



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ETKİLEŞİM
VE KONUŞMA ÇÖZÜMLEMESİ YÖNTEMİYLE KELİME
ÖĞRETİMİ: A2 DÜZEYİ**

Hatice SUMRUK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ETKİLEŞİM VE KONUŞMA
ÇÖZÜMLEMESİ YÖNTEMİYLE KELİME ÖĞRETİMİ: A2 DÜZEYİ

Hatice SUMRUK

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

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

KABUL VE ONAY

Hatice SUMRUK tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Etkileşim ve Konuşma Çözümlemesi Yöntemiyle Kelime Öğretimi: A2 Düzeyi" başlıklı bu çalışma, 08/01/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


Doç. Dr. Melek ALPAR (Başkan)


Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ (Danışman)


Doç. Dr. Meltem EKTİ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yunus KOÇ
Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

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

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

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

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

08/01/2019

Hatice SUMRUK

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

ETİK BEYAN

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

08/01/2019



Hatice SUMRUK

TEŞEKKÜR

Ülkemizde ve dünyada birçok araştırmacı gibi ben de Konuşma Çözümlemesi (KÇ) yöntemi ile Olcay Sert sayesinde tanıştım. Hem manevi hem de akademik açıdan böyle bir yola girmek ve böylesine bir çalışmanın sonunu getirmek O'nun sayesinde mümkün oldu. Olcay hocamın “istersen her şeyi başarabilirsin” akımından nasiplenmiş Türkiye'deki son şanslı öğrenci grubuna dâhil olmanın verdiği gururla kendisine sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Bu akımın en büyük temsilcilerinden olan Dr. Öğr. Üyesi Ufuk Balaman hocama, başarıdan başarıya koşarken bana onca zamanını ayırıp tez sürecimin ilerlemesinde en büyük motivasyon ve bilgi desteğini sağladığı ve kahrımı çektiği için ayrıca teşekkür ediyorum. Hacettepe Üniversitesinin en başarılı topluluklarından olan HUMAN'daki araştırmacı arkadaşlarıma, değerli destekleri ile çözümlemelerime sağladıkları bakış açısından dolayı teşekkür ediyorum. Bu süreci tüm zorluklarına rağmen mümkün kılan ve KÇ yöntemini kullanabilmemde bana destek olup güvenen danışman hocam Doç. Dr. Nazmiye Topçu Tecelli'ye ayrıca teşekkürlerimi sunuyorum. Türkçeleştirdiğim terim ve anlatımlara olan değerli desteğiyle emekli Yrd. Doç. Dr. Erol Barın hocama ve çalışmamın verilerini elde edebilmemi sağlayan Prof. Dr. Nuri Özek ile Isparta TÖMER'e ayrıca teşekkürlerimi sunuyorum. Diğer yandan, bu sürecin başından itibaren hayatımda iyi ki var dediğim insanların başlarında gelen ve yaşitlarım arasındaki en büyük akademik dehalardan biri olan Betül'e (sana bunu dediğime inanmıyorum) sağladığı her türlü destek için sonsuz teşekkür ediyorum. Sonsuza dek kendisiyle her türlü konuşmayı KÇ çerçevesinde çözümlemeyi sürdürerek günlük hayatımızda bile araştırmacı kimliklerimizi elden bırakmamaya devam edebilmeyi diliyorum. Yine bu süreçte tezime açıklığı konusunda en çok desteği sağlayan hatta tezimi benimle oturup üşenmeden baştan sona okuyan dostum Can'a ve birlikte geçirecekleri zamanın bir kısmını benim serzenişlerime katlanarak geçiren eşi Begüm'e minnetlerimi sunuyorum. Onun dışında tezimde emeği olan herkese ve son olarak aileme, özellikle de beni akademiye doğduğum andan beri teşvik eden canım ablam Prof. Dr. Aslı Korkmaz Demir'e ve her şeyden öte, diğer parçama, Yiğit'e her şey için teşekkür ediyorum.



Yiğit'e ve Anneme

ÖZET

SUMRUK, Hatice. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Etkileşim ve Konuşma Çözümlemesi Yöntemiyle Kelime Öğretimi: A2 Düzeyi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2019.

Çalışmanın amacı, “hedef kelime + ne demek” (NDK) sorularının, Yabancı dil olarak Türkçe (YDT) sınıflarındaki kelime öğretimi etkileşimlerinde, çeşitli öğrenme fırsatları yaratabilecek güçte bir sınıf söylemi olduğunu, Konuşma Çözümlemesi yöntemi doğrultusunda açıklamaktır. Etkileşim, her türlü öğretim ortamında olduğu gibi yabancı dil sınıflarında da hem öğretimin hem de öğrenimin temelinde yer almaktadır. Bu doğrultuda dil sınıflarında eğitsel hedefler, öğretici ve öğrencilerin etkileşime sağladığı çeşitli katkılarla gerçekleşir (Markee, 2000; Seedhouse, 2004, 2005; Sert, 2015; Walsh, 2011). Dolayısıyla yabancı dil eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda etkileşimi incelemek, aynı zamanda öğretimin ve öğrenimin nasıl gerçekleştiğini ayrıntılı bir şekilde ele almak anlamına gelebilir. Konuşma Çözümlemesi yöntemi, bu ayrıntılara içeriden bir bakış açısı sağlayarak yabancı dil öğretimi ve öğreniminde görülen ancak fark edilmeyen (Garfinkel, 1967) noktaları açıklayabilecek bir yöntemdir. Bu doğrultuda yapılan sınıf içi etkileşimi çalışmalarına göre öğretici, konumu gereği genellikle etkileşimini yönetir (Çimenli ve Sert, 2017; Seedhouse, 2004) ve öğrenci katkıları da bu doğrultuda ortaya çıkar (Gardner, 2013; Mehan, 1979; Sert, 2016). Çalışmanın verileri, Akdeniz bölgesinde bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretim merkezinde çok uluslu bir A2 seviyesi sınıfında, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı sürecinde iki haftada, 52 saatlik dersin video kaydına alınmasıyla ve bu kayıtların 11 saatinin çevriyazıya dönüştürülmesiyle toplanmıştır. Ayrıca bu çalışma, YDT alanında, Konuşma Çözümlemesi yöntemi ile yazılan ilk akademik tezdır. Bu doğrultuda, kelime açıklama etkileşimlerinde yeğlenen öğrenci yanıtlarının (örnekleme, tanımlama, eş anlam, beden dili ve diğer dil karşılığı), çeşitli etkileşimsel kaynaklar doğrultusunda elde edilebileceği etkileşimsel düzenler (ipucu verme, onarım sağlama, tekrarlama ve söyleşisel açıklamalarda bulunma) ve bu amaçla kullanılacak sınıf söylemleri (belirtme sözceleri, bürünsel kaynaklar, ortam kullanımı ve soruyu yeniden şekillendirme) açıklanacaktır. Bu açıdan çalışma, YDT öğreticilerine kelime öğretiminde, belirli etkileşim düzenlerinin kullanımıyla çeşitli etkileşimsel ve eğitsel

hedeflerin elde edilebileceğini göstermeyi hedeflemektedir. Bu sayede çalışma, yabancı dil öğretimine ve Türkçeye özgü yabancı dil öğretimi uygulamalarını geliştirmeye yeni bir bakış açısı sağlamayı öngörmektedir.

Anahtar Sözcükler

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Konuşma Çözümlemesi, Yabancı Dil Öğretimi, Kelime Öğretimi, Sınıf İçi Etkileşim, Sınıf Söylemi.



ABSTRACT

SUMRUK, Hatice. *A Conversation Analytic Study of Interaction in Vocabulary Teaching in Turkish as a Foreign Language Classroom: A2 Level*, Master's Thesis, Ankara, 2019.

This study aims to reveal, from a Conversation Analytic (CA) perspective, the function of “hedef kelime+ne demek” (NDK) (what does “the target word” mean?) questions as a resourceful classroom discourse in Turkish as a foreign language classes, creating various opportunities of learning in vocabulary teaching interaction. Since both learning and teaching a foreign language positions the interaction at the heart of educational goals, achieved through co-constructed interaction of both language learners and teachers (Markee, 2000; Seedhouse, 2004, 2005; Sert, 2015; Walsh, 2011), an investigation into interaction in L2 language classrooms could explicate the way teaching and learning are shaped in a detailed way. CA has a methodological strength to scrutinize those explications which are seen-but-unnoticed (Garfinkel, 1967) by participants of interaction, in this case by teachers and learners. Classroom interaction has its own interactional patterns; there is an interactional asymmetry between a student and teacher. Most of the time, teacher has an unquestionable authority of knowledge, and thus, manages the learner contributions in accordance with pedagogical aims (Gardner, 2013; Mehan, 1979; Sert, 2016). The data was collected within two-week period in 2017-2018 from a Turkish as a foreign language teaching institution in the southern region of Turkey, and consisted the transcription of 11-hour of video recordings, selected out of 52 class hours. As the first comprehensive study of Turkish as a foreign language classroom from CA perspective, the analysis has shown that preferred learner responses (e.g. providing an example, the definition, a synonym, the translation of target vocabulary item or using body language) can be elicited through NDK questions in vocabulary teaching interactions. The findings of the study also reveals that preferred responses can be facilitated through the usage of various interactional resources (e.g. clues, repairs, repetitions, and dialogical explanations) together with classroom discourse that may be used for this purpose (discourse markers, prosodic resources, spatial resources and reformulations). Therefore, this study has

implications for Turkish as a foreign language instructors to provide useful interactional patterns to achieve certain interactional and pedagogical goals. This study has also implications for L2 language teaching, specifically for Turkish as a foreign language teaching, such as providing a new perspective to be able to improve L2 teaching practices.

Key Words

Teaching Turkish as a Foreign Language, Conversation Analysis, L2 Teaching, Vocabulary Teaching, Classroom Interaction, Classroom Discourse.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ADAMA SAYFASI.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
TABLolar DİZİNİ	xiii
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: SINIF İÇİ ETKİLEŞİM VE DİL ÖĞRETİMİ	5
1.1. Etkileşim	5
1.1.1. Kurumsal Etkileşim	9
1.1.2. Sınıf İçi Etkileşim	11
1.1.2.1. Yabancı Dil Sınıflarında Etkileşim	12
1.1.2.2. Yabancı Dil Sınıfı Söylemi ve Etkileşimsel Yeti.....	16
1.1.2.3. Öğrenici Katkısı	20
1.2. Yabancı Dil Sınıflarında Kelime Öğretimi.....	26
1.2.1. Kelime Öğretimi.....	26
1.2.2. Kelime Öğrenimi ve Edinimi	29
1.2.3. Konuşma Çözümlemesi ile Kelime Öğretimi	31
1.2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçede Kelime Öğretimi	35
2. BÖLÜM: KONUŞMA ÇÖZÜMLEMESİ YÖNTEMİ.....	40
2.1. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları	40
2.2. Araştırma Evreni ve Katılımcılar	41
2.3. Veri Toplama Süreci	43

2.4. Çevriyazı, Derlem Oluşturma ve Veri Çözümleme	44
2.5. Konuşma Çözümlemesi	46
2.5.1. Etkileşim Ögeleri ve Dizi Düzeni	50
2.5.2. Onarım	53
2.6. Güvenirlik ve Geçerlik	55
2.7. Etik Durumlar	57
3. BÖLÜM: KELİME AÇIKLAMA DİZİLERİNİN	
ÇÖZÜMLENMESİ.....	60
3.1. “Hedef Kelime + Ne Demek” Soruları ile Etkileşimsel Yönetim	62
4. BÖLÜM: “HEDEF KELİME + NE DEMEK” SORULARI İLE	
SINIF İÇİ ETKİLEŞİM GELİŞİMİ	118
4.1. “Hedef Kelime + Ne Demek” Soruları	119
4.2. Öğreticinin Yönelim Eylemleri	124
4.3. Yeğlenen Yanıt Türleri.....	129
SONUÇ	134
KAYNAKÇA.....	139
EK 1 Jefferson Çevriyazı Sistemi.....	157
EK 2 Sözlükçe.....	159
EK 3. Etik Kurul İzin Formu.....	160
EK 4. Orijinallik Raporu.....	161
EK 5 Turnitin Benzerlik İndeksi.....	163
ÖZ GEÇMİŞ	164

KISALTMALAR DİZİNİ

BYD: Öğretici başlatımı-yanıt/dönüt-değerlendirme

DÖ: Dil öğretimi

ETS: Eksik tasarlanmış sözce

EY: Etkileşimsel yeti

GUN: Geçişe uygun nokta

KÇ: Konuşma çözümlemesi

NDK: Ne demek + hedef kelime/ hedef kelime + ne demek/ hedef kelime + ne demek
+ hedef kelime

SÇ: Sıralı çift

SÇ1: Sıralı çiftin ilk kısmı

SÇ2: Sıralı çiftin ikinci kısmı

SEY: Sınıf içi etkileşimsel yeti

SOB: Söz sırası oluşturma birimi

ÖYD: Öğretici başlatımı, yanıt ve dönüt/değerlendirme

YD: Yabancı dil

YDÖ: Yabancı dil öğretimi

YDT: Yabancı dil olarak Türkçe

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1: Toplanan Ders Videoları ve Çalışmaya Dâhil Edilen Verilerin Zaman, Kamera ve Öğretici Bilgileri.....	44
Tablo 2: NDK Sözcülerinin Kelime Açıklama Etkileşimsel Dizilerinde Kullanılan Kaynaklar	118



GİRİŞ

Çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak (YDT) öğretildiği A2 düzeyindeki sınıflarda, kelime öğretimlerinde kullanılan etkileşimsel eylemleri ve sınıf içi söylemleri, öğrenici ve öğretici açısından ele alarak çeşitli öğrenme fırsatlarını ve bunların sınıf içi etkileşimsel yetinin (SEY) gelişimine olan katkılarını, Konuşma Çözümlemesi yönteminden yararlanarak ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışma, YDT sınıflarında, yabancı dil öğretiminin temelinde olan konuşma ve etkileşimi ayrıntılı bir şekilde inceleyerek sınıf içi etkileşime ve öğrenmeye dair içeriden bir bakış açısı sağlamayı hedefler. Aynı zamanda, kelime öğretiminde sık kullanılan bir öğretici söylemi olan “*hedef kelime+ne demek*” (NDK) sorularının sınıf içi eğitsel ve etkileşimsel hedefleri gerçekleştirmedeki etkinliğini açıklamayı amaçlar.

Son yıllarda yabancı dil öğretimi çalışmalarında giderek ilgi çeken ve dilin öğretiminin yapı taşlarından biri olarak görülen kelime öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda da benzer bir etki yaratmış ve çeşitli YDT araştırmalarında yer almıştır. Kelime öğretiminin incelendiği bu araştırmalarda, hem dünya çapında hem de ülkemizde gerçekleşen kelime öğretimi çalışmalarının ne şekilde yürütülmesi gerektiğine dair, birbirinden farklı yöntem ve kuramların ışığında ortaya konulan çeşitli düşüncelere rastlanır. Bununla birlikte, son yıllarda Konuşma Çözümlemesi (KÇ) yönteminin, etkileşimi doğal ve ayrıntılı şekliyle ele alabilen bir yöntem olarak yabancı dil sınıfı etkileşimlerini incelemede yaygınlaşması, dünyanın dört bir yanından, kelime öğretimi ile ilgilenen yabancı dil öğretmenlerinin de ilgisini çekmeye başlamıştır. Çünkü bu yöntemin en temel inceleme aracı olan konuşma, dilin en yaygın kullanım şeklidir ve tüm insanlar etkileşime konuşma ile çeşitli toplumsal hedefleri gerçekleştirmek üzere dâhil olur (Liddicoat, 2007). Ancak Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDT) öğretilen sınıflarda, kelime öğretimi ile ilgili çalışmalar henüz yaygınlaşmaya başlamıştır. Dolayısıyla, kelime öğretimlerinde veya herhangi bir YDT sınıfı etkileşiminde gerçekleşen etkileşimsel eylemlerin, eğitsel hedefleri gerçekleştirmedeki etkileri üzerine henüz Türkçe bir inceleme yapılmamıştır (YDT sınıflarında gerçekleştirilen ilk KÇ çalışması için bk. Çimenli ve Sert, 2017). YDT alanyazınındaki bu boşluğu bir nebze doldurmak üzere çalışmanın amacı, A2 düzeyindeki sınıflarda, kelime öğretimi

etkinliklerinde gerçekleşen etkileşimde eğitsel hedeflerin gerçekleştirilebilmesine ve bu sırada da SEY'in geliştirilmesine yardımcı olan söylemleri ve etkileşimsel eylemleri ortaya çıkarmaktır.

Çalışmanın A2 düzeyi sınıflarda yürütülmesinin tercih edilme nedeni, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde A2 düzeyindeki öğrencilerin temel dil becerilerine dair aşağıdaki bilgilerle açıklanabilir,

- a) ilgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları anlayabilir,
- b) bilinen ya da alışılmış konularda doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir,
- c) geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir (Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, 2012).

Verilen bilgiler doğrultusunda A2 düzeyi öğrencilerinin, hem ileri düzeyde dil bilgisi yapılarına fazlasıyla odaklanarak etkileşimin sekteye uğratma olasılığının düşük hem de temel konulara dair konuşmaları devam ettirebilir derecede yeterli dil bilgisi becerisine sahip bir grup oldukları görülmektedir. Dolayısıyla, bu seviyenin etkileşiminin yeterli ve çeşitli veri sağlayabilecek bir konumda olduğu söylenebilir. Nitekim KÇ çalışmalarının güvenilir ve geçerli bir şekilde yürütülebilmesi için, toplanan veride sözlü veya çokkipli etkileşimlerin olabildiğince en yüksek derecede gerçekleşmesi bir tercih sebebidir.

Dünya çapında KÇ yöntemiyle kelime öğretimi üzerine, algısal veya üretimsel, planlı veya plansız, açık veya örtük, ayrık veya birleşik, dolaylı veya doğrudan, anlam veya yapı ve kelimeyi öğrenilebilir veya öğretilbilir bir nesne olarak ele alma (Mortensen, 2011; Morton, 2015; Stoewer ve Musk, 2018; Waring vd., 2013) gibi bazı ikililikleri ele alan önemli çalışmalar mevcuttur. Yapılan bu çalışmaların ortak noktası, kelime öğretimlerinde gerçekleşen etkileşimlerde *görülen ancak fark edilmeyen (seen-but-unnoticed)*, Garfinkel, 1967) ve sınıf içinde öğrenme fırsatlarını artırarak öğretim hedeflerini gerçekleştirmeye yarayan birçok etkileşim unsurunun mevcut olduğudur. Örneğin, Sert'in (2015, s. 123) de belirttiği üzere, yabancı dil sınıflarında kelime anlamına yönelik sorulara, öğrencilerin diğer dil karşılığı olan kelimeleri yanıt olarak verdiği dair genel bir kanı vardır. Ancak etkileşimin ayrıntılarının çözümlenmesinin sağlayacağı bakış açısı sayesinde bu çalışmada, kelime açıklama etkinliklerinde en sık

rastlanan öğretici söylemlerinden biri olan NDK'lerin (Bölüm 2'de ayrıntılı olarak belirtileceği şekilde, toplanan verilerde en sık rastlanan ve etkileşimin devamının en fazla sağlandığı gözlemlenen kelime açıklama soruları olan), görüldüğünden daha etkili ve daha ayırt edici bir etkileşimsel işlevinin olduğu düşünülmektedir.

Sınıf içi etkileşim, her ne kadar öğreticinin yönergeleri doğrultusunda şekillenen ve yürütülen bir etkinlik olarak görülse de aslında fark edilmeden, doğal bir düzen içinde kullanılan bazı sıralı eylemlerden ve bu eylemlerin oluşturduğu bütünlerden meydana gelir. Öğrenmenin gerçekleştiği durumlar da bu eylemlerin birer ürünüdür. Bu açıdan bakıldığında öğrenme, “sahip olunandan ziyade yapılan” (Larsen-Freeman, 2010, s. 158) ve gözlemlenebilir bir eylem olarak görülmeye başlanmıştır. Ayrıca öğrenme, öğrencilere ait hedef eylemlerdir. Dolayısıyla, sınıf içi etkileşimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesinde yalnızca öğretici söylemleri değil bu etkileşimin gözlemlenebilir ürünleri olan öğrenci katkıları da oldukça etkilidir (Sert, 2011, 2015; Walsh, 2006). Bu durum, yabancı dil sınıflarında gerçekleşen kelime öğretimlerindeki etkileşimlerde de geçerlidir. Bu doğrultuda YDT sınıflarında da dili öğrenmeye ve etkileşimin devamını sağlamaya yarayan kaynakların, edilgin ve algısal bir olgudan ziyade, etkin ve eylem odaklı bir sürecin parçası olduğu düşünülerek etkileşimdeki yerinin eylem anındaki hâliyle incelenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın yanıtlamayı hedeflediği araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği A2 seviyesinde yetişkin gruplarına kelime öğretiminde, konuşma başlatan NDK soruları, sınıfa ne şekilde ve nasıl yöneltilir?
2. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği A2 seviyesindeki yetişkin grubu sınıflarında NDK sorusu sonrasında, öğretici, yeğlenen yanıtların geldiği etkileşimsel dizileri hangi etkileşimsel kaynaklara başvurarak yönetir?
3. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği A2 seviyesindeki yetişkin grubu sınıflarında, öğretici, kelime öğretimine NDK sorusu ile başlayarak etkileşimi yönettiği takdirde öğrencilerden gelen *yeğlenen* yanıt türleri nelerdir?

Verilen araştırma soruları, kelime sınıflarında en sık karşılaşılan söylemlerden biri olan NDK sorularının kelime öğretimi etkileşimindeki etkinliğini KÇ yöntemi ışığında sergileyebilmek için belirlenmiştir. Bu doğrultuda Bölüm 1'de, etkileşimin kelime

öğretimindeki yerini betimlemek amacıyla etkileşimin önemi, kurumsal etkileşim ve bunun bir örneği olarak sınıf içi etkileşimine dair çalışmalar ele alınacaktır. Bu çerçevede, yabancı dil sınıflarında gerçekleşen etkileşim çerçevesinde *sınıf söylemi* (*classroom discourse*, Sert, 2015), *etkileşimsel yeti* (*interactional competence*) ve öğrenci katkılarını ele alan çalışmalardan bahsedilecektir. Bunu takiben, kelime öğretiminin yabancı dil sınıflarındaki yerine değinilecek ve bu doğrultuda kelime öğrenimi ile edinimi arasındaki farklılıklardan söz edilerek hem dünyada hem de YDT sınıflarında gerçekleştirilen kelime öğretimi çalışmalarından bahsedilecektir. Ardından, dünya genelinde kelime öğretimindeki etkileşimi ele alan KÇ çalışmaları örneklendirilecektir. Böylelikle, YDT sınıflarında, hem kelime öğretimi hem de etkileşimi inceleyen ayrıntılı ve Türkçe bir KÇ çalışmasının gerekliliği üzerinde durulacaktır. Bu doğrultuda çalışmanın YDT ve Türkçe öğretimi alanyazınına hem eğitsel hem de etkileşimsel olarak sağlayabileceği katkılara değinilecektir. Bölüm 2’de KÇ yöntemi ayrıntılarına yer verilecektir. Bu noktada öncelikle, araştırmanın amacı ve araştırma soruları açıklanacaktır. Ardından araştırma evreni ve katılımcı bilgileri ile veri toplamaya dair ayrıntılar ele alınacaktır. Bunları takiben bir sınıf içi etkileşimi çözümlene yöntemi olarak KÇ yöntemi tanıtılacaktır. Bu bölümde son olarak KÇ yönteminin uygulanması açısından büyük önem taşıyan güvenilirlik ve geçerlik ile etik altyapılar açıklanacaktır. Bölüm 3’te ise kelime öğretiminde NDK söylemleri ile başlayan etkileşimsel dizileri en net örneklendirebilecek 11 adet kesitin çözümlenmeleri sunulacaktır. Bölüm 4’te ise bu çözümlenmelerden elde edilen bulgular olan öğretici ve öğrenci kaynakları ile bunların eğitsel hedefleri gerçekleştirmedeki işlevleri açıklanacaktır. Bu açıklamalar, araştırma sorularına yanıt getirecek şekilde sırasıyla NDK sorularının sorulma şekli (belirtme sözceleri, ortam kullanımı, soruyu yeniden şekillendirme vs.), öğreticinin soruyu takiben kullandığı belirtme sözceleri, bedensel ve bürünsel gibi çeşitli etkileşimsel kaynaklar ve öğreticilerin yeğlenen yanıt türleri (örnekleme, tanımlama, eş anlam, beden dili ve diğer dilde karşılığı) adı altında ayrıntılandırılacaktır. Bu doğrultuda söz konusu kaynaklar, tablo hâlinde somutlaştırılıp araştırma sorularına yanıt olarak açıklanacaktır. Bunu takiben çalışma, sonuç bölümünde özetlenecek ve bulgular doğrultusunda YDT kelime öğretimi sınıflarına dair verilecek önerilerle birlikte sonlandırılacaktır.

1. BÖLÜM: SINIF İÇİ ETKİLEŞİM VE DİL ÖĞRETİMİ

İnsanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliklerden biri sahip olduğu dil yeteneğidir. Dil yeteneği sayesinde insan var olur. Bireyler, hayatlarına devam edebilmek için birbirlerine karşı birtakım dil odaklı eylemler gerçekleştirir ve bu sayede birlikte yaşanabilecek topluluklar oluştururlar. Bu oluşumu sağlayan ve toplulukların sürekliliğini mümkün kılan dilsel eylemlerin temelinde var olan olgu ise etkileşimdir. Dolayısıyla etkileşim ve dil öğretimi birbirinden ayrılmayan iki unsurdur ve dil öğretimine dair yapılan çalışmaların odağında etkileşimin yer alması oldukça önem taşımaktadır. Ancak etkileşim, her ortamda farklı özelliklere sahiptir ve çalışmada bahsi geçen dil sınıfları, kurumsal ortamlardır. Dolayısıyla, sınıf içi etkileşim ve bu etkileşimin en önemli unsurlarından olan sınıf içi söylemi ve etkileşimsel yetinin gelişimi, kurumsal etkileşim kapsamında incelenmektedir. Bu durum, çalışmanın odağı doğrultusunda kelime öğretimi sınıflarında da geçerlidir. Bu doğrultuda, çalışmanın bu bölümünde etkileşim ve kelime öğretimi arasındaki bağlantının önemini açıklayan veya bu bağlantının kurulmasına öğretici ve öğrenici açısından ışık tutan alanyazına ve dolayısıyla da mevcut çalışmaya sayısız katkıda bulunan çalışmalar ele alınacaktır.

1.1. ETKİLEŞİM

Etkileşim, insanın dünyaya ilk adımını attığı andan yaşamın sonuna dek, sözlü veya sözsüz olmak üzere, farklı unsurlar aracılığıyla, çeşitli toplumsal hedefleri gerçekleştirmek adına ve bireylerin birbirlerini etkilemek amacıyla kullandıkları eylemler bütünüdür. Dolayısıyla etkileşim, toplumsal hayatın ayrılmaz bir parçasıdır. Etkileşim sayesinde insan “öğretir, öğrenir, anlar, tartışır, reddeder, kabul eder, izin verir, eleştirir ve bu süreçlerde de çeşitli toplumsal kimliklere bürünür” (Sert, 2015, s. 10). Ancak ortaya çıkan etkileşim, katılımcıların sahip oldukları kimliklerin veya diğer özelliklerin doğurduğu bir sonuç değildir. Etkileşim gerçekleştiği anda, katılımcılarca ortaklaşa ortaya çıkarılan toplumsal etkinliğin bir ürünüdür. Bu anlayışla yola çıkıldığında, insan yaşamının olmazsa olmaz bir parçası olan etkileşimi anlama ve inceleme girişimlerinde, “içeriden bakış açısının” (*emic perspective*, Hertiage, 1997;

Markee, 2000; Sert, 2015) gerekliliği üzerinde durmakta fayda vardır. Çünkü etkileşim “bağlamdan şekillenir ve bağlamı şekillendirir” (Liddicoat, 2007).

