğr: ne demek çağ[ın
- 17 Çağ: [öğretmenim ı: mesela ı::
- 18 (0.7)
- 19 öğrendiklerimizi bi yere yazıp yapıştıralım ki  
20 ba- başkaları da ı:: yazıyı okuyup  
21 yararlanabilsinler=
- 22 Öğr: =güzel (0.4) yaptıkları yaptığımız çalışmayı  
23 öğrendiklerimizi mutlaka kayıt altında saklıyalım  
24 ki

25 (0.6)

26 Öğr: başkaları da bunu

27 (0.4)

28 kullanabilsin ya ↑da

+Öğretmen Çağın'a bakar.

29 (0.9)

30 ihtiyaç duyduğumuz da ordan çık↑ırıp (0.2)

31 bakabilelim (0.4) mu↑alla (.) ne demekmiş

32 arşivlemek

33 ((Ege başını masaya koymuştur.))



Satır 33, Ege adlı öğrenci başını masaya koymuştur.

34 (0.5)

35 >ege dik otur<

36 Mua: e:: (0.9) e:: bi <söylediklerini not alıp bi yere

+Ege dik oturur.

+Öğretmen Mualla'nın karşısında durur.



Öğretmenin satır 35'teki uyarısıyla Ege başını masadan kaldırır, dik bir şekilde oturur.

37 yapıştıra-> yapıştıralım ki

38 (0.5)

39 diğerleri de okuyup

40 (0.5)

41 yararlanana↓ [bilsin]

42 Öğr: >[sadece] yapıştırmak diğeril< bi ↑yerde

43 saklamak bi defter olabi[lir bu bi sidi ola]bilir

44→ Onu: [kütüphane mesela ]

45 Öğr: (0.4) ı:: şey olabilir  
+Öğretmen arkasına dönerek masasına bakar.

46 (0.9)

47 ı: hafıza ka- [bell]ekler olabilir

48 Onu: ↑[flaş]

49 Ber: flaş olabilir  
+Öğretmen Berk'e bakar.

50 (0.4)

51 Öğr: şimdi önce bi herkes ↑dimdik bi otursun bakıyım  
+Tüm öğrenciler aynı anda  
arkasına yaslanır.

52 şu sırt arkaya değsin (0.4) hah (0.4) uyuyosunuz  
+Öğretmen kendi sırtını da dikleştirir.

53 hala ya (0.5) şu tatiller hiç iyi gelmiyor size

54 Ars: bana çok iyi geliyor  
+Öğretmen Arsan'a bakar.

55 Yal: bana da

56 (0.6) ((Gülüşmeler olur, Nevin sunuyu okuyabilmek  
57 için tahtaya gelir.))

58 Öğr: evet nevin oturabilirsin yerine (0.6) nevin bak

59 şuraya gel °kızım daha rahat görürsün°  
+Ege'nin yanı boştur, orayı işaret eder. O sıra, tahtaya daha yakındır.

60 (1.7)

61 Öğr: ARŞİVLEMEK de↑mek (0.2) depolamak demektir bir



öğretmenin “duymadın” diyerek sözsöz ifadeye döktüğü ve sonra “KİM DUYDU” diyerek bu soruyu yüksek sesle tüm sınıfa yönelttiği görülmektedir. Öğretmenin tüm sınıfa soruyu yöneltmesinden sonra 0.9’luk bir süre boyunca beklediği ve daha sonra satır 16’da parmak kaldıran öğrencilerden Çağın adlı öğrenciyi seçtiği (turn allocation) görülmektedir. Satır 17’den 22’ye kadar Çağın’ın bir örneklendirme yaparak yanıt verdiği görülmektedir. Çağın’ın yanıtında “öğrendiklerimizi bi yere yazıp yapıştıralım ki” diyerek söz oluşturma biriminde kullandığı eylemi birlikte yapılmış (birinci çoğul şahıs) bir eyleme dönüştürdüğü görülmektedir. Öğrencinin söz sırası biter bitmez öğretmenden satır 22’de karşılık geldiği ve bunun “güzel” şeklinde vurgulu olumlu değerlendirme (explicit positive assessment, Waring, 2008) olduğu görülmektedir. Öğretmenin, Çağın’ın yanıtına olumlu bir dönüt verdikten sonra, öğrencinin yanıtını alarak satır 22’de öncelikle “yaptıkları yaptığımız çalışmayı” yaptıkları şeklinde başladığı söz sırası oluşturma birimini öz başlatımlı öz onarım (self initiated self repair) yaparak düzelttiği görülmektedir. Daha sonra ise Çağın’ın yanıtını yeniden düzenleyerek (reformulation) sunduğu görülmektedir. Ancak burada dikkat çeken durumun Çağın’ın yanıtında kullandığı eylemlerin birinci çoğul şahıs ile çekimlenmiş olması ile öğretmenin verdiği karşılığın da aynı şekilde düzenlenmiş olmasıdır. Öğretmen yanıtını verirken satır 28’de söz sırası oluşturma birimini “ya da” şeklinde son hecedeki yükselen tonlama (rising intonation) ile kestiği ve bu sırada Çağın’a bakarak bedensel yönelimle (bodily orientation) bu eksik tasarlanmış sözceyi (designedly incomplete utterance, Koshik, 2002) Çağın’ın tamamlamasını beklediği görülmektedir. Satır 29’daki 0.9’luk sessizlikten sonra Çağın’dan bir yanıt gelmeyince satır 30’la başlayan satırda öğretmenin kendi söz sırası oluşturma birimini kendisinin tamamladığı görülmektedir. Öğretmen daha sonra satır 31’de bir başka öğrenci olan Mualla’yı seçer ve konuşma dizisinin en başında sorduğu ve yanıtı ulaştıkları soruyu bu öğrenciyeye tekrar sorar. Öğretmenin soruyu “ne demekmiş arşivlemek” şeklinde “-miş” duyulan geçmiş zaman ekini kullanarak sorması da ‘geçmişte bu soru yanıtlandı ve şimdi tekrar o yanıtı senden istiyorum’ şeklinde bir soru olduğu söylenebilir. Öğretmenin soruyu sormasından sonra sınıf yönetiminin düzeni yeniden sağlama (restoring order, Burden, 2013) boyutuna ilişkin ders esnasında ilgisiz bir davranış (Burden, 2013) olan başını masaya koyma davranışını gösteren Ege adlı öğrenciyeye yönelik satır 35’te bir uyarı yaptığı görülmektedir. Bir yan dizi (side sequence, Jefferson, 1972) şeklinde gerçekleşen



bu söz sırasının (>ege dik otur<) satır 36'da Mualla'nın konuşması sırasında Ege'nin oturma şeklini değiştirmesiyle (Ege dik oturur) bir bedensel yanıt (bodily response) olarak olumlu bir dönüt aldığı görülmektedir. Mualla'nın öğretmenin sorusuna satır 36'da yanıt verdiği ancak bu yanıtın Çağın'ın satır 19'daki yanıtının bir tekrarı olduğu görülmektedir. Mualla yanıt verirken öğretmenin ona bedensel yönelim (bodily orientation) gösterdiği (ona doğru yürümesi, karşısında durması) de görülmektedir. Mualla'nın söz sırası bitmeden onunla örtüşme içerisinde satır 42'de öğretmenin söz sırasına başladığı ve Mualla'ya yönelik ">[sadece] yapıştırmak değil< bi ↑yerde saklamak bi defter olabi[lir bu bi sidi ola]bilir" şeklinde bir karşılık verdiği görülmektedir. Bu durum, öğretmenin hem öğrenciye dönüt verdiğini hem de detaylandırma yaparak başka örnekler verdiğini göstermektedir. Öğretmenin satır 43'deki söz sırası devam ederken Onur adlı öğrencinin öz seçim yaparak satır 44'te gösterilen ve öğretmenin söz sırası ile örtüşme içerisinde ortaya çıkan bir örnek verdiği ancak öğretmenin bu örneği görmezden geldiği görülmektedir. Bu durum, öğretmenin kendisine ait söz sırası bitmeden gelen hiçbir katkıyı dikkate almadığına ilişkin bir örnek olarak gösterilebilir. Satır 45'te söz sırasına devam eden öğretmenin "ı::" kararsızlık belirteciyle (hesitation marker) sözüne başladığı ve "şey olabilir" diyerek aradığı kelimeyi bulamadığını hem söz sırasında 'şey' kelimesini kullanmasıyla hem beden diliyle (masasına dönüp bakması) hem de satır 46'daki 0.9'luk sessizlikle görülmektedir. Daha sonra satır 47'de öğretmenin aradığı kelimeyi bulduğu, yine onunla aynı anda söylediği kelimeyle eş anlamlı olacak şekilde satır 48'de Onur adlı öğrenciden örtüşme içerisinde bir katkı geldiği görülmekte ancak öğretmenin daha önce de yaptığı gibi (satır 45) kendi söz sırası bitmeden gelen bu katkıya da yönelim göstermediği görülmektedir. Onur'un yönelim gösterilmeyen bu katkısını, öğretmenin söz sırası bitince satır 49'da Berk adlı öğrencinin tekrarladığı görülmektedir. Öğretmenin bu öğrenciyle bakışarak iletişim kurduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenin kendi söz sırası bitmeden gelen katkılara ne sözel ne de bedensel olarak yönelim göstermezken, aynı katkıları kendi söz sırası bittikten sonra gelince kabul ettiğinin göstergesidir. Daha sonra satır 51 ile başlayan söz sıralarında öğretmenin "şimdi önce bi herkes ↑dimdik bi otursun bakıyım" şeklinde bir yönerge vererek yine sınıf yönetiminin düzeni yeniden sağlama (restoring order, Burden, 2013) boyutuna ilişkin bir uygulama yaptığı görülmektedir. Öğretmenin bu yönergesine öğrencilerin dik oturarak ve arkalarına yaslanarak

karşılık verdikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmenin yönergesine bedensel yanıt (bodily response) verildiğini göstermektedir. Satır 53'te öğretmenin, öğrencilerin bu davranışlarının sebebi olarak tatili göstermesinin üzerine satır 54'te Arsan, satır 55'te Yalın adlı öğrencilerin söz sırasını aldığı ancak öğretmenin bu katılımlara karşılık vermediği görülmektedir. Daha sonra konuşma dizisinin başlarında (satır 7-8-9) görülen bazı öğrencilerin sunuyu okuyabilmek için tahtaya, perdenin önüne gelmesi gibi bir durumu satır 56'da Nevin adlı öğrencinin tekrarlaması öğretmen tarafından karşılık bulur ve satır 59'da öğretmen Nevin'e bir yönlendirme yaparak, perdeye daha yakın bir sıraya oturmasını ister. Daha sonra satır 60'ta 1.7'lik bir süre boyunca bekleyen öğretmen satır 61'de, "ARŞİVLEMEK demek" şeklinde yüksek sesle başladığı söz sırasında bu kelimeyi açıkladığı görülmektedir. Öğretmen yaptığı bu açıklamadan sonra satır 63'te sunum perdesine dönerek, konuşma dizisinin başında işaretleyici ile gösterdiği kelimeyi tekrar işaret ederek orada yazılı olan cümleyi "sözlü tarih çalışmalarını yapmışsınız" şeklinde soru haline getirerek tüm sınıfa yöneltir ve bunu geçmişte öğrenilmiş bir olaya yönelik gönderme (reference to past learning event, Can Daşkın, 2017) olarak ifade ettiği görülmektedir. Satır 65'te bu soruya öğrencilerin çoğundan koro halinde "arşivliycekmiz[siz]" yanıtını da yine bu çekimleme (-mışsınız) ile alır ve öğretmen bu yanıtı satır 66'da "[h1h] peki" şeklinde onaylayarak konuşma dizisini kapattığı ve sunuya geçiş yaptığı görülmektedir.

Kesit 15, öğrenci başlatımları açısından zengin örnekler sunmaktadır. Öğretmenin bu konuşma kesitinde daha çok kendi seçtiği öğrencilere odaklandığı ve bu seçtiği öğrencilerle etkileşim içerisindeyken diğer öğrencilerden gelen katkılara yönelim göstermediği ve seçtiği bu öğrencilerden yeğlenen yanıt gelene kadar beklediği ve bu bağlamda bekleme süreleri kullandığını göstermektedir. Öğretmenin Pelin adlı öğrenciyi seçtikten sonra ondan yanıt alabilmek için satır 3, satır 6 ve satır 11'de bekleme süreleri kullandığı görülmekte ve bu bekleme sürelerinde başka öğrencilerden gelen katkıları (satır 7, satır 12) görmezden geldiği görülmektedir. Örneğin satır 12'de öz seçim yaparak söz sırasını alan Arsan adlı öğrencinin başkasına sorulmuş bir soruya yanıt vererek yanıtlamaya gönüllü olduğu ve konuşmaya yeni kaynak oluşturduğu (Tip B2) görülmektedir ancak öğretmenin bu öğrenciye yönelim göstermemekle birlikte öğrencinin söz sırası ile örtüşme içerisinde konuştuğu ve böylece öğrencinin ne dediği anlaşılamamaktadır. Benzer şekilde satır 42'de öğretmenin örneklendirmeler yaptığı söz sırası ile örtüşme

içerisinde satır 44'te Onur adlı öğrencinin öz seçim yaparak bir katkı sunduğu görülmekte ancak öğretmen bu katkıyı da görmezden gelerek öğrencinin yaptığı bu başlatımı yönetmemiştir. Tüm bu söz sıraları, öğretmenin kendi söz sırası bitmeden gelen katkıları ve söz sırasını bir öğrenciye vermişken başka öğrencilerden gelebilecek katkıları dikkate almadığının kanıtı olabilecek birçok durum ortaya çıkarmıştır. Bu durum, bir taraftan ortaya çıkan öğrenci başlatımlarının tamamına yönelim gösterilmemesine yol açarken, diğer taraftan da söz sırası verilen öğrencilerden yeğlenen yanıtların alınmasına zemin hazırlamaktadır. Öğretmenin seçtiği öğrenciden yeğlenen yanıtı alana kadar öğrenciye sunduğu bekleme sürelerinin, açıklamaların, yönergelerin önemini de ortaya koymaktadır. Nitekim öğretmenin seçtiği öğrencilerden yeğlenen yanıtların (satır 19 ve satır 36) alındığı görülmektedir.

Aşağıdaki kesit; öğretmenin seçtiği bir öğrenciye yönelttiği soru ile başlayan bir konuşma dizisinde öğrencilerin öz seçim yaparak konuşmaya dahil olduğu ve kendilerine sorulmamış sorulara yanıt vererek başlatım gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Kesit 16'da bir önceki sosyal bilgiler dersinde öğretmen, öğrencilerden yakın çevresindeki aile büyükleri (anneanne, dede gibi) ile ilgili bilgileri sözlü tarih yöntemiyle edinmelerini istemiştir. Böylelikle öğrenciler, aile tarihlerini sözlü tarih yöntemi kullanarak oluşturmuş olacaklardır. Bunun üzerine öğrenciler, ailelerindeki yaşça büyük kişilerle röportaj yaparlar. Öğretmen, öğrencilerden yaptıkları röportajları sesli bir şekilde okumalarını ister. Ülkü adlı öğrenci röportajını okurken öğretmen ara ara Ülkü'yü durdurarak ona ve diğer öğrencilere bazı sorular yöneltir. Aşağıdaki konuşma dizisinin gerçekleştiği anda öğretmen Ülkü'ye soru sormaktadır. Bu soruyla birlikte dersin 28. dakikasında gerçekleşen konuşma dizisi Kesit 16'da gösterilmiştir.

#### Kesit 16. Göç-00.28.17-00.29.37

- 01 Öğr: ı: peki: annenin tarihinde hangi şehirden nereye  
02 göçtüğü var mı  
03 (1.4)  
04 Ülk: şey onu ki↑taba yaz↓mıştım  
05 ((Öğrenci defterine yazdıklarını okumaktadır.))  
06 Öğr: ↑neydi

07 (1.1)

08 Ülk: e:: asyadan göç etmişler

09 (0.5)

10 Öğr: bakı::n (0.4) güzel (0.4) eski tarihleri dedeler

11 ↑nerden [göç etmiş]

12→ Ber: [benim de]dem de türkmenistan

13 (0.7)

14 Öğr: evet (0.4) <sup>1#</sup>gü↑zel  
((1: Elindeki çubukla Berk'i işaret eder.))

15 (0.4)

16 Ber: öbür dedem de (.) ı: selanik=

17 Öğr: <sup>#1</sup>=hah (0.2) bu ↑sözlü tarihten neyi öğreniyoruz

18 öyleyse (0.2) varsa ailenin (.) göçlettiği  
+Elindeki çubukla yanında durduğu öğrencinin kitabına bakar.

19 çocukla:r (0.3) bizim türk milletinin (0.2) gö çe

20 be bi gelenekten geldiği için mutlaka (0.6) bi

21 ↑yer değiştirme olayı vardır  
+Ellerini sağa sola sallar.