Goodwin ve Heritage (1990, s. 283) etkileşimi, toplumun önemli bir unsuru olarak açıklar ve etkileşim sayesinde, katılımcıların toplumsal yaşantılarına devam ettiklerini, birbirlerinin kimliklerini onaylayıp yadsıdığını ve bu kültürün aktarıldığını, yenilendiğini veya değişime uğradığını belirtir. Heritage’a (1997) göre etkileşim, bağlam ve anlamın ardışık olarak gerçekleşen eylemler doğrultusunda şekillendiği ve bu eylemlerden şekillendiği bir düzendir. Diğer bir tanımda ise etkileşimin iletişime dair incelemelerde bulunmaya yarayan toplumsal bir dilsel etkinlik olduğu üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda disiplinler arası bir terim olan “*dil ve toplumsal etkileşim*” (*language and social interaction*, Glenn, LeBaron ve Mandelbaum, 2003; Fitch ve Sanders, 2004) ortaya atılmıştır. Glenn, LeBaron ve Mandelbaum (2003, s. 2), bu terimi bir “*şemsiye terim*” (*umbrella term*) olarak adlandırmakta ve bununla ilgili dil ve toplumsal etkileşim çalışmalarında bulunan kuruluşlardan bahsetmektedir. Bunların arasında Ulusal İletişim Birliği (National Communication Association) ve Uluslararası İletişim Birliği (International Communication Association) bulunmaktadır. Her iki kuruluş da etkileşimi farklı birçok alanda toplumsal ve kurumsal etkileriyle ele alarak günümüzde etkileşimin dünya çapında gitgide önemli bir yere taşındığını gözler önüne sermektedir. Ancak toplumsal hayatın belkemiğini oluşturan etkileşime dair bu çapta kurumsal veya bireysel çalışmaların sayısının yetersizliği, çalışmanın odak noktasını oluşturan yabancı dil eğitiminde de olmak üzere diğer birçok alanda etkisini göstermektedir. Nitekim çeşitli bağlamlarda çeşitli etkileşimsel hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için katılımcıların birbirlerini anlamalarına karşılıklı olarak yardımcı olabilecek çalışmalara ihtiyaç vardır.

Her ne kadar etkileşime dair yapılan çalışmalara gösterilen ilgi yakın bir zamanda artmaya başlamış olsa da bir kavram olarak etkileşim üzerine sayısız görüşler ortaya atılmıştır. Bunlar arasında, etkileşimi toplumsal gelişim sürecinde inceleyen bazı çalışmalarda, etkileşim ve konuşmanın karşıladığı kavramlarla ilgili birtakım görüş ayrılıkları mevcuttur. Örneğin Liddicoat, (akt. 2007, s. 5) konuşma ve etkileşimin *kibar ve elit bir toplumsal etkinlik* olduğunu öne süren ve konuşmada mümkün olduğunca en üst düzey dil bilgisi kurallarının kullanımını savunan düşünceleri (Burke, 1993)

eleştirmiş ve konuşmanın, insanların birbirleriyle iletişim kurmada sürekli kullandıkları “doğal bir etkileşimsel araç” olduğu görüşünü savunmuştur. Bir diğer deyişle, konuşucuların, kullandıkları kurallara veya yapılara her zaman dikkat etmediği bir gerçektir. Aksine, özellikle günlük konuşma ve etkileşimi oluşturan kaynakların çoğu görülen ancak fark edilmeyen ve özen gösterilmeden üretilen bir yapıdadır.

Konuşmaya kurallardan oluşan dilbilimsel veya metinbilimsel bir bakış açısıyla yaklaşmak, etkileşime katkısı olan birçok hayati unsurun da gözden kaçırılmasına sebebiyet verebilir. Bu konuda hemfikir olan araştırmacılar, toplumda gerçekleşen hem günlük hem de kurumsal konuşmaları “*etkileşimde konuşma*” (*talk-in-interaction*, Heritage, 1984) adı altında, Bölüm 2.5.’te ayrıntılı bir şekilde açıklanacak olan Konuşma Çözümlemesi (KÇ) yöntemiyle incelemeye başlamıştır. Bu sayede de günümüze dek birçok farklı alanda, etkileşime dâhil olan katılımcıların, toplumsal hedeflerini gerçekleştirmede etkili olan birtakım dinamiklerle beraber, nasıl iş birliği içerisine girdikleri ve bu hedeflerin nasıl ortaya çıktığı betimlemiştir. Bu dinamikler arasında konuşmayı destekleyen belirli bürünsel yapılar (*prosodic patterns*), göstergesel kaynaklar (*semiotic resources*) ve bedensel eylemler (*embodied actions*) bulunmaktadır. Etkileşimin bu doğrultuda incelenmesindeki amaç, etkileşimin en önemli unsurlarından biri olan dile dair dilbilimsel ve dil bilgisel yapı ve kuralları göz ardı etmek değildir. Ancak asıl amaç, etkileşimin doğasında bulunan dilsel, bedensel ve ortamsal herhangi bir ayrıntıyı göz ardı etme riskini almamaktır. Bir başka deyişle, etkileşimi katılımcının gözünden, ön yargıdan arınmış bir şekilde, içeriden bakarak, olduğu şekilde, mümkün olan en güvenilir ve en doğal hâliyle incelemektir. Dolayısıyla yapısal durumlar, ancak ve ancak katılımcıların toplumsal rollerini oynarken etkileşime dâhil ettikleri eylemler kapsamında, bu eylemleri kullandıkları yerler ve bu eylemlerle oluşturdukları etkileşimsel hedefler çerçevesinde, etkileşimin birer ürünü olarak ele alınabilir (Sidnell, 2010). Örneğin mevcut çalışmada da sınıf içi etkileşime dair ayrıntılar Sert’in (2016, s. 15) de belirttiği üzere “KÇ yönteminin sistematik, mikro-çözümleyici ve kanıta dayalı zengin çözümleme araçları” çerçevesinde betimlenecektir. Bu doğrultuda, çalışmada ele alınan kelime açıklama dizilerinde sıklıkla öğreticilerin kullandığı bir etkileşimsel kaynak olarak ortaya çıkan NDK söylemi ve sonrasında gelişen etkileşimsel dizide, öğrencilerden gelen yanıt türleri, anlambilim veya sözcükbilim gibi dilbilimsel bir

çerçeveden ziyade, katılımcıların eğitsel hedeflerini gerçekleştirmede kullandıkları etkileşimsel birer kaynak ve etkileşim ürünü olarak ele alınacaktır.

Etkileşimi incelemede KÇ yönteminin kazandırdığı bakış açısının ve dolayısıyla etkileşimi incelemede elde edilen mikro-bulguların önemini Sert (bk. 2015, s. 10) Jacknick'ten (2011, s. 47) alıntılıdığı bir örnekle açıklamıştır. Bu örneğe benzer şekilde aynı amaçla, mevcut çalışmadan seçilen bir kesit bölümü aşağıda verilmiştir:

```
Beu:mesela useyin bolt
Mah:başka >örnek ver (.) ↑yani< bu eski örnek
Beu:>tam↑am=< >ta↓mam.<
```

(Kesit 1'den alınmıştır)

Varsayımsal yaklaşımlardan yola çıkan bir araştırmacı, yukarıdaki söyleşide, yanıt veren Beu'nun öğrencisi, Mah'ın ise değerlendiren ve kabul etmeyen konumda biri olarak öğretici olduğu çıkarımında bulunabilir. Ancak durum daha farklıdır. Beu, verdiği yanıtla önceki derslerde başka bir öğreticinin verdiği bir örneğin aynısını farklı bir öğreticinin dersinde kullanmaya çalışan bir öğrencidir. Mah ise önceki derslerde bulunduğunu ve bu duruma şahit olduğunu Beu'ya yapmış olduğu değerlendirmeye belirtten başka bir öğrencidir. Yani Mah, Beu'nun örneğinin kendisine ait olmayan bir örnek olduğunu belirtmekte ve yeni bir örnek vermesini önermektedir. Dolayısıyla burada gerçekleşen etkileşimsel eylemler, KÇ yönteminin bir sonraki sıranın kanıt getirme işlevi (*next-turn-proof-procedure*, bk. s. 52) sayesinde, bağlam içerisinde tek tek incelenmesiyle anlaşılmıştır. Bu sayede, iki öğrencinin de önceki öğrenmelere göndermede buldukları kanıtlanabilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin birbirlerine önceki derslere dair öğrenmeleri hatırlatarak hem yeni bir bilginin oluşumuna destek olduğu hem de daha farklı örneklere teşvik ederek öğrenme sürecine çeşitli açılardan destek olduğu söylenebilir. Böylelikle bu iş birliğinin, etkileşimdeki eğitsel hedefleri gerçekleştirmedeki rolü de betimlenebilmiştir. Varsayımsal yöntemlerin ise bu tür ayrıntıları göz ardı ettiği bilinmektedir. YDT sınıflarında da bu tür mikro çalışmaların, etkileşimde yer alan ve fark edilmeyen çeşitli unsurların dil öğretimine, yöntem geliştirmeye ve öğretici yetiştirmeye olan katkılarını ortaya çıkarabileceği öngörülmektedir.

Çalışmanın genelinde, etkileşime dair yapılan açıklamalardan ve etkileşim ile konuşma arasındaki olmazsa olmaz ilişkiden yola çıkarak KÇ yöntemi ile incelenen bütün araştırmaların inceleme konusunun etkileşim olduğu söylenebilir. Ayrıca bu çalışmaların en belirgin özelliği, etkileşimi varsayımlardan bağımsız, çoklu boyutta inceleyebilecek birer mikro çözümleme olanağı sağlayabiliyor olmalarıdır. KÇ yönteminde odaklanılan çalışmaların birçoğu, önceden de bahsedildiği üzere, günümüze dek çeşitli kurumsal ortamlarda ortaya çıkan etkileşim desenlerini incelemiştir. Dolayısıyla, kurumsal bir etkileşim ortamını yansıtan sınıf içi etkileşimi çalışmalarına geçiş sağlamak amacıyla Bölüm 1.1.1.'de alanyazına kazandırılmış çeşitli kurumsal etkileşim çalışmaları özetlenecek ve bunlarla sınıf içi etkileşim arasında bulunan ortak noktalara değinilecektir. Ardından Bölüm 1.1.2.'de dünya çapında gerçekleştirilen sınıf içi etkileşimi çalışmaları örneklendirilecek ve bunların arasından yabancı dil öğretimi üzerine yapılan çalışmalar ve bunlara özgü etkileşimsel özellikler, ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır.

1.1.1. Kurumsal Etkileşim

KÇ'nin savunduğu içeriden bakış açısını ileri sürerek etkileşimi tanımlayan tüm çalışmalarda ortak olan, daha önceden de bahsedildiği üzere, etkileşimin bağlamı şekillendiren ve bağlamdan şekillenen bir kavram olarak sunulmasıdır (Hertiage, 1997; Markee, 2000; Sert, 2015). Ancak dünya çapında öncü çalışmalara imza atmış ve KÇ yönteminin oluşumunda da oldukça önemli bir rol oynamış bir toplumbilimci olan Goffman, etkileşim üzerine yapmış olduğu çalışmalarda etkileşimin gerçekleştiği yere göre farklı özelliklere sahip olabileceğini belirtmiştir. Goffman (1963, s. 9), insanların halka açık yerlerdeki davranışlarını incelediği eserinde etkileşimi de davranışlarla birlikte iki çeşide ayırmıştır. Bunlardan ilki "halka açık düzen" (*public order*) diğeri ise "kişisel düzen" (*private order*) olarak karşımıza çıkar. Halka açık düzende herkesin özgürce birbiriyle iletişime geçebildiği ortamlar söz konusu iken kişisel ortamlarda insanlar, yalnızca yakınlarıyla etkileşim içerisindedir ve bu etkileşimde yer alan davranışlar birbirlerinden farklıdır. Goffman (1963), ayrıca halka açık olan etkileşimsel ortamların içersinde kurumsal ortamların varlığından bahseder ve bu ortamlarda oluşan etkileşimin diğeri ortamlarda gerçekleşen etkileşimlerden ayırt edici bazı özellikler

üzerinde durur. Bu doğrultuda Goffman (1963), KÇ yönetiminin kurucularından olan Sacks'ın öğretilerinde betimlediği “*etkileşimsel düzen*” kavramından yola çıkarak “*kurumsal etkileşim düzeni*” (*institutional order of interaction*) anlayışını geliştirmiştir.

Goffman'ın (1963) önerisi, günümüze dek birçok farklı bağlamda kurumsal etkileşim çalışmalarının temelini oluşturmuştur (bk. Boden ve Zimmerman, 1991; Drew ve Heritage, 1992; Sarangi ve Roberts, 1999; Arminen, 2017). Kurum içi etkileşime dair yapılan çalışmaların ortak özelliklerini açıkça belirten başka bir temel eserde Heritage (1997, s. 241), kurumsal etkileşim öğelerini Matruşka bebeklerine benzetmektedir; sözcük seçimi söz sırası tasarımının, söz sırası tasarımı dizisel düzenin, dizisel düzen ise etkileşimsel düzenin iç içe geçik birer parçasıdır. Bu doğrultuda kurumsal etkileşimin iki temel özelliği vardır. İlki, söz sırası alma (*turn taking*) ve diğeri ise etkileşimsel asimetridir (*interactional asymmetry*, Heritage, 1997). İlk özellik, mesleki ortam gereği kişilerin büründükleri rolleri, gerçekleştirdikleri etkileşimde aldıkları söz sıralarıyla göstermeleri anlamına gelir. İkincisi ise bu roller doğrultusunda mesleki hedefleri gerçekleştirmede belirli haklara sahip katılımcıların, bu hakları belirten hiyerarşik bir düzende etkileşimi tasarlamasını ele alır. Örneğin, öğreticiler soru sorar ve öğrenciler yanıtlar çünkü soru sormak öğreticinin kurumsal hedefi gerçekleştirmek üzere sahip olduğu bir haktır (Gardner, 2013; Solem, 2016). Ancak bunun etkileşimi incelemede bir ön yargı oluşturması KÇ'nin doğası gereği söz konusu değildir. Katılımcıların oluşturduğu etkileşimsel düzenlerin bu şekilde ortak bir tasarıya sahip olduğu, yapılan birçok farklı alandaki mesleki etkileşim çalışmalarında da tespit edilmiştir (Arminen, Koskela ve Palukka, 2014; Clayman, 2013b; Elçin, Turan, Sert ve Bozbıyık, 2015; Gardner, 2013; Gill ve Maynard, 2006; Mondada, 2007; Sert, 2014). Çalışmanın odağı gereği, kurumsal etkileşim çalışmaları arasında sınıf içi etkileşime ve bu çerçevede yabancı dil sınıflarında gerçekleşen etkileşim özelliklerine değinilecektir. Bu doğrultuda sınıf içi etkileşimin kapsadığı bazı önemli unsuları betimleyen, etkileşim ve yabancı dil öğretimi alanyazınına, dolayısıyla da mevcut çalışmaya önemli katkılarda bulunan bazı çalışmalar ele alınacaktır.

1.1.2. Sınıf İçi Etkileşim

Sınıf içi etkileşim, son yıllarda mesleki etkileşim alanında yapılan KÇ çalışmalar arasında en çok odaklanılan konulardan birisi olmuştur. Bunlar arasında yabancı dil sınıflarında gerçekleşen etkileşimsel düzeni ve bu doğrultuda sınıf içi söylemini inceleyen çalışmalar, mevcut çalışmanın gerçekleştirilmesine altyapı oluşturmuştur (bk. Gardner ve Wagner, 2005; Markee, 2015; Seedhouse; 2004, 2005; Sert, 2015; Sert ve Seedhouse, 2011; Walsh, 2011). Ancak yabancı dil sınıfları haricinde de sınıf içi etkileşim çalışmaları mevcuttur. Zemel ve Koschmann'ın (2011) tıp eğitimi verilen bir okulda yaptığı çalışmada, danışmanın yönetiminde gerçekleşen problem odaklı öğretim yönteminin uygulandığı bir sınıfta, öğreticinin verdiği yönergeleri öğrencilerin anlamasının etkileşimsel hedefler üzerindeki etkilerinden bahsedilir. Amerika'da yapılan bir başka çalışmada, Matematik ve Almanca derslerinde gerçekleşen söylemsel düzene olan yönelimleri inceleyen Heller (2015), akademik söylemin sağlanması için, örtük yönelimleri yorumlayabilmenin ve üst dile geçişe bağlam sağlamanın önemini ortaya koymuştur. Nitekim bahsi geçen ve daha diğer birçok sınıf içi etkileşim çalışmalarına göre sınıflar, etkileşimsel eylemlerin öğrenme ve gelişim gösterme amacıyla düzenlendiği kurumlardır (Heritage ve Clayman, 2010).

Sınıf içi etkileşimsel hedefleri Gardner (2013) üçe ayırır: a) bilginin anlaşılması b) bilginin aktarılması c) öğrenme. Ayrıca Gardner (2013) bu hedefleri gerçekleştirirken etkileşimde, sınıf içine özgü söz sırası alma ve dizi düzenlerinin olduğunu açıklar. Bu sırada, öğretici ve öğrencilerin söz sıralarını bahsi geçen hedefler doğrultusunda aldığını ve böylelikle aralarındaki bilgisel asimetriyi (*epistemic asymmetry*, eğitsel altyapıda öğreticinin öğrenciden daha bilgili konumda olmasının değişmeyeceği) gösterdiğini belirtir. Bunun yanı sıra, her sınıfta öğretici ve öğrenci tarafından kullanılan ve sınıf ortamına has belirli söylemlerin varlığı da sınıf içi etkileşim çalışmalarında ortak olarak rastlanan ve oldukça ilgi gören bir noktadır. Bu söylemler, aynı zamanda sınıf içi etkileşimin ürünleridir ve “yalnızca konuşmayı değil, beden dili ve malzeme kullanımını da kapsar” (Sert, 2015, s. 14). Bahsi geçen sınıf içi söylem ve etkinliklerini KÇ yöntemi, iki aşamada inceler (Gardner, 2013). Bunların ilki sınıf içi konuşmaların etkileşimsel etkinliklerini ve ikincisi konuşma yoluyla öğrenmeyi ve bilgi aktarımlarını incelemektir. Çalışmaya alt yapı sağlama amacıyla değinilen bu

etkileşimsel özellikler Bölüm 1.1.2.1., 1.1.2.2. ve 1.1.2.3'te daha ayrıntılı bir şekilde, dil sınıflarında gerçekleşen, ayırt edici bazı etkileşimsel düzen ve tasarımlar çerçevesinde ele alınacaktır.

1.1.2.1. Yabancı Dil Sınıflarında Etkileşim

Dilin, etkileşimin ayrılmaz bir parçası olduğu düşüncesinden yola çıkarak yabancı dil öğretiminin gerçekleştiği sınıflarda, etkileşimin incelenmesinden daha doğal bir durumun olmadığı söylenebilir. Brouwer'a (2003) göre "etkileşim, dil öğretimi ile ilgili çalışmalarda temel bir veri kaynağıdır" (2003, s. 534). Firth ve Wagner (1997), benzer düşünceyle bir çağrıda bulunmuştur. Bu çağrıda, yabancı dil edinimini şu ana dek incelemiş olan, bütüncül ve araştırmacı bir bakış açısına sahip çalışmaların yanı sıra, etkileşimi yabancı dil sınıflarında ayrıntılı bir şekilde inceleyebilecek güçte, içeriden bakış açısı sağlayabileceği öngörülmüştür. Bu şekilde gerçekleştirilecek çalışmaların, dil edinimi ve yabancı dil öğretimi ile ilgili ayrıntıları anlamaya katkıda bulunacağını ve bunun önemini Firth ve Wagner (1997, s. 296) şöyle belirtmiştir:

Temelde, ikinci dil edinimi araştırmalarında gerçekleştirilecek, dil kullanımı üzerine, toplumsal ve bireysel (veya bilişsel) yaklaşımların arasındaki ikili ayrımları inceleyen bütüncül dil edinimi çalmaları ile uyarlanabilecek ve dil edinimini özetlemenin yanı sıra etkileşim dinamiklerine de dikkat çekebilecek, öğrenci, ana dili konuşucu, yabancı dil konuşucu ve dillerarasılık gibi temel unsurları da göz önünde bulundurmaya özen gösterebilecek çalışmalar için bir çağrıda bulunuyoruz.

Söz konusu çağrı, KÇ yöntemiyle yabancı dil sınıflarındaki söylem ve etkileşimin, veri odaklı ve içeriden bir bakış açısıyla incelenerek anlaşılmasını sağlayan ve öğretimin kalitesini artırmaya yardımcı olan birçok çalışmanın gerçekleştirilmesine zemin hazırlamıştır (Evnitskaya ve Jakonen, 2017; Gardner ve Wagner, 2005; Markee, 2000; Sert, 2015, 2016;). Ayrıca bu çalışma, yabancı dil öğrenme sırasında gerçekleşen etkileşimlerin incelenmesini niteleyen "Yabancı Dil Ediniminde KÇ" kavramının doğmasına da aracı olmuştur (Markee, 2005; Sert, 2015; Mondada ve Pekarek Doehler, 2004). Mevcut çalışma da aynı çağrıdan yola çıkarak, YDT sınıflarında etkileşimin ne

şekilde ve nasıl gerçekleştiğini betimlemeyi ve kelime öğretimlerini eğitsel ve etkileşimsel ürünleriyle birlikte incelemeyi hedeflemektedir.

İngilizce başta olmak üzere KÇ yöntemi diğer birçok yabancı dil sınıfının etkileşimini incelemede de kullanılmıştır (Ör. *Çince*, Cai ve Cook, 2015; *İspanyolca*, Chavez, 2016; *Almanca*, Liebscher ve Dailey-O’Cain, 2003; *Fransızca*, Mondada ve Pekarek Doehler, 2004; *Japonca*, Mori ve Hayashi, 2006; *Danca*, Mortensen, 2008; *Galce*, Musk, 2010). Ancak Türkçe sınıflarının incelendiği ilk ve tek örnek, Çimenli ve Sert’in (2017), Seedhouse’un (2004) *anlam ve akıcılık* bağlamını ve bağlam geçişlerinin sınıf içi etkileşime olan etkisini YDT sınıflarında inceledikleri çalışmadır. Bu çalışmada anlam ve akıcılık bağlamına öğretici ile öğrencinin karşılıklı olarak yönelmesinin, öğrencilerin doğru yanıtlar vermesini ve dolayısıyla da öğrenim fırsatlarının oluşmasını destekleyen bir katalizör görevi gördüğü öne sürülmüştür. Pekarek-Doehler (2010), son zamanlarda bu tür çalışmaların sayılarının artmasını, dil öğrenimine olan yaklaşımların, toplumsal kültür ile etkileşim temelli çalışmalar sayesinde giderek değişmesine ve öğrenimin bireysel bir bilişsel süreç yerine aynı zamanda katılımcıların (öğretici ve öğrenci) ortaklaşa sergiledikleri eylemler doğrultusunda ve kapsamında incelenebilir bir kavram olarak görülmeye başlamasına bağlar.

KÇ yöntemiyle dünya çapında, yabancı dil sınıfı etkileşimlerini incelemenin yaygınlaşmasına destek olan temel çalışmalardan biri de, daha önceden bahsi geçtiği üzere Seedhouse tarafından gerçekleştirilmiştir. Seedhouse (2004) bu çalışmayı yabancı dil sınıfı etkileşiminin mimarisini çeşitli ülke, kurum ve dil derslerini inceleyerek ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışma, KÇ ile yabancı dil sınıflarında etkileşim alanyazınına sağladığı 4 çeşit temel sınıf içi etkileşimsel bağlam sayesinde, başvuru kaynaklarından biri olarak görülmektedir (yapı ve doğruluk bağlamı, *form and accuracy context*; anlam ve akıcılık bağlamı, *meaning and fluency context*; görev odaklı bağlam, *task-based context*; yönetsel bağlam, *procedural context*). Seedhouse (2004), her bir bağlamda sınıf içi hedeflerin değişmesiyle etkileşim unsurlarında da değişiklikler görüleceğini belirtmiştir. Örneğin, yapı ve doğruluk bağlamında, soruları öğreticinin sorduğu ve bu soruları öğrencilerin yanıtlayıp öğretici tarafından değerlendirildiği kısıtlı etkileşimler yaygınken, anlam ve akıcılık bağlamında, öğrencilerin olabildiğince etkileşime dâhil edildiği görülmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler soruları sorabilir ya da çeşitli

etkileşimsel dizi başlatımlarında bulunabilir. Görev odaklı bağlamda, görevleri gerçekleştiren öğrenciler, öğreticiden ziyade birbirlerini yönlendirerek konuşmaları başlatabilir, diğer yandan yönetsel bağlamda öğretici yönergeler vererek konuşma başlatabilir ve öğrenciler genellikle yanıtlayan veya isteneni yapan konumunda görülebilir.

Seedhouse (2004), yabancı dil öğretiminde gerçekleşen sınıf içi etkileşimleri için bir etkileşim dizgisi önerisinde bulunurken kurumsal etkileşimin birtakım hedefler doğrultusunda gerçekleşmesiyle konuşmalarda bıraktığı *etkileşimsel parmak izinin* (*interactional fingerprint*, Arminen, 2017; Drew ve Heritage, 1992; Sert, 2015) benzer şekilde dil sınıflarında da bulunduğu değinir. Bu doğrultuda, yabancı dil sınıflarında gerçekleşen etkileşim, eğitsel hedefler doğrultusunda 3 temel özelliğe sahiptir:

1. Dil bir etkileşim aracıdır ve aynı zamanda da etkileşimin nesnesidir.
2. Pedagoji ve etkileşim arasında dönüşlü (*reflexive*) ve birbirini etkileyen bir ilişki bulunmaktadır. Katılımcılar da karşılıklı olarak geliştirdikleri bu ilişkiye dair sürekli bazı çözümlenmelerde bulunur.
3. Öğrenciler tarafından etkileşime dair yabancı dilde öğrenilen ve üretilen dilbilimsel yapı ve kalıplar her zaman öğreticinin değerlendirmesine tabidir. (Seedhouse, 2004, s. 183-184).

İlk madde, dil sınıflarının diğer sınıflardan farkını ortaya koyan bir özellikten bahseder. Dil her türlü öğretim ortamında bir etkileşim aracı olabilir ancak yalnızca dil sınıflarında etkileşimin bir ürünüdür (Seedhouse, 2004, s. 184). Bunun yanı sıra dil, sınıf ortamında hem öğrenci hem de öğretici tarafından olmak üzere, tüm katılımcıların etkileşimi gerçekleştirmek için kullanabileceği bir araçtır. Ayrıca bu özellik, yabancı dil sınıflarında ortaya çıkan sınıf söylemi için de tanımlayıcı bir nitelik taşımaktadır. İkinci özellikte vurgulanan nokta, ders sırasında öğretici hedeflerinin etkileşimi doğrudan etkilemesi ya da bunun tam aksinin de mümkün olmasıdır. Bu değişimler süresince katılımcılar, hedefe yönelik çıkarımlarda veya çözümlenmelerde bulunarak etkileşimi şekillendirirler. Ayrıca bu çıkarımlar, hedeflerle birlikte aynı doğrultuda değişebilir. Bu durumun, çalışmada yer alan bir kesitle açıklanması mümkündür:

(Kesit 7'den alınmıştır)

```

01 Okt: >şimdi< bıkmAK >ne? demek< bıkmak?
02      (0.5)
03 HER: bık?
04      (0.4)
05 Okt: bık (0.5) bıkmak
06 Muz: [°bıktım°
07 Kar: [bıktım
08      (0.4)
-----5 satır atlanmıştır -----
14 Okt: eşit- (0.2) <tir?>=
-----6 satır atlanmıştır -----
21 Hun: sıkıntili

```

Bu kesitte Okt, yani öğretici, *bıkmak* kelimesinin anlamını öğrencilere bir şekilde açıklamayı hedeflemektedir. Öğrenciler bu hedefi gerçekleştirmek amacıyla etkileşimi çözümler ve hedef kelimeyi farklı yapılarda kullanarak yanıtlar verir (satır 3, 6 ve 7). Okt ise öğrenci çözümlerini, dolayısıyla da etkileşimde kullanılacak eylemleri değiştirecek bir etkileşimsel yönetim stratejisi kullanır ve satır 14'te yeğlenen yanıtın eş anlamlı bir kelime olacağına yönelik bir ipucu verir. Bu sayede hedefe yönelik yapılan öğrenci çözümlerinden (eş anlam yanıtı vermeleri gerektiğini anlarlar) (*understanding*, Gardner, 2013), özellikle de satır 21'de Hun'dan gelen eş anlam yanıtından anlaşılabilceği üzere, öğrencilerin kullandığı etkileşimsel eylem türünde bir değişiklik olur. Bu doğrultuda öğrencilerin kullandıkları dilbilimsel yapıların ve kalıpların bulunduğu etkileşimsel eylemlerin, doğrudan öğreticinin yönettiği ve öğrencilerin yöneldiği hedefler doğrultusunda şekillendiği gözlemlenmiştir (Seedhouse, 2004, s. 185).