22→ Ege: öğretmenim bi şey sorucam o zaman ülkünün gözleri

23 niye çekik değil

24 (0.5)

25 Öğr: e çocuk↑lar

26 (0.7)

27 Öğr: e zaman zaman (.) [böyle ı: ülkünün (0.5) ı:]

28 Ars: [ya: gittin onu mu sordun]  
+Arsan güler.

29 Öğr: dedesi buraya göçtüğün↑de burdan biriyle evleniyo

30 ve genler genetik özellikler  
31 (1.2)  
32 değişebiliyo  
33 (1.0)  
34 >mesela< nildanın dikkat edin çekik (.) çünkü onun  
+Sol elini gözüne götürür.  
35 tatarlık var 1: şeyinde  
36 (0.5)  
37→ Onu: °tatar [ne]°  
38→ Ber: [ta]tar ne ki  
39 (.)  
40 Öğr: o da çocuklar tataristan diye biliyorsunuz bi yer  
41 var (0.2) tatar türkleri var (0.3) 1: çin  
42 civarında yaşayan  
43 (0.6)  
44 türkler onlar buraya göçünce onların çekiklikleri  
45 °devam ediyö gözlerinde°  
46 (1.3)  
47 peki::

Kesit 16, öğretmenin Ülkü'ye sorduğu soruyla (annenin tarihinde hangi şehirden nereye göçtüğü var mı) başlamaktadır. Öğrenci yaptığı röportajı defterine yazmıştır ve defterinden okuma yaparken öğretmenin bu sorusu gelince satır 3'teki 1.4'lük bir süre boyunca öğrenci yanıt verememektedir. Bu sorunun neden kaynaklandığı Ülkü'nün satır 4'teki söz sırasında ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin verdiği yanıtı rağmen öğretmen satır 6'da "↑neydi" şeklinde hala aynı soruya yanıt aramaktadır. Bunun üzerine satır 7'de 1.1 saniyelik bir süre daha geçmektedir. Bu durumda Ülkü adlı öğrencinin sorunun yanıtının okuduğu kitapta değil de defterinde yazılmış olmasından dolayı bu süre boyunca beklediği

görülmektedir. Daha sonra satır 8'de öğrenci, söz sırasını alarak “e : :” diye söze başlaması söyleyeceği kelimeyi aradığının (word searching) kanıtıdır. Ülkü satır 8'de öğretmenin sorusuna bir yanıt vermektedir ve bunun üzerine satır 10'da öğretmen “bakı : : n (0.4) güzel” diyerek önce “bakı : : n” diyerek diğer öğrencilerin dikkatini toplamak istemekte daha sonra ise “güzel” diyerek Ülkü'ye yönelik vurgulu olumlu değerlendirme (explicit positive assesment, Waring, 2008) vermektedir. Daha sonra ise öğretmenin Ülkü'ye sorduğu soruyu yeniden düzenleyerek (reformulation) Ülkü'nün ailesi ile ilgili bir soruyu sınıfa yönelttiği görülmektedir. Öğretmen bu soruyu sorarken onunla örtüşme içerisinde Berk adlı öğrencinin kendi ailesi ile ilgili bir yanıt verdiği görülmektedir. Öğretmenin gelen bu yanıtı satır 14'de kabul ettiği ve bu defa Berk'e vurgulu olumlu değerlendirme (explicit positive assesment, Waring, 2008) vermektedir. Olumlu dönütü alan Berk adlı öğrenci satır 16'da kendi ailesiyle ilgili bir yanıt daha vererek bir katkı daha sunmaktadır. Öğrencinin bu katkısını da öğretmenin kabul ettiği satır 17'de görülmektedir. Öğretmenin Berk'e verdiği olumlu dönütün yanında onunla geçen karşılıklı konuşmalar boyunca Berk'e yönelik beden dilini de (işaret etme) kullandığı görülmektedir. Berk'in katkısını kabul eden öğretmen konuşulanları “öyleyse” diye söz sırasına başlayarak özetlemekte, konuyu sözlü tarih yöntemine getirmekte ve bununla ilgili bir soruyu sınıfa yöneltmektedir ancak daha sonra 0.2'lik çok kısa bir sessizlikten sonra sorusunu kendisinin yanıtladığı görülmektedir. Satır 18'de yanıtını verirken bir yandan da yanındaki öğrencinin kitabından bir şeyler okuduğu görülen öğretmen bir anda söz sırası oluşturma birimini yarıda keserek “çocukla : r” diye bir hitap kullandıktan sonra söz sırası oluşturma birimini tamamlamak yerine yeni bir SOB kurarak bir açıklama yapmaktadır. Daha sonra satır 22'de Ege adlı öğrencinin öz seçim yaparak konuşma dizisinin başında gerçekleşen konuşmaya döndüğü ve satır 5'deki Ülkü'nün yanıtına ilişkin “öğretmenim bi şey sorucam o zaman ülkünün gözleri niye çekik değil” şeklinde bir soruyu öğretmene yönelttiği görülmektedir. Öğrencinin sorusunun üzerine satır 25'le öğretmenin öğrencilere hitap ettiği ve daha sonra satır 26'da 0.7'lik bir süre boyunca sessizlik olduğu görülmektedir. Bu bekleme süresinden sonra satır 27'de öğretmenin söz sırasına devam ettiği ve soruya yanıt vermeye çalışırken öğretmenle örtüşme içerisinde Arsan adlı öğrencinin gülerik soruyu soran Ege adlı öğrenciye yönelik konuştuğu görülmektedir. Ancak öğretmen söz sırasına devam eder ve satır 29'da durumu geçmişe gönderme yaparak

(reference to past action) anlatmaya başladığı görülürken, açıklamasını yarıda keserek eksik tasarlanmış sözceyi (designedly incomplete utterance, Koshik, 2002) kullandığı ve satır 31'de 1.2'lik bir sessizlik boyunca öğrencilerden katkı beklemekte olduğu görülmektedir. Öğrencilerden herhangi bir katkı gelmeyince satır 32'de öğretmen kendi söz sırası oluşturma birimini tamamlamaktadır. Daha sonra yine 1 saniyelik bir süre geçmektedir. Bu süreden sonra satır 34'te öğretmen yaptığı açıklamaya ilişkin bir örneği sınıftaki bir başka öğrenci üzerinden vermektedir ancak öğretmenin verdiği yanıt incelendiğinde; gözlerin çekik olma özelliğinin sadece Tatarlara özgüymüş gibi aktardığı görülmektedir. Bu durum; öğretmenin satır 22'de gelen başlatıma ilişkin yeterli alan bilgisi olmadığını göstermektedir. Öğretmenin satır 35'te verdiği bu örneğe ilişkin satır 37'de Onur ve satır 38'de Berk adlı öğrenci öz seçim yaparak öğretmene aynı soruyu yöneltmektedirler. Öğretmenin öğrenciler için yabancı bir kelime olan 'Tatar' kelimesinin kullanması sonucu öğrencilerdeki bilgi boşluğu (knowledge gap) ortaya çıkmakta ve öğrenciler satır 37 ve 38 ile bir bilgi isteğinde (request for information) bulunmaktadırlar. Öğrencilerin sorusunu kabul eden öğretmen, satır 40'da öğrencilere coğrafik bir bilgi verir ancak bunu yaparken "tataristan diye biliyorsunuz bi yer var" demektedir ve derken öğrencilerin bunu bildiğini varsayarak onlara orayı bilme sorumluluğu yüklemektedir. Satır 40 ile başlayan açıklamaların satır 45 ile sona erdiği görülmektedir. Ancak öğretmen açıklamasını bitirdikten sonra satır 46'da 1.3'lük bir süre boyunca sessizlik olduğu ve daha sonra öğretmenin "peki::" diyerek konuşma dizisini tamamladığı ve farklı bir konuya geçtiği görülmektedir. Öğretmenin satır 29 ile başlayıp 32'de devam eden açıklamaları ile satır 44 ile başlayıp 45'te devam eden açıklamalarının birbiriyle tutarsız olduğu görülmektedir.

Kesit 16, öğrenci başlatımları açısından birçok başlatım türü içermektedir. Satır 12'de Berk adlı öğrencinin öz seçim yaparak daha önceki satırlarda öğretmenin Ülkü'ye sorduğu soruya yönelik bir yanıt verdiği görülmektedir. Öğrencinin yanıtlayan konumunda olup öz seçim yaparak sürece dâhil olduğu bu söz sırası ile yanıtlamaya gönüllü olduğu ve konuşma dizisinde yeni kaynak oluşturduğu yani Tip B2 başlatım türünü gerçekleştirdiği görülmektedir. Öğrencinin bu başlatımının öğretmen tarafından kabul edilmesi ile Berk'in bu yanıtları öğretmenin konuyu sözlü tarih yöntemine getirmesi için yeni kaynak oluşturmaktadır. Daha sonra satır 22'de Ege adlı öğrencinin de bir öz seçim yaptığı ancak bu durumda öğrencinin yanıtlayan konumunda değil de konuşma dizisini

başlatan konumunda olarak Tip A başlatım türünü gerçekleştirdiği görülmüştür. Öğrencinin bu başlatımının bilgi boşluğundan (knowledge gap) (niye çekik değil) ortaya çıktığı dikkate alınır, öğretmenin bunları başarılı bir şekilde yönetmesiyle öğrenme fırsatları oluşacağı düşünülebilir. Öğretmenin bu başlatıma yönelik bir açıklama yaptığı ve bu açıklamalara dönük bir örnek verdiği görülmektedir. Bu örnek sonrasında satır 37 ve 38'deki iki farklı öğrencinin yine öz seçim ile söz sırasını alma durumu söz konusu olmuştur. Öğrenciler, tıpkı satır 22'deki Ege adlı öğrenci gibi konuşma dizisini başlatan konumunda olarak Tip A başlatım türünü gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenin yine bu başlatımları kabul ederek bunlara yönelik bir açıklama yaptığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin merak duygusuyla yönelttiği sorulara öğretmenden cevap almış olmaları ve öğrencilerin rahatça söz alarak (öz seçim) sınıftaki etkileşime dâhil olmaları sonucunda sınıfta oluşan özgür ortamın, öğrenme ortamları için fırsat yaratacak olanaklar sunması açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte yukarıda da belirtildiği gibi öğretmenin bu açıklamaları yaparken sosyal bilgiler dersinin dışındaki bir disipline (Fen Bilimleri) ve sosyal bilgilerin kapsadığı bir diğer disipline (Coğrafya) ait alan bilgisinin yetersizliği sonucunda açıklamaları arasında tutarsızlık ve eksiklikler olmuştur. Bu durum, sınıflarda oluşabilecek öğrenme fırsatlarının etkili bir şekilde yönetilmesi aşamasında öğretmenin alan bilgisinin önemine değinmeyi zorunlu hale getirmektedir.

Aşağıdaki kesit; öğretmenin konuya ilişkin bir açıklaması ile başlayan bir konuşma dizisinde bir öğrencinin öz seçim yaparak konuşmaya dâhil olmasını ve kendilerine sorulmamış soruya yanıt vererek başlatım gerçekleştirmesini göstermektedir. Kesit 17, günün ilk sosyal bilgiler dersinde gerçekleşmektedir. Öğretmen bir önceki dersi özetledikten sonra, geçmiş zamandan günümüze birçok şeyin yazılı belgeler ya da kalıntılar yoluyla aktarıldığını ifade etmiştir. Bu açıklamanın üzerine yaklaşık 10 dakika 'müzeler' üzerine konuşulduktan sonra öğretmen, kültürel öğelerin de bizlere geçmişten kaldığını ifade etmiştir. Bu öğelerin neler olabileceğine ilişkin bazı sorular sorduktan sonra dersin 18. dakikasında ortaya çıkan konuşma dizisi Kesit 17'de gösterilmiştir.



## Kesit 17. Gelenekler-00.18.12-00.19.34

- 01 Öğr: tarihi belgeleri gözümüzle görüyoruz (.) diğmi
- 02 (0.4)
- 03 ya da kalan bi (.) şeyi
- 04 ((Buse geç kalmıştır, sınıfa girer.))
- 05 (3.0) ((Öğrenci yerine oturur.))
- 06 mese↑la
- 07 (0.3)
- 08 geçmişten kalan bi çanak (0.4) ta:: hitit↑lerden  
+Ellerini birleştirir, çanak şeklinde tutar.
- 09 <sup>1#</sup> kalan bi ça- bunu görüyoruz (0.2) a↑ma (0.3)  
+İki elini kaldırarak parmak kaldıran Çağın'a dur işareti  
yapar.  
((1: Çağın parmak kaldırır.))
- 10 bazı <sup>#1</sup> şeyler var ki eskiden de (0.5) olan (.) ↑hala
- 11 daha da devam eden
- 12 (0.8)
- 13 eskiden gelen şeyler var >acaba bunlar< neler
- 14 (1.2) ((Bazı öğrenciler parmak kaldırmışlardır.))
- 15 önce biraz düşünēlim
- 16 (6.4) ((Öğretmen sınıfta göz gezdirir.))
- 17 Öğr: şimdi bunlar tarihi belge değil (0.5) böyle bi

18 eşya >falan da ↓değil< ama eskiden de oluyomuş

19 (0.4)↑hala da olan şeyler var ne bunlar acaba

20 ((Parmak kaldıran öğrencilerden Buse'yi seçer.))

21 buse=

22 Bus: =savaşlar

23 (0.6)

24 Öğr: hım:: (0.4) hehehe evet  
+Güler. +Abdülbaki işaret ederek söz verir.

25 (1.1)

26 Abd: ı:: altın

27 (0.4)

28 Öğr: al↑tın (0.3) ama o-  
+Kaşlarını çatar.

29 Abd: hala ↑var

30 (0.6)

31 Öğr: var ama onu elle tutup gözle görüyoruz bazı şeyler  
+Ellerini üç kere birbirine vurur.

32 var onları göremiyoruz

33 (0.8)

34 somut değil onlar

35 (1.2)

36→ Zeh: °öğretmenim düşüncelerimiz°

37 (0.6)

- 38 Öğr: düşünceleriniz yaklaştın (0.3) evet=  
+Onur'a yönelerek söz verir.
- 39 Onu: =mikrop
- 40 (0.4)
- 41 ((1.9 saniye boyunca gülüşmeler olur.))
- 42 Öğr: onu görürüz ↓mikroskopla
- 43 (0.6)
- 44 evet=  
+Çağın'a başını aşağı yukarı sallayarak söz verir.
- 45 Çağ: =gelenekler=  
46 Öğr: =harikasın (0.3) harikasın çağın süpersin  
+Çağın'ı işaret eder. +Çağın'ın yanına gider, çak yapar.
- 47 (0.5) ((Öğretmen tahtanın önüne gelir.))
- 48 GELENEKLERİMİZ bakın onları elle tutup gözle
- 49 göremeyiz

Kesit 17, öğretmenin öğrencilerden doğru yanıt almaya çalışırken oluşturduğu satır 1'deki söz sırası ile başlamaktadır. Öğretmen satır 1'de "tarihi belgeleri gözümüzle görüyoruz (.) diğmi" diyerek öncelikle öğrencilerden bir doğrulama isteğinde (request for confirmation) bulunmaktadır. Bu isteğin üzerine satır 2'deki 0.4'lük bir sessizlikten sonra satır 3'te öğretmen söz sırasını devam ettirmekte "ya da kalan bi (.) şeyi" şeklinde ilk söz sırasını tamamlamaktadır. Daha sonra satır 4'te derse geç kalmış bir öğrencinin sınıfa geldiği görülmektedir. Bu öğrenci yerine oturana kadar öğretmen satır 5'te gösterilen 3 saniye boyunca beklemektedir. Öğrenci yerine oturunca öğretmenin satır 6'da "mese↑la" diyerek önceki söz sıralarında bahsettiği durumu örneklendireceği görülmektedir. Satır 7'deki 0.3'lük kısa bir sessizlikten sonra satır 8'de bu örneklendirmesini yaparken Çağın adlı öğrencinin yanıt vermek için parmak kaldırdığı (1#) görülmektedir. Ancak öğretmenin, söz sırası devam ederken gelen bu isteğe, iki elini kaldırarak dur işareti yapması ile bedensel yanıt (bodily response)

verdiği görülmektedir. Öğretmen söz sırasını satır 10'da devam ettirince Çağın'ın da parmağını indirdiği (#1) görülmektedir. Öğretmen, satır 1'den itibaren geçmişten kalan somut öğeleri anlatmakta ve buna ilişkin satır 6 ile başlayan söz sıralarında örnekler vermeye başladıktan sonra satır 9'da son hecesindeki yükselen tonlama ile "a↑ma" diyerek farklı bir şey ifade edeceğinin haberini vermektedir. Öğretmen satır 10'da "bazı şeyler var ki eskiden de (0.5) olan (.) ↑hala daha da devam eden" şeklinde bir ipucu vermektedir. Bu ipucundan sonra satır 12'de 0.8'lik bir süre sessizlik olmaktadır. Öğrencilerden herhangi bir katkı gelmeyince öğretmen satır 13'te söz sırasına devam etmekte ve satır 10'daki söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) yeniden düzenleyerek (reformulation) "eskiden gelen şeyler var" şeklinde tekrar sunmaktadır. Söz sırasının devamında öğretmen ipucu verdiği bu soruyu ">acaba bunlar< neler" şeklinde tüm sınıfa yöneltmektedir. Öğretmen bu sorudan sonra satır 14'te 1.2 saniye boyunca bir sessizlik oluşmakta ve bu sırada bazı öğrencilerin parmak kaldırarak söz almak istedikleri görülmektedir ancak öğretmen satır 15'te "önce biraz düşünelim" diyerek parmak kaldıranlara söz vermeyeceğini belirtmekte ve öğrencilerin bir süre daha düşünmelerini istemektedir. Öğretmen bu bekleme süresini satır 16'da 6.4 saniye boyunca gerçekleştirmekte ve o sırada öğrencilere bakarak (Öğretmen sınıfta göz gezdirir) beklemektedir. Bu bekleme süresinden sonra öğretmen, satır 17'den 20'ye kadar olan satırlarda "şimdi bunlar tarihi belge değil (0.5) böyle bi eşya >falan da ↓değil< ama eskiden de oluyomuş (0.4)↑hala da olan şeyler var" diyerek önceki satırlarda ifade ettiği tüm ipuçlarını bir araya getirmektedir. Böylece öğretmenin, bir önceki söz sıralarını hem yeniden düzenlediği (reformulation) hem de tekrar (repetition) ettiği görülmektedir. Bu söz sıralarının devamında satır 19'da "ne bunlar acaba" diyerek daha önce satır 13'te sorduğu ">acaba bunlar< neler" sorusunu tekrar ettiği görülmektedir. Satır 21'de öğretmen parmak kaldıran öğrencilerden Buse'yi seçer (eliciting). Satır 22'de Buse "savaşlar" diyerek yanıt verir, bu yanıtın ardından satır 23'te 0.6'lık bir sessizlikten sonra satır 24'de öğretmenin bu yanıtı değerlendirdiği ve "hım:: (0.4) evet" diyerek bir olumlu değerlendirme yaparken bir yandan da güldüğü görülmektedir. Öğretmenin doğru yanıt olarak beklediği yanıt Buse'nin satır 22'de verdiği bu yanıt olmamasına rağmen öğretmenin vermiş olduğu tüm ipuçlarına uyan bir yanıt olduğu görülmektedir. Bu duruma öğretmen de gülerek tepki vermektedir. Öğretmen satır 24'te Buse'nin yanıtını

değerlendirirken söz oluşturma biriminin (SOB, turn constructional unit) son hecesinde Abdulkaki adlı öğrenciyi işaret ederek bedensel yönelimle (bodily orientation) söz vermektedir. Satır 25'teki 1.1 saniyelik sessizlikten sonra satır 26'da Abdulkaki'nin "ı : : " kararsızlık belirticeyle (hesitation marker) "altın" diyerek bir yanıt verdiği görülmektedir. Bu yanıtın sonra satır 27'de 0.4'lük bir sessizlikten sonra satır 28'de öğretmenin "al↑tın" diyerek son hecedeki yükselen tonlama ile öğrencinin yanıtını sorar şekilde tekrar öğrenciyeye yöneltmekte ve ardından 0.3'lük bir sessizlik olmaktadır. Öğretmen bunu yaparken aynı zamanda mimiklerini de (kaş çatma) kullanır. Satır 28'de meydana gelen bu durum, öğretmen başlatımlı bir onarım (repair) görülmektedir. Öğretmen, 0.3'lük sessizlikten sonra "ama o-" şeklinde söz sırasına devam ederken satır 29'da Abdulkaki öğretmenin sözünü keserek "hala ↑var" şeklinde bir karşılık vererek yanıtını savunmaktadır. Satır 30'daki 0.6'lük bir sessizlikten sonra öğretmen satır 31'de "var ama onu elle tutup gözle görüyoruz bazı şeyler var onları göremiyoruz" diyerek öncelikle Abdulkaki'nin yanıtını "var" diyerek onaylamakta (confirmation) daha sonra satır 31 ve 32'de öğrencinin verdiği "altın" yanıtına ilişkin bazı açıklamalar (somut olması özelliği hakkında) yapmaktadır. Bu açıklamadan sonra satır 33'te 0.8'lik bir sessizlik olduğu bu sessizliğin söz sıraları arasında geçişe uygun nokta (GUN, transition relevance place) oluşturduğu görülmektedir. Bu geçişe uygun noktaya rağmen, öğrenciden bir katkı gelmeyince satır 34'te öğretmen söz sırasını almakta ve "somut değil onlar" diyerek satır 31'deki ve 32'deki "bazı şeyler var onları göremiyoruz" şeklindeki açıklamasını yeniden düzenlediği (reformulation) ve böylece aynı zamanda öğrencinin yanıtının yeğlenen yanıt olmadığına ilişkin olumsuz bir dönüt verdiği görülmektedir. Satır 35'teki 1.2'lik bir sessizlikten sonra satır 36'da Zehra adlı öğrenci öz seçim yaparak söz sırasını almakta ve "°öğretmenim düşüncelerimiz°" şeklinde bir yanıt sunmaktadır. Öğrencinin bu yanıtından sonra 0.6'lük sessizlik olmakta daha sonra satır 38'de öğretmenin, Zehra'nın yanıtını kabul ederek "düşünceleriniz yaklaştın" dediği görülmektedir. Öğretmenin Zehra'ya verdiği bu dönütün aynı zamanda diğer öğrenciler için de bir yönlendirme olduğu görülmektedir. Daha sonra öğretmen bedensel yönelim (bodily orientation) göstererek bir başka öğrenciyeye, Onur'a söz vermektedir. Satır 39'da Onur "mikrop" yanıtını verir ve 0.4'lük bir sessizlikten sonra öğretmenin ve Onur dâhil diğer öğrencilerin 1.9 saniye boyunca Onur'un bu yanıtına güldükleri görülmektedir. Gülüşmeler bitince öğretmen Onur'un "mikrop"

yanıtına yönelik satır 42'de "onu görürüz mikroskopla" diyerek öğrencinin yanıtın doğru olmadığına ilişkin bir açıklama sunduğu görülmektedir. Bu açıklamadan sonra 0.6'lık bir sessizlik görülmektedir. Daha sonra satır 44'te öğretmen beden dili ile (başını aşağı yukarı sallayarak) Çağın'a söz vermekte ve satır 45'te Çağın'dan gelen "gelenekler" yanıtın, yeğlenen yanıt olduğu öğretmenin zaman kaybetmeden anında satır 46'daki "harikasın (0.3) harikasın çağın süpersin" ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğretmen bu şekilde, Çağın'a vurgulu olumlu değerlendirme (explicit positive assesment, Waring, 2008) vermektedir. Öğretmenin bu dönütleri verirken sözel olmayan pekiştireçler verdiği de (öğrenciyi işaret etme, öğrencinin yanına gitme, çak yapma) görülmektedir. Daha sonra öğretmen satır 47'de belirtildiği gibi tekrar tahtanın önüne gelir ve satır 48'de "GELENEKLERİMİZ bakın onları elle tutup gözle göremeyiz" diyerek satır 45'teki Çağın'ın yanıtını yüksek sesle tekrar eder ardından da konuşma dizisinin bu aşamasına kadar sunduğu 'somut olmama' durumunu 'gelenekler için' ifade ederek "onları elle tutup gözle göremeyiz" şeklinde bir açıklama yaparak konuşma dizisini kapatmaktadır.