Üçüncü özellikte ise sınıf içi etkileşiminin ayrılmaz unsurlarından olan ölçme ve değerlendirme ön plana çıkmaktadır. Öğretici, doğrudan veya dolaylı yollarla, öğrencilerde gerçekleşen öğrenme sürecini, sınıf ortamının doğası gereği, sürekli değerlendirmektedir. Dil sınıflarında gerçekleşen etkileşime ait bu özellikler, öğretici ile öğrenci arasındaki *asimetrik ilişkiyi* (Hutchby ve Wooffitt, 1998; Richards ve Seedhouse, 2005; Schegloff, 2007) veya *etkileşimsel asimetriyi* (Heritage, 1997) göstermektedir. Çünkü bilindiği üzere, derslerde kullanılan etkileşimsel kaynaklar, yöntem ve teknikler ya da dersin odağı ne olursa olsun “öğretici dili öğretir” (Seedhouse, 2004, s.183). Dolayısıyla öğretici ile öğrenci arasında gerçekleşecek etkileşimsel düzen, dinamik bir ilişkiden ibarettir (Sert, 2016). Bu ilişki sayesinde

katılımcılar, sınıf içi etkileşimi Seedhouse'un (2004) dizgisinde bulunan özellikleri taşıyacak şekilde oluşturur ve sürekli devam eden öğretici değerlendirmeleri ile birlikte, sınıf içi eğitsel hedefleri gerçekleştirmeye katkıda bulunur. Ayrıca bu hedeflerin tamamı, öğrencilerde, yabancı dil kullanımını mümkün kılacak bir kavram olan sınıf içi söylemini ve etkileşimsel yetiyi geliştirmeyi amaçlamaktadır.

1.1.2.2. Yabancı Dil Sınıfı Söylemi ve Etkileşimsel Yeti

Etkileşimsel yeti kavramı, geleneksel dil öğretimi yaklaşımlarına ve Uygulamalı Dilbilimin konularına dayanan iletişimsel yeti ve dilbilimsel yeti gibi kavramlardan farklı olarak “bireysel olmayan ve anlaşmanın karşılıklı olarak katılımcılarca şekillendiği” (Seedhouse ve Walsh, 2010, s. 140) bir durumu temsil etmektedir ve ilk kez Kramsch tarafından ortaya atılmıştır (1986, s. 370). Yabancı dil sınıfları da karşılıklı anlaşmaya ve dolayısıyla sağlıklı bir etkileşime net bir şekilde ihtiyaç duyulan ortamlardır. Bu doğrultuda etkileşimsel yetinin, hem yabancı dil öğrencilerinde hem de öğretmenlerinde gelişmesi gerekmektedir. Bir diğer yandan, sınıflarda kullanılan sözlü veya sözsüz bütün etkileşimsel kaynaklar, aynı zamanda sınıf söylemini oluşturur. Dolayısıyla sınıflarda gerçekleşecek tüm öğrenmeler ve öğretmeler, etkileşimsel yetinin gelişimini sağlayan söylemler sayesinde gerçekleşmektedir. O hâlde sınıf ortamında etkileşimsel yetinin gelişimine dair yapılan çalışmaların aynı zamanda sınıf içi söylemini de kapsadığı düşünülebilir. Markee (2008, s. 406) bu yetinin gelişiminin, dili öğrenmeyi kapsadığını ve hatta daha da ötesine geçtiğini belirtmiştir. Markee (2008) bu doğrultuda dil sınıflarında etkileşimsel yetinin gelişimini üç aşamada tanıtır:

- (1) yapısal bir sistem olarak dil (sesletim, kelime ve dil bilgisini içerir)
 - (2) söz sırası alma, onarım ve dizisel düzeni içeren göstergesel sistemler
 - (3) bakış (*gaze*) ve bedensel kaynaklar (*embodied resources*)
- (akt. Sert, 2016, s. 22).

Dil sınıflarında gerçekleşen etkileşimsel yetinin gelişimini incelemek, dilbilimsel yetide olduğundan “daha derin ve daha temel, aynı zamanda da dilbilime katkı sağlayabilir bir seviyede” (Carroll, 2004, s. 212) bir gözlemi gerektirir. Bu tanımlamayı ve incelemeyi gerçekleştirebilecek bir yöntemin ise KÇ gibi “toplumsal eylemlere dair detayları

özenle, deneysel ve uygun şekilde ele alacak doğal gözlemlere dayalı” (Schegloff ve Sacks, 1973, s. 289) olması gerekmektedir. Ancak dil edinimi çalışmalarının incelendiği bakış açılarının birbirini desteklediği ve bu desteğin hem dil öğrenimine hem de dil öğretimine katkıda bulunduğu dair görüşler, KÇ yönteminin diğer yöntemlerle olan iş birliğini teşvik eder. Örneğin Markee (2000), etkileşimsel yetinin incelenmesi ile bağlantılar kurduğu kapsamlı çalışmasında, ikinci dil öğrenim ve öğretim süreçlerini incelemede KÇ çalışmasının getirdiği bakış açısının önemini anlatır. Bu doğrultuda Markee (2000, ss. 15-22), KÇ'nin dilbilim, ruhbilim, eğitim ve toplumbilim gibi alanlara sağlayacağı bakış açısının katkılarıyla etkileşimi incelemenin gerekliliğini irdeleyen üç hipotez üzerinde durmuştur:

1. Söylem Hipotezi: Hatch'in (1978), dil kullanımında bulunan yapı ve kullanım arasındaki ilişkiyi incelemesi üzerine ortaya çıkmıştır. İnsanlar dili öğrenirken aynı zamanda nasıl konuşacağını ve sözlü etkileşimde, etkileşimsel sözdizimini nasıl geliştireceklerini öğrenir. KÇ yöntemi ise söylemi belirtilen özellikleriyle birlikte her türlü ortamda ayrıntılı bir şekilde inceleyebilecek güçte bir yöntemdir.
2. Toplumsal Etkileşim Hipotezi: Krashen ve Long, Hatch'in fikirlerinden yola çıkarak algısal girdi (*comprehensible input*) ve girdi hipotezi (*input hypothesis*) gibi önemli hipotezler üretmiştir. Algısal yeti, yalnızca maruz kalınan bilgilerle ilişkilendirilmekte olduğundan dolayı, Konuşma Çözümlemesi yöntemini destekleyen araştırmacılar tarafından etkileşimin tek bir yönüne değinmekle eleştirilmektedir. Girdi hipotezinde ise Krashen, girdi durumunun bir üst seviye bilgilerden ($i+1$) oluşmasını desteklerken, önceki hipotezine benzer eleştirilerde olduğu gibi, yalnızca bir üst seviye bilginin girdi olarak sağlanmasının dil öğrenmede veya edinmede yeterli kapsarlıkta olmayacağı gibi ifadelerle eleştirilmiştir. Bu iki eleştiride de önerilen durum, girdilerin öğrenmede önemli bir yere sahip olmasına rağmen, alıcının üretimleri üzerinde durulmadan bu girdilerin bir edinimi veya etkileşimi öngöremeyeceği şeklindedir. Dil öğretiminde girdiyi temel alan yaklaşımlara dair bir eleştiri de gelmiştir. Wittrock (2005), girdi ve çıktıları yüzeysel bir şekilde ele alan öğretimsel yaklaşımlar ile test ya da performans ödevleri gibi değerlendirme odaklı teknikleri örneklendirmiştir. Çünkü Wittrock (2005, s. 302), öğrenmenin takibinin bu tür yüzeysel tekniklerden ziyade, öğrenmenin gerçekleştiğini ve başarımın arttığını gözlemlenebilir kılan yöntemlerle mümkün

olduğunu ifade etmiştir. Böylelikle dil öğreniminde ve dil ediniminde katılımcıların karşılıklı olarak birbirlerine katkılar sağladığı toplumsal bir yeti üzerinden düşünmeye imkân sağlayan KÇ gibi bir yöntemin gerekliliği defalarca vurgulanmıştır.

3. Etkileşimci Hipotezi: Dilbilimin öğrenci girdilerine olan katkısı, yabancı dil edinimi çalışmalarının devamlı bir inceleme konusu olmuştur. Ancak toplumsal etkileşimi inceleme, birçok farklı alanla iş birliği gerektirdiği için, daha özenli ve karmaşık bir çalışma olarak görülmüştür. Bu açıdan Markee (2000), Larsen-Freeman ve Long'un (1991) etkileşimi incelemek için getirdiği bazı önerilerden bahseder. Bu önerilerin genel konusu, ana dili ediniminde gerçekleşen aşamaları gözlemlemenin ikinci dil edinimindeki süreçleri ve bu süreçlerin de etkileşimi anlamaya yardımcı olacaktır. Ayrıca insanda bir dil edinim mekanizmasının doğuştan var olması, girdilerin bir şekilde işlenip ihtiyaç durumunda üretime dönüşerek etkileşimsel ifadeler oluşturacağına işaret eder. Bu durumda Markee (2000), etkileşimi incelemede girdi ve çıktı süreçleri ile bu süreçte yaşanan aksaklıkları ayrıntılandırabilecek bir yöntemi önermektedir.

Bu tür yaklaşımlar ve etkileşimi incelemede ayrıntılara duyulan ihtiyaçlar, etkileşimsel yetinin yabancı dil öğretiminde kazanımına ve kazanma süreçlerine dair düşünmeye itmiştir. Bunları takiben Walsh (2006), sınıf içi söylemi ve etkileşimsel yetinin gelişimi üzerine bir başvuru kaynağı olan çalışmasında, sınıf içi etkileşimsel yeti (SEY) kavramını ortaya atmıştır. Walsh (2006, 2011, 2012) SEY'yi "öğretici ve öğrencilerin etkileşimi, öğrenmeyi sağlayan ve destekleyen bir araç olarak kullanabilme yeteneği" olarak tanımlar. Dolayısıyla, Walsh'e (2006) göre bu yetinin gelişimi, dil edinimiyle doğrudan ilişkilidir ve böylelikle sınıfta gerçekleştirilen etkileşimsel eylemler arasında en çok üzerinde durulması gereken noktalar, sınıf içi etkileşimsel yetinin gelişimiyle ilgilidir. SEY, bu bağlamda öğrenci odaklı sınıf içi etkileşimlerde, öğretici ve öğrencilerin konuları, beklentileri ve hedefleriyle bağlantılı olarak dilin kullanımı ile öğretim yöntemi arasındaki bağlantıları, dolayısıyla da sınıf söylemini şekillendirmede önemli bir rol oynar (Walsh,2006, s. 130). Bu açıdan Walsh (2006), çalışmasında SEY'in dil öğrenimindeki rolünü beş temel özellik kapsamında, a) etkileşimsel alanı genişletme, b) öğrenci katkılarını şekillendirme ve c) etkili öğrenci katılımı alma (*elicitation*), d) görev temelli birey dil (*idiolect*, Kocaman, 1990) ve e) etkileşimsel

farkındalık olarak vurgular. Sert (2015, ss. 134-153) ise bu özelliklere a) öğrencilerin bilgi yetersizliği gösterimlerini başarılı bir şekilde yönetebilme b) katılıma olan isteksizliklerin yeterince farkında olma c) beden dilinin etkili kullanımı ve d) dil değişimlerinin başarılı bir şekilde yönetimi olmak üzere SEY'in gelişimini sağlayan 4 yeni öğretici eylemi daha eklemiştir.

Walsh'ın (2006) çalışmasından esinlenerek yabancı dil öğretiminde SEY'i inceleyen birçok KÇ çalışmasına rastlamak mümkündür. Bunlardan ülkemizde son yıllarda gerçekleştirilen ufuk açıcı bazı çalışmalar ele alınacaktır. Örneğin, Balaman (2016) SEY'i incelediği doktora çalışmasında, arayüzünü kendi tasarlamış olduğu çevrim içi görevleri uygulayarak İngilizce öğrenen katılımcıların gerçekleştirmiş oldukları görevleri incelemiş ve bu görevler aracılığıyla uzun vadeli etkileşimsel yeti gelişimini ayrıntılı bir şekilde onarım dizileri ve epistemik konumlanma davranışları açısından ele almıştır. Benzer şekilde etkileşimsel yeti gelişimini çevrim içi gerçekleşen görüşmeler aracılığıyla ele alan başka bir çalışma da Çimenli'ye (2017) aittir. Çimenli (2017) bahsi geçen yüksek lisans tezinde, İngilizce öğrenen yabancı öğrencilerin çevrim içi gerçekleştirdikleri bire bir konuşmalarda konu devamlılığını sağlama amacıyla kullanılan etkileşimsel kaynaklardan bahseder. Çimenli (2017) bu kaynakların kullanımını *topu karşıya atma (rolling the ball back)* olarak adlandırmış ve bunların kullanımları ile etkileşimsel yeti gelişimi arasındaki bağlantıları betimlemiştir. Her iki çalışma da Walsh'ın (2006) SEY'ine göndermede bulunur. Can Daşkın (2015) ise, SEY'in öğrenmedeki rolüyle ilgili Walsh'ın (2006) öne sürdüğü beş özellikten biri olan "öğrenci katılımını şekillendirme" konusunu ele aldığı doğrudan bir SEY çalışmasına imza atmıştır. Can Daşkın (2015) bu çalışmasında, öğrencilerin katılımına fırsat tanıyan etkileşimsel tasarımları ortaya çıkarmış ve bu süreçte kullanılan etkileşimsel kaynakları Seedhouse'un (2004) yapı ve doğruluk ile anlam ve akıcılık bağlamları çerçevesinde ortaya koymuştur. Bu doğrultuda öğrenme fırsatı sağlayan öğretici kaynaklı bazı tasarımlar arasında öğrenci katkılarına tekrarlama, genişletme, açıklama, özetleme, örneklendirme, açıklama ve çeviriler bulunmaktadır. Bu şekilde ortaya çıkan çeşitli kaynak kullanımı aynı zamanda sınıf söylemini de şekillendirmektedir. Sınıf söylemi ise özellikle "öğrencilerin anlatmaya çalıştıklarına yardımcı bir dil kullanımı sağlayan öğretmenler" (Walsh, 2006, s. 131) tarafından, bu hedeflerle kullanılan etkileşimsel kaynaklar doğrultusunda şekillenir. Mevcut çalışmada da öğrenim fırsatları

sağlayan etkileşimsel tasarım ele alınacaktır. Ancak bu doğrultuda kullanılan etkileşimsel kaynaklar, kelime açıklama dizilerinde yeğlenen yanıtların elde edildiği öğretici ve öğrenici kaynakları açısından incelenecektir. Bu nedenle SEY ve sınıf söylemi çalışmaları, yanıt almayı sağlayan sınıf söylemleri ve bunların etkileşimsel düzeni çerçevesinde, etkili kaynak elde etme eylemleri ile ilişkilendirilerek ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

1.1.2.3. Öğrenici Katkısı

Sınıf içi söyleminin eğitsel hedefleri gerçekleştirme ile olan bağlantısından söz etmiştik. Yabancı dil sınıflarında etkileşimde öncelikli eğitsel hedeflerden biri de öğrenciden yanıt elde edebilmektir. Yanıt elde etme hedefi, aynı zamanda da etkileşimsel bir hedef olarak görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerden yanıtların elde edildiği etkileşimlerde kullanılan bazı belirgin söylemlerin varlığı iddia edilmiştir. Bu söylemlere dair yapılan çalışmalar arasında Sinclair ve Coulthard'ın (1975) öğretmen başlatımı, yanıt ve dönüt [*Initiation Response Feedback (IRF)*] veya öğretmen başlatımı, yanıt ve değerlendirme (Mehan, 1979, 1979) ya da soru-yanıt ve değerlendirme (McHoul, 1978; Van Lier, 1988) şeklinde önerilen üçlü sıralamalar mevcuttur. Mehan'a (1979) göre bu üç bölümlü etkileşim dizileri, Sacks'ın "sıralı çift" (*adjacency pair*) olarak adlandırdığı etkileşim dizilerini üçüncü olan "değerlendirme veya dönüt" (*evaluation/feedback*) bölümünün tamamlanmasıyla meydana gelir. Ayrıca Mehan (1979) bu tür sıraların "yanıtı bilinen bilgi soruları" (*known information question*, Heritage ve Clayman, 2010; Heritage ve Raymond, 2012; Lerner, 1995; Mehan, 1979; Mortensen, 2011; Schegloff, 2007) olduğunu belirtir. Bu tür sorularda öğretici, yanıtını bildiği soruları sınıfa yönelir ve sonrasında gelen yanıtlara bir değerlendirmede bulunarak sınıf içi eğitsel hedefleri gerçekleştirir. Ayrıca Mehan (1979) bu söylemleri içeren öğretici başlatımlı etkileşim örneklerini, sınıf içi konuşmalarla sınıf dışı konuşmaları birbirinden ayıran bir özellik olarak değerlendirmiştir.

Daha önceden belirtildiği üzere, sınıf içi konuşmalarda etkileşimsel hedefler ile eğitsel hedefler arasında dönüşlü bir ilişki vardır (Seedhouse, 2004, 2005). Bu da öğretici ile öğrenciler arasında gerçekleşen *uzlaşma (intersubjectivity)* ile doğrudan ilişkilidir (Kasper, 2009; Koschmann, 2013; Seedhouse ve Walsh, 2010). Dolayısıyla yalnızca öğreticinin başlatımı ile başlayan ve öğrencinin geri planda kaldığı konuşmalardan sınıf söylemini tanımlamak yetersizdir (Drew ve Heritage, 1992; Garton, 2012; Seedhouse, 2004, 2005) ve hem sınıf içi hedeflerin gerçekleştirilmesinde hem de öğrencilerden yanıtların elde edilmesinde çok daha karmaşık ve toplumsal düzenlerin var olduğu ortaya atılmıştır. Örneğin, Seedhouse'un (2004) anlam ve akıcılık bağlamı kapsamında gerçekleşen sınıf içi etkinliklerde öğreticilerin dizi başlatımında buldukları oldukça sık görülmektedir ayrıca bu öğretici tarafından da yeğlenen bir durumdur. Bunun yanı sıra, üçlü sıranın (öğretmen başlatımı, yanıt ve dönüt, ÖYD) ilk bölümü olan öğretici başlatımlı sorulara toplumsal etkileşim bağlamında örnek olan bir başka çalışma da Lee (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin evet/hayır sorularını, önceden bahsi geçmiş olan bir konuyla ilgili öğrenciden yorumlar toplama amacıyla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Waring (2009) ise, üçlü ÖYD dizilerinin, sınıf içi etkileşimde sıkça yer alan bir söylem olduğunu ve zincirleme gibi kısıtlayıcı etkinliklerde kullanıldığı takdirde öğrencileri güdüleyerek öğrenme fırsatları sağladığını belirtmiştir. Ancak bu söylemin bütün etkinliklerde yer alamayacağını ve öğrencilerin özseçimlerle başlattığı söz sıraları sayesinde, bu söylemin sekteye uğrayabileceğini veya öğrenim hedeflerini kısıtlayabileceğini de eklemiştir.

ÖYD dizilerine bir başka eleştiri de, Wong ve Waring'den (2009) gelmiştir ve bu dizilerin D bölümünü oluşturan doğrudan olumlu dönüt kullanımının bazı durumlarda öğrenim fırsatlarını kısıtlayabileceğini gözlemlemişlerdir. Bunların yanı sıra (ÖYD) söylemine farklı bakış açıları getiren çoğu çalışma, öğrenci başlatımları incelemiş ve bu başlatımlar sayesinde sınıf içi birçok etkileşimsel ve eğitsel hedefin gerçekleştiğini ortaya koymuş çalışmalardır (Ör. Garton,2012; Jacknick, 2011; Solem, 2016; Waring, Reddington ve Tadic, 2016). Dolayısıyla sınıf içi etkileşimde ortaya çıkan söylemler, sabit ve yerleşik kavramlar değildir (Pekarek-Doehler, 2010; Seedhouse, 2004) aksine *buldukları konuma ve kendinden önceki eylemlere bağlı* olarak bazı hedeflerin gerçekleşmesini sağlayan etkin birer etkileşim unsurudur (Goodwin ve Depperman, 2013). Ancak daha önceden bahsedildiği üzere sınıf içi etkileşimin asıl hedeflerinden

biri öğrencilerden yanıt elde edebilmez ve bu süreçte öğrenciler Koole'a (2010) göre temelde iki şekilde yanıt verirler. Bunlardan ilki “*konuyu anlamayı*” (*display of understanding*), diğeri ise “*öğrenmeyi gösteren*” (*display of knowledge*) yanıtlardır. Ayrıca Mondada'nın (2011) da belirttiği bir başka yanıt şekli de “*anlamayı iddia etmez*” (*claim of understanding*). Bu yanıtlar, öğrencilerin *etkileşimde bilgi durumu erişimini* göstermektedir ve belirli öğretici söylemleri sayesinde yeğlenen duruma getirilebilir. Örneğin Koole'a (2010) göre, öğretmenlerin, “*söylem öbekleri*” (*discourse unit*) kullandıkları, yani öğrenci katılımının olmadığı ve tek düze gerçekleşen bilgi açıklamaları yaptıkları zamanlarda, genelde öğrenciler, yalnızca anladıklarını gösteren veya bunu iddia eden yanıtlar verirler. Bununla birlikte öğretmenler, “Bunu anladınız mı?” şeklinde bir soru yönelttiğinde, karşılığında öğrencilerden alacağı yanıtlar “evet/hayır” veya “hıhı/cık” gibi yalnızca anlamayı iddia eden, olumlu veya olumsuz söylemlerden oluşur. Ancak, öğrencinin bilgi sahibi olduklarını gösterdiği yanıtların elde edildiği etkileşimlerde, öğretmenler, “*söyleşisel açıklamalarla*” (*dialogic explanation*) öğrencileri etkileşime etkin bir şekilde dâhil edebilirler. Ayrıca bu gösterimler, beden diliyle de gerçekleştirilebilir (Mondada, 2011). Bu tür öğretici söylemleri ve öğrenci yanıtları, çalışmada yer alan bir kesit örneği ile açıklanacaktır:

(Kesit 6'dan alınmış ve basitleştirilmiştir)

söyleşisel açıklama →	Okt:	ba↑ca ne demek?
anlama gösterimi	Ned:	°(ba:ca:)=
anlama iddiası	Amr:	=kardeş ↑değil↓ mi.
anlama gösterimi	Mou:	h↑1a[::
bilgi gösterimi	→Ned:	↑[°duman çıkıyor içinden
söyleşisel açıklama	Okt:	mesela: bir, e↑v var, (0.4) evde↑ (0.3) kalorifer <va:r>?
anlama iddiası	Muh:	>anladım [hocam<
söyleşisel açıklama	Okt:	[soba var (.) sonra evin çatısında (0.3)
anlama gösterimi	Beu:	eve:t hoca:[:m
söyleşisel açıklama	Okt:	[orada baca var? (.) çünkü duman↑ oradan↑ (.) çıkıyo::r↑(0.4) ve gidiyor.(0.3) <u>bu</u> ↑ baca

Verilen kesitte, Okt, yani öğretici, NDK sorusu ile başlattığı bir etkileşimsel diziyi söyleşisel bir açıklama şeklinde kullanmıştır. Çünkü anlama gösterimi, anlama iddiası gibi yanıt türlerini yeterli görmeyerek konuşmanın devam etmesini sağlamıştır. Yeğlediği yanıt türü olan “*bilgi gösterimi*” (*display of knowledge*, Koole, 2010)

geldiğinde ise açıklamalarını, yeğlenen yanıtı şekillendirerek söyleşisel bir şekilde tamamlamıştır. Bu noktada odaklanılan katkılar ve bunların türleri, yukarıda ok ile gösterilmiştir. Benzer şekilde, çalışmanın devamında (Bölüm 3'te), NDK soruları ile başlayan söyleşisel açıklama dizileri ile bu dizilerde ortaya çıkan yeğlenen yanıtlar olarak yönelinen “bilgi gösterimi” yanıtları ele alınacaktır. Dolayısıyla söyleşisel açıklamaların öğrencilerden yeğlenen yanıt almayı sağlayan bir kaynak kullanımı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerden yanıtlarını elde etmeye yarayan bir başka yabancı dil sınıfı söylemi, Koshik (2002a) tarafından ortaya atılmıştır. Bu söylemler, *eksik olarak tasarlanmış sözcelerdir* (ETS) (*designedly incomplete utterances*, Lerner, 1995). Bu sözceler, öğrencilerin katılımını sağlamak amacıyla öğreticilerin bilinçli bir şekilde eksik olarak söyledikleri sözcelerdir ve ayrıca ETS'lerin, öğrenci katılımını artırmada etkili bir sınıf söylemi olduğu tespit edilmiştir (Netz, 2016; Sert, 2011; Sert ve Walsh, 2013). Sert (2011) ve Koshik (2002a), eksik tasarlanmış sözcenin bir görevini, öğrenciden bilgi göstermelerini sağlama, diğer bir görevini de yanıtı dair ipucu vererek unutma sorunlarını çözmeye yardımcı olarak belirtir (Sert ve Walsh, 2013, s. 561). Bu açıdan Sert ve Walsh (2013), eksik tasarlanmış sözcelerin, etkili bir şekilde, öğrencilerin bilgi gösteremediği durumlarda hatırlatma amacıyla ve beden dili kullanılarak çeşitli sorunları çözebileceğini belirtir. Bunun yanı sıra Sert ve Walsh (2013), ETS'lerin öğrenci katkısı almayı sağlayan söylemler olduğundan dolayı, sınıf içi etkileşimsel yetinin gelişiminin de bir göstergesi olabileceğinden bahseder. Bunların yanı sıra, sınıf içi etkileşimde mizahi söylemlerin de öğrenci katılımını ve öğrenme fırsatlarını artırdığına dair çalışmalar bulunmaktadır (Cekaite ve Aronsson, 2004; Pomerantz ve Bell, 2007; Bell, 2009).

Yeğleme durumu, Sacks'ın “*sıralı çift*” (SÇ) kavramında “*sıralı çiftin birinci kısmı*” (SÇ1) ile “*sıralı çiftin ikinci kısmı*” (SÇ2) arasındaki bağlantı ile ilgilidir. Schegloff (2007) sıralı çiftlerde ilk kısmın, ikinci kısmın üretilmesine zemin sağladığını belirtir. Ayrıca SÇ1, SÇ2'nin yeğlenme veya yeğlenmeme durumlarını da belirten bir yapıdır. Böylece SÇ'ler arasında anbean çözümlenen ilişkilere veya SÇ1'in ortaya çıkardığı beklentilere göre yeğleme düzenlerinin oluştuğu söylenebilir. Church (2004), “*yeğleme düzeni*” (*preference organisation*) kavramını açıkladığı çalışmasında bu düzeni aynı

zamanda bir “belirtme düzeni” (*markedness*, Pomerantz, 1984) olarak tanımlar. Örneğin, yeğlenmeyen durumlar, karşıt söylemlerin kullanıldığı söz sıralarıyla belirtilir. Bu doğrultuda öğreticinin başlattığı söz sıralarına karşılık gelen yanıtların hepsinin eşit düzeyde derecelendirilemeyeceğini öne sürer. Sert ve diğerleri (2015) yeğleme durumlarının iki açıdan incelenebileceğini belirtir. Bunlardan ilki, biçimsel sınırlılık yönü, ikincisi ise SÇ2’nin belirtisellik yönüdür. Bu ayrım Church’un (2004) yeğleme için sunduğu 1) dilbilimsel belirtisellik ve 2) işlevsel kimlik özellikleriyle örtüşür. Her iki sınıflandırmada da yeğlemenin çeşitli bağlamlarda ve katılımcıların edindikleri çeşitli kurumsal konumlar doğrultusunda farklılık gösterebileceği ve bu farklılıkların yapı veya içerik odaklı olabileceği görüşü mevcuttur. Ancak çoğunlukla konuşma dizilerinde SÇ1, SÇ2’nin bir cevap yanıtı vermesini yeğler. Çünkü etkileşimin devamı belirlenen pedagojik hedefler doğrultusunda ancak böyle sağlanabilecektir. Bu noktayı açıklamak üzere bir başka bağlamdan örnek verilecek olursa, bir teklifte karşıdan beklenen red veya kabul yanıtları olabilir. Ancak teklife *tereddüt belirteciyle* (*hesitation marker*) veya “biliyorum/emim değilim” gibi *yetersiz bilgi iddialarıyla* yanıt vermek, genellikle yeğlenen bir durum değildir ve bu tür yanıtlar cevap *niteliği taşımayan yanıtlardır* (*non-answer response*, Stivers ve Robinson, 2006). Stivers ve Robinson (2006), bu tür yanıtların yeğlenmemesinin yanı sıra, gelişen etkileşim dizilerini şekillendirdiğini iddia etmiştir. Bunun yanı sıra, yeğlenen yanıtlar daha basit bir yapıdadır ancak yeğlenmeyen yanıtlarda bürünsel, sözlü ve bedensel birçok kaynağın nispeten daha karmaşık bir şekilde kullanıldığı bilinmektedir. Örneğin bir teklifi reddederken kişiler gözlerini kaçırır, uzatmalı sesler kullanır, konuşmada bir boşluk bırakır (*relevant absence*) veya reddetme belirtecini bedensel olarak destekler.

Stivers ve Rossano (2010), yeğleme düzenine benzer bir şekilde Sacks ve Schegloff’un (1973) “*koşullu ilgililik*” (*conditional relevance*) durumu üzerinden yapmış oldukları çalışmada konuşucu ve alıcılar arasındaki yanıt sağlama ya da yanıtı ilgili hâle getirme durumunu ele almıştır. Çalışmada da bahsedildiği gibi dilbilimsel yaklaşımda yanıt elde etmeye yarayan yapılar soru sözceleridir. Ancak etkileşimde ortaya çıkan bazı eylemlerde, soru sözcelerinin kullanılmadığı durumlarda da bazen alıcıların yanıt sağladığı gözlemlenir. Dolayısıyla yanıt sağlatan durumlar ancak etkileşim içerisinde gerçekleştiği hâliyle incelenerek anlaşılabilir. Bu doğrultuda Stivers ve Rossano (2010),

yanıtların ortaya çıkmasını sağlayan belirli dizisel tasarımlar olduğunu ancak bu tasarımların mutlaka bir yanıtı sağlamaya yarayacağını garantiemediği iddiasında bulunur. Ancak yapmış oldukları ayrıntılı KÇ çözümleri sonucu elde ettikleri bulgularda, çeşitli etkileşimsel tasarımların, bir noktaya kadar alıcıdan bazı yanıtlar sağlatabilecek güçte olabileceği görüşüne varmışlardır. Çeşitli etkileşimsel eylemlerin bulunduğu bu tasarımlarda eylemlerin bulunduğu konum, bağlam ve dizisel sıralar, yanıt sağlamayı etkilemektedir. Stivers ve Rossano (2010, s. 4) bu doğrultuda eş zamanlı olarak gerçekleşebilen ve yanıt sağlamaya katkısı olan üç etkenden bahseder. Yani yanıtlar, a) konuşucunun ürettiği toplumsal eylemlere b) eylemin bulunduğu ardışık konuma ve c) alıcıya yanıt verme sorumluluğu yükleyen bazı dizisel tasarımların konuşucu tarafından kullanımıyla elde edilebilir. Bahsi geçen dizisel tasarımlar arasında soru sözceleri, soru tonlamalarıyla sesletilen diğer sözceler, alıcının bilgi durumuna dair yönelimler ve konuşucunun bakışları yer almaktadır. Bu tür tasarımlarda sağlanan yanıtlar a) genellikle bağlama uygun yanıtlardır b) ancak bazen alıcı, uygun yanıt vermede başarısız olabilir ve hem konuşucu hem de alıcı bu duruma bir başarısızlık olarak yönelir veya c) alıcı tıpkı *cevap olmayan yanıtlarda* olduğu gibi (*non-answer response*, Stivers ve Robinson, 2006, s. 5) ne uygun bir yanıt verir ne de bu yanıtta bir başarısızlık olarak yönelir.

Sonuç olarak, yeğlenen yanıtlar, etkileşimin devamlılığını sağlar. Bununla birlikte yeğlenmeyen yanıtlar genellikle etkileşimi sonlandırır veya sekteye uğratar (Church, 2004; Pomerantz, 1975, 1984; Schegloff, 2007; Sidnell, 2009; Stivers ve Robinson, 2006). Sonuç olarak yeğleme düzeni, açıklanabilirlik açısından karmaşık bir yapıya sahip olsa da bu kavramı incelerken “odağın söz dizilerinde ve bu dizilere yönelimlerde bulunan etkileşimsel ve toplumsal özelliklerin olduğu ancak ruhbilimin konusu olan hoşlanma veya hoşlanmama durumlarının olmadığı” (Schegloff, 2007, s. 61) unutulmamalıdır. Bu çerçevede yeğlenen yanıtların üzerinde durularak gerçekleştirilmiş olan belirli etkili yanıt elde etme çalışmaları sayesinde çalışmanın, kelime öğretimi etkinliklerinde, sınıf içi etkileşimsel düzene nasıl katkıda bulunacağını daha da netleşeceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmalarda, öğrencilerden kelimeye dair bilgi sahibi olduklarını gösteren, yani yeğlenen yanıtlar almak üzere öğretmenler tarafından

yönetilen etkileşim dizilerinde kullanılacak etkileşimsel kaynak kullanımlarının da üzerinde durulacaktır.

1.2. YABANCI DİL SINIFLARINDA KELİME ÖĞRETİMİ

Kelime öğretimi, planlı veya plansız etkinliklerle dil öğretiminin her aşamasında gerçekleşen bir durumdur. Çünkü kelime, dil kullanımının her aşamasında mevcut olan bir dil bilgisel yapıdır. Bir başka deyişle kelime, dil öğreniminde dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın da gelişimini sağladığından dolayı, öğretiminin özenli bir şekilde gerçekleştirilmesi, dil öğreniminde oldukça önem arz etmektedir. Çalışmada kelime açıklamalarının bulunduğu etkileşimsel etkinlikler ele alınacağından dolayı kelime öğretimine dair tarihsel süreçten ve günümüze değin uzanan konumundan ve toplumsal boyutta incelenme sürecinden bahsedilecektir. Ardından, KÇ yöntemiyle kelime öğretiminde gerçekleşen etkileşimsel dizilerin incelendiği çalışmalara yer verilecektir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı gereği Türkçe kelimelerin öğretildiği dil sınıflarında KÇ yönteminin katkı sağlayabileceği eğitsel ve etkileşimsel ürünlerin altı çizilerek kelime açıklama dizilerinin gerçekleştirildiği etkileşimlerden örnekler sunulacaktır.

1.2.1 Kelime Öğretimi

Kelime, dil öğretiminde genellikle göz ardı edilen ve üzerine pek fazla düşülmemiş bir dil bilgisel yapı olarak karşımıza çıkar. Tarih boyunca çeşitli toplumsal temaslar ve dolayısıyla da politik ihtiyaçlar doğrultusunda dile ve kelime öğretimine olan bakış açılarında bazı değişiklikler olmuştur (Durmuş, 2013, s. 49). Schmitt'e (2000, s. 10) göre kelimenin öğretimi Roma dönemine dayanmaktadır ve bu dönemde Yunancanın retorik ve sanat dili olması, anlamların önemini vurgulayarak kelime öğrenimini ön plana çıkarmıştır. Diğer yandan Orta Çağ'da siyasi ve dini gelişmeler, Latincenin öğrenimini gerekli kılmıştır, ancak bu gereklilik, Latincenin anlaşılabilirliğinden ziyade bir üstdil olarak kullanılmasını ve İngilizce konuşucuların da dilin yapılarına özen göstermesini vurgulamıştır. Sonrasında da görsellerle desteklenen bir "temel söz varlığı" çalışması ile kelimenin önemi yeniden gündeme gelmiştir (Schmitt, 2000, s. 11). Bunu takiben, İngiliz dilinin, Akıl Çağı sürecinde Fransızcadan ve diğer azınlık dillerinden bağımsız

ve ölçünlü bir dil hâline getirilme çabalarıyla birlikte dil bilgisine odaklanılan bir dönem yaşanmıştır. Bu doğrultuda Latince “insanlarca en az kirletilmiş” dil olarak görülmüş ve yapısal açıdan örnek alınmıştır. Ancak bu dönemde yapılan bazı önemli sözlük çalışmalarına da yer verilmiştir (Schmitt, 2000, s. 11). Yakın tarihe gelecek olunursa, 19. yy başlarından itibaren yapıyı ve doğruluğu ön plana alan Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi (*Grammar-Translation Method*), yalnızca klasik eserlerde bulunan kelimelerin öğrenimini sağlamıştır. Yöntemin anlamdan uzak ve kural odaklı olmasına tepki olarak ortaya çıkan Doğrudan Yöntem (*Direct Method*), kelime anlamlarını görsel olarak desteklemeye ve anlaşılabilirliğini sağlamaya özen göstermiş olsa da yalnızca somut kavramları karşılayan kelimelerin öğretiminde etkili olmuştur. 1. ve 2. Dünya Savaşı yıllarında ordu mensuplarına, savaşılan ülkelerin dillerini davranışçı bir yaklaşımla (*behaviouristic approach*) alışkanlık edindirmeyi ve o dili tıpkı ana dili konuşucuları gibi konuşurmayı hedefleyen İşitsel Dilsel Yöntemle (*Audiolingual Method*) yapı ve doğruluk odağı yeniden öne plana çıkmıştır. Bu dönemde kelimeler ise yalnızca “yapıların kalıcılığını sağlayacak araçlar” olarak kısıtlı bir şekilde ele alınmıştır. 1950’lerden sonra, Amerika’nın dünya üzerindeki konumu gereği birçok yabancı öğreniciye ev sahipliği yapması ve ticari ilişkilerinde dilini kullandırma ihtiyacının artması ile İletişimsel Yaklaşım (*Communicative Approach*) ortaya atılmıştır. Bu gelişmeyle beraber dilin anlamlı bir şekilde öğretilmesine ve öğrenilmesi gereken kelime dağarcığına önem verilmeye başlanacağı düşünülmüştür. Ancak tüm bu gelişmelere rağmen, iletişimde dilin işlevlerine (teklif, öneri, davet, vb.) olan ilgi, kelimenin yine bir adım geride kalmasına neden olmuştur. Böylelikle yalnızca bu işlevleri gerçekleştirecek kelime kullanımları hedeflenerek kelime dağarcığı kısıtlanmıştır (konuyla ilgili bir eleştiri için bk. Meera, 1996). Ancak iletişimi tek yönlü ve bireysel olarak ele alan *iletişimsel yetiyi* (*communicative competence*, Hymes, 1973; Canale ve Swain, 1980) ve bunu takiben dil öğrenimini, ana dili öğrenmeye benzetip bebeklerin dil ediniminde geçirdikleri *sessiz dönemde* (*silent period*) olduğu gibi dil girdilerinin önemini savunan Doğal Yaklaşım (*Natural Approach*) ile ortaya çıkan *algısal yetiyi* (*comprehensible competence*, Krashen ve Terrell, 1983) temel alan çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar yakın zamanda yerini, dil bilgisi ve kelime ikilisini birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak gören ve bunun yanı sıra kelime öğretimini çok boyutlu bir açıdan ele alan çalışmalara bırakmıştır (Carter ve McCarthy,

1988; Lewis, 1993; Nation, 1990). Ayrıca Meera (1996a) özellikle *anlambirimsel yeti* (*lexical competence*) ile iletişimin, dolayısıyla da dil öğreniminin birbirinden ayrılmaz birer parçası olduğunu savunmuştur. Böylece, iletişimsel yaklaşımda anlambirimsel yetinin göz ardı edilmiş olmasını ve edinilen algısal veya üretimsel kelime bilgisi ile ilgili geniş çapta bir çalışmanın henüz bulunmamasını eleştirmiş ve bu yetiyi kazandırmanın dil öğretimindeki öncelikli hedefler arasında yer alması gerektiğini savunmuştur. Dolayısıyla kelime öğretimi de dile dair en az diğer beceriler kadar üzerine düşünülmesi gereken bir konu olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Wilkins (1972, s. 111) bu durumu “dil bilgisi olmadan bir şeyi ifade etmek zordur ancak kelime bilgisi olmadan imkânsızdır” sözüyle ifade etmiştir.

Kelime öğretimi, oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir konudur. Kelime bilgisi öğretimine olan ilginin artmasıyla birlikte çeşitli araştırmacılarca yanıtlanmaya çalışılan “bir kelimeyi bilmek ne anlama gelir” sorusu, öncelikle Richards (1976) tarafından edinimsel çerçevede, anlambirimsel yetiyi ortaya atan varsayımlarla ele alınmıştır. Nation (1990, s. 31), bir kelimeyi öğrenmenin o kelimenin anlamını, yazılı hâlini, konuşma dilindeki hâlini, dil bilgisel özelliklerini, eşdizimliliğini, ifadesel özelliklerini, kelimeyle ilgili kavramları ve kelimenin kullanım sıklığını bilme ile gerçekleştiğini belirtir. Waring vd. (2013) ise genel olarak kelime bilgisinin kelimelerin anlamını bilmeye bağdaştığını belirtir ancak aynı çalışmada kelime bilmenin hem yazılı hem de sözlü yapıları kapsadığını da eklemişlerdir. Diğer yandan Thurnbury (2002), genel olarak kelime bilmeyi “yapı ve anlamı bilme” olarak tanımlar. Bu iki temel kavram doğrultusunda da kelime bilgisinin farklı boyutlarını tanımlama, tür belirleme, ek/kök bilgisi, sınıf bilgisi, kelime ile uyumlu kelimeler bilgisi, eşsesli, eş anlamlı, mecaz anlamlı, zıt anlamlı, yan anlamlı ve anlam alanında bulunan kelime bilgisi olarak ayrıntılandırmıştır. Günay (2007) da benzer şekilde kelime bilgisini “yapı, anlam ve dil bilgisel ulam” olarak sınıflandırır. Ancak kelimenin öğretiminde bu bilgilerin hepsini aynı anda kazandırmak mümkün değildir (Thurnbury, 2002). Bu noktada da kelime öğrenimi ve kelimenin edinimi arasındaki farklılıklardan kaynaklanan sınıf içi hedefler ve bu doğrultuda gerçekleştirilen etkinlikler arasındaki farklılıklar söz konusu olmaktadır.

1.2.2. Kelime Öğrenimi ve Edinimi

Öğrenim (*learning*) ve edinim (*acquisition*) arasındaki farklılıkların eğitsel hedefleri belirlemedeki rolü gereği, mevcut çalışmada da bu ayrıma değinmekte fayda vardır. İlki daha çok öğretimin nesnesi olarak gözlenebilirliği daha mümkün bir durumu yansıtırken ikinci kavram, öğrencinin içselleştirdiği ve bir kelime dağarcığı oluşturduğu durumları belirtir, dolayısıyla da edinimin gözlemlenmesi çok daha zor ve uzun bir süreç gerektirir. Kelime öğretiminin gerçekleştirilmesinde de kazanımı hedeflenen kelime yapıları ve özellikleri, bu farklılıklara göre değişir. Kelime ile ilgili öğrenilen girdilere *algısal (receptive)* veya *üretimsel (productive)* bilgilere dönüşür (Kamil ve Hiebert, 2005, s. 3). Algısal kelime bilgisi, bir dilde dinleyerek veya okuyarak anlaşılan kelime bilgisini kapsarken üretimsel bilgi, konuşma ve yazma becerileri için harekete geçirilen bilgi olarak tanımlanır. Bunlar aynı zamanda kelimeye dair öğrencilerin edindiği beceriler olarak da geçer ve geleneksel anlayışa göre önce algısal, sonra üretimsel bilgiler gelişir ve böylelikle bu bilgiler öğrencinin sözcük gelişimini tamamlar (Schmitt, 2000, s. 119). Ancak bu anlayış, dil öğretimine olan yaklaşımların da gelişmesiyle birçok araştırmacı tarafından reddedilmiştir. Örneğin, davranışçı bir yaklaşımda, kelime yapılarının doğruluğu ve üretilmesi ön planda olduğundan, bu şekilde üretimde bulunan bir öğrenci, algısal beceriye sahip olamayabilir (Lewis, 1993). Hatta belirli ölçütler doğrultusunda algısal bilginin, üretimselden daha yüksek seviyede olduğu ortaya çıkarılabilir (Melka, 1997). Benzer şekilde Waring (1998) yaptığı çalışmada ölçütlerin kolaylık veya zorluğuna göre algısal bilgi ve üretimsel bilgi seviyelerinde değişiklikler olabileceğini ve bazen seviyelerin eşit bile çıkabileceğini iddia etmiştir. Bu tür sorunlar, araştırmacıları kelime öğretiminde edinim ile öğrenimin nasıl inceleneceği konusu üzerine düşünmeye itmiştir. Dolayısıyla öğrenim ile edinim süreçlerinin ayrıntılarına göre tasarlanan ve bu doğrultuda öğretime katkı sağlayacağı düşünülen yöntem ve teknik arayışına gidilmiştir (bk. Aygün, 1999; Budak, 2000; Schmitt, 2000, 2007; Thurnbury, 2002).

Dil sınıflarında kelime öğretimi, sınırlı ve yalnızca öğretilen içerikle ilgili kelimeleri kapsayan ders planlarına sadık kalarak yapılabilir veya diğer dört dil becerileriyle bütünlük bir şekilde rastlantısal olarak ele alınabilir (Schmitt, 2000, 2007). Thurnbury (2002) ise her iki öğretimde de hedefin kelime bilgisi kazandırmak olduğunu ve bu

bilgilerin sürekliliğinin ve farklı kaynaklar aracılığıyla sunumunun, edinim (*acquisition*) ihtimalini artırdığını belirtir. Ancak bahsedildiği üzere edinimin anlaşılması oldukça zaman gerektiren bir iştir ve edinim her hâlükârda kelime bilgisini öğrenmeyi de beraberinde gerektirir.

Rastlantısal öğrenme, öğrenci iletişimsel hedeflerini gerçekleştirirken meydana gelebilir ve zamandan da kazandırarak daha fazla katkı sağlayabilir (Schmitt, 2000, s. 120). Diğer yandan Nation (1995) planlı kelime öğretiminde hedef kelimelerin harcanan zamana değmesi gerektiğini savunur. Bu açıdan hedeflere yönelik kelimelerin bulunduğu söz varlığı çalışmalarının önemi ön plana çıkmaktadır. Bu şekilde belirlenen kelimelerin olabildiğince sık bir şekilde öğrencilere farklı dilsel yollarla sunulması, kelimenin öğrenim veya edinim ihtimallerini artıracaktır. Ancak bazı kelimeler, temel söz varlığında bulunduğu hâlde yazılı veya sözlü dilde sık bulunmamaktadır. Schmitt (2000), bu tarz kelimeleri öğretmenin en iyi yolunun rastlantısal yollardan geçtiğini savunmuş ve “*derin işleme*” (*deep processing*) varsayımından bahsetmiştir. Psikolojiden köklerini alan bu kavram, dil edinimini zihinsel bir süreç olarak tanımlar ve bu sürecin bilgilerin sürekli “değişime uğraması, üzerine düşünülmesi ve kullanılmasıyla” gerçekleşeceğini ifade eder (Schmitt, 2000, s. 121). Dolayısıyla kelimeleri hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmenin yolu kelimelere olabildiğince sık maruz kalmaktan geçmektedir. Diğer yandan, dil öğretiminde toplumsal temasların ve etkileşim odaklı yaklaşımların ön plana çıkışıyla “kelime dağarcığını bağımsız olarak gelişen ruhdilbilimsel bir araştırma konusu” (Channel, 1988, s. 93) olarak görmeyen, aksine kelime gelişimini dilin ayrılmaz bir parçası olarak daha çok gözlemlenebilir yönlerini, yani *öğrenmeyi* ele alan çalışmalar gerçekleştirilmiştir. KÇ yönteminin dil sınıflarında kullanılmaya başlanması, bu tarz gözlemlenebilir kelime öğretimlerinin en doğal hâliyle, kısa ve uzun süreli çalışmalar aracılığıyla ayrıntılı ve çok boyutlu bir şekilde incelenmesine olanak sağlamıştır. Çalışmanın devamında ele alınacak olan bu çalışmalar kelime öğretiminde gerçekleşen etkileşimsel eylemlerin birbirlerine olan etkilerini ele alarak Türkçe kelimelerin etkili bir şekilde öğretiminin gerekliliklerine dair önerilerde bulunmaya birer altyapı sağlayacaktır.

1.2.3. Konuşma Çözümlemesi ile Kelime Öğretimi

Mortensen (2011), Dancanın yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda yapmış olduğu çalışmasında, doğrudan ve rastlantısal kelime öğretimleriyle bağdaştırdığı “*ani*” (*on the fly*) kelime öğretimi dizilerini ele aldığı çalışmada, ders esnasında ortaya çıkan yapısal (*focus on form*) bir sorunun anlık bağlama göre, planlanmamış bir öğretimi gerektirebileceğini savunur. Bu tür sorunlar, öğretici veya öğrenci tarafından başlatılan onarım dizileriyle gösterilebilir ve bu sorunlara her iki taraftan da onarımlar sağlanabilir. Mortensen (2011, s. 136) öğreticilerin vurguladığı ve ön plana getirdiği kelime açıklama dizilerini ele almıştır. Söz konusu sorunun odağında olan yapı, dersin bir hedefi hâline getirilebilir ve bu yapının kullanımıyla gerçekleşen etkileşimi devam ettirmek, dersin eğitsel hedefleri açısından tercih edilen bir durum hâline gelebilir. Bu doğrultuda Mortensen (2011) çalışmada *ani* kelime açıklamalarının (*doing word explanation*) ardışık bir etkileşimsel düzende nasıl gerçekleştiği üzerinde durmuş ve bu tür bir etkileşimsel dizi örneği sunmuştur:

- 1) Öğretici söz sırasının belirli bir bölümünü vurgular
- 2) Öğrenci bu bölümü (kelimeyi) tekrarlar
- 3) Öğretici kelimeye dair açıklama isteğinde bulunur
- 4) Öğrenciler açıklama sağlar

Öğretici kelimeyi vurgularken a) bürünsel olarak yavaş bir sesletilme veya duraklamadan sonra söz sırasının en sonunda hedef kelimeyi kullanabilir, söz sırasında kullandığı kelimeleri değiştirerek öz başlatımlı onarımlarla farklı bir bağlam sağlayabilir. Bu tür onarımların öğrenciler için öğrenme fırsatı yarattığı bilinmektedir (Hauser, 2017; Van Lier, 2000). Bunun yanı sıra öğretici, kelimeyi tahtaya yazabilir veya önceden tahtada yazılı bir metinde bulunan hedef kelimeyi işaret ederek ön plana çıkarabilir ve böylece hedef kelimeyi ayrı bir şekilde üretmiş olur (Brouwer, 2000; Brouwer ve Wagner, 2004; Schegloff, 2007). Öğretici kelimeyi vurguladıktan sonra b) öğrenciler hedef kelime veya kelime öbeğini tekrarlayarak bu kelimeye yönelimde bulunup kelimenin hedef hâline geldiğini kanıtlayabilir. Bunu takiben öğretici c) kelimenin anlamına dair geleneksel ÖYD dizisi benzeri doğrudan bir açıklama sorusu sorabilir ve bu soruya d) ÖYD dizisini devam ettirecek bir öğretici yanıtı verilebilir.

Ancak Mortensen'in (2011) yaptığı çalışma, belirli bir soru sözcüsüne veya belirli yanıt türlerini ortaya çıkarmaktan ziyade, ani kelime açıklama dizilerinin, katılımcıların gerçekleştirdiği etkileşimsel eylemlerle nasıl başlayacağına (bürünsel kaynaklarla, öz başlatımlı onarımlarla veya çeşitli görsellerin kullanımlarıyla kelimeyi vurgulayarak) ve sonrasında nasıl şekilleneceğine dair bir öneri niteliği taşımaktadır. Mevcut çalışmada ise hem planlı hem de aniden gerçekleşebilen kelime öğretimleri ele alınmaktadır. Bu bağlamda, öğretici tarafından hedef kelimeye yönelik açıklama dizilerini başlatan soru cümlesi sabit kalacak ve bu soruyu takip eden etkileşimsel dizilerde ortaya çıkan yeğlenen yanıt türleri ve bunların ortaya çıkmasında etkili olan etkileşim kaynaklar ayrıntılı bir şekilde betimlenecektir.

Kelime açıklamalarında, hedef olarak seçilen kelimelerin türleri de etkileşimin gelişimini belirleyen bir etkidir. Soyut ve somut kavramları karşılayan kelimelere yapılan açıklamaların farklılıklar göstererek etkileşim dizileri oluşturabileceğini öneren Waring, Creider ve Box (2013), soyut olanların daha çok “çözümsel açıklamalarla” (*analytic explanation*), somut olanların ise “canlandırmalarla” açıklanabileceğini belirtmiştir. Bu açıklamalardan ilki Koole'un (2010) belirttiği söylemsel öbek (*discourse unit*) ve ikincisi söyleşisel öbekleri (*dialogic unit*) ile özdeşleşir. Çözümsel açıklamalar daha çok öğretici tarafından gerçekleştirilen ve “öğreticiyi çok fazla dâhil etmeyen” tanımlar niteliktedir ve daha çok sözlü ve metinsel konuşmaları karşılar. Canlandırma ise öğreticinin mümkün olduğunca konuşmaya katılımıyla açıklama dizileri oluşturur ve çokkipli bir bağlam yaratır (el kol hareketleri, malzeme kullanımı vb.). Ayrıca çözümsel açıklamalar sol beyni, canlandırma açıklamaları ise sağ beyni işleme geçiren açıklamalardır. Yapısal özelliklere odaklanan çalışmaların eleştiren ve etkileşimde öğreticinin isteği üzerine öğrencilerin bilgi gösteriminde buldukları diziler (*understanding display sequences*) üzerine çalışan Waring vd. (2013), bu tür dizilerde katılımı ve güdülenmeyi etkileyen bazı kaynaklardan bahseder. Bu etkileşimlerde, Mortensen'in (2011) çalışmasında da olduğu gibi, dersin akışı esnasında bazı kelime yapılarına odaklanma ihtiyacı duyulabilir. Bu kelimeler ise öğrencilerin kullandığı NDK sorularıyla ya da çeşitli vurgulamalarla anlam açıklama isteklerinde kullanılabilir. Bu tür başlatımların sonrasında kullanılan “bunu biliyorsunuz” gibi söylemler, hem önceki öğrenmelere göndermelerde bulunur hem de hedef kelimeye bir bağlam sağlar. Ayrıca, anlamı sorulan kelimeyi köküne ayırarak tekrardan sınıfa

sunmak veya bu kelimeyi öğrencilerin daha kolay anlayabileceği eklerle veya çokkipli kaynaklarla destekleyerek vermek, öğrencinin katılımını destekleyen başka bir yoldur. Bu şekilde oluşan ve öğrenci katılımını artıran kelime açıklama dizilerine, Waring vd. (2013) Mortensen'inkine (2011) oldukça benzeyen ancak yalnızca öğreticinin kullandığı etkileşimsel kaynakları içeren başka bir sıralama önerisinde bulunmuştur:

- a) Kelimeyi odak hâline getirme (sözlü tekrarla veya tahtaya yazarak)
- b) Kelimeye bağlam oluşturma
- c) Kelime kullanımına davet etme veya örneklendirme
- d) Kelimenin anlamını açıklayarak veya tekrar ederek özetleme

Dolayısıyla kelime açıklamalarının gerçekleştiği etkileşimsel örneklere daha farklı açılardan bakarak alanyazına öğretici ve öğrencileri birlikte kapsayan bazı etkileşimsel stratejiler geliştirmek gitgide önem kazanmaktadır. Bu modayı takip eden bir başka çalışma da Morton'un (2015), İçerik Temelli Yabancı Dil Öğretimi modelinin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin, belirli bir görevi tamamlamalarını sağlama amacıyla bazı kelime yapılarına odaklanılan derslerde gerçekleştirilmiştir. Mortensen (2011) ve Waring vd. nin (2013) çalışmalarından yola çıkılarak gerçekleştirilen bu çalışmada da kelime açıklama dizilerinde kullanılan çokkiplilik, beden dili ve diğer görsel kullanımlarıyla hedef kelimeleri vurgulama veya açıklama açısından benzerlikler bulunsa da etkileşimsel yönetim açısından farklı olan bazı noktalar vardır. Bunların ilki, kelime açıklamalarının planlı veya plansız gerçekleşebileceği ve buna dair herhangi bir ayırım yapmanın kolay olmayacağı düşüncesidir. Bu düşünceden yola çıkarak elde edilen bulgularda söyleşisel öbeklerin (Koole, 2010) anlam odaklı öğretimlerde kelime açıklama dizilerinde daha çok kullanıldığı ve bu dizilerde çözümsel ve canlandırma açıklamalarının birlikte yer alabileceğidir. Bu tür açıklamalarda gerçekleşen örneklendirme veya tanımlamalarda sunulan bağlam, ders dışı bir bağlam değildir ve öğrencilerin gerçekleştirmekle sorumlu oldukları etkinliğin içeriğindedir. Bu şekilde yönetilen kelime açıklama dizilerine ayrılan zamanın ders hedeflerini engellemeyecek şekilde gerektiği kadar kullanılmasının önemi de ayrıca belirtilmiştir. Diğer bir bulguya göre ise kelime açıklama dizilerinde öğretici, yalnızca öğrencinin anladığını göstermesi ile yetinmeyebilir ve hedef kelimeyle eş anlamlı bir kelime veya diğer dilde karşılığı olan bir kelimeyi sunarak açıklamayı sonlandırabilir (Morton, 2015, s. 264). Böylece

Morton (2015), hedef kelimenin sınıfa daha da ulaşılabilir bir konuma getirildiğini savunur.