Kesit 17, öğretmenin sorduğu soruya yanıt alabilmek için öğrencilere verdiği ipuçları, açıklamaları ve bunlara öğrencilerin verdiği yanıtları içermektedir. Kesitin ilk satırından 20. satırına kadar söz sıralarının öğretilmekte olduğu ve söz almak isteyen öğrenciler (satır 9 (1#), satır 14) olmasına rağmen, konuşmayı öğretmenin yürüttüğü görülmektedir. Özellikle satır 9'daki söz sırası oluşturma birimlerinde (SOB, turn constrctional units) Çağın adlı öğrencinin parmak kaldırmasına (1#) karşılık öğretmenin ellerini kaldırıp dur işareti yaptığı ve daha sonra satır 20 ile başlayıp ilerleyen satırlarda devam eden durumlarda ise, öğretmenin söz sırasını kendi seçtiği öğrencilere verdiği görülmektedir. Bu durum, farklı öğrencilerde bir örüntü içinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin; satır 17-20 arasında öğretmen soru sorar (başlatım, initiation), satır 20 ve 21'de Buse'yi seçer (eliciting), satır 22'de Buse yanıt verir (yanıt, response), satır 23'te 0.6'lık bir sessizlikten sonra satır 24'te öğretmenin, Buse'ye dönüt verdiği (değerlendirme, evaluation) görülmektedir. Benzer şekilde devam eden satırlarda, satır 24'te öğretmen Abdalbaki'yi seçer (eliciting), satır 26'da Abdalbaki yanıt verir (yanıt, response), satır 27'de 0.4'lük bir sessizlikten sonra satır 31'den 34'e kadar öğretmenin Abdalbaki'ye dönüt verdiği (değerlendirme, evaluation) görülmektedir. Yine benzer şekilde satır 38'de öğretmen, Onur'u seçer (eliciting), satır 39'da Onur yanıt verir (yanıt, response),

satır 42’de öğretmenin Onur’a dönüt verdiği (değerlendirme, evaluation) görülmektedir. Buna benzer bir başka durumun ise konuşma dizisinin sonlarında gerçekleştiği görülmektedir. Satır 44’te öğretmenin Çağın’ı seçtiği (eliciting) daha sonra satır 45’te Çağın’ın yanıt verdiği (yanıt, response) ve satır 46’da öğretmenin Çağın’a dönüt verdiği (değerlendirme, evaluation) görülmektedir. Başlat-Yanıtlı-Değerlendir (BYD) yapısı, bu konuşma kesitinde baskın görünmektedir. Bu durumun söz sıraları arasında sadece bir yerde bir öğrencinin başlatım yapmasıyla bozulduğu görülmektedir. Tüm bu söz sıraları arasında öğretmenin Abdülbaki’nin yanıtına dönüt verdiği söz sıralarından (satır 31-34) sonra satır 36’da Zehra adlı bir öğrencinin öz seçim yaparak yanıtlamaya gönüllü olduğu ve öğretmenin sorduğu soruya yanıt vererek araya girme (Tip B1, Step in, Waring, 2011) davranışı gösterdiği görülmektedir. Öğrencinin satır 36’daki bu başlatımı öğretmen tarafından satır 38’de kabul görmekte ve öğretmen öğrenciye “düşünceleriniz yaklaştın” diyerek karşılık vermekte ve yanıtı olumsuz bir dönüt vermemekte hatta öğretmenin karşılığının öğrenciler için ipucu taşıma niteliğinde olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrenci başlatımının öğretmen tarafından dikkate alınması ve karşılık görmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Aşağıdaki kesit; öğretmenin daha önce öğrencilerle birlikte yapılan bir deneyimden bahsettiği bir konuşma dizisinde öğrencilerin öz seçim yaparak konuşmaya dâhil olduğu ve kendilerine sorulmamış sorulara yanıt vererek başlatım gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Kesit 18, günün ilk sosyal bilgiler dersinde gerçekleşmektedir. Öğretmen bir önceki derste işlenen konuya ilişkin bir özetleme yaparak, “Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir” kazanımını edindirmek için gelenekler ve göreneklerle ilgili bir konuşma dizisi başlatmıştır. Bunun üzerine konuşulduktan sonra öğretmen öğrencilere bir soru yöneltir. Bu soruyla birlikte dersin 26. dakikasında gerçekleşen konuşma dizisi Kesit 18’de gösterilmiştir.

Kesit 18. Kına-00.24.10-00.26.06

- 01 Öğr: ıhatırlıyo musunu:z geçen sene çanakkale
- 02 şehitlerini işlerken (0.4) kınalı kuzum diye
- 03 bi şiir-

- 04 ÖÖ: a: eve[et <sup>1#</sup> ((1: Çağın parmak kaldırır.))
- 05 Öğr: [neden kınalı [kuzu deni ]yodu [onlara]
- 06 Çağ: [öğretmenim] [öğre- ]
- 07 (1.5)
- 08 Öğr: neden (.) hatırlıyo >musun< yunus  
+Yunus'a doğru yürüyerek başıyla Yunus'u  
işaret eder.
- 09 (1.3)
- 10 Yun: savaşta öldükleri için mi
- 11 (0.7)
- 12 ((Öğretmen Çağın'ı işaret eder.))
- 13 Çağ: <sup>#1</sup> ö- öğretmenim çünkü (0.7) bi tane a ı: (0.4)
- 14 a- askerin (0.6) annesi kafasına kına sürmüştü  
+Öğretmen başını aşağı yukarı sallar ve gülümser.
- 15 Öğr: [hah]
- 16 Çağ: [an ]nesine mektup göndermişti neden kafama kına
- 17 sürdün [arka ]daşlarım (.) dalga geçiyo diye
- 18 Öğr: [sakın
- 19 sakın kardeşime [sürme dedi]
- 20 Çağ: [kardeşime ] sürme dedi
- 21 (0.6)
- 22 annesi de ı: geline (0.5) şey di- bi şey diye
- 23 sinirlendi



- 24 Öğr: biz ↑de ↑ÜÇ ŞEYE KINA YAKILIR DEDİ [mektup]
- 25 Çağ: [ evet ]
- 26 Öğr: yazdı askere
- 27 (0.4)
- 28 ((öğretmen parmak kaldıran Arsan'ı işaret eder.))
- 29 Ars: bi de komutanın °dedi niye sürdün diye°
- 30 Öğr: hah evet komutan diyo diğmi (0.3) hatta onun
- 31 adı ne o- kalıyo (0.2) kınalı ali kalı[yo]
- 32 Çağ: [ e]vet
- 33 Öğr: diğmi (0.5) ↑üç şeye kına sürülür bizde diyodu  
+Parmaklarıyla üçü gösterir.
- 34 anne
- 35 (0.6)
- 36 mektubunda neydi onla:r
- 37 (0.3)
- 38→ Ber: askere giderken=
- 39 Öğr: =askere giderken (0.3) iki:
- 40 (1.5)
- 41 ((Başını aşağı yukarı sallayarak parmak
- 42 kaldıran Buse'ye söz verir.))
- 43 Öğr: eve:t

- 44 Bus: evlenir[ken
- 45 Öğr: ↑[evlenir↑ken kıza kına yakılır ↑üç  
+Parmaklarıyla  
üçü gösterir.
- 46 Bus: °keçi°
- 47 ((Çağın'a işaret ederek söz verir.))
- 48 Çağ: öğretmenim (0.2) kuzulara ve keç-  
+Öğretmen başını aşağı yukarı sallar.
- 49 Öğr: kurban edilen (0.3) kuzula↑ra (0.4) ı >işte
- 50 keçilere neyse< kına yakılır (0.2) NE DEMİŞTİ
- 51 ANNE: (0.3) ↑biz evlatları↑mızı
- 52 (0.5)
- 53 vata↑na
- 54 (0.4)
- 55 kur↑ban ediyoruz onun için de askerimizi
- 56 kınalayarak gönderi- ↑geleneğe midir
- 57 (0.6)
- 58 ÖÖ: eve:t
- 59 Öğr: eve:t (0.2) tabi gelenektir
- 60 (0.3)
- 61→ Çağ: ama şimdi hiç kimse yapmıyo
- 62 Öğr: ↑yapıyo çocuklar ↑hala anadoluda (0.2) askere

- 63 gidenlere kına yakılıyo (0.5) evlenenlere kına
- 64 gecesi yapılıyo (.) ve inanın kurban
- 65 bayramlarında da (0.4) böyle nişanlılara (0.4)
- 66 kına yakılan koçlar gönderiliyo evet  
+Parmak kaldıran Yonca'yı  
eliyle işaret ederek söz verir.
- 67 (0.4)
- 68 Yon: öğretmenim şimdi artık yapılmıyo da eskiden  
+Öğretmen masasına geçer, bilgisayarla uğraşır.
- 69 yapılıyodu gelinler evlenirken (0.3) ata
- 70 bindiriyolar[dı
- 71 Öğr: [ha evet evet (0.4) evet

Kesit 18, satır 1 ile başlayan söz sırasında öğretmenin “hatırlıyo musunu:z geçen sene çanakkale şehitlerini işlerken...” diyerek tüm sınıfça geçmişte yapılmış bir olaya gönderme yapması (reference to a shared past event, You, 2015) ile başlamaktadır. Öğretmenin bu etkinliği hatırlatmak isterken söz sırasını bitirmeden satır 4’de öğrencilerin çoğundan hatırladıklarına dair dönüt geldiği görülmektedir. Öğretmen, öğrencilerin ilgili etkinliği hatırladığını satır 4’de gelen yanıtla anlayınca satır 5’de bu etkinliğe ilişkin tüm sınıfa bir soru yöneltir. Ancak öğretmen satır 5’deki sorusunu sorarken onunla aynı anda konuşan yani bazı söz sırası oluşturma birimleri (SOB, turn constructional units) örtüşme içerisinde ortaya çıkan ve aynı zamanda soruyu yanıtlamak için parmak kaldıran Çağın adlı öğrencinin katılımını görmezden gelmektedir. Öğretmen satır 7’de 1.5 saniye boyunca sorusuna yanıt bekler ancak bu süre boyunca Çağın dışında başka bir öğrenciden katılım gelmediği görülmektedir. Bunun üzerine satır 8’de öğretmen Yunus adlı öğrenciye doğru yürüyerek, bedensel yönelim (bodily orientation) gösterir ve beden dilini (başıyla işaret eder) kullanarak öğrenciyi seçer ve ona hitaben sorusunu tekrarlar. Bu sorudan sonra 1.3’lük bir sessizlik boyunca öğrenciden yanıt bekler ve bu süre sonunda satır 10’da Yunus’un “savaşta

öldükleri için mi” diye soruya karşı bir başka soruyla karşılık verdiği yani karşı soru (counter question) kullandığı görülmektedir. Bu durum, satır 7 ve 9’daki sessizliklerinin etkileşimsel açıdan bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Yani Yunus adlı öğrenci verdiği yanıtın emin değildir ve satır 10’daki sorusuyla bir açıklık ricası (clarification request) örneği göstermektedir. Öğrencinin bu sorusundan sonra öğretmenin 0.7’lik sessizlikten sonra bu öğrenciye yanıt vermek yerine satır 12’de görüldüğü üzere beden dilini (Çağın’ı işaret etme) kullanarak soruyu ilk sorduğu andan beri parmak kaldıran Çağın adlı öğrenciye söz sırasını verdiği görülmektedir. Satır 13’de Çağın adlı öğrenci kendi söz sırası içinde bazı duraklamalarla yanıt vermektedir ve doğru yanıtı vermeye başlayınca öğretmenin yine beden dilini kullanarak (başını aşağı yukarı sallayarak ve gülümseyerek) öğrenciye olumlu dönüt verdiği görülmektedir. Hatta satır 16’da öğrenci yanıtına devam ederken öğrencinin bazı kelimeleriyle örtüşme içerisinde öğretmen de öğrenciyi onaylayan katkılar getirir. Satır 20’de Çağın’ın, öğretmenin bu katkılarını aldığı ve kendi yanıtına dâhil ettiği görülmektedir. Öğrencinin yanıtından sonra satır 24’de öğretmen gönderme yaptığı metinden bir alıntı yaptığı görülmektedir. Bu alıntıya ilişkin onayı satır 25’de Çağın’ın öğretmenin son kelimesiyle örtüşme içerisinde ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak öğretmenin, Çağın’ın sözlerine onay vermesine rağmen satır 28’de parmak kaldıran Arsan adlı öğrenciye söz verdiği görülmektedir. Bu durum öğretmenin daha önceki derslerde de yaptığı gibi, kendi söz sırası bitmeden gelen katkıları görmezden geldiğini ve bunun yerine sınıf normlarına uyan şekilde kendi söz sırası bittikten sonra gelen söz hakkı isteklerini dikkate aldığını göstermektedir. Satır 30’da Arsan’dan gelen katkıyı alan öğretmenin “hah evet komutan diyo diğmi” ifadesiyle önce öğrenciyi onayladığı daha sonra ise öğrenciden bir doğrulama isteğinde (confirmation check) bulunduğu görülmektedir ancak 0.3’lük kısa bir süre bekledikten sonra öğrenciye bir soru yönelttiği ve yine 0.2’lik kısa bir sessizlikten sonra yanıtı kendisinin verdiği görülmektedir. Satır 31’de öğretmen kendi sorusuna kendisi yanıt verdikten sonra bir sonraki satırda Çağın adlı öğrencinin öğretmeni onayladığı görülmektedir. Satır 33’de öğretmen metinden hatırlatmalara devam etmektedir ve “↑üç şeye kına sürülür bizde diyodu anne” dedikten sonra satır 35’de 0.6’lık bir süre boyunca sessizlik oluşur. Öğretmenin söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) bu şekilde keserek beklediği göz önüne alındığında; öğretmenin eksik tasarlanmış sözceleri (designedly incomplete utterance, Koshik, 2002) kullandığı görülmektedir. Ancak hiçbir öğrenciden herhangi

bir katkı gelmeyince satır 36'da sorusunu "mektubunda neydi onla:r" şeklinde ifade ederek bir ipucu daha ekler ve tekrar sorar. Öğretmen soruyu tüm sınıfa sormaktadır ve satır 38'de Berk adlı öğrenci öz seçim yaparak söz sırasını almaktadır. Öğretmenin, Berk'ten gelen yanıtı satır 39'da öğretmen-öğrenci ses yansıması (teacher-learner echo, Walsh, 2013) ile aynen tekrar ettiği görülmekte ve daha sonra "iki:" diyerek satır 33'de belirttiği üç yanıtın ikincisini öğrencilerden beklediği görülmektedir. Satır 40'da 1.5 saniye boyunca öğretmenin yanıt beklediği görülmektedir. Hiçbir öğrenciden yanıt gelmeyince, satır 41'de görüldüğü gibi Buse adlı öğrenciye söz hakkı vermektedir. Öğretmenin, Buse adlı öğrencinin yanıtını satır 44'te kabul ederek tekrar ettiği (öğretmen-öğrenci ses yansıması, Walsh, 2013) ve sonra yine "üç" diyerek üçüncü yanıtı beklediği görülmektedir. Öğretmenin beklediği yanıtı, satır 45'te Buse'nin kısık sesle verdiği görülmektedir ancak öğretmenin bu yanıtı duymadığı ve Çağın'a söz verdiği görülmektedir. Satır 47'de Çağın verdiği yanıtı henüz tamamlamamış olmasına rağmen öğretmen cümlenin başında doğru yanıtın gelmesiyle Çağın'ın sözünü keser, satır 48'de bu yanıtı yeniden düzenler (reformulation) ve daha sonra çok yüksek sesle "NE DEMİŞTİ ANNE:" şeklinde tüm sınıfa bir soru yöneltir. 0.3'lük kısa bir sessizlikten sonra satır 51'de yine hatırlattığı metne gönderme yaparak eksik tasarlanmış sözceyi kullandığı görülmektedir. Satır 51'de 0.5'lik süre boyunca beklediği ancak öğrencilerden bir yanıt gelmeyince söz sırası oluşturma biriminin (SOB, turn constructional unit) devamını satır 52'de getirdiği ve yine söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) tamamlamadan bırakarak eksik tasarlanmış sözceyi tekrar kullandığı görülmektedir. Öğretmen 0.4'lük sessizlikten sonra yine öğrencilerden herhangi bir katkı gelmeyince satır 54'de kendi sorusuna kendisinin yanıt verdiği görülmektedir. Bu durum, öğretmenin eksik tasarlanmış sözceyi kullanırken etkili bir strateji uygulayamadığını göstermektedir. Kimi zaman bekleme sürelerinin çok kısa olması sorun oluştururken; kimi zaman da söz sırası oluşturma birimini (SOB, turn constructional unit) eksik bıraktığı kısımların beklenen yanıtın ne olduğuyla ilgili net bir ipucu vermediği ortaya çıkmaktadır. Öğretmen bu yanıtı verdikten sonra satır 55'de yine tüm sınıfa bir kapalı uçlu soru (evet-hayır sorusu) yöneltir ve satır 57'de öğrencilerden toplu olarak "evet" yanıtı gelir. Gelen bu yanıtı satır 58'de öğretmenin öğretmen-öğrenci ses yansımasını (Walsh, 2013) kullanarak ve "tabi gelenektir" diyerek öğrencilere olumlu dönüt verdiği görülmektedir. Daha sonra satır 60'da Çağın adlı öğrencinin öz seçim yaparak "ama şimdi hiç kimse

yapmıyor” şeklinde yeni bir konuşma dizisi başlattığı görülmektedir. Öğretmenin ise bu başlatımı dikkate aldığı ve satır 61 ile başlayan söz sıralarında öğrencinin katkısına yönelik olarak açıklamalar yapmakta ve örnekler vermektedir. Hemen ardından söz hakkı almak isteyen Yonca'ya beden dili (işaret eder) ile söz verir. Satır 67'de Yonca adlı öğrenci ise konuşulan konu olan 'kına' dışında bir konudan yani 'eskiden gelinlerin ata bindirilmesi' konusundan bahsettiği görülmektedir. Ancak Yonca konuşurken öğretmenin kendi masasına geçerek bilgisayarla ilgilendiği görülmektedir. Bu durum öğretmenin öğrenciden bedensel olarak uzaklaştığı (bodily disengagement) ve özenli bir dinleme (attentive listening) yapmadığı görülmektedir. Dolayısıyla Yonca'nın konuşulan konudan farklı bir şeyden bahsetmesine rağmen satır 70'de öğretmenin Yonca'yı onayladığı görülmektedir.