Yukarıda incelenen çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, kelime öğretiminde beden dili kullanımı, kelime açıklama dizilerinde gerek öğrencinin anladığını veya bildiğini göstermesi, gerekse öğreticinin kelime açıklamalarında kullanabilmesi açısından oldukça önem arz eden bir inceleme konusudur (Chaudron, 1988; Lazaraton, 2004; Mortensen, 2011; Morton, 2015; Waring vd., 2013; Van Compernelle ve Smotrova, 2017). Öğrenilen kelimelerin yapı veya anlamlarına dair içselleştirmelerinde (*internalization*) ya da edinme süreçlerinde sözlü iletişime eşlik eden beden dili (Sert, 2015), bu süreçlerin ilerlemesinde yardımcı bir rol üstlenir. Bazen de beden dili kullanımı, çeşitli öğrenme fırsatlarının ortaya çıkmasını sağlar (Brouwer, 2003; Eskildsen ve Wagner, 2015; Taleghani-Nikazm, 2008). Bu fırsatlar, ilk iki kelime açıklamalarını ele alan çalışmada olduğu gibi rastlantısal olarak gerçekleşebilir (Mortensen, 2011; Waring vd., 2013). Ancak bu fırsatları, bazen de rastlantısallığı kesin olmayan veya planlı şekilde gerçekleştirilen kelime açıklama dizilerinde de gözlemlemek mümkündür (Eskildsen ve Wagner, 2015; Morton, 2015). Bu tür çalışmalarda ortak olan, beden dilinin yalnızca kelime arayışı gibi onarım amaçlı kullanıldığı (Brouwe, 2003; Eskildsen ve Wagner, 2015, s. 292) veya öğreticilerin algısal girdiler (*comprehensible input*, Krashen ve Terrell, 1983) ile öğrencilerin dil edinimini destekledikleri göstergesel bir kaynak olmadığı, aynı zamanda sınıf içi etkileşimsel hedefleri gerçekletiren ve karşılıklı anlaşılabilirliği sağlayan etkileşimsel bir kaynak da olduğudur (Compernelle ve Smotrova; 2017; Eskildsen ve Wagner, 2015; Mori ve Hayashi, 2006; Olsher, 2004). Kelime öğretimini daha etkili hâle getiren bu tür tespitlerin YDT öğretiminde de ders içi hedefleri gerçekleştirmede etkili olacağı düşünülmektedir. Ancak KÇ yöntemi ile bu tür çalışmalara benzer katkılarda bulunabilmenin ön koşulu, diğer her dil öğretimi çalışmasında olduğu gibi, daha önceden YDT’de kelime öğretimi üzerine yapılmış çalışmaları ve bu çalışmaların katkılarını anlayabilmektir.

1.2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçede Kelime Öğretimi

Türkçenin dünya üzerinde gün geçtikçe daha da ilgilenilen bir dil hâline gelmesi, dilimizi en etkin ve en kapsamlı şekilde öğretebilmemizi gerektirmektedir. Bununla birlikte, kelime öğretiminin dil öğrenimi ve öğretimi çalışmalarında gitgide önem arz eden konumu, YDT çalışmalarında da gözlemlenmektedir. Ancak Türkçenin öğretimine dair henüz ortak bir yöntem ve yaklaşımın geliştirilemediği gerçeği, Türkçe kelimelerin öğretimine de yansımıştır (Barın, 2003; Benhür, 2002). Dünyadaki bütün diğer dillerde olduğu gibi Türkçede kelime bilgisinin kazanımı, öğretim etkinliklerini belirlemede önem teşkil eden bir konudur (Erol, 2015; İşcan, 2017). Bu doğrultuda kelime öğretimi ile ilgili dünyada en son ilgi gören gelişmeleri takip etmek ve bu gelişmeleri Türkçenin yapısal özellikleriyle bağdaşacak şekilde uyarlamak veya geliştirmek oldukça önemlidir. Ancak bu doğrultuda en önemli mevzu, dil öğretiminin “doğal ve anlamlı” (Barın, 2003; Barın ve Demir, 2006) olması gerektiği gerçeğini unutmamak ve kelime öğretimini de bu anlayıştan yola çıkarak gerçekleştirebilmektir. Diğer bir deyişle, kelime öğretimini etkileşim içerisinde incelemek, öğretime katılacak gerekli girdiyi olduğu hâliyle sağlayabilir.

YDT öğretilen dil sınıflarında kelime öğretimi ve öğrenimi ile ilgili son yıllarda yapılan birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Bu çalışmalardan bazıları özellikle kelime öğretimine (Apaydın, 2007; Büyükkız ve Hasırcı, 2013; Erol, 2015; Yıldız, 2013) bazıları ise öğrenimine (Barın, 2003; Biçer ve Polatcan, 2015; Demirel, 2013) odaklanmıştır. Mevcut çalışmanın konusu gereği kelime edinimi veya öğrenim stratejilerinden ziyade bu çalışmalardan özellikle YDT'nin öğretimini inceleyen çalışmalar ele alınacaktır.

Günümüze dek kelime öğretimi üzerine yapılan araştırmalarda kelime ve diğer dil becerilerinin bir bütün olarak görülmesi gerektiği (Günday ve Atmaca, 2016; İşcan, 2017) hatta insanın kendini ifade etmesini asıl sağlayan dil yapılarının kelime olduğu (Günday ve Atmaca, 2016) belirtilmiştir. Dolayısıyla kelime bilgisinin, diğer 4 beceriyi edinmede adeta bir ön koşul olduğundan bahsedilir (Benhür, 2002; Biçer ve Polatcan, 2015; Günday ve Atmaca, 2016). Özellikle Günday ve Atmaca (2016), kelime olmadan dile dair herhangi bir kavramdan bahsedilemeyeceğini belirtmiştir. Bu açıdan kelimenin

öğretimi için tıpkı diğer dillerde olduğu gibi (bk. Schmitt, 2000), Aksan'a (2009, s. 17) göre, YDT'de de temel söz varlığının önemi fark edilmelidir. Bu doğrultuda, temel söz varlığını belirlemede belirli bağlamlarda ve seviyelerde geçen kelime sayısına, hedef kitleye (Ör. Türk soylu gruplarda ortak olan ancak tamamen farklı anlamlarda kullanılan kelimelerin varlığı) dikkat edilmelidir. Benzer şekilde Barın (2003, s. 312), ihtiyaç analizi doğrultusunda seçilecek kelimelerle birlikte, YDT için temel söz varlığı çalışmalarının yapılması gerektiğine dair bir çağrıda bulunmuştur. Bu tür düşünceleri takiben, kelime hazinesi ve sıklığını ele alan birçok çalışmaya rastlamak mümkündür (Aşık, 2007; Açık, 2013; Erol, 2015; Göçen, 2016; Özdemirel ve Dilidüzgün, 2018). Bunların arasından özellikle Özdemirel ve Dilidüzgün (2018), ders kitabı geliştirme üzerine oldukça kapsamlı bir çalışma ile alanyazına önemli bir katkı sağlamıştır. Şenyiğit ve İnce (2015) de benzer bir çalışmayla B1 ve B2 seviyesinde ders kitaplarını inceleyerek birtakım öğretim tekniği önerisinde bulunmuştur. Ancak hâlâ daha günlük iletişimde sık kullanılan kelimeleri ve bunların konuşmada nasıl ortaya çıktığını inceleyen bir çalışma yoktur (Barın, 2003). Bunun yerine bütün çalışmalar malzeme veya teknikler geliştirme üzerinde durmuştur (Apaydın, 2007; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Demirel, 2013; Erol, 2015; İşcan, 2017).

Kelime öğretiminde yöntem ve teknikler üzerine yapılan çalışmaların büyük bir kısmı, kelimelerin bağlam içerisinde verilmesinin önemine dair fikir birliğindedir (Büyükkiz ve Hasır, 2013; Yıldız, 2013; Şenyiğit ve İnce, 2015; Günday ve Atmaca, 2016; Takıl, 2016). Çünkü kelimeler iletişimi ve etkileşimi sağlayan dil yapılarıdır ve gerçek hayatta bu görevleri gerçekleştirmedeki işlevleri üzerine çalışmaların yapılması gerektiği üzerinde durulmalıdır (Behür, 2002; Biçer ve Polatcan, 2015). Bu açıdan bakıldığında Yıldız (2013), bağlam ile kelime öğretimi üzerine yapmış olduğu bir çalışmada, dil bilgisiyle kelimenin bütünleşik bir şekilde öğretilmesi gerektiği düşüncesindedir. Bu doğrultuda Yıldız (2013), öğretim etkinliklerini üç gruba ayırmıştır. Bunlardan ilki olan bağlam dışı öğretim, Demirel'in (2013, s. 290) bağımsız kelime grupları sınıflamasıyla benzer doğrultuda, herhangi bir metin içerisinde sunulmayan kelime listeleri, kartları vb. ile yapılan öğretimleri niteler. İkincisi ise yarı bağlam odaklı öğretimdir ve bu da Demirel'in (2013), bir konu etrafında dönen kelimelerine ve Thurnbury'nin (2002) anlam alanı içinde bulunan kelimelerine paralel bir sınıflandırmadır. Söz konusu kelimeler, anlam olarak hedef kelimeye bazı açılardan benzemektedir. Bu benzerlikler

arasında anlam alanındaki kelimelerin hedef kelimenin kullanımıyla veya sorulmasıyla ortaya çıkmaları, hedef kelimeyle benzer sesleri veya benzer harfleri içermeleri ve bu şekilde hedef kelimeyle aralarında bir anlam ilişkisi kurulabilmesi kastedilmektedir. Yarı bağlam odaklı kelime öğretimi çalışmalarına ise Takıl'ın (2016) kelime öğretiminde resimyazılarının kullanıldığı etkinlikleri incelediği çalışması örnek verilebilir. Bu ilginç etkinlikte, kelime harflerinin içersinde anlamı yansıtan görselleri kullanarak öğrencilerden anlamı tahmin etmeleri istenmiş ve bu kelimeleri farklı bağlamlarda kullanmalarını sağlanmıştır. Son olan bağlam odaklı öğretim türü veya anlamsal bağıntılı kelime öğretimi (Demirel, 2013), sözlü veya yazılı metinlerde ana dili konuşucularının kullandıkları şekillerde veya yarı eğitsel amaçlı metinlerde öğrencilerin belirli bir etkileşimsel ya da iletişimsel görevi tamamlama amacıyla maruz kaldığı kelimeleri kapsar. Benzer çalışmalarda elde edilen sonuç, bağlam içerisinde sunulan kelimelerin güdülenmeyi artırıp eğitsel hedefleri gerçekleştirmeyi kolaylaştırdığı yönünde olup kelime öğretimine dair yöntem ve malzeme geliştirmenin bu doğrultuda gerçekleşmesini önerir (Demirel, 2013). Ayrıca görsel ve işitsel destekli sağlanan sözlü bağlamların beynin her iki bölümüne de hitap ettiği ve bu doğrultuda tekrarlı bir şekilde sağlanan girdilerin öğrenme fırsatlarını artırdığı bilinmektedir (Takıl, 2016). İşcan'ın (2017) filmlerle kelime öğretimi çalışması ve Dervişoğulları'nın (2008) oyunlarla kelime öğretimi üzerine yazmış olduğu yüksek lisans tezi, bahsedilen öğrenim fırsatlarının artırıldığını göstermektedir.

Kelime öğretiminde dilin yapısal özelliklerine odaklanarak yöntem ve teknik geliştirmenin daha doğru olacağı üzerinde durulmuştur. Örneğin Benhür (2002), Amerika ve İngiltere gibi söz sahibi ülkelerin, İngilizcenin dil yapısını derinlemesine ayrıntılandırdıktan sonra elde ettikleri bulguların beraberinde doğal konuşma diline dayanan öğretim ve yöntemler geliştirerek yabancı dil öğretiminde daha önde olduklarını ileri sürmüştür. Dolayısıyla Türkçenin yapılarının doğal kullanımının ve bunun ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasının kelime öğretimi için de gerektiği düşünülmektedir (Barın, 2003). Buna örnek olarak Erol (2015), Türkçe kelimelerin belirli sayıda Türkçe kelimedenden türetilerek oluşturulduğundan ötürü, dilimizin sonradan eklemeli yapısının öğrencilerce algılanmasının, kelime öğretiminde oldukça faydalı olacağını belirtmiştir. Altıkulaçoğlu (2010) ise Türkçedeki eşdizimli yapıların anlaşılmasının kelime öğretimine dair birçok sorunun önüne geçeceği görüşündedir.

Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ana dili olarak öğretimi arasında kelime öğretimine dair farklılıkların olması göz ardı edilmemelidir ve *Türkçenin yabancı dil olarak* öğretimine özgü bir öğretim yönteminin geliştirilmesi gerekmektedir. Konuyla ilgili Barın (2003, s. 316) şöyle bir ifadede bulunur:

Türkçeyi bilmeyen birinin hem dil bilgisini hem kelimeleri (isim-fiil ve cümledeki görevlerine göre sıfat, zarf, bağlaç vb.) hem de Türk kültürünü öğrenmesi gerektiği göz önünde bulundurulmadan, bir Türk'e öğretir gibi Türkçe öğretiminde kullanmak düşüncesiyle kitaplar hazırlamak ve bu şekilde öğretim yapmak yanlıştır.

Dolayısıyla kelime öğretimi için geliştirilecek her türlü yöntem ve tekniğin bağlam odaklı ve iletişim kurmamızı sağlayacak şekilde yer alması esastır. Ancak bu eski yöntemleri çöpe atıp sıfırdan bir dil öğretimi yöntemi bulunacağı anlamına gelmemelidir (Güzel ve Barın, 2013). Carter ve McCarthy (1988, s. 39), bu durumu eski bir İngiliz atasözüyle yerinde bir şekile açıklar: “Yeni olan doğru değildir, doğru ise yeni değildir”. Dolayısıyla dünya çapındaki gelişmelerden haberdar olarak Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimine katkı sağlamak YDT araştırmacıları için önemli bir görevdir. Bu noktada, öğretim yöntem ve teknikleri geliştirecek kişilerin alanında uzman ve donanımlı kişiler olması gerektiği görüşü hâkimdir (Barın, 2003; Göçer ve Moğul, 2011; Erol, 2015). Ancak şimdiye dek YDT ve kelime öğretimi üzerine yapılan çalışmalar, geçerli bir öğretim yöntemi veya tekniği sağlama konusunda hem yetersiz olmuştur (Aytan ve Başal, 2016) hem de bunlara dair henüz ortak bir karara varılmamıştır (Benhür, 2002; Erol, 2015).

Yukarıda incelenen YDT ve kelime öğretimi çalışmalarının ortak özelliği, doğal ve anlık gelişen etkenlerden şekillenebilen etkileşimden ziyade, ön test ve son test gibi öğretim ve öğrenim süreçlerini, öğrencilerin verdikleri yanıtlar üzerinden incelemiş olmasıdır. Bu doğrultuda birtakım betimsel yöntemler, örneklemeler ve doküman taramaları gibi, ancak kısıtlı bir çerçevede elde edilen bulgular ele alınabilmiştir. Ancak YDT’de kelime öğretimi çalışmaları arasında, diğer tüm dil becerilerinde olduğu gibi, kelime öğretimini de doğal gelişiminde ve konuşucuları bu gelişimdeki en doğal davranışlarıyla, etkileşim içerisinde, ayrıntılı bir şekilde inceleyen bir yöntem henüz kullanılmamıştır. Bu nedenle, KÇ yöntemi ile YDT’de kelime öğretimlerinin incelenmesinin birçok açıdan

fayda sağlayacağı düşünölmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada KÇ yöntemi kullanılarak hem alanyazındaki kelime ve yabancı dil öğretimi üzerine, sınıf dilini en doğal hâliyle inceleme açığıının doldurulması hem de bu doğrultuda geliştirilebilecek çeşitli öğretim tekniklerinin önerilmesi hedeflenmektedir.



2. BÖLÜM: KONUŞMA ÇÖZÜMLEMESİ YÖNTEMİ

Çalışmanın bu bölümünde, Konuşma Çözümlemesi yöntemi, yöntemin çalışmadaki yeri ve bu yöntemin kullanım alanları tanıtılacaktır. Bu doğrultuda öncelikle, Bölüm 2.1.de araştırmanın amacı ve araştırma soruları açıklanacaktır. Ardından Bölüm 2.2.de araştırmanın gerçekleştirildiği ortam ve araştırmaya destek veren katılımcılar belirtilecektir. Bunu takiben veri toplama süreci Bölüm 2.3.te ayrıntılandırılacaktır. Sonrasında Bölüm 2.4.te, KÇ yönteminin çalışmanın yöntemi olarak tercih edilmesini gerekçelendirmek üzere, etkileşimi incelemedeki gücünden bahsedilecektir. Ayrıca bu yöntemin ortaya çıkışı ile tarihsel gelişim süreci ve günümüzdeki kullanım alanları açıklanacaktır. Ardından Bölüm 2.6.da, KÇ yönteminin dünya üzerinde birçok sayıda alanında uzman araştırmacılar tarafından güvenilir ve geçerli bir yöntem olarak kabul edilmesini sağlayan özellikleri ele alınacaktır. Son olarak Bölüm 2.7.de yöntemin uygulanması açısından büyük önem taşıyan etik durumlara olan bakış açısından ve bunların çalışmadaki yerinden bahsedilecektir. Bu doğrultuda KÇ yönteminin, konuşmanın bulunduğu her türlü ortamda bulunan etkileşimsel düzeni, en doğal hâliyle ve en ayrıntılı şekliyle inceleyebilecek yöntem olduğuna açıklık getirilmesi hedeflenmektedir.

2.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ARAŞTIRMA SORULARI

Araştırmanın amacı, YDT'nin öğretildiği A2 seviyesi sınıflarında, NDK sorusu ile başlayan kelime açıklamalarında ortaya çıkan etkileşimsel tasarımı betimlemektir. Bu doğrultuda NDK sorularının etkileşim dizilerindeki kullanımı ve bunları destekleyen *sınıf söylemi*, öğreticinin öğrencilerden yeğlenen yanıt elde etmek üzere kullandığı *etkileşimsel kaynaklar* ile öğrencilerin verdikleri *yeğlenen yanıt türleri* olmak üzere üç farklı boyutta incelenecektir. Araştırmanın, şimdiye dek Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda gerçekleşen etkileşimsel düzenin KÇ yöntemi kullanılarak açıklandığı ilk Türkçe çalışma olmasıyla YDT alanında belirli bir önem arz edeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, Türkçenin öğretildiği yabancı dil sınıflarında, kelime açıklamalarını ele alan, bu doğrultuda sınıf içi etkileşimi ayrıntılı bir şekilde ortaya koyan ve sınıf içi etkileşim sırasında meydana gelen öğelerle bunlara ait dizisel

düzenleri açıklayan ilk çalışma olma niteliğini de taşımaktadır. Bu bağlamda çalışma, aşağıda bulunan araştırma sorularına yönelik açıklamalarda bulunmayı hedeflemektedir.

1. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği A2 seviyesinde yetişkin gruplarında NDK ile başlayan kelime öğretimi konuşmaları sınıfa ne şekilde ve nasıl yöneltilir?
2. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği A2 seviyesindeki yetişkin grubu sınıflarında NDK sorusu sonrasında öğretici, yeğlenen yanıtların geldiği etkileşimsel dizileri hangi etkileşimsel kaynaklara başvurarak yönetir?
3. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği A2 seviyesindeki yetişkin grubu sınıflarında gerçekleşen kelime öğretimine NDK sorusu ile başlayan etkileşimler doğrultusunda öğrencilerden gelen yeğlenen yanıt türleri nelerdir?

İlk araştırma sorusu, NDK sorusunun sınıfa yöneltildiği takdirde etkileşim dizilerinin öğretici ve öğrenci katkılarıyla nasıl sıralandığını ve bir düzen oluşturduğunu ele almaktadır. İkinci araştırma sorusu, öğrencilerin etkileşimi sürdürmek ve yeğlenen yanıtı ortaya çıkarmak için başvurmuş olduğu sözlü, bedensel veya çevresel kaynakların oluşturduğu dizi düzeninin yönetimini çözümlmeyi amaçlamaktadır. Son araştırma sorusu ise NDK sorusu karşılığında öğrenciler tarafından sağlanan yanıt türlerini betimlemeyi hedeflemektedir.

2.2. ARAŞTIRMA EVRENİ VE KATILIMCILAR

Çalışmanın verileri, Isparta ilinde bulunan bir devlet üniversitesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi enstitüsüne ait hazırlık sınıflarından 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında 2 haftalık bir sürede elde edilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü sınıf sayısı 1’dir ve bu sınıfta A2 seviyesinde Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Ayrıca bu sınıf, enstitü müdüründen alınan izinle birlikte öğrencilerin ve öğrencilerin gönüllülüğü üzerine seçilmiştir. Çalışmanın A2 seviyesi grubundan seçilmiş olma nedeni, bu seviyede öğrencilerin kendilerini asgarî düzeyde ifade edebilecek kadar dil bilgisi ve kelime birikimini kazanmış olmasıdır. İkinci bir neden de bu seviyenin öğrenciler tarafından daha üst seviyelerde öğrenilen karmaşık yapıların kullanılması üzerine düşünmekten

dolayı henüz etkileşimin sekteye uğramayacağı bir aşamada bulunmalarıdır (bk. Giriş). Öğrenciler, dönemin başında yapılan seviye tespit sınavına göre seviye sınıflarına yerleştirilmişlerdir. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler lisans, yüksek lisans veya doktora programlarına kayıtlıdır ancak Türkiye'deki üniversitelerde öğrenimlerine devam edebilmeleri için Türkçe hazırlığı bitirerek Temmuz ayında enstitünün düzenleyeceği Türkçe yeterlik sınavından C1 seviyesinde sertifika alma şartına tabidirler. Öğrencilerin yaşları ise 18 ile 26 arasında değişmektedir.

Sınıfın haftalık ders saati sayısı 30'dur ve hafta içi her gün altışar saat ders almaktadır. Ders saati süreleri ise kırk beşer dakikadır. Ancak dersler blok şekilde 90 dakika olarak işlenmektedir. Çalışmanın gerçekleştirildiği sınıfın dersine 11 farklı öğretici girmektedir. Bu öğretmenlerin hepsi Türk kökenlidir. Çalışmada kullanılan kayıtlarda bu öğretmenlerden 3'ünün yönetmiş olduğu dersler incelenmiştir. Öğreticiler derslerde Yedi İklim A2, B1, B2 ve C1 kitaplarını takip etmektedir. Çalışmanın gerçekleştiği zamanda kullandıkları kitap ise A2'dir. Sınıf mevcudu 18 kişidir. Bunlardan 2'si Bangladeşli, 2'si Endonezyalı, 2'si Malezyalı, 2'si Etiyopyalı, 2'si Suriyeli, 2'si Libyalı, 2'si Ürdünlü, 1'i Sudanlı, 1'i Kamerunlu, 1'i Burkina Fasolu ve 1'i de Nijeryalıdır. Yani oldukça çok uluslu bir sınıf ortamından söz edilebilir. Sınıftaki öğrencilerin hepsi İngilizce konuşabilmektedir ve bu dil, 1 kişinin ana dilidir. Ayrıca sınıfta Fransızca konuşabilen 4 kişi vardır ve bu dil bu öğrencilerden 2'sinin ana dilidir. Arapçayı ise sınıfta bulunan 9 kişi konuşabilmekteyken bu dil 7 kişinin ana dilidir. Bunların haricinde bütün öğrenciler, ülkelerinin yerel dillerini de ana dili olarak konuşmaktadır. Dolayısıyla dil açısından oldukça zengin bir sınıfın inceleneceği söylenebilir. Çalışma sırasında öğrencilerin milliyetleri, ana dilleri ve konuştukları dillere ancak verinin incelenmesi açısından önem arz ettiği sürece değinilecektir.

Çalışmanın başında katılımcı öğretici ve öğrencilerle veri toplama sürecinin nasıl işleyeceğine dair görüşmeler yapılmıştır. Çalışmaya katılan sınıfın öğrencilerinden ve öğretmenlerden çalışmaya dair ayrıntılı bilgiler içeren gönüllülük formları aracılığıyla etik açıdan uygun şekilde izinler alındıktan sonra çalışma başlatılmıştır. Yapılan görüşmelerde ve gönüllülük formlarında katılımcılara her zaman yaptıkları şekilde derslere devam etmelerinin sınıf içi etkileşimi yansıtacak olan bu çalışmada oldukça önemli bir rol oynayacağına üzerinde durulmuştur. Bu sürece dair ayrıntılar Bölüm

2.7.de belirtilmiştir. Çalışmanın veri toplama süreciyle ilgili ayrıntıları bir sonraki bölümde ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır.

2.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Çalışma süresince gönüllü sınıfta yapılan dersler, iki farklı açıdan iki farklı kamera aracılığıyla görüntülü ve sesli olarak kayda alınmıştır. Kameralardan biri öğretici, diğeri ise öğrencileri çekecek şekilde sınıfın iki farklı köşesine yerleştirilmiştir. Kameraların iki hafta süresince toplamda 60 saatlik ders kaydı yapması planlanmıştır ancak bu süre zarfında toplam 52 ders saatlik video kaydı toplanabilmiştir. Bu da konuşma çözümlemesi yöntemi kullanılarak yürütülen bir sınıf içi etkileşimi çalışması için yeterli bir veri tabanı oluşturmaktadır (Seedhouse, 2004). Geriye kalan 8 saatlik kayıt ise çeşitli teknik sıkıntılardan ve araştırmacının bizzat kayıt toplama sürecinde sınıfta bulunamamasından kaynaklanan bazı aksaklıklardan ötürü elde edilememiştir. Araştırmacının şehir dışında bulunması sebebiyle kamera kayıtlarını yapmak üzere sınıftan gönüllü bir öğrenciden kamera çekimlerini yürütmesi rica edilmiştir. Öğrenci bütün kamera kayıtlarını ona verilen harici belleğe kaydetmiş ve sürecin bitiminde araştırmacıya teslim etmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen 12 saatlik kamera kayıtlarının seçilip tercih edilme nedenleri ve veri olarak kullanılma süreçleri takip eden bölümde ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır. Ayrıca bu bölümde, veri toplama sürecinde elde edilen video kayıtları arasından seçilen ve çevriyazıya dönüştürülen ders bölümlerinin bilgileri ile elde edilen çevriyazıların içinden seçilip çalışmanın tartışma bölümünde kullanılan 11 kesite dair ayrıntı da yer alacaktır.

2.4. ÇEVRIYAZI, DERLEM OLUŞTURMA VE VERİ ÇÖZÜMLEME

Verinin tamamı KÇ yönteminin kazandırdığı bakış açısıyla tarafsız bir şekilde derlenip incelenmiştir ve bu çerçevede yöntemin özellikleri Bölüm 2.5.te ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır. Yöntem gereği verilerin oluşturulmasındaki ilk aşama video kayıtlarının tarafsızca baştan sona izlendikten sonra çalışmada seçilen bölüme ait görüntülü kayıtların çevriyazıya dönüştürülme işlemidir. Toplanan 52 saatlik ders kayıtlarının hepsi baştan sona hiçbir odak noktası olmadan izlenerek incelenmiş, bunlardan en net görüntü ve ses kaydına sahip olan ve sözlü etkileşimin en fazla gerçekleştiği 12 saatlik ders kaydı baştan sona ayrıntılı bir şekilde Jefferson çevriyazı sistemi (2004) kullanılarak çevriyazıya dönüştürülmüştür (bu işlem Bölüm 2.5.te de ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır). Tezde incelenen çevriyazı metinlerinin seçildiği bu 12 saatlik video kayıtlarında 3 farklı öğretici ders işlemektedir. Ancak 18 öğrenciden 3'ü kamera kayıtlarının açısına dâhil olmadığı için yalnızca sesleri üzerinden incelenerek çalışmaya dâhil edilebilmiştir.

İkinci aşama ise çalışmanın odak noktasına karar vererek teze dâhil edilecek etkileşim düzenlerini içeren temsili kesitlerden bir koleksiyonun oluşturulup bu kesitlerin yeniden ayrıntılandırılmasıdır. Bu doğrultuda öncelikle ilk aşamada elde edilen çevriyazılar, etkileşim düzenleri açısından ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve yöntem gereği birbirini tekrar eden bir etkileşim düzeni arayışına gidilmiştir. Bu noktada birçok derste kelime açıklamalarının gerçekleştiği yerlerde NDK soru sözcüsünün öğretmenler tarafından oldukça sık bir şekilde kullanıldığı etkileşim düzenlerinin varlığı tespit edilmiştir ve böylelikle bu etkileşim düzenleri tezin odak noktası hâline gelmiştir. Bu noktadan sonra incelenen çevriyazıda NDK soruları sonrasında öğrencilerin katkılarda bulunduğu ve bu katkıların sınıf içi eğitsel hedeflere uyabileceği ön görülen 40 farklı etkileşim düzeni tespit edilmiştir. Bu doğrultuda incelenen 12 saatlik kaydın haricinde de olmak üzere toplanan bütün kamera kayıtları yeniden gözden geçirilmiş ve NDK sorularının hedef kelime ile kullanıldıktan sonra öğrenci katkılarının edildiği toplamda 52 etkileşim düzeni tespit edilmiştir. Bu düzenlerin arasından NDK sorusu sonrasında gelen öğrenci katkılarını en net ve kapsamlı bir şekilde temsil eden 11 örnek kesit seçilmiştir ve bu kesitler, çalışmaya dâhil edilecek derlemi oluşturmuştur.

Tablo 1’de, çalışmada kullanılan kesitlerin zaman, öğretici ve kamera kaydı bilgileri ile birlikte nasıl elde edildiği görselleştirilmiştir. Bu verilere dair buldukları gün ve ders saati ve dakika bilgileri, dersi gerçekleştiren öğretmenlerin sembolleriyle birlikte, çevriyazıya dönüştürülen bütüncü içerisinden çalışmada kullanılmak üzere seçilen kesitleri belirtmek üzere aşağıda verilmiştir.

Tablo 1: Toplanan Ders Videoları ve Çalışmaya Dâhil Edilen Verilerin Zaman, Kamera ve Öğretici Bilgileri

Gün/Saat	1&2. saat	3&4. saat	5&6. saat	Kaydeden kamera sayısı	Öğreticiler	Seçilen kesitlerin bulunduğu dakikalar
1. gün		X	X	2	PMO	
2. gün	X	X	X	2	ÇFP	3-13-15-51-56-59
3. gün	X	X		1	ÇTE	
4. gün	X	X	X	2	PÖİ	
5. gün	X	X	X	2	KİB	15
6. gün	X	X	X	2	MPO	3-4
7. gün	X		X	1	ÇFP	
8. gün	X	X	X	2	ÇTE	
9. gün		X	X	1	PÖİ	
10. gün	X	X	X	2	KİB	8-34
Toplam	52 saat	11 adet kesit			3 öğretici P,I,B	
Çevriyazıya dönüştürülen kesitler (X)			12 saat			
Çalışmada yer alan kesitler (X)			8 saat			

Seçilen kesitlerin bulunduğu çevriyazılar, ikinci bir ayrıntılandırma işleminden daha geçmiştir ve bu sırada çalışmanın odak noktasını etkileyebilecek etkileşimsel öğeler (NDK soruları, yönetim kaynakları ve yeğlenen yanıt türleri) üzerinde daha da ayrıntılı bir şekilde durulmuştur. Bu noktada çalışmaya dâhil edilen kelime açıklama dizilerinin yalnızca kelime öğretimi derslerinde bulunmadığını; konuşma, dinleme, okuma, yazma ve dil bilgisi derslerinde de yer alan dizileri temsil ettiğini belirtmek gerekmektedir.

Son olarak temsili 11 kesite KÇ yöntemi ışığında ayrıntılı bir şekilde çözümleme işlemi uygulanmıştır. Bu doğrultuda incelenen kesitlerde, öğrencilerin kullandığı çeşitli etkileşim kaynakları ile (hedef kelimeyi dil dışı kaynaklarla destekleyerek sınıfa yöneltme, söz sırası verme kaynakları kullanma, vs.) öğrencilerin verdiği yanıt türlerinin birbirlerine benzediği (eş anlamlı, örnekleme, tanımlama, vs.) ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara dair ayrıntılar, Bölüm 3’te tartışılacaktır. Bölüm 2.5.te ise bu çözümlemelere ve bunların ışığında çalışmanın bulgularını elde etmeye rehberlik eden KÇ yöntemi, ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır.

2.5. KONUŞMA ÇÖZÜMLEMESİ

Bu çalışmada sınıf içi etkileşime dair elde edilen veriler Konuşma Çözümlemesi Yöntemi (KÇ) kullanılarak incelenmiştir. Toplumbilimci Harvey Sacks ve Emmanuel Schegloff’un 1960’larda temelini atmış olduğu KÇ, insanların birbirleriyle karşılıklı konuşmalarının ve dolayısıyla da etkileşimin sözlü ve dil dışı boyutlarıyla bilimsel incelemesi olarak nitelendirilmektedir (Sidnell, 2010). Sacks, toplumsal etkileşimin yapısal düzenini açıklamak üzere yapmış olduğu çalışmalarda, ses kayıtları aracılığıyla topladığı konuşmaları incelerken günlük konuşmanın sıralı ve sistematik bir düzene sahip olduğunu belirtmiştir. Sacks’ın erken vefatının ardından başta Schegloff ve Jefferson olmak üzere Sacks’ın ders notlarını düzenleyen ve geliştiren meslektaşlarının katkılarıyla KÇ bilimsel bir yöntem hâline gelmiştir. Bu doğrultuda tasarlanan KÇ yöntemi, konuşmada bulunan düzenin en doğal ve en ayrıntılı şekliyle incelenmesine yarayan bir yöntemdir.

Günlük konuşmaların oluşturduğu dizisel bütünün ve bu düzende yer alan söz alma ve onarım gibi çeşitli etkileşim unsurlarının (Markee, 2000) bu bütün içerisinde incelenmesi gerektiğini öngören KÇ yöntemi, toplumsal uzlaşma mekanizmasının nasıl işlediğini içeriden bir bakış açısıyla (*emic perspective*) betimlemektedir. Çünkü Liddicoat’un (2007) da belirttiği üzere toplumsal düzen ve bu düzenin en önemli unsurlarından olan konuşma, toplumsal etkileşimin yalnızca gerçek örnekleriyle incelenebilir.

KÇ'nin ortaya çıkışında Budun Yöntembilimi (BY) (*ethnomethodology*), Dilbilim (*linguistics*) ve Erving Goffman'ın öğretileri büyük ölçüde etkili olmuştur. Ancak KÇ'nin kökleri, özellikle Budun Yöntembilime dayanmaktadır. Bu nedenle KÇ'nin, BY'nin bir uzantısı olduğu söylenebilir ve BY ile KÇ'nin Maynard ve Clayman'a (2003) göre bazı ortak özellikleri bulunmaktadır;

1. tabandan-yukarı işleme yaklaşımını (*bottom-up approach*) benimsenerek toplumsal düzen herhangi bir kuram, kural ya da kod dayatmadan etkileşimin içinde incelenir,
2. görülen ancak fark edilmeyen etkileşim özellikleri ortaya çıkarılır; bununla birlikte bazı olağandışı durumların incelenmesinin, normal etkileşimi anlamaya yardımcı olacağı düşünülerek normalden sapan durumlar da incelenir,
3. günlük hayatta kullanılan dil ile ilgilenilir,
4. toplumbilimin aksine, toplumsal eylemleri kurala dayalı modellerle incelemeye karşı çıkılır ve belirli bağlamlarda doğabilecek ihtimal durumları dikkate alınır,
5. günlük hayatta toplumda bulunan bireylerin gerçekleştirdiği toplumsal eylemlerle bu eylemleri oluştururken kullandıkları konuşmada ve diğer kaynaklarda bir düzenin olduğu vurgulanır ve bu sayede toplumsal hayatın iç mekanizmalarına yönelik bilgiler genişletilir (akt. Sert vd., 2015, s. 5).

KÇ'nin BY'den ayrıldığı en belirgin nokta ise deneysel yöntemleri kullanmamasıdır (Sert, vd., 2015, s. 5). KÇ yönteminde doğal etkileşimin kaydedildiği ses ve görüntü kayıtlarından elde edilen veriler yalnızca çevriyazı sistemleri aracılığıyla nesnel bir şekilde incelenir. Bu inceleme şekli Psathas'ın (1995, s.45) tanımıyla “gereksiz bir bakış açısıyla” (*unmotivated looking*) açıklanabilir. Waring (2016, s. 1) ise KÇ yönteminin bu özelliğini “ateorik” olarak belirtir.

KÇ, toplumsal yaşantının olmazsa olmazı olan etkileşimi incelerken nelerin meydana geldiğinden ziyade “neden, ne şekilde ve neden o anda” (Seedhouse, 2004) oluştuğunu açıklar. Örneğin sınıf içi etkileşimde öğreticinin öğrenciye yönelttiği bir “Rekor ne demek?” (bk. Kesit 1) sorusu ele alındığında, öğreticinin bu soruyu sorma *nedeni*, öğrencilerin rekor kelimesini bilip bilmediklerine dair bir *bilgi durumu yoklaması yapmaktır* (*epistemic status check*, Sert, 2013). Öğreticinin bu soruyu sorarken tahtaya “rekor” kelimesini yazması ve sonrasında kitabına bakarak önceki derslerde işlenen bir

alıştırmanın sayfalarını açması ve sonrasında bu soruyu daha da yüksek bir sesle sorması, bize bu sorunun *ne şekilde* sorulduğunu gösterir. Öğreticinin tüm bu etkileşimsel kaynakları, öğrencinin yanıtları geldikten sonra değil, kendi sorusunu yöneltirken yapmış olması da *neden o anda* yaptığına dair öğrencilerin dikkatini çekme veya geçmiş öğrenmelere göndermede bulunma gibi etkileşimsel bir anlam oluşturmaktadır. Dolayısıyla KÇ, belirli bir çerçevede, birtakım varsayımlara dayanarak verileri inceleyen ve yapısal unsurları odak noktası olarak yukarıdaki örnekte olduğu gibi toplumsal etkileşim eylemlerinin önem arz eden ayrıntılarını ikinci plana alabilen Söylem Çözümlemesi, Toplumbilim ve Uygulamalı Dilbilim gibi yöntem ve yaklaşımlardan daha farklı ürünler vermeyi hedefler (Sert vd., 2015).

KÇ'nin her ne kadar yukarıda adı geçen alanlardan beslendiği bilirse de bunlardan nasıl ayrıştığı Chomsky'nin Dilbilimsel yaklaşımıyla örneklendirilebilir. Chomsky'nin sunduğu çerçevede dilsel sorunların deneysel değil de mantıksal bir dayanak noktasının olduğu iddia edilir ve doğal konuşma dilinin incelenen bir veri olduğu reddedilir. Chomsky'nin düşüncelerinden yola çıkarak çalışmalarına devam eden dilbilim çevreleri, bilişsel yaklaşımı kullanarak yapay ve sezgisel verileri incelemiş ve doğal konuşmada bulunan etkileşimsel kaynakları arka plana almıştır. Dolayısıyla, “bilişsel geleneği takip eden dil çalışmaları yıllar boyu karşılıklı konuşma gibi zengin ve bütünsel bir etkileşimsel veri kaynağını kısmen göz ardı etmiştir” (Sert vd., 2015, s. 4). Ancak Hutchby ve Wooffitt'in (1998, s. 4) de belirttiği gibi KÇ'nin “toplumbilim ile sosyal bilimlerin, özellikle dilbilim ve toplumsal ruhbilim gibi diğer temel alanları arasında eşsiz bir geçiş noktasında bulunduğu” bir gerçektir. Bu noktada KÇ'nin uygulandığı Uygulamalı Dilbilim (Richards ve Seedhouse, 2005), Kültürel Çalışmalar (Dingemanse ve Floyd, 2014), Edebiyat Kuram ve Eleştirisi (Person, 1996), Psikoloji ve Psikoterapi (Gardner ve Forrester, 2010; Peräkylä, Antaki, Vehviläinen, ve Leudar, 2008) gibi alanlarda yapılan önemli çalışmalar, KÇ'nin bulunduğu bu eşsiz noktayı gözler önüne sermektedir. Ayrıca Drew ve Heritage'ın (1992) da belirttiği gibi, 1970'lerin sonundan itibaren konuşma yapılarının çözümlenmesine olan ilgi, kurumsal bağlamlarda da kendini göstermiştir. Böylelikle KÇ, haber konuşmaları, (Clayman, 2013b), tıbbi ortamda gerçekleşen konuşmalar (Gill ve Maynard, 2006; Elçin, Turan, Sert ve Bozbiyık, 2015), mahkeme konuşmaları (Atkinson ve Drew, 1979), politik söylem çözümlemesi (Büyükgüzel, 2016) ve sınıf içi bağlamı (Gardner, 2013; Markee,

2000; McHoul 1978, 1990; Seedhouse, 2004, 2005; Sert; 2014) gibi etkileşimlerde de bilimsel bir yöntem olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Bahsedildiği üzere, yaklaşık yarım asırdır birçok toplumsal alanda etkileşimde gerçekleşen durumlara ışık tutmuş ve farkında olunmayan birçok sorunu çözmeye yardımcı olmuş KÇ yönteminin, Seedhouse'un (2005, s. 66-67) belirttiği şekilde 4 temel ilkesi bulunmaktadır:

1. Etkileşim bir düzen içerisinde sıralanır.
2. Etkileşime sağlanan katkılar, bağlam tarafından şekillenir ve bağlamı şekillendirir.
3. Hiçbir ayrıntı etkileşim düzeninin haricinde, rastgele ve düzenin içinde bulunan durumla ilişkilendirmeksizin değerlendirilemez
4. Çözümler tabandan-yukarı ve veri odaklıdır.

Bunlardan ilki, Schegloff ve Sacks'ın belirtmiş olduğu gibi konuşmanın bir sistemi olduğuyla ilgilidir. Bu sistemde konuşucular *dizi düzeni* (*sequence organization*) oluşturur ve bu düzende *öznelerarasılığı* (*intersubjectivity*) sağlamaya çalışırlar. Konuşucular bu dizi düzenini *onarım* (*repair*) ve *söz sırası alma* (*turn taking*) gibi *dizisel düzen* (*sequential organization*) türlerini kullanarak oluşturur. İkinci ilke, etkileşimde bulunan katılımcıların kullandıkları etkileşimsel kaynakların hem bağlamı oluşturduğunu hem de kendi katkılarının bu bağlam doğrultusunda incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Örneğin bir öğretici öğrenci yanıtına evet sözcüğü ile bir onaylamada bulunması, hem öğrencinin o an verdiği yanıtın doğruluğunu gösterir hem de önceki söz sıralarında gerçekleşen alıştırma içi konuşmalar doğrultusunda öğreticinin eğitsel amacının gerçekleştiğini belirterek o bağlamı oluşturur. Üçüncü ilke, ikinci ile yakından ilgilidir ve KÇ çalışmalarının güvenilir ve geçerli bir şekilde incelenmesinin asıl dayanağıdır. Çünkü etkileşim dizilerinde yer alan unsurlar iki temel açıdan incelenmelidir. Bunlardan ilki, etkileşim unsurlarının buldukları konuları doğrultusunda diğer unsurlarla olan ilişkilerine göre çözümlenmeleridir. KÇ yönteminde bu işlem, "*bir sonraki sıranın kanıt getirme işlemi*" (*next-turn-proof procedure*) olarak adlandırılır. İkincisi de bu unsurların, birbiriyle olan ilişkileri doğrultusunda oluşturdukları bütüne olan etkilerinin, bu bütün içerisinde incelenmesidir. Bu doğrultuda mikro bir çözümlenmeyle incelenen etkileşimin

oluşturduğu bütünü de bu ayrıntılar doğrultusunda açıklanması esastır. Son ilke ise diğer tüm ilkelere belirtilen durumları destekler şekilde, yapılan tüm mikro çözümlenin veri odaklı ve içeriden bir bakış açısıyla gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda etkileşimin olduğu gibi doğal hâliyle ele alınabilmesi, bir düzen içerisinde ardışık bir şekilde sıralanan konuşmanın, tıpkı konuşucuların gözünden bakarcasına içeriden bir bakış açısıyla anbean betimlenmesiyle sağlanır (Schegloff, 2007).

Yukarıda bahsedilen temel ilkeler doğrultusunda KÇ çözümlenmesinin yapılabilmesi, bu ilkeleri destekler şekilde mikro çözümlene olanakları sunabilecek şekilde geliştirilmiş bir çevriyazı sistemi ile mümkündür. Bu doğrultuda KÇ yöntemini geliştiren isimlerin başında gelen Gail Jefferson'un (2004) tasarlamış olduğu çevriyazı sistemi (bk. Ek 4), KÇ yönteminin kullanıldığı alanlarda en çok tercih edilenlerden biridir ve aynı zamanda da mevcut çalışmada kullanılan çevriyazı sistemidir. Konuşmalarda kullanılan bedensel ve bürünsel kaynakları da yansıtabilen bu sistem sayesinde görüntü ve ses kayıtlarından elde edilen veri, yazılı veriye dönüştürülür. Bu süreçte çalışmaya ait veri, etkileşim dizilerini oluşturan ve önceden bahsi geçtiği üzere dizi düzeni, söz sırası ve onarım gibi belirli bir sistem dâhilinde belirtilen ögeler aracılığıyla çözümlenebilir hâle getirilir. KÇ yönteminin anlaşılması açısından büyük önem taşıyan bu tür ögeler, takip eden alt bölümlerde ayrıntılandırılacaktır.

2.5.1. Etkileşim Ögeleri ve Dizi Düzeni

Sacks'ın öğretilerinde konuşmanın incelenabilir hâle gelmesi için belirlemiş olduğu bazı mekanizmalar bulunmaktadır. Daha sonrasında ayrıntılandırılarak daha kapsamlı birer araç hâline gelen bu unsurların başında gelen konuşma birimleri, sıralı çiftlerdir (SÇ) (*adjacency pair, AP*). Schegloff ve Sacks (1973) sıralı çiftleri şu şekilde açıklar:

1. iki söz sırasından oluşur (sıralı çiftin birinci kısmı (SÇ1) ve ikinci kısmı (SÇ2))
2. farklı konuşucular tarafından oluşturulur
3. ardışıktır
4. genellikle biri önce ve diğeri sonra gelecek şekilde oluşur
5. belirli çift türleri belirli çift türleriyle eşleşir (Ör. soru-yanıt, teklif-kabul)

Bu çiftler, konuşucuların bir tür anlaşma sağlama amacıyla etkileşimde oluşturdukları en küçük konuşma birimleridir ve etkileşim çoğunlukla bu birimlerden meydana gelir. Alınan söz sıraları, çeşitli etkileşimsel hedefleri gerçekleştirmek amacıyla kullanılan etkileşimsel eylemleri içerir ancak birinci söz sırasını oluşturan konuşucuyu takip eden diğer konuşucu, ikinci sırayı yeğlenmeyen veya yeğlenen bir şekilde oluşturmada özgürdür. Bazen ikinci söz sırası hiç oluşturmaz, ancak bu noktada SÇ2'nin bedensel veya bürünsel kaynaklarla da sağlanabileceği, yalnızca sözlü etkileşimsel kaynaklara başvurmanın şart olmadığını belirtmekte fayda vardır. Aşağıdaki örnek, araştırmacının kişisel konuşmalarından alınmıştır ve sıralı çiftlerin oluşumuna dair bir örnek teşkil etmektedir:

Ant: kapıya bakıversene

Ber: 1:: (0.4) ama şimdi::: (1.2)

Burada Ant SÇ1'i Ber ise SÇ2'yi oluşturmaktadır. Ant'nin ricasına karşılık Ber'in kullandığı tereddüt belirteci (1::) ve aradan geçen fark edilir duraklamalar, bu bağlam içerisinde Ber'in ricaya karşılık birtakım kaçış yöntemi içeren bir söz sırası tasarladığını kanıtlamaktadır ve Ber'in oluşturduğu SÇ2, Ant'e göre yeğlenmeyen bir yanittir çünkü Ant'nin ricası gerçekleşmemiştir. Tıpkı bu örnekte olduğu gibi birçok konuşmada “duyurular alındılabılır, sorular yanıtlanabilir, davetler kabul edilebilir, SÇ2'ler öncesinde gelen durumlara ve beklentilere göre değişik anlamlara gelebilir ve tüm bu durumlar konuşmada bir düzenin olduğunu gösterir” (Peräkylä, 2011, s. 371).

Sıralı çiftler, söz sırası oluşturma birimlerinden meydana gelmektedir (SOB) (*turn construction unit/TCU*). SOB'lar bir konuşucunun tek bir söz sırasında oluşturduğu sözceleri kapsar. Bir konuşucu SOB oluşturmak için söz sırasını alabilir veya ona söz hakkı verilmesini bekleyebilir. SOB bitiminde diğer konuşucunun katkılarının başlayacağı anda ise geçişe uygun noktalar (GUN) (*transition relevance place/TRP*) meydana gelir ve bu noktayı değerlendiren diğer konuşucu, etkileşime kendi kurduğu SOB ile dâhil olur (Clayman, 2013a). Etkileşimin devamında ise mevcut konuşucu yine SOB'unu tamamlar ve bir (GUN) bırakarak konuşmanın diğer konuşucu tarafından söz sırası alınarak devam ettirilmesini sağlar. Sıralı çiftler de bu öğeler sayesinde meydana gelir ve etkileşim dizilerini oluşturur.

SÇ'ler iki kısımdan oluşan etkileşim dizileri iken bazen bu diziler daha fazla kısımdan oluşabilir. SÇ'lerin önüne, arasına veya ardına bazı söz dizileri dâhil edilebilir. Bu durumlar KÇ yöntemi incelemelerinde “*dizi genişletmeleri*” (*sequence expansion*) olarak geçmektedir. Örneğin verilecek olumsuz bir haber, bir hazırlama (*hedging*) veya yumuşatma (*mitigation*) işlevi üstlenen bir ön genişletme kullandıktan sonra haber bilgisini içeren diziler verilebilir.

(Kesit, araştırmacının kişisel konuşmasından alınmıştır)

Ant: sana dün evdeyken no::ldu::nu söylemiş miydim?

Ber: yo:: noldu.

Ant: çaydanlık üstüme devrildi

Bu örnekte olumsuz haberin öncesinde yapılan bir ön genişletme kullanımı net bir şekilde görülmektedir. Ant vereceği olumsuz haber öncesinde sorduğu bir soru ile asıl konuya bir giriş yapmaktadır. Burada hem dinleyicinin dikkatini çekme hem de anlatacağı olaya dair bir bağlam sağlama işlevlerini gören bir ön genişletme kullanımı görülmektedir. Bu ve benzeri işlevler gören diğer ön genişletme türleri ise ön rica, ön davet, ön anlatım, öne ön genişletme gibi etkileşim dizileridir (Schegloff, 2007; Stivers, 2013).

Genişletmeler, bazen SÇ dizilerinin aralarında ek bilgiler vermek için kullanılır. Bu türdeki genişletmeler de “*ara genişletme*” (*insert-expansion*) olarak adlandırılır ve ikiye ayrılır. İlk tür, SÇ1'in ardılı (*post-first*), ikinci tür ise SÇ2'nin önü (*pre-second*) olarak adlandırılır. Adlarından da anlaşılacağı üzere, ilk tür, SÇ1'de bulunan bir duruma değinerek gelen bir genişletme türü iken ikinci tür SÇ2'de gerçekleşecek bir duruma yardımcı olmak veya ona bir koşul oluşturmak için kullanılır (Schegloff, 2007; Stivers, 2013).

Son genişletme türü olan art genişletme ise SÇ'lerin oluşturulduktan sonra dizinin kapanmasını geciktiren ek dizilerdir. Art genişletmeler de iki türde bulunmaktadır. İlki SÇ2'ye dizi oluşturmayan “evet, olur” gibi bir tepki içeren “*minimal art genişletme*” (*minimal post-expansion*), diğeri ise yeni bir tepki dizisi oluşturan “*minimal olmayan art genişletme*” (*non-minimal post-expansion*) olarak adlandırılır (Ör. emin misin?, ama bunu söylememiştin) (Jacknick, 2011; Schegloff, 2007; Stivers, 2013). Bu ve bunun

gibi SÇ'lerin oluşturulmasında ve etkileşimin devamının sağlanmasında büyük rolü olan onarım düzenlerinin de anlaşılması önem taşımaktadır.

2.5.2. Onarım

Yukarıda bahsedildiği şekilde etkileşimi meydana getirmek için tasarlanan ve bir dizi düzeni oluşturan söz sıraları, “minimum kusurla işleyen bir sistemin çarkları gibi, etkileşim içerisinde insanların toplumsal ilişkilerini ve kurumsal hedeflerini devam ettirmelerini sağlayan bir düzen oluştururlar” (Sert vd., 2015, s. 13). Schegloff, Jefferson ve Sacks (1977) tarafından bu hedefleri gerçekleştirmek için konuşma sırasında meydana gelen sorunların üstesinden gelmek amacıyla konuşucuların birbirlerine bazı “onarımlar” gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Onarımlar, etkileşimin devamlılığını sağlayan kaynaklardır (Schegloff vd., 1977; Seedhouse, 2004; Kääntä, 2010; Kitzinger, 2013; Sert vd., 2015). Bu doğrultuda onarımlar, dil bilgisi üzerine, sesletimsel veya anlamsal şekilde karşılıklı anlaşılabilirliği ve öznelarasılığı engelleyen durumlar olarak ortaya çıkabilir.

Onarım türleri, etkileşimin devamını engelleyen bir sorunu içeren bir söz sırasını başlatan konuşucu ile soruna çözüm sağlayan konuşucunun kim olduğuna göre 4 sınıfa ayrılır (Schegloff vd., 1977).

1. Öz başlatımlı öz onarım (*self-initiated self-repair*): Bu onarım türünde sorunun kaynağı olan konuşucu, aynı zamanda soruna onarım sağlayan kişidir.
2. Diğer başlatımlı öz onarım (*other-initiated self-repair*): Söz hakkı alan konuşucu, diğer konuşucuya ait söz sırasında bir sorundan dolayı konuşmaya devam edemez, bunun için de bir onarım sağlar.
3. Öz başlatımlı diğer onarım (*self-initiated other-repair*): Konuşucunun söz sırasında gerçekleşen bir sorunu diğer konuşucu düzeltir.
4. Diğer başlatımlı diğer onarım (*other-initiated other-repair*): Bu tür genellikle geleneksel sınıf içi etkileşimde en sık rastlanan onarım türüdür. Konuşucudan (öğrenici)

kaynaklı bir sorun hem diğerk kişi (öğretici) tarafından tespit edilir hem de bu soruna diğerk kişi tarafından onarım gerçekleştirilir (Seedhouse, 2004).

Yukarıda açıklanan onarım çeşitleri, farklı bağlamlarda ve farklı hedefler doğrultusunda etkileşimin devamını sağlama amacıyla gerçekleştirilir. Onarım türleri arasında konuşucular tarafından en çok yeğlenenin öz başlatımlı öz onarımın, en az yeğlenenin ise dış başlatımlı dış onarım olduğu söylenebilir (Schegloff vd., 1977).