Kesit 18'deki konuşma dizisinin satır 39'a kadar karşılıklı soru-yanıt şeklinde ilerlediği görülmektedir. Ancak satır 39'da Berk adlı öğrencinin, öğretmenin tüm sınıfa yönelttiği bir soruya öz seçim yaparak yanıt verdiği görülmektedir. Konuşma dizisinde yanıtlayan konumunda olan Berk adlı öğrencinin öz seçim yaparak yanıtlamaya gönüllü olduğu ve konuşmada yeni kaynak oluşturduğu (Tip B2) görülmektedir. Öğrenciden gelen bu katkıyı, öğretmenin satır 39'da tekrar ederek (öğretmen-öğrenci yansıması, Walsh, 2013) kabul ettiği görülmektedir. Bunun yanında, satır 60'da Çağın adlı öğrencinin öz seçim ile söz aldığı ve “ama şimdi hiç kimse yapmıyo” diyerek yeni bir konuşma dizisi başlattığı (Tip A) görülmektedir. Çağın'ın bu konuşma dizisini başlatması sonrasında öğretmenin bunu dikkate alarak uzun uzun açıklamalar yapması, örnekler vermesi Çağın'ın bu başlatımını öğretmenin bir öğrenme fırsatına çevirdiğinin kanıtıdır. Bu durum sonrasında, bir başka öğrencinin (Yonca) de söz alması başlatımların etkili yönetilmesinin etkileşimsel açıdan ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Konuşma dizisinde Waring'e (2011) göre farklı iki tip başlatım türü olan A ve B başlatımlarının görülmesi etkileşim açısından önemli bir bulgudur. Bunun yanı sıra kesit boyunca öğretmenin sıklıkla eksik tasarlanmış sözceleri ve öğretmen-öğrenci ses yansımalarını kullandığı gözlenmiştir. Öğretmenin bu etkileşim uygulamalarını kimi zaman doğru kullanıp anlamlı bir etkileşim oluşturduğu görülürken kimi zaman da yanlış kullanımlar sonucunda etkileşimsel bazı sorunlara sebebiyet verdiği görülmüştür. Bu bağlamda; bu konuşma kesiti öğretmen-öğrenci etkileşiminin yanında öğrenci-öğrenci etkileşimi açısından da birçok önemli detay vermektedir.

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulguları alan yazın desteğiyle tartışılmakta ve araştırmanın sonuçlarına ilişkin öğretmenlere, öğretmen adaylarına, araştırmacılara ve program geliştirmecilere öneriler sunulmaktadır. Elde edilen bulgular, ilkokul sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin gerçekleştirdiği başlatımların kimi zaman yeni bir konuşma dizisi başlattığını kimi zaman ise devam eden konuşma dizilerinde gerçekleştiğini göstermektedir. Bu bağlamda, araştırmanın “Bulgular ve Yorumlar” bölümünde “Öğrenci Başlatımı ile Ortaya Çıkan Konuşma Dizilerine İlişkin Bulgular” ve “Öğrenci Başlatımı ile Devam Eden Konuşma Dizilerine İlişkin Bulgular” adı altında iki temel bölümde toplam 18 konuşma kesiti sunulmuştur.

Öğrenciler başlatım yaparak kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alabilirler (Waring, 2011) ve böylece sınıf içi etkileşimine dâhil olurlar. Öğrenci başlatımları, söz sırası alma ve dizi düzeni (bk. Yöntem) gibi iki temel etkileşimsel boyutta anlaşılabilir. Bu araştırma, ilkokul sosyal bilgiler dersindeki sınıf içi etkileşimini söz sıraları düzeyinde mikro detaylarıyla inceleyerek, öğrenciler tarafından gerçekleştirilen başlatımları betimlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, ilkokul sosyal bilgiler dersinde öğrenci başlatımlarının “konuşma dizisini başlatan (Tip A)” ve “devam eden konuşma dizisi içinde gerçekleşen (Tip B)” başlatımlar olarak ortaya çıktığını göstermiştir. Tip B başlatımı olarak ortaya çıkan öğrenci başlatımları ise “araya girme (B1)” ve “yeni kaynak oluşturma (B2)” olarak ikiye ayrılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın bulguları bu bölümde iki ana başlık altında tartışılmaktadır. Bunlar; öğrenci başlatımlarına ait bulguları ve bu başlatımların yer aldığı konuşma dizilerinde öğrenme fırsatlarının oluşup oluşmadığı durumunun tartışılacağı “Sosyal Bilgiler Dersinde Gerçekleşen Öğrenci Başlatımları ve Öğrenme Fırsatları” adlı başlık ve sosyal bilgiler dersinde öğrenci başlatımlarının yer aldığı konuşma dizilerinde öğretmenin kullandığı farklı etkileşimsel kaynakların öğrenci katılımına olan etkilerinin tartışılacağı “Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Etkileşimsel Kaynaklar” başlıklarıdır.

### **Sosyal Bilgiler Dersinde Gerçekleşen Öğrenci Başlatımları ve Öğrenme Fırsatları**

Öğretmen, etkileşimi yöneten kişidir çünkü öğrenciye söz sırasını verme hakkına sahiptir (Schwab, 2011). Öğretmen genellikle yanıtı bir öğrenci ya da

sorunun tipine ve tasarımına göre bir grup öğrenci tarafından yanıtlanan bir soru ile konuşma dizisini başlatandır (Lerner, 2002). Dolayısıyla öğrencilerin sınıftaki katılımı öğretmenin kararlarına bağlıdır. BYD dizisinde öğretmenler lider role sahiptir ve öğrencilerin katkıları öğretmenin söz sırasına tabiidir (Batlle Rodriguez ve Murillo Wilstermann, 2018). Sınıflarda öğretmenin etkin olduğu etkileşimin yaygınlığına rağmen, Allwright (1980), “öğrenciler tamamen öğretmenin kontrolü altında değildirler... derse katılımlarının doğası ve kapsamı konusunda özgürdürler (s. 166)” diye belirtmiştir. Bu bağlamda; öğrencilerin öğretmenin söz sırasını vermelerine gerek kalmadan kendi söz sıralarını alarak derslere katılım gösterdiği durumlar alan yazında öğrenci başlatımı (learner initiative) olarak yer almıştır.

Öğrenci başlatımı üzerine alan yazındaki önemli çalışmalardan biri olarak Waring (2011), başlatımları öğrencinin öz seçim yapıp yapmama ve öğrencilerin söz sıralarının bir dizi başlatıp başlatmama durumuna göre üçe ayırmıştır (bk. Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar). Garton (2012) ise, öğrenci başlatımlarının onay yoklaması, netleştirme isteği, bilgi isteği ve hipotez testleri şeklinde olabileceğini ortaya koymuştur. Waring’e (2011) göre, dizi başlatımı yapan ve öğrencinin söz sırasını kendi kendine alması (öz seçim) ile gerçekleşen başlatım tipi olan “Dizi başlatımı, Tip A”, öğrencinin sınıfın ana konusunu anlamaya ve takip etmeye sıkıca bağlı olma eğilimini gösterir. Bu araştırmanın bulguları, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin gerçekleştirdiği ve bir konuşma dizisi başlatan başlatımların çok sayıda olduğunu göstermektedir. Araştırmanın “Bulgular ve Yorumlar” bölümünde sunulan kesitler (bk. kesit 1, 2, 3, 4, 5 ve 6) öğrencilerin başlatımı ile başlayan konuşma dizileridir. Öğrencinin konuşma dizisinde yanıtlayan konumunda olduğu ve öğretmen tarafından konuşmaya özel olarak seçilmediği yani öz seçim yaparak yanıtlamaya gönüllü olduğu başlatım türü ise “Yanıtlamaya Gönüllü Olma (Tip B)” başlatım tipidir. Bu başlatım türü ise gerçekleşme anındaki duruma göre ikiye ayrılmaktadır. Öğretmenin sınıftaki tüm gruba yönelttiği bir soruya öğrencinin öz seçim yaparak yanıt verdiği durumlar “araya girme, Tip B1” olarak adlandırılırken, öğretmenin belirli bir öğrenciye yönelttiği soruya bir başka öğrencinin öz seçim yaparak yanıt verdiği durumlar ise “yeni kaynak oluşturma, Tip B2” olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın bulguları, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin yanıtlamaya gönüllü olarak gerçekleştirdiği başlatımların diğer başlatım türlerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Araştırmanın verilerinden yola çıkılarak Tip B1 başlatımını (bk. kesit 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13) ve Tip B2 başlatımını içeren (kesit 14,



15, 16, 17, 18) konuşma dizileri “Bulgular ve Yorumlar” bölümünde derste gerçekleştiği zaman aralıkları ve bağlamları belirtilerek tüm detaylarıyla konuşma çözümlemesi yöntemiyle çözümlenmiş ve sunulmuştur.

Tip A başlatımının yer aldığı konuşma kesitlerinde konuşmanın ilerleyen aşamalarında öğrencilerin bir diğer başlatım türü olan Tip B başlatımlarını da gerçekleştirdiği görülmüştür. Yani kimi zaman Tip A başlatımının ortaya çıkardığı konuşma dizisinde tüm sınıfa sorulmuş sorulara öğrencilerin öz seçimle söz sırasını alarak dahil olmasıyla Tip B1 başlatımını gerçekleştirdikleri (bk. kesit 2, 3, 4, 5), kimi zaman ise öğretmenin soruyu belirli bir öğrenciye sormasına rağmen başka öğrencilerin öz seçimle söz sırasını alması ile Tip B2 başlatımını gerçekleştirdikleri (bk. kesit 1, 4, 6) görülmüştür. Benzer durum, Tip B başlatımı için de geçerlidir. Konuşma kesitleri incelendiğinde; Tip B1 veya Tip B2 başlatım tiplerinin görüldüğü konuşma kesitlerinde bu başlatımların devamında yine A, B1 veya B2 başlatım türlerinin farklı öğrenciler tarafından konuşmanın farklı anlarında gerçekleştirildiği (bk. kesit 7, 12, 13, 14, 16, 18) görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin başlatım yapmasıyla diğer öğrencilerin de etkileşime dâhil olarak başka başlatım türleri gerçekleştirdiğini göstermektedir. Aynı zamanda öğrenci başlatımı diğer öğrenciler için talep edilmemiş söz sıralarına yönelik fırsatlar oluşturabilir (Batlle Rodriguez ve Murillo Wilstermann, 2018) bulgusunu da destekleyen önemli bir sonuçtur.

Öğrenci başlatımlarından elde edilen sorular veya yorumlar, hedef dilde öğrenme fırsatlarının oluşturulması için değerli olan bir tür katılımı temsil etmektedir (Waring, 2011). Öğrencilerin talep edilmemiş söz sıraları tarafından üretilen öğrenme fırsatları, öğretmen tarafından işbirliğine dayalı bir tepkiye ihtiyaç duyar (Garton, 2012; Li, 2013). Öğretmenler, özellikle sınıf içi konuşmanın çoğunluğunu öğretmene dayalı etkileşimin oluşturduğu geleneksel sınıflardaki önde gelen aktörler olarak, öğrencilerin etkileşimsel yetilerini doğrudan etkileyebilecekleri konuşma yoluyla öğrenme fırsatlarına olanak sağlamak için önemli araçlardır (Sert ve Walsh, 2013). Daha önce birçok araştırma (Batlle Rodriguez ve Murillo Wilstermann, 2018; Can Daşkın, 2015; Duran, 2017; He, 2004; Jacknick, 2011; Koshik, 2002; Li, 2013; Mori, 2004; Sert, 2017; Walsh, 2002; Waring 2008, 2011; Yang ve Zhang, 2018; Zemel ve Koschmann, 2011) Konuşma Çözümlemesi yöntemini kullanarak dil sınıflarında öğrenme fırsatlarının öğrenciler arasında nasıl müzakere edildiğini ya da öğrenciler tarafından nasıl oluşturulduğunu ve öğretmenler tarafından nasıl kolaylaştırıldığını veya engellendiğini ortaya

çıkarmıştır. Bu araştırma ile ilkokul sosyal bilgiler dersinde öğrenci başlatımları ve bu başlatımları öğretmenin nasıl yönettiğini gösteren anlar ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda, kesitler incelediğinde; öğretmenin öğrenci başlatımlarını teşvik ederek öğrenci katılımını arttırdığı, öğrencilerden katkılar aldığı ve böylelikle öğrenme fırsatlarının ortaya çıkmasını sağladığı (bk. kesit 2, 3, 4, 5, 8, 10, 17, 18) kimi zaman ise öğretmenin alan bilgisi eksikliğinden dolayı öğrenme fırsatları oluşturamadığı (bk. kesit 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16) ya da yanlış öğrenmelere sebep olabilecek bilgiler sunduğu (bk. kesit 1, 16) görülmüştür. Öğrencilerin bu öğrenme fırsatlarını değerlendirerek öğrenip öğrenmedikleri ya da öğrencilerin yanlış ya da eksik öğrenmeler gerçekleştirip gerçekleştirmediği yönündeki iddialar bu tezin kapsamı dışındadır ancak araştırmacılar bu duruma ilişkin boylamsal çalışmalar yürütebilirler.

Sosyal bilgiler dersi ilk olarak ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde verilen bir derstir. Sosyal bilgilerin iki temel amacı; çocukları, vatandaşlık sorumluluklarını üstlenmeleri için hazırlamak ve gerekli bilgi, beceri ve davranışları birleştirerek sosyal bilgileri diğer konulardan ayırmaktır (Seefeldt, Castle, Falconer, 2015). Sosyal bilgilerin bilgi temelini oluşturan bilimler arasında tarih, coğrafya, hukuk, antropoloji, dil bilimi, siyaset bilimi, psikoloji, sosyoloji, müzikoloji, suç bilimi, ekonomi, edebiyat ve matematik gibi bilimler bulunmaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgilerin birçok bilim dalının ürettiği bilgileri kullandığı görülmektedir (Tay, 2010). Bu araştırmada öğretmenin sınıf öğretmeni olması dolayısıyla öğretmenin aynı öğrencilerle Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri (bk. kesit 1, 2, 10) gibi başka derslerde de birlikte olmasından dolayı bu öğrenme fırsatlarının bu disiplinlerin yanında sosyal bilgiler dersinin multidisipliner bir ders olmasından kaynaklı Coğrafya, Fizik, Din, Tarih, Biyoloji gibi farklı disiplinlerde de ortaya çıktığı (bk. kesit 1, 4, 12, 16) görülmüştür. Ayrıca ilkokul düzeyinde bir sınıf olmasından dolayı öğrencilerin dört yıldır aynı ortamda (aynı öğretmen, aynı okul, aynı öğrenciler gibi) bulunmasından dolayı kimi zaman sınıfça yapılmış geçmiş etkinliklerde (müze gezisi, tiyatro oyunu gibi) birlikte öğrenilmiş olayları (bk. kesit 2, 4) içermektedir. Böylece öğrencilerin başlatımlar yapması ve bu başlatımlara öğretmenin yönelim göstermesiyle öğrenciler için önemli öğrenme fırsatları ortaya çıkmıştır. Bu fırsatların gerçekleşebilmesinin öğretmenin alan bilgisi ile ilgili olduğu görülmektedir. Örneğin, sınıfta öğretmenden ya da öğrenciden gelen ve farklı alanlara (fen bilimleri, matematik, Türkçe gibi) yönelik bir açıklama gerektiren herhangi bir soruya

öğretmenin yaptığı açıklama öğretmenin o alanda sahip olduğu bilgi ile sınırlı kalmaktadır. Bu bağlamda; araştırmının bulguları, öğretmenin alan bilgisindeki yetersizliğinin öğrenciler de eksik/yanlış öğrenmelere (kesit 1, 16) neden olabileceğini göstermiştir. Alan bilgisinin yetersizliği yanında, öğretmenin ders hazırlıklarına ilgili konu ile ilgili daha derin bilgiler ekmediği görülmektedir yani öğrencilerden gelecek olası başlatımlara yönelik olarak öğretmenin hazırlıklı olmadığı, etkili bir planlama yapmadığı görülmektedir.

Öğrenci başlatımı ile ortaya çıkan konuşma dizileri incelendiğinde bu başlatımların gerçekleşmesinden sonra öğretmenin birbirinden farklı etkileşimsel kaynaklar kullandığı görülmüştür. Öğretmenin öğrenci başlatımlarına yönelik gösterdiği durumlarda kimi zaman etkileşime zemin hazırlama amacıyla bazı kaynakları kullandığı görülürken kimi zaman ise değerlendirme amacıyla bazı kaynakları kullandığı görülmektedir. Batlle Rodriguez ve Murillo Wilstermann'a (2018) göre, "Waring'e öğrencilerin sınıf içi etkileşim içinde kendiliğinden katılımını teşvik etmek öğretmenin görevidir. Ancak, öğretmenler öğrenme hedeflerinin kabulü ve öğrencilerin katılımının teşvik edilmesi arasındaki hassas dengeyi bulmalıdırlar" (s. 116). Öğrenci başlatımlarını etkili yönetebilme, özellikle sınıfta düzeni koruma ve sürdürme boyutunda önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenin öğrenci başlatımlarını ilginç hale getirmesi, diğer konuşma dizileriyle desteklemesi ve alan bilgisiyile güçlendirmesi bu süreci daha etkili hale getirebilecektir.

### **Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Etkileşimsel Kaynaklar**

Sınıf içi etkileşim, sosyal bilgiler dersinin yürütülmesinde de önemli bir unsurdur. Jacknik'in (2011) araştırması öğretmenlerin başlatımları yönetirken gömülü düzeltme, bedenleşmiş düzeltme (embodied correction) ve bedenleşmiş açıklama (embodied explanation) gibi farklı etkileşimsel kaynakları kullandıklarını göstermiştir. Bu çalışmada ise öğrenci başlatımlarının görüldüğü konuşma anlarının öncesinde ve sonrasında sınıf öğretmenin öğrencinin katılımını arttırmak, öğrenciden gelen katkıyı şekillendirmek, öğrencilere dönüt vermek ve sınıfta bozulan düzeni yeniden sağlamak gibi durumlarda farklı etkileşimsel kaynakları kullandığı ortaya çıkmıştır. Sosyokültürel bakış açısında 'katılım' kavramı, öğrencilerin aktif anlam oluşturmalarını için gerekli bir aktivitedir. Bu anlamda dersin sosyal bilgiler gibi multidisipliner bir ders olmasından ve zengin bir içeriğe sahip olmasından dolayı kimi zaman farklı disiplinlerden de destek alan

öğretmenin öğrencilerin katılımını sağlamak ve sürdürmek için kullandığı etkileşimsel kaynaklara ilişkin kanıt temelli bulgular bu araştırma ile sunulmuştur (bk. Bulgular ve Yorumlar). Sunulan bu bulguların alan yazındaki birçok çalışmanın bulguları ile aynı doğrultuda olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bulguları; eksik tasarlanmış sözceler (designedly incomplete utterances, Koshik, 2002), vurgulu olumlu değerlendirmeler (explicit positive assessments, Waring, 2008), öğretmen-öğrenci ses yansımaları (teacher-learner echo) ve öğretmen-öğretmen ses yansımaları (teacher-teacher echo, Walsh, 2013), geçmişte yaşanmış olaylara (reference to past action, Eskildsen, 2011), geçmiş öğrenme olaylarına (reference to a past learning event, Can Daşkın, 2017) ve geçmişte birlikte yapılmış olaylara gönderme (reference to a shared past event, You, 2015), bekleme süreleri (wait time, Rowe, 1974), beden dili ve bedensel yönelimler ve sınıf yönetimi becerileri gibi etkileşimsel kaynakların öğretmen tarafından sıklıkla kullanıldığını göstermiştir. Bu etkileşimsel kaynakların veride ortaya çıkış nedenleri ve bu nedenlerin sonuçlara olan etkileri ilgili alan yazın ekseninde tartışılacaktır.

Öğrenci başlatımı ile ortaya çıkan konuşma dizilerinde öğretmenin en fazla başvurduğu etkileşimsel kaynağın “eksik tasarlanmış sözceler” olduğu görülmüştür. Koshik (2002), bu sözceler, öğrencinin sahip olduğu bilgiyi ortaya çıkarmak için kullanılan bir söz sırası tipi olduğunu, sözdizimsel bir soru ya da tamamlanmış bir söz sırası oluşturma birimi olmadığını ve eksik olacak şekilde tasarlandığı için adının “Designedly Incomplete Utterance (DIU)” olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Margutti (2010) de eksik tasarlanmış sözceleri, öğretmenler tarafından kullanılan ve sözceyi tamamlayan kısımdaki eksik bilgileri ortaya çıkarmanın bir aracı olarak görmektedir. Bu kavram; Türkçe’ye Sert (2016) tarafından “Eksik Tasarlanmış Sözce (ETS)” olarak çevrilmiştir. Üstün yetenekli çocuklarla yaptığı çalışmada Netz (2016), ETS’nin öğrenci katılımını sağlama ve sürdürme amaçlı, yaygın olarak kullanılan bir kaynak olduğuna ancak eksik tasarlanmış kısmın açık ve net olmamasının sınıf içi etkileşimi olumsuz etkileyebileceğine dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra anlaşılır ve açık bir biçimde öğrenciye yöneltilen ETS’lerin öğrenci katılımını arttırdığını da belirtmiştir. Araştırmanın verilerindeki sınıf içi konuşmalar söz sıraları seviyesinde incelendiğinde, öğretmenin kullandığı ETS’lerin öğrenci katılımına doğrudan etkisi konuşma kesitlerinin çoğunda (bk. kesit 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 18) görülmüştür. Öğretmenin ETS’leri sıklıkla kullanmasının yanında alan yazında da yer alan ve ETS’lerin bir başka şekli olan ve “Ne”, “Ne zaman” gibi

5N1K soru kalıplarını söz sırası oluşturma biriminin sonuna ekleyerek (rear-loaded questions, Margutti, 2010) söz sırası oluşturma birimini öğrencilerin tamamlamasını beklediği anlar da (bk. kesit 5, 9) görülmüştür. Margutti (2010) bir ilkokuldaki bütün sınıfla etkileşimde ETS'nin kullanımını incelemiştir. Margutti'ye (2010) göre, bir öğrenciden yanıt alma aracı olarak ETS, bilgiyi almanın yanı sıra öğrencilerin bilgisini kontrol etme, anahtar kavramları vurgulama, devam eden etkinlikte öğrencilerin katılımını sağlama, koruma ve sürdürme gibi sınıf içi öğretim düzeninde birçok farklı işlevi yerine getirmektedir.

Bunun yanı sıra öğrencilerin katkılarını şekillendirme için öğretmenin öğrencilerden gelen katkılara yönelik değerlendirme yapmak/dönüt vermek amacıyla başka etkileşimsel kaynaklar kullandığı da görülmüştür. Allwright (1980), öğretmenlerin kullandığı “güzel” ya da “iyi” gibi olumlu geri bildirimleri, ‘kalite yargıları’nın ve öğretmenlere verilen rehberliğin bir parçası olarak sınıflandırıldığını belirtmiştir. Sınıf içi etkileşimin çok önemli bir parçası olan öğretmen değerlendirmeleri için Waring (2008), öğretmenlerin bu değerlendirmeleriyle özellikle ‘öğrenmenin gerçekleştiği şeyler’ olan öğrencilerin problemleri dile getirmesi ya da alternatif yanıtları açıklaması gibi fırsatları baskı altına aldığını belirtmiştir. Wong ve Waring (2008), öğretmenlerin BYD dizilerinin üçüncü söz sırası olan değerlendirme aşamasında vurgulu olumlu değerlendirmeleri (Explicit Positive Assessments, EPA) (örn. çok iyi) kullanmalarının, öğrenme fırsatlarını engelleme potansiyeline sahip olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Benzer şekilde Ginott (1972), öğrencilere açık bir şekilde verilen tüm olumlu değerlendirmelerin bir “etkileme” olduğunu ve “Kabasın” şeklinde verilen bir olumsuz değerlendirme kadar tehlikeli ve yanlış olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin kullanması gereken olumlu değerlendirmelerin “değer biçen övgü” (evaluative praise) olarak değil; “takdir eden övgü” (appreciative praise) şeklinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin; bir öğretmenin, öğrencinin yaptığı bir orman resmine “Süper, harika” demesi yerine “Yaptığın resimdeki çamların kokusunu alıyor gibiyim...” şeklinde takdir eden övgüyü kullanması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenin yeğlenen yanıtlara yönelik “aferin, güzel, harikasın, süpersin” gibi sözler ile EPA’ları kullandığı (bk. kesit 2, 5, 8, 15, 16, 17) görülmüştür. Bu değerlendirmeler önceki ve sonraki söz sırası düzeyinde incelendiğinde, Waring’in bahsettiği durum bu araştırmanın bulgularıyla da desteklenmiştir. Araştırmada, öğretmenin vurgulu olumlu değerlendirmeler yaptığı

tüm konuşma kesitlerinde (bk. kesit 2, 5, 8, 15, 16, 17) öğretmenin pozitif değerlendirmeleri sonrasında değerlendirilen öğrencinin bir daha söz sırası almadığı ya da söz dizisinin tamamlanarak konuşmanın sona erdiği görülmektedir. Bu durum öğrencilerden gelebilecek olası başka katkıları ve ortaya çıkabilecek öğrenme fırsatlarını engellendiğini göstermektedir.

Çalışmanın bulguları, öğretmenin sınıf içi etkileşimde ses yansımaları (echo) adı verilen etkileşimsel kaynağı da sıklıkla kullandığını göstermektedir. Ses yansımaları; öğretmenin öğrencinin söz sırasını (teacher-learner echo) ya da kendisinin daha önceki söz sırasını tekrar ettiği (teacher-teacher echo) durumlardır. Öğretmen-öğrenci ses yansıması, herhangi bir sınıfta yaygın olarak görülen bir olgudur. Öğretmen-öğrenci ses yansıması, bir öğrencinin sunduğu katkıyı öğretmenin tekrar etmesiyle diğer öğrencilerin de duymasını sağlama amacıyla kullanılabilir. Walsh (2002), ses yansıması olarak adlandırdığı bu etkileşimsel kaynağın; hata düzeltmesi, netleştirme ya da pekiştirme aracı olarak kullanıldığını belirterek ses yansımalarını kullanmanın çok hızlı bir şekilde alışkanlık haline gelebildiğinden öğretmenlerin bu etkileşimsel kaynağı ne zaman ve neden kullandıkları üzerine dikkatli olmalarını vurgular. Yaptığı araştırma ile öğretme-öğrenci ses yansımasının kullanıldığı durumlarda sınıfta birlikte ilerlemeyi sağladığını belirtmiştir. Öğretmen-öğrenci ses yansıması adı verilen bu etkileşimsel kaynak sayesinde öğretmenin gerçekleştirdiği tekrardan sonra öğrencilerden katkıların gelmeye devam ettiği durumlar araştırmanın bulgularında (bk. kesit 3, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 18) sunulmuştur. Öğretmen-öğretmen ses yansıması ise öğretmenin bir çeşit alışkanlık gibi kendi sözlerini tekrar etmesidir. Bu, öğrencilerin diyalog alanını aldığı için öğrenme fırsatlarını engelleyebilir ve kanıtlanabilir bir şekilde gerçek bir işleve hizmet etmez. Sessizliğin oldukça tehdit edici olabileceği durumlarda bir tür savunma mekanizması olarak kullanılabilir (Walsh, 2002). Araştırmanın bulguları öğretmenin kendi sözlerini de tekrar ettiğini (bk. kesit 4, 8) ama bunu öğretmen-öğrenci ses yansımasına oranla daha az yaptığını göstermiştir. Bu durum etkileşimsel açıdan öğretmenin öğrenci katılımını arttırmaya ve öğrenme fırsatları oluşturmaya yönelik daha uygun etkileşimsel kaynaklar kullandığını göstermiştir.

Çalışmanın verileri incelendiğinde, öğretmenin öğrenci katılımını arttırmak ve sürdürmek için sıklıkla kullandığı etkileşimsel kaynaklardan birinin de geçmişte yaşanmış olaylara gönderme/referans yapması olarak görülmüştür. Enfield (2013),

referans yapmayı, katılımcı ilişkileri ve etkileşimsel hedef gibi bağlamsal faktörler tarafından şekillendirilen ve çok modlu kaynakların yanı sıra dilsel kaynaklardan bir seçim içeren kendi içinde bir sosyal eylem olarak tanımlanmaktadır. Bu durum, öğretmenin ve öğrencilerin sınıf içi konuşmalarda dersin ana konusuyla ilgili olup geçmişte kendi hayatlarında yaşadıkları (daha önce öğrencilerle paylaşılmamış) ya da birlikte gerçekleştirdikleri olaylara ya da geçmişteki öğrenmelerine gönderme yapmaları ile ortaya çıkmıştır. Katılımcıların farklı anılara ve bilgi birikimlerine sahip oldukları göz önüne alındığında, konuşma esnasında sunulan göndermelerin/referansların tüm katılımcılar tarafından anlaşılması gerekmektedir. Ancak eğer gönderme yapılan olay sınıfça yapılmış bir etkinlik ise (yani daha önce paylaşılmış ise) katılımcılar için anlamlandırılması daha kolay olmaktadır. Sınıf içi etkileşimde geçmişte yaşanmış olaylara gönderme yapma olgusuna ilişkin araştırmalar incelendiğinde; 'geçmiş olayların' paylaşılma/paylaşılmama durumuna ilişkin sınıflamalar olduğu gibi 'olayların' öğrenme etkinliği olup olmadığına ilişkin de sınıflamalar olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın bulguları da alan yazındaki bu kavramlara uygun olacak şekilde sınıflandırılarak çözümlenmiştir. Bu bağlamda, sınıfta sıklıkla kullanılan geçmiş olaylara gönderme olgusunun en fazla kullanıldığı alanlardan biri sınıfta daha önce öğrenilmiş bir konuya ilişkin öğretmenin gönderme yaptığı anlardır. Alan yazında 'geçmiş öğrenme olaylarına gönderme' (reference to a past learning event, Can Daşkın, 2017; retrospective orientation to learning activities and achievements, Jakonen, 2018) olarak adlandırılan etkileşimsel kaynağın bu araştırma kapsamında öğretmenin kullandığı anlar konuşma kesitlerinde (bk. kesit 5, 9, 11, 14, 15) tüm detaylarıyla sunulmuştur. Bir diğer paylaşılmış geçmiş olaya gönderme kavramı ise alan yazında 'geçmişte birlikte yapılmış bir olaya gönderme' (reference to a shared past event, You, 2015) olarak adlandırılan etkileşimsel kaynağın bu araştırma kapsamında öğretmenin kullandığı anlar konuşma kesitlerinde (bk. kesit 11, 14, 18) tüm detaylarıyla sunulmuştur. Mercer (2008), bir öğretmenin ve sınıfta daha önce birlikte çalışıp çalışmaması, ilgili konunun daha önceki derslerde işlenip işlenmediği ve öğrencilerin daha önce benzer görevlerle karşılaşmış karşılaşmadığını bilmesi gerektiğini ifade eder. Bu yüzden, öğretmenlerden bu durumlara hâkim olması beklenir. Bu araştırmanın ilkökul düzeyinde yürütülmüş olmasından dolayı bir sınıf öğretmeniyle çalışılması olması sınıf öğretmenin birçok derse giriyor olması, dört yıl boyunca aynı sınıfın öğretmenliğini yürütüyor olması gibi nedenlerden olayı sınıfça deneyimlenmiş

geçmişteki birçok olaya/öğrenme olayına hâkim olduğunu göstermektedir. Bu durum; sınıf öğretmenliği alanının diğer öğretmenlik dallarından farkını çok net bir şekilde ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulguları, etkileşim içindeyken öğretmenin ya da öğrencilerin konuşulan ana konu ile ilgili olan ve daha önce paylaşmadıkları geçmişten anıları paylaştıkları durumların da sıklıkla gerçekleştiğini göstermiştir. Alan yazında 'geçmiş olaylara gönderme' (reference to past action, Eskildsen, 2011) olarak adlandırılan bu etkileşimsel kaynağı öğretmenin kullandığı anlar ise ilgili konuşma kesitlerinde (bk. kesit 2, 12, 13, 16) tüm detaylarıyla sunulmuştur.

Öğretmenin öğrenci katılımını arttırmak için kullandığı bir diğer etkileşimsel kaynağın da bekleme süresi (wait time, Rowe, 1974) olduğu görülmüştür. Bekleme süresinin, öğrenciler için daha fazla öğrenme kazanımlarına yol açtığı, öğretmenlerin öğrencilere sorduğu soruları daha derin düşünceleri için daha fazla zaman verdiği düşünülmektedir (Mercer ve Dawes, 2008). Öğretmenin kullandığı bekleme süresi öğrenciler için etkileşimsel bir alan oluşmasını sağlar (Walsh ve Li, 2013). Rowe (1974) araştırmasında iki tür bekleme süresi tanımlamıştır. Bunlardan ilki, öğretmenin konuşmasını bitirmesi ve öğrencinin konuşmaya başlamasının arasında, diğeri ise öğrencinin konuşmasını bitirip öğretmenin konuşmaya başlamasının arasında gerçekleşendir. Normal konuşmaların aksine sınıf etkileşimindeki söz sırası alma aralarındaki uzun bekleme süreleri düşünmek ve yanıt verme için öğrencilere zaman tanıyan bir durumdur. Öğretmenlerin bu bekleme sürelerini kullanmadıkları yönünde birçok araştırma kanıtı olsa da (Black ve Wiliam 1998; Yaqubi ve Rokni, 2012) bekleme süresinin oluşması sınıflardaki sıralı yapının bir sonucudur. Walsh (2006), yetkin bir öğretmenin bekleme süresini en üst seviyede kullanarak sınıftaki etkileşimsel alanı arttırdığını ve oluşan sessizlikleri doldurmak için çabalamadığını belirtir. Ingram ve Elliott (2015) da Walsh (2006) ile benzer bulgulardan yola çıkarak öğretmenin ve öğrencinin söz sıralarından sonra ortaya çıkan bekleme sürelerinin uzunluğuna karar verirken etkileşimin niteliğinin ve kalitesinin düşünülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşü, Yaqubi ve Rokni'nin (2012) dil sınıflarında gerçekleştirdikleri araştırma bulguları da desteklemiştir. İlgili araştırmada öğretmenlerin sınırlı bekleme süresi kullanımlarının öğrenci katılımlarına etkisini araştırarak öğretmenlerin sınırlı bekleme süresi kullanımları onların öğrenci katkılarını şekillendirmelerine olumsuz yönde etki ettiğini göstermiştir. Bu bulguları destekleyecek şekilde Maroni (2011) ise, ilkokullarda sınıf etkileşimindeki duraklamaların (pauses), boşlukların (gaps) ve



bekleme sürelerinin rollerini araştırmıştır. Araştırmanın bulguları, “bekleme süresinin öğrencilerin katılımını teşvik ederek cevaplarının kalitesini artırdığını ve öğrencileri işbirlikli katılıma teşvik ettiğini göstermiştir (s. 2081)”. Bu çalışmalarla benzer doğrultuda öğretmenin söz sıraları arasında bekleme sürelerini etkin kullanmasının öğrenci katılımına olan etkileri somut bir şekilde konuşma kesitlerinde (bk. kesit 6, 8, 9, 11, 13, 15, 16 17, 18) gösterilmiştir. İlgili kesitler incelendiğinde, öğretmenin bekleme sürelerini etkin bir şekilde kullanarak öğrencilere yeterli düşünme süreleri verdiği ve yeğlenen yanıtların geldiği ve diğer öğrencilerin de etkileşime dâhil olmaları için alan oluşturduğu görülmüştür.

Öğretmenin etkileşim sırasında yaptığı bir diğer uygulama da kendi söz sırası dâhilinde öğrencilerden gelen katkıları, bunlar yeğlenen bir yanıt ya da bir soru olsa dahi dikkate almadığı bu katkıları görmezden geldiği (bk. kesit 6, 7, 13, 14) görülmüştür. Bu durum araştırmanın verisinde sıklıkla gözlenen bir bulgu olmuştur. Öğretmenin bu tutumu dolayısıyla etkileşimde gerçekleşmesi muhtemel olan öğrenme fırsatları için herhangi bir durum oluşmamasına neden olmuştur.

Sınıfta etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için olumlu bir sınıf ortamı yaratmak, etkinlikleri plânlamak ve öğrencileri görev odaklı hale getirerek bu hallerinin devamlılığını sağlamak gerekir. Sınıf yönetimi, olumlu sosyal etkileşimi, öğrenmede aktif katılımı ve öz motivasyonu teşvik eden bir öğrenme ortamı yaratan öğretmen eylemlerini içerir (Burden, 2013). Şahin (2012) sınıf yönetimini, etkili bir öğrenme-öğretme için gerekli düzenin oluşturulması, sürdürülmesi ve bu düzen bozulduğunda onun yeniden sağlanması süreci olarak açıklar. Sınıf düzeni öğrencilerin sergilediği istenmeyen davranışlar tarafından tehdit edilir. Alan yazında (Burden, 2013; Charles, 2002) istenmeyen davranış örnekleri olarak; gereksiz konuşma, diğer öğrencileri rahatsız etme, sınıfta gereksiz dolaşma, gündüz düşü kurma, pencereden dışarıyı izleme, yönergeleri izlememe, karşı gelme/uyumsuzluk, sürekli şikâyet etme, bağırma, geç kalma, etik davranmama (yalan söyleme, hırsızlık, kopya çekme gibi) saldırgan davranışlar (vurma, çığlık atma, küfür etme gibi) yer almaktadır. Sınıflarda bu tür davranışlar gerçekleştiği zaman öğretmenin bu davranışlara yönelim göstererek davranışı sergileyen öğrenciye yönelik çeşitli müdahalelerde bulunması gerekmektedir. Etkili öğretmenler; sınıflarındaki düzenin bozulmaması için bu davranışların ortaya çıkmasını önleyecek bir yaklaşımla dersin işleyişini plânlayarak, öğrencilerinin ders süresince görev odaklı olmasını sağlayabilmelidir. İstenmeyen davranışların gerçekleşmesi durumunda ise gerekli

müdahaleyi etkili bir şekilde gerçekleştirerek sınıf düzenini yeniden sağlayabilmelidir. Araştırmanın bulguları öğretmenin sınıf düzeninin bozulduğu durumlarda dersin akışını aksatmadan bozulan düzeni yeniden sağlamaya yönelik bazı uygulamalarda bulunduğu (bk. kesit 3, 6, 7, 8, 12, 13, 15) görülmektedir. Bunlar; öğrenciye ismiyle hitap etmek, davranış standartını hatırlatmak, yükselen tonlama ile konuşmak, istenmeyen davranışı gösteren öğrenciye bakma, el çırpma gibi uygulamalardır. Öğretmenin bu uygulamalarına yönelik öğrencilerden hemen yanıt aldığı ve bunların da genellikle bedensel yanıt (bodily response) olduğu görülmektedir. Örneğin; öğretmen, açıklama yaptığı bir sırada başını masaya koymuş bir öğrenciye hitap etmesiyle öğrencinin hemen başını masadan kaldırarak öğretmenden gelen uyarıya dönüt verdiği (bk. kesit 12) görülmektedir.