KÇ yönteminin çözümlene süreci, konuşmada meydana gelen etkileşimsel düzenler aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu doğrultuda yapılan çözümlenelerin hepsi de, “insanların etkileşim içerisinde birbirlerini nasıl anladıklarını, kimliklerini nasıl oluşturduklarını, kurumsal hedefleri nasıl gerçekleştirdiklerini, dolayısıyla da hepimizin içerisinde yaşadığı ve sürekli güncellediği toplumsal dünyayı anlamamızı sağlarlar” (Sert vd., 2015, s. 10). Bu çalışmada da amaç, kurumsal bir etkileşim ortamı olan dil öğretimi sınıflarında gerçekleşen etkileşimde, KÇ yönteminin doğası gereği, kelime öğretiminde etkili olan malzemelerin kullanımından veya yapısal özelliklerin bağlam dışı ele alınmasından ziyade, sınıfta bulunan öğretici ve öğrencilerin bir önceki etkileşimsel eylemler doğrultusunda kelime açıklamalarına dair nasıl bir uzlaşmaya vardığını gösterebilmektir (Rasmussen, 2004). Sınıf içi etkileşimin doğası gereği bu açıklamalarda uzlaşmanın, son söz hakkı sahibi olan öğretici tarafından yönetilerek sağlandığı açıklanacaktır. Bu doğrultuda mevcut çalışmada, belirli bir sınıf söylemi olan NDK soruları, *tekli durum çözümlenmesi (single case analysis)* çerçevesinde ele alınacaktır. Yani diğerk kelime açıklama dizisi başlatımlarını sağlayan sınıf söylemleri incelenmeyecektir. Bu tür çözümlenelerin amacı, Waring’e (2009, s. 801-802) göre bir tür keşifte bulunmak değildir ve 4 şekilde açıklanabilir:

- a) Anlaşılması güç olan sözceleri, söz eylemleri veya bölümleri, KÇ’nin çözümleyici gücünün potansiyle açıklanabileceğini sergileme,
- b) Ele alınan bağlam çerçevesinde bulunan bir olguya dair daha kapsamlı bir anlayış geliştirme,
- c) Aday olgunun inşa edilebileceği derlemden yola çıkarak bir başlangıç noktası yaratma,

- d) Belirli bir kurum çalışanlarının daha önceden fark etmediği ancak önem teşkil eden belirli bir etkileşim yönünü ortaya çıkarma.

Çalışmada NDK soruları ve bunların kelime öğretimi etkileşimdeki gidişatlarına dair yapılacak olan çözümlenmeler aracılığıyla, bu 4 hedefin gerçekleştirilmesi planlanmaktadır.

2.6. GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK

Etkileşimsel dizi kavramı, güçlü bir deneysel gelişimin yolunu açan bir buluştur (Goodwin ve Heritage, 1990). Çalışmanın bu bölümünde KÇ'nin sahip olduğu kavramlar sayesinde sınıf içi etkileşimi incelemedeki güçlü yönleri ve bu çalışmaya dair uygunluğu güvenilirlik ve geçerlik açısından tartışılacaktır. KÇ yöntemi nitel bir araştırma yöntemidir ve bu yöntem türünün gereklilikleri açısından ele alınacaktır (Markee, 2000). KÇ yöntemi, doğası gereği konuşmayı en ince ayrıntılarıyla inceleyen ve verilerden yola çıkarak bütün bir konuşma düzenini nesnel bir şekilde çözümlen bir yöntem olarak sınıf içi etkileşimde bulunan eylemleri ve bu eylemlerin dil öğrenimine olan katkısını en iyi açıklayabilecek nitel araştırma yöntemlerinden birisidir.

Bir araştırmanın güvenilirliği ve geçerliği, o araştırmanın nesnelliği ve güvenilirliği ile ilişkilidir (Peräkylä, 2011). KÇ yönteminin bu iki yönden de güçlü olmasının en önemli sebebi “konuşmanın kendisini” herhangi bir ön yargıdan bağımsız şekilde içeriden tıpkı bir konuşucunun gözünden incelermesine açıklayabilecek özellikte olmasıdır (Heritage, 2005; Markee, 2000). Görüşme ve gözlem yapma gibi veri toplama araçları, bağlamı şekillendiren ve bağlamdan şekillenen konuşmayı doğal bir bütün olarak ele alacak güce sahip değildir. Özellikle iç geçerlik açısından KÇ yöntemini diğer nitel yöntemlerden güçlü kılan yönü içeriden bakış açısı sayesinde verileri olduğu gibi yansıtmasıdır. Ancak diğer nitel araştırma yöntemleri, verileri kısıtlı ve belirli bir ön görüşle ortaya sunarak doğal veride meydana gelen ve büyük önem taşıyan ayrıntıları göz ardı etmektedir. Gardner ve Wagner (2004, s. 2) ise bu durumu “doğal oluşan veri etkileşimsel ayrıntılarca zengin deney odaklı veri toplama yöntemleri kalite açısından zayıftır” diyerek özetler. Bu görüşü destekleyecek başka bir durum ise KÇ yönteminin kullanıldığı her çalışmada verinin kendisinin, yani çevriyazıların bizzat yer

almasıdır. Hatta birçok çalışmada çevriyazıya dönüştürülen görüntü ve ses kayıtları da internet üzerinden okuyucuya sağlanmaktadır. Diğer nitel yöntemlerde söz konusu olmayan bu ayrıntı, çevriyazı kesitlerini çözümlenmelerle birlikte okuyucuya sunarak, okuyucuya da kendi bakış açısıyla çözümlenmelerin uygunluğunu birebir inceleme fırsatını tanıyarak güvenilirliği destekler. Bu şeffaf veri sunumu sayesinde okuyucu, çalışmada geçen çözümlenmeleri ve yorumlamaların geçerliliğini de test etme şansına sahiptir (Seedhouse, 2005).

Karasar'ın (2010) açıkladığı gibi güvenilir bir ölçme aracı, ölçmeye çalıştığı bir özelliği her defasında benzer sonucu verecek şekilde ölçebilmelidir. KÇ yöntemine ait etkileşimsel dizi, söz sırası tasarımı ve onarım gibi etkileşim unsurlarının kullanımı, şimdiye dek bu yöntemin kullanımı ile yapılan çalışmalarda hep benzer sonuçların elde edilmesini sağlamıştır. KÇ yönteminin Peräkylä'ya (2011) göre güvenilirliğini sağlayan 3 temel açı bulunur. Bunlar da a) veri seçimi, b) kayıtların kalitesi ve c) çevriyazıların uygunluğudur. Bunların ilki, verinin önceden bir araştırma odağı olmadan toplanan geniş bir kaynaktan elde edilmesiyle ilgilidir. Mevcut çalışmada bu doğrultuda, 52 saatlik ders kaydı toplanmış ve sonrasında araştırma odağının belirlenmesi ile çalışmaya dâhil edilecek kesitler seçilmiş ve bir veri derlemi oluşturulmuştur. Araştırmanın başında bir odak noktasının olmaması, çalışmaya seçilecek verilerin incelenmesinde etkileşime dair ayrıntıları gözden kaçırmama olanağı sunmuştur. Sonrasında belirlenen kelime açıklamaları odağına göre ikinci bir ayrıntılandırma işlemi de verilerde ortaya çıkan etkileşim dizilerini mümkün olan en kapsamlı hâliyle ele alma fırsatı tanıyarak tespit edilen durumun güvenilirliğini artırmıştır. İkinci durum, kayıtların kalitesinin araştırma verilerini elde etmek için yeterli seviyede olması ile ilgilidir. Çalışmada iki kamera açısının kullanılması ve verilerin defalarca baştan sona izlenerek çevriyazıya dönüştürülmesi sırasında amaca yönelik bulguları tespit etmeye yarayan ayrıntıların eklenmesi, araştırmanın güvenilirliğini artıran diğer bir etkidir. Son olarak KÇ çalışmalarında çözümlenmelerin ayrıntılı bir şekilde oluşturulan çevriyazılar aracılığıyla yapıldığından bahsedilmektedir. Bu çevriyazılar, tespit edilen etkileşim örneklerinin net bir şekilde yansıtıldığı kesitlerden oluşan derlemde bulunan ve bulguların açıklanmasını sağlayan verilerdir. Bu açıdan KÇ yönteminin en önemli basamaklarından birini teşkil etmektedir. Araştırmanın güvenilirliği büyük ölçüde çevriyazıların konuşmayı yansıtabilir gücüyle alakalıdır (Waring vd., 2013). Ayrıca çalışmada KÇ yönteminin

ortaya çıkışından bu yana dünya çapında kabul gören ve birçok alanda yapılan araştırmada defalarca kullanılmış olan bir çevri yazı sistemi olan Jefferson (2004) sisteminin kullanılması, çalışmanın veri kalitesini artıran bir başka durumdur (Ek 4). Bu sistemde yazıya dökülen sözlü etkileşim kaynaklarına dair ayrıntılar, “duraklamalar, örtüşmeler, uzatmalar, ses dalgalanmaları, vurgu, tonlama, jestler, mimikler, söz sırası, kayıt ekranı fotoğrafları ve araştırmacının açıklamaları gibi unsurları içerir” (Sert vd., 2015, s. 9).

Çevriyazıların kalitesini artırmayla beraber KÇ yönteminin tüm basamaklarını doğru bir şekilde uygulayarak çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artırma amacıyla araştırmacı, 2016 yılında yüksek lisans düzeyinde bu yöntemin öğretildiği dersi almıştır (KÇ Yöntemi ve Yabancı Dil Eğitimi, Olcay Sert, 2016). Ayrıca bu yöntemi uygulamak adına bu ders için bir araştırma makalesi yazmıştır. Bunun yanı sıra, 2016 yılından itibaren KÇ yönteminin uygulandığı çeşitli alanlardaki çalışmalara dair yapılan incelemelerin uzmanlar tarafından değerlendirildiği HUMAN (Hacettepe Üniversitesi Mikro Analiz, Sosyal Etkileşim ve Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi) veri oturumlarına katılmıştır. Çalışmada bulunan veriler de, HUMAN araştırma merkezinde gerçekleştirilen veri oturumlarında KÇ yöntemini çeşitli alanlarda uygulayan birçok araştırmacının görüşüne sunulmuş ve bu görüşler sayesinde çalışmanın bulguları daha güvenilir bir şekilde incelenmiştir. Ayrıca tez çalışması boyunca KÇ yöntemini dünya çapında çalışmalara imza atarak uygulayan çeşitli uzmanlarla yapılan görüşmeler de, çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artıran diğer bir durumdur. Çalışmanın devamında yöntemin güvenilirlik ve geçerliği açısından büyük önem arz eden etik durumlar ele alınacaktır.

2.7. ETİK DURUMLAR

Bilimsel araştırmalarda etik anlayışı Boydak (2011) tarafından “dürüstlük, açıklık, nesnellik, başkalarının bulgu ve yaratılarına saygı” gibi kavramlar doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamalarla ilişkilendirilir. Bu açıdan bakıldığında Aydın’ın (2006) belirtmiş olduğu üzere bilgi üretme sürecinde araştırma etiğine uygun davranışların sergilenmesi, bilimsel bir katkıda bulmanın en önemli gereklerinden biridir. Mevcut

çalışmada da bilimsel hedefleri doğru bir şekilde gerçekleştirme kaygısı ile etik durumlar göz önünde bulundurulmuştur.

Betimsel bir araştırma yöntemi olan KÇ, verilerin toplanma sürecinde katılımcıların ses ve video görüntülerini içerdiğinden ötürü katılımcı gizliliğini esas alır. Bu doğrultuda, çalışmanın başında Etik Kurum'un izni alınmış ve çalışmanın gerçekleştiği merkezde bulunan kurum yöneticilerinin ve veri kaydına katılımcı olarak dâhil olan öğretici ile öğrencilerin sözlü ve yazılı izni etik durumların gözettiği çerçevede alınmıştır. Katılımcılarla çalışmaya dair ön bilgilendirme görüşmeleri yapılmıştır. Bunların arasından yabancı ülkelere gelen öğrencilerle ise ayrıca Türkçe dışında bildikleri diğer dillerde (İngilizce ve Fransızca) de açıklamalarda bulunulmuştur. Görüşmelerde katılımcılara, çalışma kapsamında, doğal bir şekilde gerçekleşen sınıf içi etkileşiminin inceleneceği açıklanmış ve veri toplama sürecine dair tüm ayrıntılar verilmiştir. Bu süreçte hiçbir katılımcının performans açısından değerlendirilmeyeceği veya kimliklerinin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda çevriyazılarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin, 3 harften oluşan ve gerçek isimleriyle sesletimsel açıdan benzerlik gösteren kod isimlerle temsil edileceği (öğrenciler: Beu, Osa, Kar, Muh, Mou, Aya, Ned, Amr, Mif, Els, Rus, Env, Tam, Hun, Muz, İdr, Sem, Mah; öğretmenler: Okt¹) ayrıca vurgulanmıştır. Etik açıdan özellikle belirtilen diğer bir nokta, katılımcıların diledikleri zaman çalışmadan ayrılacakları ve bu nedenle için hiçbir sorumluluk altına girmeyecekleridir. Bununla birlikte, çalışma boyunca ayrılma talebinde bulunan herhangi bir katılımcı olmamıştır. Yapılan sözlü açıklamalar sonrasında aynı kapsamda açıklamaların bulunduğu gönüllülük formları katılımcılara imzalatılmıştır ve araştırmacının iletişim bilgileri de bu formlarda yer almıştır. Böylelikle katılımcıların akıllarına takılan soruların olduğu durumlarda, diledikleri zaman araştırmacıya ulaşabilmeleri sağlanmıştır. Bu çerçevede katılımcılar tarafından imzalanmış olan gönüllülük formları aracılığıyla Etik Kurul izni alınmış ve çalışmaya dâhil edilmiştir (bk. Ek 1).

Sonuç olarak, açıklanan koşullar altında etik bir araştırmanın gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Bu çerçevede gerçekleştirilen mevcut araştırmanın örnek teşkil eden

¹Kesitlerde 3 farklı Okt'nin bulunduğu bilgisi Tablo 1'de verilmiştir (P, I, B). Ancak çözümleme açıklamalarında çalışma bulgularında ayırt ediciliği olmadığından dolayı çalışmada bulunan bütün kesitlerde, her 3 öğretici de "Okt" olarak adlandırılmıştır.

11 kesiti ve bu kesitlere ait çözümlenmeleri, kelime öğretimi etkileşimi dizilerine dair eğitsel ve etkileşimsel katkılarıyla Bölüm 3’te ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır.



3. BÖLÜM: KELİME AÇIKLAMA DİZİLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ

Çalışmanın bu bölümünde, “hedef kelime + ne demek” (NDK) sorusunun sınıfa yöneltmesiyle başlayan kelime açıklama dizileri ve bu doğrultuda gerçekleşen etkileşim, KÇ yönteminin sağladığı mikro çözümler aracılığıyla incelenecektir. Bu doğrultuda Bölüm 2.1.de belirtilmiş olan araştırma sorularına yanıt aramaya çalışılacaktır. Aşağıda planlı ve plansız olarak gerçekleşen kelime öğretimi etkinliklerinin incelendiği etkileşim dizilerinde, öğretici ve öğrencilerin kullandıkları etkileşimsel kaynaklar, sınıf içi söylemi ve etkileşimsel yetinin gelişimi ile bağdaştırılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde (YDT) kelime öğretimi sırasında belirli eğitsel hedefleri gerçekleştirebilecek bu kaynakların doğal kullanımlarına dikkat çekilecektir.

Bölüm 1.3.1.1.de tartışıldığı üzere, geleneksel sınıf söylemi etkileşimi dizileri, öğreticinin soru sorduğu, öğrencinin yanıt verdiği ve öğreticinin bu yanıtı bir değerlendirmede bulunduğu (ÖYD) üç sıralı etkileşim dizilerinden oluşmaktadır. Çalışmada incelenecek kesitlerde de ÖYD dizilerinin benzeri düzenler görülmektedir. Bunlardan ilki olan Ö, NDK soruları ile bağdaştırılabilir ve kelime açıklama dizilerinde etkileşimi başlatan dizisel sırayı teşkil eder. Aynı zamanda da Bölüm 2.5.1.de açıklandığı üzere, tüm NDK soruları, sıralı çiftlerlin ilk bölümüdür (SÇ1). Ancak bu soru sadece sözlü bir yapıyı kapsamayabilir. Eğitsel ve etkileşimsel hedefler gerçekleşirken bürünsel ve çevresel birtakım kaynaklardan yararlanabilir veya yöneltildikten sonra öğrencilerden gelen yanıtlara göre şekillendirilerek çeşitli etkileşimsel desteklerle işlevini gerçekleştirebilir. Ayrıca bu soruların tamamı *bilgi durumu yoklaması (epistemic status check, Sert, 2013)* amacıyla dersin çeşitli etkinliklerine geçişlerde veya bu etkinlikleri sonlandırma amacıyla sorulan, *yanıtı bilinen bilgi sorusudur (known-information questions, Mehan, 1979)*. İkinci sırada bulunan Y, öğrenci yanıtlarını teşkil eder ve aşağıdaki kesitlerde de bütün öğrenci yanıtları birer SÇ2’dir. Ancak çalışmada odaklanılan yanıtlar, öğrencilerin bilgi gösteriminde buldukları SÇ2’lerdir, hâlbuki öğrencilerin soruyu tekrar etmeleri veya soruya dair değerlendirmelerde bulunmaları gibi anlama gösterimleri, öğreticinin

etkileşimsel yönetimi doğrultusunda almayı hedeflediği yanıtlar olmadığından dolayı odak noktası değildir. Ancak, bilgi gösterimi olarak ortaya çıkan ve öğretcinin yeğlediği eş anlam, örneklendirme, tanımlama, beden dili kullanımı ve diğer dilde karşılık türündeki yanıtlar çalışmanın odağını oluşturmaktadır. Üçüncü bölüm D ise ikinci bölüm çerçevesinde ele alınacaktır. Çünkü bu bölüm, öğreticinin değerlendirmesi ile etkileşimi sonlandıran sırayı temsil etmektedir. Ancak, çalışmada geçen etkileşimsel dizilerde öğretici değerlendirmesi etkileşimsel dizileri sonlandırmamaktadır. Böyle bir değerlendirme ile etkileşimi sonlandırmak yerine, ilk iki sıranın arasındaki ara genişletmelerinde (SÇ1 ve SÇ2 aralarında) ortaya çıkan ve yeğlenen yanıtları elde etmek için kullanılarak etkileşimin devamını sağlayan ipucu verme, onarım sağlama, zaman tanıma, geçmişe gönderme yapma ve onaylama gibi yönetsel stratejiler ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda NDK sorusunun kelime öğretimi etkinliklerinde eğitsel ve etkileşimsel hedefleri gerçekleştirmedeki gücü geleneksel ÖYD'nin kapsamının dışına çıkabilecek şekilde gerçekleşen düzende, sırasıyla ve ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır. Ayrıca kesitler, sınıf ortamında bulunan her bir bireyin etkileşime doğrudan veya dolaysız bir katkıda bulunduğu düşüncesi ile incelenmektedir, ancak çözümlenmeler boyunca asıl üzerinde durulan etkileşimsel kaynaklar, algılanabilir ve doğrudan olan katkılardır.

Bölüm 2'de tanıtıldığı üzere, çözümlenmelerde yer alan kesitler Jefferson çevriyazı sistemine (Ek 4) göre hazırlanmıştır. Buna ek olarak gerekli görüldüğü kesitlerde (sesletimin etkileşimin devamlılığında belirleyici olduğu düşünüldüğünde) Uluslararası Fonetik Alfabeti harfleri kullanılmıştır. Bunlara ek olarak + ile gösterilen açıklamalar, dizi sıranalarının tam altlarına yazıldıkları *an* ile *eş zamanlı* gerçekleşen çevresel veya bedensel eylemler için kullanılmıştır. Kesitlerde yer alan kodlarda “Okt” öğreticileri (açıklamalar için bk. Bölüm 2.7.), diğer kodlar ise öğrencileri belirtmektedir. Ayrıca “HER” kodu, birden çok öğrencinin aynı anda, aynı şekilde ve aynı yanıtı verdiği zamanlar kullanılmıştır. Bu doğrultuda aşağıda 11 adet kesit incelenecektir. Çalışmada NDK sorusu ile başlayan 52 örneğe rastlanmış olmasına karşın bu 11 kesitin seçilme nedeni, etkileşimsel açıdan en çok çeşitlilik gösteren ve NDK sorularının etkisini en net temsil eden örnekler olmalarıdır. Çeşitlilikle kastedilen durum, incelenecek kesitlerin diğer örneklerde ortaya çıkan tüm etkileşimsel değişkenleri kapsamaması (bu durum, 11 kesitin yeterli görülmesinin de nedenidir) ve bunların araştırma sorularına yanıt

sağlayabilir güçte, net ve ayrıntılı bir şekilde tanıtılabilecek bir dizisel düzene sahip olmalarıdır. Kesitler, etkinliklerin birbirleriyle olan bağlantılarını net olarak sergileyebilmek amacıyla çekim zamanlarına göre sıralandırılmış ve numaralandırılmıştır. Ayrıca her kesitin başlığında sırasıyla hedef kelime, kayıt günü ve ders sırası, işlenen ünite ve dersin kaçınıcı dakika aralığında gerçekleştiği bilgileri yer almaktadır. Son olarak NDK soruları, “ne demek+hedef kelime”, “hedef kelime+ne demek” ve “hedef kelime+ne demek+hedef kelime” şeklinde bulunabilmektedir. Bunun haricinde soruda sözlü açıdan herhangi bir değişken mevcut değildir².

3.1. “HEDEF KELİME + NE DEMEK” SORULARI İLE ETKİLEŞİMSSEL YÖNETİM

Aşağıdaki çözümlenme, kelime açıklamalarının gerçekleştiği etkileşim dizilerinin ayrıntılı bir şekilde incelendiği ilk örnektir. Kesit, kayıtların 2. gününde blok olarak işlenen 3. ve 4. dersin başlangıcından alınmıştır. Dersin bu bölümünde Okt, ders kitabının 3. ünitesinde bulunan Guinness Rekorlar Kitabı okuma etkinliğini başlatmak üzeredir. Etkinlik, okuduğunu anlama ve konuşma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Öğrencilerin 4 farklı rekor arasından kendilerince en ilginç olanı seçip bununla ilgili bir konuşma etkinliği gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Okt, bu etkinliği başlatmadan evvel dersin 3. dakikasında metinde bulunan kelimelerin anlamları üzerine bir bilgi durumu yoklaması yapmaktadır. “rekor” kelimesi de bu kelimelerden ilkidir. Aşağıda “rekor” kelimesinin açıklandığı sırada NDK soru sözcüsünün sınıfa yöneltilmesiyle gerçekleşen etkileşimsel düzenin yönetimi betimlenecektir. Bu doğrultuda Okt'nin soruyu yöneltirken kullandığı çeşitli etkileşimsel kaynakların ve öğrenci katkılarını yönetirken kullandığı zaman tanıma ve onarım sağlama gibi dizisel düzenlerin, yeğlenen yanıtları elde etme üzerindeki etkisi açıklanacaktır. Tanımlama ve örnekleme türünde gelen bu öğrenci katkıları, kesitte betimlenen etkileşimsel düzende ortaya çıkan katkı türleridir. Ayrıca aşağıdaki kesit, kelime açıklama dizilerine katkı sağlayan öğrenci sayısının sınıf mevcuduna oranının en yüksek olduğu kesitlerden biridir; sınıf mevcudu 18 iken etkileşime katkıda bulunan öğrenci sayısı 10'dur.

² Ancak bürünsel açıdan veya beden dili ya da ortam kullanımı gibi çeşitli söz dışı destekleriyle verilebilmektedir.

Kesit 1/“rekor”/2. gün/3. saat/ünite 3/03:14-04:34

01 Okt: ne↑ demek↑ (.) rekor

02 Beu: reko:r

03 Amr: bir (.) ↑şey
+Okt tahtaya “rekor” yazar

04 Env: ingi↑lizcede [de

05 Amr: [başka [şa:sın

06 Env: [va::r.

07 Amr: i[şi

08 Rus: [angilizc

09 Amr: yap[madı

10 Rus: [kilime

11 (1.0)

12 Osa: reko:r (eidid) (0.3) (record faire)
+Osa Env’ye başını döndürerek söyler

13 Hun: ([)

14 Okt: [↑kim anla↑tıyor rekor ne demek?
+Beu el kaldırır
+Okt Beu’yu eliyle işaret eder

15 Hun: (evenis)

16 Beu: ben (.) em::: (0.7) ö- örnek mes- mesela:::?
(1.3)

17 useyin bolt

18 (1.0)

19

20 Okt: usain bolt

21 Beu: [usain bolt

22 Hun: [↑evet

23 Mah: [ESki↑ başka >örnek (.) ↑yani< bu eski örnek
(1.5) ((Okt ve diğer öğrenciler güler))

24 Beu: >dam↑am=<

25 Mah: =bunun y[an-

26 Beu: [↑da[↑mam.<

27 Mah: [örnek başka

28 Mou: >şbu aynı.ş<=

29 Beu: =↑baş↑kakh (0.5) Damam
+Beu elini kulağına götürür gibi yaparak bakışlarını yere çevirir
+Beu ani bir hareketle sol elinin işaret parmağını havaya kaldırıp Okt’ye bakar

31 Beu: M↑es↓ela e:::m::
(1.9)

32

33 Amr: phoenix=

34 Mou: =chris↑tiano ronaldo?

35 Amr: phoenix (.) phoe[nix

36 Osa: [mara↑do:na

37 Beu: [↑hayır< Hayır
+Beu Amr ve Osa’nın bulunduğu yere doğru elini yere paralel şekilde götürür ve geri yerine getirir

38 Beu: kamERUN?
(0.4)

39 Okt: kamerun?=
+Okt Beu’ya bakarak başını hızlıca aşağı bir kez sallar

40 Beu: =e:::m::: bu yıl? (0.5) afrika kup?

41 Okt: kupası

42 Beu: kupası↑ (0.5) so- em::: (0.2) gele[cek

43 Okt: [↑aldı.
(0.6)

44 Beu: aeldı↑ (0.3) gele↑CEK (.) yiL↑ (0.4) kamerun yiin↑ (0.3)
afrika↑ (.) >kupası↑ ama ↑iki kup.< (0.4) va::: ↑ uç yıl↑
uç- uç kup va:?=

45 Okt: =<kupa va:r>

46 Beu: bel↑ki: fudbo:l, (0.3) basketbo:::l, (0.2) >vali<bo:l?
(0.8)

47 damam (.) rek↑or

48 Osa: rekorları?

49 Kar: en °küçü[çük°

54 Osa: [kırđı=
55 Amr: =hayır (.) [yanlış
56 Kar: [seviye
+Muh Kar'e başını döndürür ve bakar
57 Mou: e b[u
58 Hun: [en iyişi ya:[(pan
59 Mou: [bu
60 Env: e:t [°doğru°
+Hun'a bakar
61 Mou: [bu yanlış
62 Okt: [amrO NE demek?=
+Okt Amr'ye doğru elini uzatır
63 Env: =↑en iyi işi yapan.
64 Okt: sen söyle
65 Amr: h[ocam
66 Hun: [bunlar↑ >bir[birlerine<
67 Amr: [bir şey
68 Hun: >giriyo<
69 Amr: yani birr e: (0.2) birr (0.3) şe-eyy yapMAN↑ (0.3) i-
70 hakkında?
71 Okt: >hm< Ev[et?
72 Amr: [yapıyor↑ (0.5) ama: (0.6) e::: (0.3) ÇOK iyi↑
73 (0.4) ↑>no< ↑başka şa:as (0.4) aynı (0.2) aynı şeyi
74 yapm[adı.
75 Kar: [Yok yani
76 Hun: °evet°
77 Amr: aynı kadar yapma[dı
78 Beu: [(>eşit seviye<)
79 Okt: onun kaDAR↑ (.) iyi ↑yapmadı.
80 Amr: [aynen
81 Beu: [evet=
82 Okt: =evet
83 Kar: en (.) üst (.) seviye
((Kar her kelimedede aşama aşama elini yukarı doğru parmaklar hafifçe bükük şekilde kaldırır))
84 Okt: EN (.) üst (.) seviye. (0.6) evet
+Okt eliyle yukarı doğru yarım dairesel bir hareket yaparak Kar'ı
işaret edip elini hızıca geri çeker