Sınıf etkileşimi bağlamında ve aslında herhangi bir etkileşimde, dil hem sözel hem de bedensel katkıları gerektirir. Bu bedensel katkılar arasında bakış, jest ve vücutu konumlandırma bulunur (Negueruela-Azarola, Garcia, Buescher, 2015). Araştırmada veri toplama sürecinde video kayıtlarının kullanılması analize sadece konuşmaların değil sözel olmayan davranışların da dâhil edilmesini sağlamıştır. Etkileşimde gerçekleşen bakış, vücudun duruşu, jestler gibi sözel olmayan davranışların konuşma dizilişiyle ilişkisini göstermesi veriyi daha zengin hale getirmiştir. Bu araştırmada sınıf içi etkileşim içerisinde gerçekleşen tüm etkileşimler dikkate alındığından öğretmen ya da öğrencilerin sözel ya da sözel olmayan tüm katkıları dikkate alınarak çeviri yazılara eklenmiştir. Etkileşimi etkilediği düşünülen tüm bu sözel olmayan davranışlar çözümlemelere de (bk. Bulgular ve Yorumlar) dâhil edilmiştir. Etkileşim içinde sözel olarak gerçekleştirilen tüm davranışlar sözel olmayan davranışlarla da ifade edilebilir. Örneğin 'iyi, doğru, tamam' gibi net ifadeler için 'baş sallama, gülümseme' (Fagan, 2012); beklenenden farklı ya da yeğlenmeyen bir yanıt geldiğinde 'kaşları kaldırma' (Antón, 1999), vücudunun yönünü değiştirme, söz sırası verirken öğrencilere bakma (Kääntä, 2010; Sert ve Walsh, 2013) gibi sözel olmayan davranışları da etkileşimsel ipuçları olarak kullanırlar. Etkileşim sırasında başlatımların gerçekleştiği durumlarda ve sonrasında öğretmenin öğrenci katılımını arttırmak için kullandığı bu sözel etkileşimsel kaynakların yanında sözel olmayan davranışlarını da etkin kullandığı görülmektedir. Örneğin, öğretmenin söz sırası verme durumlarında baş sallama, bakış, işaret etme, gibi beden dilini (bk. kesit 1, 2, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18) kullanmanın yanı sıra öğrenciye yaklaşma/uzaklaşma, öğrencinin olduğu tarafa dönme gibi bedensel

konumlandırmalar, yönelimler (bk. kesit 1, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 18) gerçekleştirdiği ve yine öğrencinin istekliliğini gösteren parmak kaldırma, parmağı havada sallama, uzun süre bekleme (Sahlström, 2002) gibi (bk. kesit 1, 2, 4, 5) durumlar da söz konusu olmuştur. Bu araştırma; sözel olmayan davranışların etkileşimdeki önemini ve başlatımları yönetme esnasındaki etkilerini gösteren birçok araştırma (Alibali, Heath, ve Myers, 2001; Antón, 1999; Balaman, 2018; Evnitskaya ve Berger, 2017; Fagan, 2012; Käätä, 2012; Matsumoto ve Dobs, 2017; McCafferty, 2002; Mondada, 2011; Mortensen, 2008; Sahlström, 2002; Sert, 2013, 2015, 2018; Sert ve Walsh, 2013) ile aynı doğrultuda bulgular sunarak alan yazına katkı sağlamıştır.

## Öneriler

**Sosyal bilgiler dersinde öğrenci başlatımlarını artırma ve öğrenme fırsatları oluşturma üzerine öneriler.** Bu araştırma ile ilkökul sosyal bilgiler dersindeki öğrenci başlatımlarının etkileşim içerisinde birbirinden farklı şekillerde ortaya çıktığı (başlatım tipolojileri) ve bu başlatımlara ilişkin konuşma dizisinin gelişimi içerisinde öğretmenin birbirinden farklı amaçlarla farklı etkileşimsel kaynakları kullandığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin sınıflarında öğrenci başlatımlarına olanak sağlayan ortamlar oluşturabilmeleri gerekliliğini ortaya koymuştur. Öğrenciyi merkeze alan, öğrenci katılımını teşvik eden ve öğrenciden gelen her türlü katkıyı dikkate alan öğretmenlerin sınıflarında, öğrencilerin öğrenmelerine yol açacak etkileşim desenlerinin oluşmasının yanı sıra kasti bir şekilde plânlanmamış öğrenme fırsatlarının oluşacağı da göz önüne alınmalıdır. Bu bağlamda; öğretmenlerden öğrenci katılımını teşvik etmek için öğrencilerden gelecek katkıları almaya yönelik ortamlar oluşturmaları beklenmektedir. Bu ortamları oluşturan öğretmenlerin oluşabilecek öğrenme fırsatlarını da değerlendirebilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda örneğin; açıkça söylenen olumlu dönütler, eksik tasarlanmış tümceler, bekleme süresi, bedenleşmiş yanıtlar gibi etkileşimsel kaynakları yerinde kullanabilmeli ve bu araştırmanın bulgusunda sıklıkla ortaya çıktığı gibi yeterli alan bilgisine ve sınıf yönetimi becerisi gibi mesleki yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir.

Öğrencinin derse katılımını sağlamak, zorlu bir pedagojik görev olarak öğretmenin karşısında bulunmakta (Margutti, 2010; Sert ve Walsh, 2013; Waring, 2011, Waring, Reddington ve Tadic, 2016; Watanabe, 2017) ve öğretmenlerin bunu

başarmak üzere çeşitli kaynakları etkileşime dâhil edebilmesi veya sınıf içi etkileşim aracılığıyla katılıma zemin hazırlayabilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin yeterliklerini geliştirme sürecine eğitim aşamasından başlanarak öğretmen eğitimi programlarına dönük bazı geliştirmeler yapılabilir. Öğretmen eğitimi programlarında uygulamaya dönük ders sayısının artırılması hedeflenerek, öğretmen adaylarının bu derslerdeki öğretim ve sınıf yönetimi süreçlerine dair geri bildirimler alabilecekleri ortamların oluşturulması gerekmektedir. Bu süreçlere yönelik olarak öğretmenlerin sınıflarında kullanabileceği farklı birçok beceriye ilişkin dersler programlara eklenebilir. Özellikle sözel ve sözel olmayan davranışları tanıma ve kullanma becerilerine ilişkin derslere eğitim programlarında öncelik verilmelidir. Temel eğitimin önemli bir parçası olan ilkökul düzeyinde ‘konuşma becerisi’ birçok dersin merkezinde yer almaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin pedagojik amaç ile sınıflarda kullandıkları dil arasındaki bağlantının önemini anlamaları gerekmektedir. Öğretmen eğitimi programlarında, sınıfta dil kullanımının önemine daha fazla zaman ayrılmalıdır.

Dünyada çok yaygın olarak yürütülen mikro öğretimlerin ülkemizde de öğretmen eğitimi alanında yaygın hale gelmesi yönünde adımlar atılabilir. Üniversitelerde eğitim fakültelerinin lisans ve lisansüstü düzeyinde bu yöntem kullanılarak eğitimde iyi ve kötü örnekler ya da gerçek sınıf ortamlarındaki müdahale edilmemiş doğal etkileşimlerin olduğu birbirinden farklı özelliklere sahip sınıf ortamları hakkında bilgilendirmeler yapılabilir. Özellikle Türkiye’de eğitim fakültelerinin programlarında yer alan “Öğretmenlik Uygulaması” gibi uygulamaya yönelik derslerde öğretmen adaylarının ders anlatımları kayıt altına alınarak daha sonra izletilebilir ve kendilerine sınıftaki etkileşim desenine ilişkin geri bildirimler sağlanarak, kendi kendilerini de değerlendirmeleri istenebilir. Bu araştırma sürecinde olduğu gibi, öğretmen adaylarının hatta öğretmenlerin kendi derslerinde ses ve video kayıtları alarak sınıf içi etkileşime yönelik bazı bulgulara erişmeleri sağlanabilir. Bunun sonucunda da öğretmenlerin sınıftaki etkileşimin niteliğine ilişkin kendi algılarıyla sınıf ortamlarındaki gerçek durumun birbiriyle uyumu üzerine çıkarımlar yapılabilir. Bunun yanı sıra öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarını bu süreçlere hazırlamak için sınıf içi etkileşime dair önemli etkileşimsel kaynakların kullanıldığı örnek (tasarlanmış) dersler kullanılabilir. Üst düzey sınıf yönetimi becerilerini sergileyen öğretmen örnekleri sunulabilir ve bu örneklerde gerçekleşen etkili sınıf yönetimi süreçlerinin öğretim amaçlarına hizmet etme durumuna ilişkin

çıktılar öğretmen adaylarıyla paylaşılabilir. Bu araştırmanın bulguları, sınıf yönetiminin ilk boyutu olan Düzeni oluşturma (establishing order) boyutunda; öğretmenlerin alan bilgilerini güçlendirmelerinin, öğretim sürecini önceden plânlamalarının ve öğrenci başlatımına zemin hazırlayabilecek ilginç örnekler hazırlamalarının önemini gösterirken, Düzeni koruma ve sürdürme (maintaining order) boyutunda; öğrenci başlatımlarını yönetebilmelerinin, ortaya çıkan başlatımları daha ilginç hale getirebilmelerinin, Düzeni yeniden sağlama (restoring order) boyutunda ise uygun etkileşimsel kaynakları etkili bir şekilde kullanarak ilgisiz ya da engelleyici davranış sergileyen öğrencileri tekrar görev odaklı hâle getirebilmelerinin önemini göstermektedir. Öğretmenin kullandığı eksik tasarlanmış sözceler, olumlu değerlendirmeler, ses yansımaları, geçmişte yaşanmış olaylara/öğrenme olaylarına/birlikte yapılmış olaylara göndermeler, bekleme süreleri, sözel olmayan davranışlar gibi etkileşimsel kaynaklara ilişkin eğitimler verilebilir. Bu etkileşimsel kaynakların doğru ya da yanlış kullanımlarının sonuçlarının neler olabileceği üzerine konferanslar ve çalıştaylar yapılabilir. Sonuç olarak bu araştırma gibi sınıf içi etkileşime odaklanan çalışmaların yürütülmesiyle ve bu çalışmalarının bulgularının eğitim paydaşlarıyla paylaşılmasıyla, öğretmen yetiştirme alanında veri temelli, kanıt odaklı, öğrenciyi merkeze alan, etkili iletişimi temel alan ve daha fazla öğrenme fırsatının ortaya çıkabileceği etkileşim desenlerinin yer aldığı sınıfların oluşması sağlanacaktır. Öğretmen ve öğretmen adaylarına sunulan bu önerilerin yanında; öğrencilerin etkileşimsel yetisinin gelişimi üzerine öğrencilere yönelik eğitimler verilebilir. Öğrenci başlatımları bu eğitim kapsamlarında ele alınarak öğrencilerin başlatım yapabilmeleri için ihtiyaç duyabilecekleri konuşma, özenli dinleme, sorgulama, öz yeterlik gibi becerilerin geliştirilmesi konusunda uygulamaya dönük çeşitli eğitimler verilebilir.

**Araştırmacılar için öneriler.** Bu araştırmanın sınıf eğitimi alanına yönelik en büyük katkısı şüphesiz ki sınıf içi etkileşimde gerçekleşen öğrenci katılımının gerçekleşme anlarına, öğretmenin bu katılımları arttıran ya da azaltan etkileşimsel kaynakları kullanma durumuna ve bunları etkili yönetebilmesiyle oluşan öğrenme fırsatlarına odaklanması olmuştur. Bu bağlamda bu alanda çalışan diğer araştırmacılara sunulacak ilk öneri; araştırmalarını gerçek sınıf verisine odaklanarak sınıflarda neler olduğunu gösteren veri temelli ve bu verilerin tüm detaylarıyla gösterilebileceği Konuşma Çözümlemesi yöntemini kullanarak yürütmeleri olacaktır. KÇ'nin etkileşimin söz sıraları, dizi düzeni, onarım, yeğleme gibi birçok detayına

odaklanmış olması araştırmanın yöntemsel gücü olarak ortaya çıkmıştır. Diğer bir taraftan, ilkokul sosyal bilgiler dersinde sınıf içi etkileşim üzerine daha önce herhangi bir araştırma yapılmamış olması da araştırmanın önemini göstermekle birlikte sınıf eğitimi alanında yer alan boşluğu da göstermektedir. Bu doğrultuda, ilkokul sosyal bilgiler dersinde ortaya çıkan birçok etkileşimsel kaynak farklı araştırmalarla derinlemesine incelenebilir. Ayrıca sınıf eğitimi alanı araştırmacılarına ilkokul düzeyindeki Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe gibi diğer temel ve zorunlu dersler için de sınıf içi etkileşimi araştıran çalışmalar yürütmeleri önerilebilir. Bunların yanında boylamsal araştırmalar ile uzun soluklu araştırmalar yapılarak alana yeni birçok etkileşimsel kaynak kazandırılabilir. Bunların gerçekleşebilmesi için sınıf içi etkileşim ve öğretmen yetiştirme alanına odaklanan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının artırılması ve araştırmacıların Konuşma Çözümlemesi yöntemini etkin kullanabilmeleri ile mümkün olacaktır.

## Kaynaklar

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., DeSimone, C., d'Apollonia, S., & Howden, J. (1995). *Classroom connections-understanding and using cooperative learning*, Toronto: Harcourt Brace.
- Ackers, J., & Hardman, F. (2001). Classroom interaction in Kenyan primary schools. *Compare: A journal of comparative and international education*, 31(2), 245-261.
- Ada, S., Baysal, N., & Kadioğlu, H. (2009). Projeye dayalı öğrenme yaklaşımı'nın öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına ve görsel sunu uygulamalarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 89-96.
- Akaydın, B. B. (2016). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde animasyonla desteklenmiş 5E Modeli'nin öğrencilerin akademik başarı ve tutumuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Akbaşı, S. (2012). Sınıf içi iletişim ve etkileşim. İçinde R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 117- 150). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akdağ, H., Oğuz, R., Tatar, O. ve Subaşı, Y. (2014). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının güncel olaylar bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 49-65.
- Akengin, H., Sağlam, D. ve Dilek, A. (2002). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi ile ilgili görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 1-12.
- Akkuş, Z. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde destanların kullanımı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 31-49.
- Aktepe, V., Tahiroğlu, M. ve Sargın, M. (2014). 4th Graders' attitudes toward social sciences courses. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 259-272.
- Akturan, U., Domaç, B., Semiz, Y., Tosun, F., Tahminciler, E., & Bağcı, F. (2008). Söylem analizi. İçinde T. Baş, & U. Akturan (Eds.), *Nitel araştırma yöntemleri* (ss.25-40). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Albayrak, F. (2015). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde kazandırılan değerlerle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos UK Ltd.
- Alibali, M. W., Heath, D. C., & Myers, H. J. (2001). Effects of visibility between speaker and listener on gesture production: Some gestures are meant to be seen. *Journal of Memory and Language*, 44(2), 169-188.
- Alkış, S., & Güleç, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin bulut kavramını algılamaları üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Marmara Coğrafya Dergisi*, 13, 113-124.
- Allwright, R. L. (1980). Turns, topics, and tasks: Patterns of participation in language learning and teaching. *Discourse analysis in second language research*, 165-187.
- Allwright, D. (2005). Developing principles for practitioner research: the case of exploratory practice. *The Modern Language Journal*, 89(3), 353-366.
- Anlar, A. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler ile Türkçe dersine yönelik tutumları ve bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Antón, M. (1999). The discourse of a Learner-Centered classroom: Sociocultural perspectives on Teacher-Learner interaction in the Second-Language classroom. *The Modern Language Journal*, 83(3), 303-318.
- Arabacı, İ. B. (2005). Öğretme-öğrenme sürecine öğrencilerin katılımı ve sınıfta demokrasi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 316, 20-27.
- Arı, R., & Saban, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Konya: Mikro Dizgi.
- Atar, C. (2017). Konuşma Çözümlemesi ve Uygulamalı Dilbilim. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-25.
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.



- Atayeter, Y., & Tozkoparan, U. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde gezi gözlem yönteminin uygulanmasına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 1-21.
- Avşar, A. (2011). *Co-construction of learner and teacher identities in efl classroom context* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Avşar, Z., & Alkış, S. (2007). İşbirlikli öğrenme yöntemi "birleştirme" tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 197-203.
- Ay, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup ve şiir kullanımının öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Ayyılmaz, A. M. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel müzik kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Badem, F. (2018). *Interactional resources for restoring understanding of teachers' instructions in an EFL classroom* (Unpublished master's thesis). Gazi University, Ankara.
- Bağcı, İ. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde Türk tarihinde yolculuk ünitesinin alternatif değerlendirme (portfolyo) ile işlenmesinin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bahar, H., Özkaya, F., & Birol, N. (2012). Evaluation of teacher opinions relating to curriculum of fourth grade of primary school social studies curriculum (Erzincan case). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-23.
- Bakar, A., Tüzün, H., & Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 27-37.

- Balaman, U. (2016). *A conversation analytic study on the development of interactional competence in English in an online task-oriented environment* (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe University, Ankara.
- Balaman, U. (2018). Embodied resources in a repetition activity in a preschool L2 classroom. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 12(1), 27-51.
- Baloğlu Uğurlu, N. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürütölen “seçim” odaklı bir medya okuryazarlığı uygulaması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Faköltesi Dergisi*, 12(2), 626-641.
- Barnes, M. (1992). Faroese syntax–achievements, goals and problems. *The Nordic languages and modern linguistics*, 7, 17-37.
- Batlle Rodriguez, J., & Murillo Wilstermann, I. (2018). Learner Initiative in the Spanish as a Foreign Language Classroom: Implications for the Interactional Development. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(Special Issue): 113-133.
- Bingöl, K. T. (2015). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin drama tekniğiyle işlenmesinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, 5(1). 7-74.
- Bogdan, R. C., & Bilken, S. K. (1992). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bolat, H. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde Obenchain ve Morris tarafından önerilen öğretim stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Boulima, J. (1999). *Negotiated interaction in target language classroom discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bozbıyık, M. (2017). *The implementation of veo in an English language education context: A focus on teacher questioning practices* (Unpublished master’s thesis). Hacettepe University, Ankara.

- Bruner, J. (1985). Child's talk: Learning to use language. *Child Language Teaching and Therapy*, 1(1), 111-114.
- Bruner, J. (1990). Culture and human development: A new look. *Human development*, 33(6), 344-355.
- Brouwer, C. E., & Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 29-47.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2. Edition). New York: Longman.
- Burden, P. (2013). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community*. USA: John Wiley & Sons.
- Can, Ş. (2015). Planlama ve değerlendirme. *Okul öncesi/İlkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi* içinde Seefeldt, Castle, S. & Falconer, R. C. (Ed.). (Çev. Sevgi Coşkun Keskin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Can Daşkın, N. (2015). Shaping learner contributions in an EFL classroom: implications for L2 classroom interactional competence. *Classroom Discourse*, 6(1), 33-56.
- Can Daşkın, N. (2017). *A conversation analytic study of reference to a past learning event in L2 classroom interaction: Implications for informal formative assessment* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Carlgren, I. (2009). CA-studies of learning-from an educational perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 203-209.
- Research, 53(2), 203-209. Carroll, D. (2005). Learning through interactive talk: A school-based mentor teacher studygroup as a context for professional learning. *Teacher and Teacher Education*, 21, 457-473.
- Cazden, C. B. (1989). Richmond Road: A multilingual/multicultural primary school in Auckland, New Zealand. *Language and Education*, 3(3), 143-166.
- Cazden, C. B. (2001). The language of teaching and learning. *The language of teaching and learning*, 348-369.
- Cazden, C. B., John, V. P., & Hymes, D. (1972). Functions of language in the classroom.

- Cekaite, A. (2009). Soliciting teacher attention in an L2 classroom: Affect displays, classroom artefacts, and embodied action. *Applied Linguistics*, 30(1), 26-48.
- Cevher Kalburan, N. (2015). Developing pre-service teachers' understanding of children's risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(3), 239-260.
- Charles, C. M., & Senter, G. W. (2002). Building classroom discipline (7<sup>th</sup> Edition). USA: Longman.
- Chin, C. (Kasım, 2006). Teacher questioning in science classrooms: What approaches stimulate productive thinking? *The International Science Education Conference*, Singapore.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Coulon, A. (1995). *Ethnomethodology* (Vol. 36). Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. S. B. Demir), İstanbul Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakmak, M. (2000). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. İçinde L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (ss. 27-46). Ankara: Nobel Yayınları.
- Çalışkan, F. (2005). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden çözümlenmeli öykü yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve aktif öğrenme düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Çatak, M. (2015). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(62), 69-94.
- Çatalbaş, G. (1999). Sosyal bilgiler öğretiminde programlı öğretim yöntemi uygulaması. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6,1-7.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19, 3.

- Çelikkaya, T. (2015). Sosyal bilgiler öğrenimine ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of Educational Sciences*, 3, 30-46.
- Çener, E. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Çengelci, T. (2007). Sosyal bilgiler dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 6(1), 62-75.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişimlerine kalıcılığa ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler, *BİLİG*, 37.
- Dalton Puffer, C., & Nikula, T. (2006). Pragmatics of content-based instruction: teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics*, 27(2), 241-267.
- Davies, B. (1983). The role pupils play in the social construction of classroom order. *British Journal of Sociology of Education*, 4(1), 55-69.
- Daşkın, C. N. (2017). A conversation analytic investigation into L2 classroom interaction and informal formative assessment. *ELT Research Journal*, 6(1), 4-24.
- Daymon, C., & Holloway, I. (2003). *Qualitative Research Methods in Public Relations and marketing communications*. London: Routledge.
- Demir, A. (2010). *İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Demir Bektaş, M. (2015). *Case study on interactional co-construction of identities in an EFL classroom* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.

- Dikbaşı, Y. (2008). *Öğrenme stratejilerinin öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), s.77-96.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In *Sociocultural theory and second language learning*, ed. J.P. Lantolf, 27–50. New York: Oxford University Press.
- Drew, P. (2013). Turn design. In J. Sidnell, & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 131-149). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duman, B., & İkiel, C. (2002). Yapıcı öğrenme kuramına göre sosyal bilgiler öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 245-262.
- Duman, D., & Şahiner, D. (2008). The Effects of Active Learning Techniques on Bringing in Democratic Attitudes in Social Science Course in Primary Education. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24.
- Duran, D. (2017). *Student-Initiated Questions in English as A Medium of Instruction Classrooms in A Turkish Higher Education Setting* (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe University, Ankara.
- Durmuş, T. (2009). *Devlet okulları ile özel okullarda öğrenim gören ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki başarı düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Dyson, A. H. (1990). Symbol makers, symbol weavers: How children link play, pictures, and print. *Young Children (January)*, 50-57.
- Ellis, R. (1998). Discourse control and the acquisition-rich classroom. In *Learners and language learning*, ed. W. Renandya and G. Jacobs, 145–71. Singapore: RELC.

- Engin, A. O., & Aydın, S. (2007). Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-14.
- Enfield, N. J. (2013). Reference in conversation. In J. Sidnell, & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp.433-454). West Sussex: Blackwell.
- Erdem, A. R. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf yönetimi. İçinde Selçuk Şimşek (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 101-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi*, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, H. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde oluşturmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilişsel öğrenme düzeylerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, N. F. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin ders başarısına ve sınıf atmosferine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Escobar Urmeneta, C. (2013). Learning to become a CLIL teacher: Teaching, reflection and professional development, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3). 334-353.
- Escobar Urmeneta, C., & N. Evnitskaya. (2014). 'Do you know Actimel?' The adaptive nature of dialogic teacher-led discussions in the CLIL science classroom: A case study. *The Language Learning Journal*, 42(2).165-180.
- Eskildsen, S. W. (2011). The L2 inventory in action: Conversation analysis and usage. *G. Pallotti, & J. Wagner (Eds.)*, 2, 327-364.
- Evin Gencil, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişim düzeyi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Evnitskaya, N., & Berger, E. (2017). Learners' multimodal displays of willingness to participate in classroom interaction in the L2 and CLIL contexts. *Classroom Discourse*, 8(1), 71-94.

- Fagan, D. S. (2012). On language teachers' classroom practices: Bridging conversation analysis with language teacher education research. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*, 12(1), 35-37.
- Fanselow, J. (1977). The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals*, 10, 583-593.
- Fernie, D., Kantor, R., Klein, E., Meyer, C., & Elgas, P. (1988). Becoming students and becoming ethnographers in a preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 3(2), 132-153.
- Filoğlu, S. (2018). *2005 Sosyal bilgiler programındaki alan becerilerinin öğrencilerin öznel algılarına göre kazanılma durumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Fisher, R., & Larkin, S. (2008) 'Pedagogy or ideological struggle? An examination of pupils' and teachers' expectations for talk in the classroom. *Language and Education*, 22, 1–16.
- Frederiksen, C. H., & Donin, J. (2015). Discourse and learning in contexts of educational interaction. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 96-114). Sussex: Wiley-Blackwell.
- Gallavan, N. P., & Kottler, E. (2012). Advancing social studies learning for the 21st century with divergent thinking. *The Social Studies*, 103(4), 165-170.
- Gardner, R. (2008). Conversation analysis and orientation to learning. *Journal of Applied Linguistics*, 5(3), 299-244.
- Gardner, R. (2013). Conversation analysis in the classroom. In J. Sidnell, & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 593-611). West Sussex: Wiley- Blackwell.
- Garton, S. (2012). Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse*, 3(1), 29-45.
- Gevenç, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde fıkraların kullanımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.



- Gezer, M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarılarını yordayan çeşitli değişkenlerin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ginott, H. G. (1972). *Teacher and child*. New York: Macmillan.
- Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: society, experience, and inquiry in educational practice. *Journal of Educational Researcher*, 30(4), 3-14.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, M. H. (2007). Occasioned knowledge exploration in family interaction. *Discourse and Society* 18(1), 93–110.
- Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annu. Rev.* 19, 283-307.
- Göçmez, B. (2016). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde münazara tekniğinin ders başarısı ve eleştirel düşünmeye etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gögebakan Yıldız, D. (2012). *Kubaşık öğrenme ve anlaşmazlık çözümü eğitimi ile bütünleştirilmiş Türkçe ve sosyal bilgiler programının öğrencilerin akademik başarı, iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Gökkaya, K., & Tural, A. (2012). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinliklerin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumlarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 439-458.
- Gömlüksiz, M., Kan, A., & Öner, Ü. (2013). Metaphorical perceptions of elementary school students toward social studies course. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 419-436.
- Gönül, A. N. (2016). *İlkokul 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü ve imge destekli öğretimin öğrencilerin ilgi ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Green, L., & Harker, J. (1982). Gaining access to learning: Conversational, social, and cognitive demands of group participation. In L. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom* (pp. 183-221).
- Güçlü, N. (2012). İletişim. İçinde L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 17-55). Ankara: Pegem Akademi.

- Gültekin, M., Gürdoğan Bayır, Ö., & Göz, N. L. (2013). 2004 Sosyal bilgiler öğretim programında yeni anlayışlar: 1998 öğretim programından farklılıkları açısından bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 46(46).
- Gültekin, M., & Kılıç, Z. (2014). Hayat bilgisi dersinin sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersleri bakımından işlevselliği incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları Öğretim Çalışmaları Dergisi* 4(8), 85-98.
- Günaydın, G. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin erişimi ve tutum üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hall, J. K. (1998). Differential teacher attention to student utterances: the construction of different opportunities for learning in the IRF. *Linguistics and Education*, 9(3), 287–311.
- Hall, G. (2001). Relationships in a professional development school: Teachers and academics learning together through their talk. *ATEA Conference-Teacher Education: Change of Heart, Mind and Action*. Melbourne 24-26 September 2001, 1-9.
- Hall, J. K. (2007). Redressing the roles of correction and repair in research on second and foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 91(4), 511-526.
- Hall, J. K., & Walsh, M. (2002). Teacher-learner interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186–203.
- Hayal, M. A. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin başarılarına derse yönelik tutumlarına ve kalıcılıklarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Hayırsever, F. (2010). *Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- He, A. W. (2004). CA for SLA: arguments from the Chinese language classroom. *The Modern Language Journal* 88(4), 568–82.

- Hellermann, J. (2003). The interactive work of prosody in the IRF exchange: Teacher repetition in feedback moves. *Language in Society*, 32(01), 79-104.
- Hellermann, J. (2007). The development of practices for action in classroom dyadic interaction: Focus on task openings. *The Modern Language Journal*, 91(1), 83-96.
- Hepburn, A., & Bolden, G. B. (2013). The conversation analytic approach to transcription. In J. Sidnell & T. Stivers (eds.), *The handbook of conversation analysis*. (57-76). Wiley- Blackwell.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis* (2nd ed.). Cambridge: Polity Press.
- Huth, T. (2011). Conversation analysis and language classroom discourse. *Language and Linguistics Compass*, 5(5), 297-309.
- Ingram, J. (2010). The affordances and constraints of turn-taking in the secondary mathematics classroom. *Informal Proceedings*, 30(3), 49-54.
- Ingram, J. (2012). *Whole class interaction in the mathematics classroom: A conversation analytic approach* (Unpublished doctoral dissertation). University of Warwick, UK.
- Ingram, J., & Elliott, V. (2015). A critical analysis of the role of wait time in classroom interactions and the effects on student and teacher interactional behaviours. *Cambridge Journal of Education*, DOI: 10.1080/0305764X.2015.1009365
- İbrahimoğlu, Z., & Öztürk, C. (2013). Sosyal bilgiler dersinde örnek olay yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarı derse karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 523-547.
- İçbay, M. A. (2008). *The role of classroom interaction in the construction of classroom order: A conversation analytic study* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- İçbay, M. A., & Yıldırım, A. (2013). The construction of shared laughter in an institutional setting: Who laughs at what in the classroom? *European Journal of Research on Education*, 1(1), 37-47.

- İlhan, G., Şeker, M., Kapıcı, H. (2015). Sosyal bilgiler beşinci sınıf ders kitaplarında turizm kavramının yeri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 1(1), 42-62.
- İşcan Demirhan, C. (2014). Sosyal bilgiler dersinde 5E öğrenme döngüsü modelinin kullanımı. *Nesibe Aydın Eğitim Kurumları Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 5, 1-11.
- Jacknick, C. (2009). *A conversation analytic account of student-initiated participation in an ESL classroom* (Unpublished doctoral dissertation). Teachers College, Columbia University.
- Jacknick, M. C. (2011). "But this is writing": Post-expansion in student-initiated sequences. *Novitas- ROYAL (Research on Youth and Language)*,5(1), 39-54.
- Jakonen, T. (2014). *Knowing matters how students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction* (Unpublished doctoral dissertation). University of Jyväskylä, Finland.
- Jakonen, T., & Morton, T. (2013). Epistemic search sequences in peer interaction in a content-based language classroom. *Applied Linguistics* doi: 10.1093/applin/amt031.
- Jakonen, T. (2018). Retrospective orientation to learning activities and achievements as a resource in classroom interaction. *The Modern Language Journal*, 1-17.
- Jefferson, G. (1972). *Side sequences. Studies in social interaction*, (Ed. David N. Sudnow), 294-338. New York: Free Press.
- Jefferson, G. (1987). Exposed and embedded corrections. *Talk and social organisation*, 86-100.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. *Pragmatics and Beyond New Series*, 125, 13-34.
- Jenks, C. J. (2011). *Transcribing talk and interaction: Issues in the representation of communication data*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Johnston, P. H. (2016). *Choice words: How our language affects children's learning*. State University of New York at Albany.
- Jones, R., & Thornborrow, J. (2004). Floors, talk and the organization of classroom activities. *Language in Society*, 33(3), 399-423.

- Karadağ, E., & Çalışkan, N. (2006). Sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılabilirliği (Örnek ders planı uygulaması). *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 7(1), 35-44.
- Karadeniz, O., & Ata, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde proje fuarının kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 375-410.
- Karakuş, M. (2004). *İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde proje yaklaşımli öğretimin öğrencilerin çözmeye becerilerine, tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kartal, A. (2011). *Zihin haritalama tekniğinin sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarıları, tutumu ve kalıcılığına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Rize Üniversitesi, Rize.
- Kasper, G. (2006). Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review*, 19, 83-99.
- Kaymakçı, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 sosyal bilgiler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 293-309.
- Kääntä, L. (2010). *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction: A multisemiotic perspective* (Unpublished doctoral dissertation). University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland.
- Kääntä, L. (2012). Teachers' embodied allocations in instructional interaction. *Classroom Discourse*, 3(2), 166-186.
- Kääntä, L. (2014). From noticing to initiating correction: Students' epistemic displays in instructional interaction. *Journal of Pragmatics*, 66, 86-105.

- Keçe, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde yararlanılan sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, A. (2011). Sosyal bilgiler programındaki değerlerin öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde yer alma düzeyleri. Değerler Eğitimi Sempozyumu: 26-28 Ekim 2011 Eskişehir. URL: <http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri> adresinden 24/01/2014 tarihinde indirilmiştir.
- Korkmaz Toklucu, S. (2013). *İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile dizgeli eğitimin 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on language and social interaction*, 35(3), 277-309.
- Kösterelioğlu, İ., & Özen, R. (2014). 4. ve 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğelerinin değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 286-316.
- Kuş, Z., & Karatekin, K. (2009). İş birliğine dayalı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 589-604.
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in society*, 1(1), 97-120.
- Lee, Y. A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics*, 39, 1204-1230.
- Leont'ev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*, Moscow: Progress.
- Lerner, G. H. (1995). Turn design and the organization of participation in instructional activities. *Discourse Processes*, 19(1), 111-131.
- Lerner, G. H. (2002). Turn-sharing. *The language of turn and sequence*, 225-256.

- Li, H. (2013). Student Initiatives and Missed Learning Opportunities in an IRF Sequence: A Single Case Analysis. *L2 Journal*, 5(2), 68-92.
- Lindwall, O., & Lymer, G. (2011). Uses of “understand” in science education. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 452-474.
- Macbeth, D. (1990). Classroom order as a practical action: The making and unmaking of a quiet approach. *British Journal of Sociology of Education*, 22(2), 267-277.
- Macbeth, D. (1991). Teacher authority as practical action. *Linguistics and Education*, 3, 281-313.
- Malkoç, E. (2018). *Bilgisayar ve internet kullanımının sosyal bilgiler öğretiminde başarıya ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Margutti, P. (2004). *Classroom interaction in an Italian primary school: Instructional sequences in pedagogic settings* (Unpublished PhD dissertation). University of York, UK.
- Margutti, P. (2010). On designedly incomplete utterances: What counts as learning for teachers and students in primary classroom interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 43(4), 315-345.
- Markee, N. P. (1995). Teachers' Answers to Students' Questions: Problematizing the Issue of Making Meaning. *Issues in applied linguistics*, 6(2), 63-92.
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Markee, N., & Kunitz, S. (2013). Doing planning and task performance in second language acquisition: An ethnomethodological respecification. *Language Learning*, 63(4), 629-664.
- Maroni, B. (2011). Pauses, gaps and wait time in classroom interaction in primary schools. *Journal of Pragmatics*, 43(7), 2081-2093.
- Matsumoto, Y., & Dobs, A. M. (2017). Pedagogical gestures as interactional resources for teaching and learning tense and aspect in the ESL grammar classroom. *Language Learning*, 67(1), 7-42.

- Maynard, D. W., & Clayman, S. E. (2003). Ethnomethodology and conversation analysis. In L. T. Reynolds, & J. H. Nancy (Eds.), *The handbook of symbolic interactionism* (173-202). Oxford: Rowman Altamira.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183-213.
- McHoul, A. W. (1985). Two aspects of classroom interaction: Turn-taking and correction. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 13, 53-64.
- McCafferty, S. G. (2002). Gesture and creating zones of proximal development for second language learning. *The Modern Language Journal*, 86(2), 192-203.
- McCaffrey, D. F., Lockwood, J., Koretz, D., Louis, T., & Hamilton, L. (2004). Models for value-added modeling of teacher effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29(1), 67–101.
- MEB (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6 -7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6. sınıf öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- MEB (2015). İlköğretim programı sosyal bilgiler dersi (4-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 20.05.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). Millî eğitim istatistikleri. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden alınmıştır.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1982). *The structure of classroom events and their consequences for student performance*.
- Mercer, N. (2002). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Mercer, N. (2008). The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. *The Journal of the Learning Sciences*, 17(1), 33-59.



- Mercer, N., & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. *Exploring talk in school*, 55-71.
- Metinnam, İ., Kelesoglu, S., & Özen, Z. (2014). Teachers' views on using creative drama as a method in social studies educationteachers' views on using creative drama as a method in social studies. *Education. Journal of Education and Future*, 6, 43-57.
- Meydan, A. (2015). Sosyal bilgiler disiplininde coğrafyanın yeri ve önemi. İçinde R. Turan, & K. Ulusoy (Eds.) *Sosyal bilgilerin temelleri* (ss. 142-157). Ankara: Pegem Akademi.
- Moerman, M. (1988). *Talking culture: Ethnography and conversation analysis*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Moffat, M. P. (1957). *Sosyal bilgiler öğretimi*. (Çev. N. Oran), İstanbul Basımevi.
- Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 501-518.
- Mondada, L. (2011). The management of knowledge discrepancies and of epistemic changes in institutional interactions. In T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (eds.), *The morality of knowledge in conversation* (27-57). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23, 323–347.
- Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: a case from a Japanese language classroom. *The Modern Language Journal* 88(4), 536–550.
- Mortensen, K. (2008). Selecting next speaker in the second language classroom: How to find a willing next speaker in planned activities. *Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 55-79.
- Negueruela-Azarola, E., García, P. N., & Buescher, K. (2015). *From interaction to intra-action: The internalization of talk, gesture, and concepts in the second*

- language classroom*. The handbook of classroom discourse and interaction, 233-248.
- Netz, H. (2016). Designedly incomplete utterances and student participation. *Linguistics and education*, 33, 56-73.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 392-412.
- O'Connor, C., & Michaels, S. (2007). When is dialogue 'dialogic'?. *Human Development*, 50(5), 275-285.
- Oğur, M. (2009). *Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ohta, A. S. (1995). Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in applied linguistics*, 6(2), 93-121.
- Oran, T. (2003). *Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilişsel hedeflerine ulaşma düzeyi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Oruç, Ş. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 56-73.
- Oruç, Ş., & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-132.
- Öcal, A., & Yiğittir, S. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kırıkkale örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 51-61.
- Öztürk, C., & Ünal, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 1-9.
- Öztürk, C., & Baysal, N. (1999). İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 11-20.

- Öztürk, T., & Zayimoğlu Öztürk, F. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1533-1550.
- National Council for The Social Studies (NCSS). (2010). National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment. Washington, D.C.
- Özkümüş Yetkin, T. (2010). *İlköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Paoletti, I., & Fele, G. (2004). Order and disorder in the classroom. *Pragmatics* 14, 1(30), 69-85.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Çev Ed.). Ankara: Pegem.
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In *Sociocultural theory and second language learning*, ed. James P. Lantolf, 155–77. New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of research in science teaching*, 2, 176-186.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. Thousand Oaks (California): SAGE.
- Robson M., Woods A., & Fernyhough, C. (2015). *Voice club. Working knowledge: Transferable methodology for interdisciplinary research*, <http://www.workingknowledgeps.com>
- Rowe, M. B. (1974). 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.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 696-735.

- Sağdıç, Y. (2013). *6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Sağlam, E., & Genç, S. Z. (2015). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1708-1728.
- Sahlström, F. (1999). *Up the hill backwards: On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school* (Unpublished doctoral dissertation). Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala.
- Sahlström, J. F. (2002). The interactional organization of hand raising in classroom interaction. *The Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 47-57.
- Salur, N. (2009). *Sosyal bilgiler dersinde rol yapma yöntemini kullanmanın ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin sosyal zekâ gelişim düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closing. *Journal of the International Association for Semiotic Studies*, 8(4), 289-327.
- Schwab, G. (2011). From dialogue to multilogue: A different view on participation in the English foreign-language classroom. *Classroom Discourse*, 2(1), 3-19.
- Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal* 50(1), 16–24.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). "Task" as research construct. *Language learning*, 55(3), 533-570.

- Seedhouse, P. (2007). On ethnomethodological CA and linguistic CA: a reply to Hall. *The Modern Language Journal*, 91(4), 527-533.
- Seedhouse, P. (2011). *Conversation analytic research into language teaching and learning*. Handbook of research in second language teaching and learning, 2, 345-363.
- Seedhouse, P., & Walsh, S. (2010). Learning a second language through classroom interaction. In P. Seedhouse, S. Walsh & C. Jenks (eds.), *Conceptualising "Learning" in Applied Linguistics* (pp. 127–146). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Seefeldt, C., Castle, S., & Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi/İlkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi* (Çev. Sevgi Coşkun Keskin). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sert, O. (2009), Teachers' code-switching in managerial mode at beginner level Turkish as an Additional Language (TAL) classes. *LangUE*, June 11-12, 2009. University of Essex, Colchester, UK.
- Sert, O. (2010). A proposal for a ca-integrated english language teacher education program in Turkey. *Asian EFL Journal (Special Issue on English Language Teacher Education and Development: Issues and Perspectives in Asia)*. 12(3), 62-97.
- Sert, O. (2011). *A micro-analytic investigation of claims of insufficient knowledge in EAL classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). Newcastle University, UK.
- Sert, O. (2013). 'Epistemic Status Check' as an interactional phenomenon in instructed learning settings'. *Journal of Pragmatics*, 45(1). 13-28.
- Sert, O. (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sert, O. (2016). Sınıf içi etkileşim ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme. (Ed.) Akcan, S. ve Bayyurt, Y. *Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Görüş ve Düşünceler* (s.14-30). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Sert, O. (2017). Creating opportunities for L2 learning in a prediction activity. *System*, 70, 14-25.

- Sert, O. (forthcoming). Mutual gaze, embodied go-aheads, and their interactional consequences in L2 classrooms. In J. K. Hall & S. D. Looney (Eds.). *The Embodied Accomplishment of Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sert, O., & Balaman, U. (2015). Çevrimiçi görev-temelli etkileşimde ortaklaşa bilgi yapılandırmasının konuşma çözümlemesiyle incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(2), 45-72.
- Sert, O., Balaman, U., Can Daşkın, N., Büyükgüzel, S., & Ergül, H. (2015). Konuşma çözümlemesi yöntemi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi* 12(2), 1-43.
- Sert, O., Bozbıyık, M., Elçin, M., & Turan, S. (2015). Standart hasta-tıp öğrencisi etkileşiminde ön bilgi iddiaları ve etkileşimsel sorunlar. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(2), 73-94.
- Sert, O., & Seedhouse, P. (2011). Conversation analysis in applied linguistics. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(1), 1-14.
- Sert, O., & Walsh, S. (2013). The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. *Language and Education*, 27(6), 542-565.
- Sever, R., & Koçoğlu, E. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya konularına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinden görüşleri/Diyarbakır merkez ilçe örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 17-34.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Shepherd, M. A. (2011). Effects of ethnicity and gender on teachers' evaluation of students' spoken responses. *Urban Education*, 46(5), 1011-1028.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Skukauskaite, A., Rangel, J., Garcia Rodriguez, L., & Krohn Ramon, D. (2015). Understanding classroom discourse and interaction: Qualitative Perspectives. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 44-59). Sussex: Wiley-Blackwell.

- Sömen, T. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal katılım becerisi kazandırma durumları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Stivers, T. (2013). Sequence organization. In J. Sidnell, & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 57-76). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research* (Vol. 15). Newbury Park, CA: Sage.
- Strong, M., & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education, 20*, 47-57.
- Sunderland, J. (2001). *Student initiation, teacher response, student follow-up: towards an appreciation of student-initiated IRFs in the language classroom*.
- Svensson, M.S., Luff, P., & Heath, C. (2009). Embedding instruction in practice: contingency and collaboration during surgical training. *Sociology of Health & Illness, 31*(6), 889-906.
- Şahin, A. E. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama, 16*, 22-28.
- Şekerci, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde storyline yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şen, M., & Akpınar, E. (2016). Serbest zaman okumalarının sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıyı yordamaya etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(11), 176-201.
- Şentürk. H. (2007). Uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*, 7-16.
- Şimşek, A. (2004). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde hikâye anlatım yönteminin etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 495-509.

- Tainio, L. (2011). Gendered address terms in reproach sequences in classroom interaction. *Linguistics and Education* 22(4), 330-347.
- Tainio, L., & Laine, A. (2015). Emotion work and affective stance in the mathematics classroom: the case of IRE sequences in Finnish classroom interaction. *Educational Studies in Mathematics*, 89(1), 67-87.
- Tarman, B., Acun, İ., & Yüksel, Z. (2010). Evaluation of theses in the field of social studies education in Turkey. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(3), 725-746.
- Tarman, B., Ergür, Ş., & Eryıldız, F. (2012). An assessment of restructured social studies program in Turkey. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(1), 103-135.
- Tay, B. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını. İçinde R. Turan & K. Ulusoy), *Sosyal bilgilerin temelleri* (ss. 5-20). Ankara: Maya Akademi.
- Tay, B., Durmaz, F. Z., & Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 67-93.
- Tay, B., & Tay Akyürek, B. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings*. New York: John Wiley.
- ten Have, P. (2006). Conversation analysis versus other approaches to discourse. review essay: Robin Wooffitt (2005). *Conversation Analysis and Discourse Analysis: A Comparative and Critical Introduction* [32 paragraphs]. Forum: Qualitative Social Research. 7(2), Art. 3. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/100/209> adresinden 01.06.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Tokcan, H. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde bütünsel beyin yaklaşımı ile modellendirilmiş etkinliklerin akademik başarı ve tutumlar üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.



- Tokcan, H., & Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-19.
- Tomul, E. (2011). Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi. İçinde H. Kiran (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 151- 180). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topkaya, Y., & Tokcan, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programının belirlediği değerlerin 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaya düzeylerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 33-43.
- Toy, İ. (2015). *Storyline yönteminin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının gerçekleşmesine ve kalıcı öğrenmeye etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Tural, A. (2015). Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen sosyal bilgiler dersi öğretim sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2.
- Türk, N. (2017). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türker, H., & Yaylak, E. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde internet tabanlı öğretim yönteminin ders başarısına etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 153-168.
- Ulutaş Deniz, E. (2018). *Eczane içi etkileşimlerin konuşma çözümlemesi yoluyla incelenmesi: Uzmanlık bilgisi gösterimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uslu, Ö. (2016). *5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısı ve demokratik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Uzun, A. (2006). *Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ünal, Ç., & Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. Sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.

- Ünlüer, G., & Yaşar, Ş. (2012). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 43-57.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second language classroom research*. Longman Pub Group.
- van Lier, L. (1994). Language awareness, contingency and interaction. Consciousness in Second Language Learning. *AILA Review*, 11.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souber-Man (Eds.), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yapıcı, M., & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204- 212.
- Walsh, S. (2002). Construction or obstruction: Teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 6(1), 3-23.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Abingdon, Oxon New York, NY: Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Oxon New York, NY: Routledge.
- Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Walsh, S., & Li, L. (2013). Conversations as space for learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 1-20.
- 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.
- Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF: A single case analysis. *Language Learning*, 59(4), 796-824.
- Waring, H. Z. (2011). Learner initiatives and learning opportunities. *Classroom Discourse*, 2(2), 201-218.

- Waring, H. Z. (2013). Managing Stacy: A case study of turn-taking in the language classroom. *System*, 41(3), 841-851.
- Waring, H. Z. (2015). *Theorizing pedagogical interaction: Insights from conversation analysis*. New York: Routledge.
- Waring, H. Z., Reddington, E., & Tadic, N. (2016). Responding artfully to student-initiated departures in the adult ESL classroom. *Linguistics and education*, 33, 28-39.
- Watanabe, A. (2017). Developing L2 interactional competence: increasing participation through self-selection in post-expansion sequences. *Classroom Discourse*, 8(3), 271-293.
- Weathersbee, T., & Maynard, D. W. (2009). Dialling for donations: practices and actions in the telephone solicitation of human tissues. *Sociology of Health & Illness*, 31(6), 803-816.
- Webb, H. (2009). 'I've put weight on cos I've bin inactive, cos I've'ad me knee done': moral work in the obesity clinic. *Sociology of Health & Illness*, 31(6), 854-871.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Heinemann Educational Books Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5, 1-37.
- Wells, G. (1999). Language and education: Reconceptualizing education as dialogue. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 135-155.
- Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428.
- Welton, A. D., & Malian, J. T. (1999). *Children and their world*. Strategies for Teaching, H. Mifflin Company, USA.
- Wong, J., & Waring, H. Z. (2008). 'Very good' as a teacher response. *ELT journal*, 63(3), 195-203.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis. A comparative and critical introduction*. London: Sage.

- Yang, R., & Zhang, X. (2018). Sorry Used by L2 Adult Learner: Managing Learning Opportunity and Interpersonal Relationship in Classroom Interaction. *International Journal of English Linguistics*, 8(2), 48-55.
- Yaqubi, B., & Rokni, M. P. (2012). Teachers' limited wait-time practice and learners' participation opportunities in EFL classroom interaction. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 10, 127-160.
- Yavuz Avcı, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarı düzeylerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yavuzer, H. (1998). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşiltaş, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Akın, M. (2014). *Birleştirilmiş sınıflı ilkokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Yıldız, N. (2015). *İlkokul sosyal bilgiler öğretiminde başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerin düşünme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, K., & Çolak, R. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram haritaları kullanımının öğrencilerin tutum, akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılık düzeylerine etkisi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-16.
- You, H. J. (2015). Reference to shared past events and memories. *Journal of Pragmatics*, 87, 238-250.
- Young, R. F. (2008). *Language and interaction: A resource book*. Oxon: Routledge.
- Young, R. F., & Miller, E. R. (2004). Learning as changing participation: discourse roles in ESL writing conferences. *Modern Language Journal*, 88(4), 519–535.

Yurtseven, R. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Zemel, A., & Koschmann, T. (2011). Pursuing a question: Reinitiating IRE sequences as a method of instruction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 475-488.

## Ek-A: Jefferson Çeviri Yazı Simgeleri

Hutchby ve Wooffitt (2008)'den uyarlanmıştır.

Simge	Anlamı
(1.8)	Parantez içine alınan sayılar duraklamayı gösterir. Sayı, duraklamanın süresinin saniye sayısını bir ondalık basamağa kadar gösterir. 0.2 saniyeden daha az bir duraklama (.) İle gösterilir.
[ ]	Konuşulan kısımların etrafındaki parantezler, bu bölümlerin başka bir konuşmacının ifadesinin bir kısmı ile örtüştüğünü gösterir.
=	Eşittir işareti, bağlanan bölümler arasında zaman aralığı olmadığını göstermek için kullanılır. Bu, ilk konuşmacının konuşmasını bitirdiği anda, ikinci konuşmacının ise konuşmaya başlamadan öncesinde kullanılır.
::	Sesin uzatıldığını göstermek için sesli harf veya sözcükten sonraki iki nokta üst üste kullanılır. İşaretin sayısı, uzantının uzunluğunu gösterir.
(hm, hh)	Nefes verme sesini belirtir ve sesin devam ettiği oranda "h" sayısı artırılır.
.hh	Nefes alma sesini belirtir ve sesin devam ettiği oranda "h" artırılır.
?	Soru işareti, hafif artan tonlama olduğunu gösterir.
.	Nokta, hafifçe düşen tonlama olduğunu gösterir.
,	Virgül tonunun devam ettiğini gösterir.
-	Tire, konuşmacının aniden konuşmayı bıraktığı ani bir kesintiyi gösterir.
↑↓	Yukarı veya aşağı oklar keskin bir şekilde yükselen veya düşen tonlama olduğunu belirtmek için kullanılır. Ok, tonlamadaki değişimin meydana geldiği heceden hemen önce yerleştirilir.
<u>alt</u>	Alt çizgi, kelimenin altı çizili kısmını vurguladığını gösterir.
BÜYÜK	Büyük harfler, konuşmanın büyük harfli kısmını konuşmacının normal ses seviyesinden daha yüksek bir sesle konuştuğunu gösterir.

- ° Derece işareti, konuşmacının normal konuşmasından çok daha yumuşak bir ifadeyi belirtir. Bu sembol, söz konusu ifadenin başında ve sonunda olur.
- > <, < > 'Daha büyük' ve 'daha küçük' işaretleri, konuşmanın çevredeki konuşmadan fark edilir derecede daha hızlı ya da daha yavaş olduğunu gösterir.
- ( ) Bir kelime parantez içinde verildiğinde, kaydın anlaşılabilir olmasından dolayı çeviri yazıcının söylediği o kelimeyi tahmin ettiğini gösterir. Eğer çeviri yazıcı ne söylendiğini tahmin edemezse, parantez içine bir şey eklemeyiz, boş bırakır.
- £hadi£ Sterlin işareti, gülen sesi belirtmek için kullanılır.
- + Sözel olmayan eylemin başlangıcını işaret eder (örn. bakışların kayması, işaret etme)
- italik* İngilizce çeviri

**Sert, Balaman, Can Daşkın, Büyükgüzel ve Ergül (2015) tarafından uyarlanan simge:**

- (( )) Sözlü olarak ifade edilmeyen veya çeviriyazıcının yorum eklemesini gerektiren konuşma bölümlerini belirtir.

**Balaman (2016) tarafından geliştirilen simge:**

- 1#...#1 Konuşmaya eşlik eden sözel olmayan aktivitenin başlangıç ve bitiş noktası

## **Ek-B: Türkçeleştirilmiş Kavramlar**

<b>Activate source</b>	Yeni kaynak oluşturma
<b>Attentive listening</b>	Özenli dinleme
<b>Collection</b>	Seçki
<b>Counter question</b>	Karşı soru
<b>Embedded repair</b>	Gömülü onarım
<b>Explicit positive assessment</b>	Vurgulu olumlu değerlendirme
<b>Learner agency</b>	Öğrenci girişimi
<b>Learner initiative</b>	Öğrenci başlatımı
<b>Offer the unfitted</b>	Bağlamdan kopuk yanıt
<b>Pedagogical agenda</b>	Öğretimsel gündem
<b>Piggyback</b>	Söz sırasını suistimal etme
<b>Request for confirmation</b>	Doğrulama isteği
<b>Self selection</b>	Öz seçim
<b>Step in</b>	Araya girme
<b>Type-confirming response</b>	Soru köküne uygun yanıt
<b>Volunteering response</b>	Yanıtlamaya gönüllü olma



**Ek-C: Kayıt Cihazlarının Konumlarına İlişkin Fotoğraflar**



## Ek-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433 - 2200

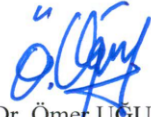
13 Temmuz 2015

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 02.07.2015 tarih ve 1249 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Nergiz KARDAŞ**'ın **Doç. Dr. Ali Ekber ŞAHİN** danışmanlığında yürüttüğü "**Sosyal Bilgiler Dersinde Tüm Sınıf Etkileşimi: Konuşma Çözümlemesi Yaklaşımı**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 07 Temmuz 2015 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

  
Prof. Dr. Ömer UĞUR  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

## Ek-D: MEB Araştırma İzni



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.8233081  
Konu: Araştırma izni

20.08.2015

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE  
(Genel Sekreterlik)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 05/08/2015 tarihli ve 2412 sayılı yazınız. → *2015/8/5*

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Nergiz KARDAŞ' ın "Sosyal Bilgiler Dersinde Tüm Sınıf Etkileşimi: Konuşma Çözümlemesi Yaklaşımı" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Müberra OĞUZ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır.

20.08.2015

Yaşar SUBAŞI

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan  
Tel: (0 312) XXX XX XX  
Faks: (0 312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c3c5-17b5-3bc5-9929-7b16 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek-E: Katılımcı Bilgi ve Onay Formu

### BİLGİ FORMU

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersindeki tüm sınıf etkileşiminin detaylı betimlemesini ortaya çıkarmaktır. Etkileşimin bu yolla incelenmesi ile derslerde öğrencilerin sosyal bilgiler dersini daha iyi anlayabilmeleri ve sosyal bilgileri öğretme ve öğrenme arasındaki etkileşimin ilişkisi ortaya çıkarılabilir.

Çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Görüntü kayıtları araştırmacı dışında başka herhangi bir kişi tarafından izlenmeyecektir. Araştırma süresince görsel cihaz kullanılarak edinilen her türlü bilgi yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bilgileriniz hiçbir kimse ile ya da ticari bir amaç için paylaşılmayacaktır. Tüm katılımcıların isimleri gizlenecektir. İstedığınız zaman çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Eğer isterlerse tüm katılımcılar çalışmadan elde edilecek bulgulara ulaşabilirler. Araştırma ile ilgili detaylı sorular (şimdi ve süreç içerisinde) araştırmacı tarafından cevaplanacaktır.

Çalışmaya olan ilginiz için teşekkür ederim.

Nergiz KARDAŞ İŞLER

İlköğretim Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Ankara

### ONAY FORMU

Bilgi formunu okuduğumu ve onayladığımı bildiririm.

Bilgi formu verilen çalışmaya katılarak, Sosyal Bilgiler dersinin kayıt altına alınmasına onay veriyorum.

Katılımımın gönüllülük ilkesine dayandığına ve istediğim zaman sebep belirtmeksizin çalışmadan ayrılma hakkına sahip olduğumu anladım.

Tarih

İmza

Velinin Adı Soyadı:

Katılımcının Adı Soyadı:

## Ek-F: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

21/01/2019

  
Nergiz KARDAŞ İŞLER

## Ek-G: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

21/01/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başlatımları ve Öğrenme Fırsatları: Bir Konuşma Çözümülemesi Çalışması

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
17/01/2019	210	360354	11/01/2019	%3	1065166088

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Nergiz KARDAŞ İŞLER  
Öğrenci No: N12248935  
Ana Bilim Dalı: İlköğretim  
Programı: İlköğretim  
Statüsü:  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN

## Ek-H: Dissertation Originality Report

21/01/2019

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Primary Education

Thesis Title: Learner Initiatives and Learning Opportunities in Primary School Social Studies  
Course: A Conversation Analytic Study

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
17/01/2019	210	360354	11/01/2019	3%	1065166088

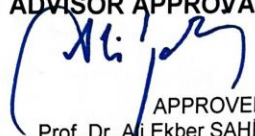
Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Nergiz KARDAŞ İŞLER  
Student No: N12248935  
Department: Primary Education  
Program: Primary Education  
Status:  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL  
  
APPROVED  
Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN

## Ek-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

21/01/2019



Nergiz KARDAŞ İŞLER

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

(1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir. gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.