Kesit, hedef kelimenin NDK sorusu ile birlikte sınıfa yöneltilmesiyle başlar (satr 1). Okt bu soruyu yöneltirken yükselen bir tonlama ve hedef kelimenin son hecesini vurgulama gibi çeşitli etkileşimsel kaynakları da beraberinde kullanmıştır (ne? demek? (.) rekor). Bunu takiben Beu satır 2'de hedef kelimeyi tekrar ederek yanıt verir. Bu tekrarda Okt'nin kullandığı son heceyi vurgulama gibi bürünsel kaynakları benzer bir şekilde kullanır (reko:r). Böylelikle hedef kelimeyi ön plana çıkarmıştır (Mortensen, 2011). Bu noktadan sonra satır 3'te Amr bir örnekleme girişimiyle söz sırası olarak katılıma dâhil olur (bir (.) ↑şey), tam o sırada ise Okt, hedef kelimeyi tahtaya yazmaktadır ve böylelikle hedef kelimeyi bir kez daha odak noktası hâline getirmiştir (Mortensen, 2011; Morton, 2015; Waring vd., 2013). Ardından satır 4'te Env, hedef kelimenin başka bir dilde bulunduğunu belirterek bu kelimeye dair bilgi sahibi olduğunu göstermiştir (*epistemic positioning*, Balaman, 2016). Env'nin söz sırasına satır 5'te Amr'nin aldığı söz sırasınca bir örtüşme gerçekteştirilir ve bu

örtüşmede Amr, bir önceki satırda başlatmış olduğu söz sırasını sürdürerek kelime açıklamasına devam etmiştir. Env ve Amr, söz sıralarını aynı anda devam ettirmeye çalışarak satır 6, 7 ve 9'da yine birbirlerinininkiyle örtüşecek şekilde söz sıraları almaya devam ederler. Bu sırada satır 8'de Rus da başka bir örtüşmeyle etkileşime dâhil olur ve o da Env'nin vermiş olduğu yanıtta (ingilizcede [de] benzer bir bilgi gösteriminde bulunur (angilizce) ve bu söz sırasını da satır 10'da tamamlar ([kilime]). Aradan geçen 1 saniyelik bir sessizlik sonrasında Osa da etkileşime satır 12'de dâhil olur ve önceden katkıda bulunmuş bir öğrenci olan Env'ye doğru başını döndürerek hedef kelimeyle ilgili bir açıklamada bulunur. Bunu da Hun'un satır 13'te net olarak anlaşılmayan bir katkısı takip eder. Okt'nin yönelttiği NDK sorusu sonrasında kesitin yalnızca bu kısmına kadar 6 farklı öğrenci etkileşime dâhil olmuştur. Okt, bu noktadan söz sırası alır ve örtüşmelerle gelen çoklu yanıtların bulunduğu söz dizilerini kapatıp söz hakkını belirli bir kişiye vereceğini belirten bir açıklama yaparak hedef kelime sorusunu tekrardan sınıfa yöneltir (satır 14). Ayrıca bu satırda hedef kelime sorusunu tekrar şekillendirmiştir (*reformulation*). Bunu da sorunun başına “kim anlatıyor” şeklinde hem şahıs sorusu öbeği ekleyerek hem de kolaylaştırılmış bir dil (*designed for students*, Waring vd., 2013) kullanarak (devrik ve ‘-yor’ eki kullanarak) yapmıştır. Bu noktada “-yor” ekinin YDT'de öğretilen ilk zaman eki olduğu belirtilmelidir. Bu sorunun hemen ardından Beu el kaldırarak söz almak istemiş ve Okt de beden diliyle (eliyle Beu'yu işaret ederek) Beu'ya söz sırasını vermiştir. Hun'un satır 15'teki katkısından sonra Beu söz sırasında sözlü ve bürünsel etkileşim kaynaklarını barındıran tereddüt belirteçleri kullanarak vereceği yanıt öncesi bir ön genişletme başlatmıştır (ben (.) em::: (0.7) ö- örnek mes- mesela:::?). Sonrasında başladığı söz sırasında ise 1.3 saniyelik bir aradan sonra satır 18'de hedef kelimeyi bir rekortmen adıyla örnekler (huseyin bold). Okt ise Satır 20'de, Beu'nun yanıtını tekrar eder ve bu yanıtta bir yönelimde bulunur. Bunu takiben satır 21'de, Beu yine aynı yanıtı tekrarlar ve sonrasında satır 22'de Hun da Okt ve Beu'nun arasında geçen bu diyaloga bir onay işareti vererek Beu'nun aday yanıtına yönelimde bulunur. Bu noktadan sonra diğer kesitlerde karşılaşılmayan bir söz sırası başlatımı gözlemlenmiştir. Okt'nin yönelimde bulunduğu bir yanıt olan “huseyin bold”, başka bir öğrenci (Mah) tarafından özseçimle satır 23'te alınan bir söz sırasında, yüksek sesle, vurgulu bir tonda ve gülmeli bir sesle (*smiley voice*, Jefferson, 1983) reddedilmiştir ([şESki? başka >örnek

(.) \uparrow yani< bu eski örnek\$). Ayrıca Mah, bu söz sırasını Hun'un bir önceki söz sırasına bir örtüşme gerçekleştirerek almıştır. Bu noktadan sonra Mah ile Beu arasında örtüşmelerin gerçekleştiği bir diyalog başlar. Ancak Mah'ın yanıtını takiben öğrencilerle Okt'nin gülmesi ve Beu'nun da Mah'ın isteğini açık bir şekilde doğrudan onaylama sözcüğüyle satır 25 ve 27'de kabul etmiş olması ($>$ dam \uparrow am= $<$), Mah'ın reddi ile çeşitli etkileşimsel sonuçları ortaya çıkarmıştır. Mah öncelikle bu söz sırasıyla hem mevcut etkileşime bir *dinleyici* (*unaddressed ratified hearer*, Goffman, 1981) olarak öncesinde de dâhil olduğunu göstermiştir, hem kelimeye dair bir bilgi gösteriminde bulunmuştur (Mehan, 1979) hem de geçmiş öğrenmelerine (yalnızca kendisinin değil tüm sınıfın) de gönderme yapmıştır (Can Daşkın, 2015, 2017). Beu'nun hızlıca durumu kabullenmesi ve tüm sınıfın Mah'ın davranışına gülerak karşılık vermesi de bu işlevleri destekler niteliktedir. Ayrıca Beu'nun onay işaretini (tamam) üç kez gülerak, Mah'ın açıklamasına örtüşme gerçekleştirerek (satır 27) ve örtüşmelerden ötürü ayrı söz sıraları olarak (satır 25 ve 30) hızlı bir şekilde tekrarlaması, Beu'nun Mah'ın amacını (önceden derste verilmeyen bir örnek vermesini beklediğini) anladığını göstermiştir. Böylelikle, Mah'ın açıklamasının, Beu'nun yanıtı üzerinde bir yaptırım olduğu gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda Mah, Beu'nun başka bir örnek vermesi gerektiğine dair ifadesini Beu'yla örtüşen söz sıraları ile birlikte satır 28'de tamamlamıştır. Hemen ardından satır 29'da Mou, Mah'ın isteğini destekler ve Beu'nun başka bir örnek vermesi gerektiğini belirten bir açıklamada daha bulunur ($>$ \$b \uparrow u ayn \downarrow . $\$$ $<$ =). Satır 30'da Beu, başka bir örnek vereceğini son kez belirtir ve düşündüğünü ifade eden bir beden dili kullanır (elini kulağına götürür gibi yapıp bakışlarını yere çevirir). Sonrasında da aklına bir şey geldiğini belirten bir harekette bulunur (aniden sol elinin işaret parmağını havaya kaldırıp Okt'ye bakar). Bunu takiben satır 31'de Beu istenen yanıtı, örneğe başlama sözcüğü ve tereddüt belirteci kullanarak başlar (M \uparrow es \downarrow ela e:::m::). Ancak 1.9 saniyelik bir duraksama ile geçişe uygun bir nokta meydana gelmiştir (GUN) ve bu noktayı Amr, satır 33'te bir söz sırası olarak değerlendirmiştir. Böylelikle, Beu'nun başlattığı söz dizisinde bir ara genişletme meydana getirmiştir. Amr aldığı bu söz sırasında, Mou ise satır 34'te rekor kıran başka birer ünlü isim örneği verir. Sonrasında Amr satır 35'te verdiği örneği iki kez daha art arda tekrarlar. Bu tekrara örtüşme gerçekleştirecek şekilde Osa da satır 36'da bir söz sırası alır ve kendi ünlü isim örneğini verir. Beu'nun satır 18'de hedef kelimeye dair vermiş olduğu yanıt türüyle aynı

örneklemeler (ünlü ismi) bu noktaya kadar 3 farklı öğrenciden farklı 3 şekilde gelmiştir ve Okt de bu duruma herhangi bir şekilde müdahale etmemiştir. Bu durum, öğrencilerin bu yanıt türünü yeğlenen bir yanıt olarak aldığını ve bunu gerçekleştirirken aynı zamanda birbirlerini de benzer yanıtlar vermeye teşvik ettiklerini göstermektedir (Schegloff, 2007). Ancak bu ara genişletmeyi Beu satır 37’de sözlü ve bedensel bir şekilde ret işaretleri vererek Osa’nın yanıtıyla örtüşen bir söz sırasıyla sonlandırır ([>hayır< Hayır) ve satır 31’de başlatmış olduğu söz sırasına devam eder. Beu bu kaynakları kullanarak hâlâ yanıt vermeye çalıştığını ve söz sırasını koruduğunu belirterek söz sırasına devam etmeyi başarmıştır. Ayrıca Beu, satır 18’de, farklı bir yanıt türü girişimde bulunur. Beu burada, Okt’nin de yöneleceği, bağlamsal ve tanımlayıcı bir yanıt verir. Ancak Beu’nun satır 38’de başlayıp satır 51’e kadar vermeye devam ettiği açıklamada çok sayıda yapısal hata ve duraklama meydana gelmiştir. Satır 38’de “kamERUN?”dan sonra fark edilir bir duraksama olur ve Okt uzun bir aradan sonra ilk kez satır 39’da etkileşime dâhil olarak Beu’nun söz sırasının devam etmesini sağlamak amacıyla Beu’nun yanıtını beden diliyle desteklediği bir devam et işareti verir (*go-ahead response*, Schegloff, 2007). Sonrasında Beu satır 40’ta yeniden tereddüt belirteciyle başladığı bir söz sırası alır ve sesletmede sorun yaşadığı kelime olan “kupa” gelene kadar açıklamasına devam eder (=e::m:: bu yıl? (0.5) afrika kup?). Okt satır 41’de bu kelimeyi doğru bir şekilde sesleterek hem Beu’ya bir onarım sağlar, hem onu dinlediğini belirtir hem de onu devam etmeye teşvik eder. Satır 42’de Beu “kupa”yı daha doğru bir şekilde sesleterek (kupasi?) ve açıklamasına devam eder (so- em::: (0.2) gele[cek). Böylelikle, Okt’nin sağladığı onarımı aldığını göstermiştir. Beu aynı satırda kesme ve tereddüt belirteci kullanarak açıklamasına devam ederken (so- em::: gele[cek) Okt bir örtüşme gerçekleştirerek Beu’ya bir onarımda daha bulunur. Beu bu onarımı satır 45’te alınıldayarak söz sırasına devam eder. Okt’nin satır 43’te başlattığı bu onarım Beu’nun sözdizimine yöneliktir (kupa aldı). Beu açıklamasına satır 45, 46 ve 47’de devam ederken yine duraksayarak, kelime sonlarında yükselen tonlama kullanarak ve kelimeleri uzatarak devam eder. Ayrıca satır 40’ta verdiği kupa kelimesini bir kez doğru (kupasi?) ve iki kez hatalı olacak şekilde üç kez daha kullanır ((kupasi?), (kup)). Ardından satır 48’de Okt bu kelimeye ikinci bir kez onarımda daha bulunur ve yanında Beu’nun açıklamasında kullanmış olduğu bir fiili de kullanarak etkileşimin devamını sağlayarak bir *gizil düzeltme*

(*embedded correction*) yapar (<kupa va:r>). Beu da bu düzeltmenin işlevini destekler şekilde satır 49'da açıklamasına bazı spor alanlarından bahsederek devam eder (fudbo:l, (0.3) basketbo:::l, (0.2) >vali<bo:l?) ve bunları satır 51'de hedef kelimeyle bağdaştırır (damam (.) rek↑or). Ayrıca “tamam” derken kullandığı vurgulu tonlamayla hem onay alma isteğinde bulunur hem de açıklamasının bittiği sinyali verir. Hemen ardından Osa, satır 52'de söz hakkı alır ve satır 54'te söz sırasına gelen örtüşme sonrası devam ederek hedef kelimeyi eş dizimli bir şekilde kullanır ((rekorları?) ([kırđı=)). Bu sırada satır 53'te ise Kar ilk kez etkileşime katılır ve hedef kelime için tanımlayıcı bir yanıt sağlar (en °küçü[çük° [seviye). Amr bu sırada etkileşime ilk kez satır 55'te dâhil olarak Kar'in yanıtına yönelik (Kar'e başını döndürür ve bakar) doğrudan bir onarım başlatımında bulunur (=hayır (.) [yanlış). Satır 57'de Mou'nun başlattığı söz sırasına, satır 58'de Hun tarafından bir örtüşme gerçekleşir ve Hun, Kar'in verdiği yanıtın zıttı olan bir anlam açıklamasında bulunur ([en iyişi ya:[pan). Bu yanıtta da Mou bir örtüşme gerçekleştirir ve önceki söz sırasını tekrarlayarak bir yanıt verme girişimde daha bulunur ([bu). Ancak satır 60'da Env, Hun'a bakarak Hun'un yanıtını açık bir şekilde onaylar ve yine Mou'nun söz sırasına bir örtüşme gerçekleştirir. Mou, satır 61'de yanıtını vermeyi başarır ve Kar'in verdiği yanıtın yanlış olduğunu açık bir şekilde belirterek bir onarım daha başlatır ([bu yan[lış). Satır 62'de ise Okt, Beu'nun açıklaması bittiği andan itibaren örtüşmelerle ve mandallı bir şekilde gelen çoklu söz sıralarını bitirerek söz hakkını, daha önceden yapmış olduğu gibi, belirli bir kişiye verir ([amrO NE demek?="). Ancak bu kez söz sırasını daha da belirgin bir şekilde verir ve bunun için de hedef kelime sorusunun yanında zaten söz konusu olan hedef kelime yerine öğrencinin ismini yerleştirdiği görülmektedir. Ayrıca bunu yaparken beden dilini de kullanmıştır. Buna rağmen Env satır 63'te son bir yanıt daha verir ve bu yanıt satır 60'ta Hun'un verdiği yanıtı onayladığı söz sırasının uzantısı olarak gelmiştir ve Hun'un verdiği yanıtı tekrarlamıştır (↑en iyi işi ya[pan.). Satır 64'te Okt söz hakkını Amr'ye verdiğini bir kez daha belirtecek şekilde Amr'ye doğru dönerek “sen söyle” der ve böylelikle Amr satır 65'te söz sırasını alarak yanıtını vermeye başlar. Amr, öncelikle hitap etme sözcüğü kullanır (h[ocam), bu da vereceği açıklama öncesi bir ön genişletme olarak görülebilir. Satır 67'de Amr açıklamasına belgisiz zamir kullanarak devam eder ([bir şey). Satır 69 ve 70'te ise söz sırasına yine benzer sözcükle, kesmelerle,

duraklamalarla ve cümle sonunda yükselen tonlama kullanarak devam eder (yani birr e: (0.2) birr (0.3) şe-eyy yapMAN? (0.3) i- hakkında?). Okt satır 71'de devam etmesini sağlamak amacıyla dinlediğini belirten bir sözce kullanır (>hm< Ev[et?]). Amr de yanıtına satır 72, 73 ve 74'te diğer sıralardakine benzer bir şekilde devam eder. Ancak bu kez kelime uzatma, yüksek ve alçak seste konuşma ve farklı tonlamalar kullanma gibi bürünel kaynakları da kullanır. Kar satır 75'te Amr'nin söz sırasıyla örtüşecek şekilde bir söz sırası başlatır ve bu başlatımda Amr'ye yönelik tamamlayıcı bir sözce (*increment*, Markee, 2008) kullanır ([Yok yani]). Hun'un satır 75'te Kar'ın yanıtına verdiği doğrudan onay sözcüğü sonrası satır 77'de Amr kendi söz sırasını tamamlayıcı son bir açıklamada daha bulunur (aynı kadar yapma[dı]). Bu yanıtla örtüşecek şekilde Beu satır 78'de Amr'nin yanıtına yönelik bir tamamlayıcı yanıt daha verir ([>eşit seviye<]). Satır 79'da ise Okt bir doğrudan onarımda bulunarak Amr'nin verdiği yanıtı daha yeğlediği bir yapı hâlinde tekrarlar (onun kaDAR? (.) iyi ↑yapmadı). Amr satır 80'de Okt'ye katıldığını belirten bir yanıt verir ([aynen) ve bu yanıtla örtüşecek şekilde Beu'dan da onay işareti geldiği duyulmaktadır ([evet=]). Bu onayları Okt de son bir kez daha doğrudan onay sözcüğüyle satır 82'de onaylar ve sonrasında Kar, önceden yaptığı yanlışa onarım olarak Hun ve Env tarafından gelmiş ancak açıkça bir yönelimde bulunulmamış olunan bir yeğlenen yanıtı satır 83'te tekrarlar (en (.) üst (.) seviye). Bunu yaparken ritmik el hareketi kullanır ve her kelimenin duraklama yerlerinde ritim tutarak elini yükseltir. Böylelikle yeğlenen yanıtı vurgulu bir şekilde sınıfa açık hâle getirmiştir ve Okt de bu yanıtı satır 84'te Kar'ı eliyle de işaret ederek ve doğrudan onay sözcüğü kullanarak kabul eder (EN (.) üst (.) seviye. (0.6) evet).

Veri, NDK sorusu sonrası öğrencilerden gelen yanıt çeşitliliği açısından ön plana çıkarmıştır. Ayrıca Okt'nin yeğlediği yanıtların yanı sıra öğrencilerin yeğlemelerinin de ortaya çıkan yanıt türleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Okt'nin kullandığı bu soru, aynı zamanda sınıf içi etkileşimde öğretmen tarafından oldukça sık kullanılan bir tür olan yanıtı bilinen bilgi sorusudur (*known-answer question*, Mehan, 1979; Heritage, 2005; Schegloff, 2007) ve Okt bu soruyu kullanarak, öğrenciden yanıt elde etmeyi sağlayacak bir ortam hazırlamıştır (Lee, 2006). Bununla birlikte kesitte, Okt'nin konuşma süresinin öğrencilerden daha az olduğu da göz önünde bulundurularak NDK

sorusunun yaratmış olduğu birçok öğrenme fırsatı tespit edilmiştir. Öncelikle, NDK sorusunun yalnızca bir kez söylenişiyle ve bunun birkaç saniye sonrasında tahtaya hedef kelimenin yazılması üzerine 6 farklı öğrencinin yanıt girişiminde bulunduğu gözlemlenmiştir. Böylelikle NDK sorusunun, öğrencileri yalnızca dinleyici değil, aynı zamanda etkin birer katılımcı yapmaya da güdüleyebilecek güçte bir sınıf söylemi olduğu görülmektedir (*addressed/unaddressed ratified hearer*, Goffman, 1981). Bu durum da öğrencilerin aldıkları söz sıralarının yalnızca hedef kelime tekrarı gibi öğrenmeye kanıt teşkil edemeyecek katkılar yerine, tanımlama veya örnekleme gibi Okt'nin yönelim gösterdiği, dolayısıyla yeğlenen yanıtı aday girişimler olmasından anlaşılabilir (satır 3, 5, 72, 77). Diğer yandan, Okt'nin, öğrenciler tarafından çoklu ve birbirleriyle örtüşen yanıtların üretildiği söz dizilerinde devreye girerek, söz sırasını belirli bir öğrenciye verdiği gözlemlenmiştir (satır 14 ve satır 62). Söz sırası verdiği zamanlarda Okt'nin öğrenci ismini ve bedensel etkileşim kaynaklarını beraberinde kullanması, diğer söz sırası alma girişimlerini kısıtlıyor gibi görünse de, aksine, aynı zamanda hedef kelimeye dikkat çeken ve etkileşimin sürekliliğini sağlayan bir eylem olarak görülebilir. Bu da söz sırası verilen öğrencilerin (Beu ve Amr) söz sıralarını bitirdikten sonra da aynı öğrencilerin söz sırası alma yarışına devam etmesiyle açıklanabilir. Bu noktada etkileşimsel düzeni etkileyen farklı bir durum ortaya çıkmıştır. Okt'nin söz hakkı verdiği ve hatta öğretici tekrarıyla (*teacher echo*, satır 20) verdiği yanıtı da yönelmiş olduğu Beu'nun verdiği yanıtı başka bir öğrenci tarafından ret gelmiştir. Bunun üzerine Beu yanıt türünü değiştirmiştir (örneklendirmeden tanımlamaya, satır 18 ve 40). Üstelik Beu'nun satır 18'de vermiş olduğu ilk yanıt türü ünlü bir kişi örneğidir ve bu gibi satır 33, 34 ve 36'da farklı öğrencilerden de aynı türde yanıtlar sağlanmıştır. Ayrıca, Beu'nun satır 38'de Mah'ın reddi üzerine verdiği ikinci yanıt, bağlamsal ve tanımlayıcı bir açıklama niteliğindedir ve benzer bir yanıtın da Amr'den satır 65'te geldiği görülmektedir. Dolayısıyla Okt'nin yönettiği etkileşimsel düzen içinde öğrencilerin verdikleri yanıt türlerinin de bir diğeri üzerinde etkili olduğu çıkarımı yapılabilir. Ayrıca yeğlenen yanıtın yalnızca Okt tarafından değil, aynı zamanda diğer öğrenciler tarafından da belirtilip desteklenebileceği ve bunun da sonradan gelecek yanıt türlerini etkileyebileceği gözlemlenmiştir. Buna rağmen, yanıtın, dolaylı bir şekilde de olsa, aynı zamanda Okt tarafından da yeğlenmesi gerekmektedir çünkü sınıf içi etkileşimin doğası gereği öğrenilen tüm bilgiler, öğreticinin yeğlediği

bilgilerdir (Seedhouse, 2004). Bu doğrultuda Okt, müdahale etmeyerek ve sınıf içi öğretici değerlendirmelerine ve açıklamalarına izin vererek aslında yeğlediği yanıtla dair bir ipucu sağlamıştır denebilir. Diğer yandan da, yeğlenen yanıtın çeşitli öğrenci katkılarıyla da şekillenebileceğini göstermiştir (Can Daşkın, 2015). Bu doğrultuda Okt'nin kelime açıklama dizilerini yönetirken kullanmış olduğu etkileşimsel kaynaklar,

a) NDK sorusunu hedef kelimeyi vurgulu bir şekilde sesletip ortamda bulunan kaynakları kullanarak (tahtaya kelimeyi yazarak) yönelttikten sonra çoklu yanıtlar geldiği takdirde bir süre müdahalede bulunmama (satır 2-13)

b) Çoklu yanıtların gelmeye devam ettiği ve bu durumun yeğlenmediği zamanlarda NDK sorusunu yeniden şekillendirerek söz sırasını belirli bir öğrenciye yöneltecek bir kaynak olarak kullanma

c) Bağlamsal açıklama (tanımlama ve örneklendirme) şeklinde yanıt veren öğrencilerin etkileşime devamını sağlayacak tekrarlar (satır 20, 39, 79) onarımlar (satır 41,43 ve 48) ve onay sözceleri (satır 71) sağlama ve

d) Yeğlenen yanıtı öğrenciler aracılığıyla (satır 23, 29, 55, 60 ve 61) sessiz kalarak belirtme şeklinde özetlenebilir.

e) Buna karşılık öğrencilerden gelen yanıt türleri ise tanımlama (en üst seviye ve satır 38-51 ile 65-72'de bağlam sağlayarak) ve örnekleme (satır 18, 33, 34 ve 36 rekortmen adları ile) şeklindedir.

Çalışmanın ikinci kesitinde yer alan kelime öğretimi etkinliği, bir önceki kesitte açıklanan “Guinness Rekorlar Kitabı” ile ilgili okuma ve konuşma etkinliğinin devamında gerçekleşen okuma aşamasında ve dersin 13. dakikasında gerçekleşmektedir. Öğretici, etkinlikte yer alan 4 okuma parçasının ilkini 2 farklı öğrenciye sesli bir şekilde okutmuştur ve sonrasında parçada geçen kelimelere yönelik bir bilgi durumu yoklaması başlatmıştır. Aşağıda ise “kas” kelimesinin sorulduğu etkileşim dizisi ele alınacaktır. Çalışmada incelenen diğer bütün örneklerde olduğu gibi bu etkileşim dizisi de hedef kelimenin NDK sorusu ile sınıfa yöneltmesiyle başlamaktadır. Bir önceki kesite benzer şekilde öğrenciler, kelimeyi çeşitli yanıtlarla açıklama girişimlerinde bulunmuşlardır. Bir önceki örnekten farklı olarak ise, hedef kelimenin diğer bir dilde

karşılığını verme, *gösterimsel el kol hareketi yapma (deictic gestures)* ve *canlandırma (animated explanation, Waring vd., 2013)* gibi beden dili ile yeğlenen yanıtlar sağlamışlardır. Bu açıdan bakıldığında aşağıdaki çözümleme, NDK sorusu sonrasında hedef kelimeye dair öğreticinin kullanmış olduğu etkileşimsel kaynak yönetimi sayesinde ne kadar çeşitli öğrenci katkılarının sağlanabileceğini ve katılımın nasıl artırılabilirliğini hem öğreticinin hem de öğrencilerin etkileşimde oynadıkları rollerle beraber betimlemektedir. Ayrıca Kesit 2, sınıfta 18 öğrencinin bulunduğu ve aralarından 11 öğrencinin etkileşime doğrudan katkılarda bulunduğu ve çalışmada öğrenci katılımının en fazla olduğu örnektir.

Kesit 2/“kas”/2. gün/3. saat/ünite 3/13:14-14:21

- 01 Okt: K↑As:: (.) ne demek?
+Okt ders kitabına bakar
+Okt tahtaya döner ve tahtaya doğru yürür
- 02 Ned: adele?
+Mif sağ kolunun kaslarını sıkarak sınıfa gösterir
- 03 Osa: ↑kas:=
- 04 Env: =(yorgun?)
- 05 (0.6)
- 06 Okt: kas ((Okt tahtaya dönük bir konumdadır))
- 07 Kar: >°°hı°° hı<
- 08 (1.0) ((Okt tahtaya kas yazar))
- 09 Sem: °°muscle°° ((Kar’e bakarak parmağıyla kasını işaret ederek gülümser))
+Kar Sem’e gülümser
- 10 Env: °hı hı?°
- 11 (1.4)
- 12 Okt: bu dıaha önce yazdık. (0.5) [bunu
- 13 Mif: [↑hm::=
+Okt tahtaya önceden yazdığı “kas”ın yanına “=adele” yazar
- 14 Env: =adala
- 15 (0.4)
- 16 Kar: >ha h[↑a<
- 17 Rus: [adali
- 18 Osa: [<hı (.) hı>
- 19 (1.1)
- 20 Mou: a[dele ↑aynen
- 21 Muh: [<evv↑et>
- 22 (0.5)
- 23 Okt: kas
- 24 (1.7)
- 25 Osa: °e[vet°
- 26 Okt: [inSAN vücudunda? (0.2) kas↑lar var. (0.2) <d[eğil mi>
- 27 Mou: [evet
- 28 Okt: m↑esela bir (.) inSAN (0.4) spor yapıyor? (0.4) o?
- 29 (0.6)
- 30 kaslı?
- 31 Muh: evet?=
32 Okt: =olacak
- 33 Els: >musamil? va<
- 34 Okt: Şmuzammilde var? mı.Ş
+Muz gülümser, Okt ve tüm öğrenciler gülerken önce Els’ye sonra Muz’a bakar

Kesit, diğer tüm örneklerde olduğu gibi NDK sorusu ile başlar. Bu kez Okt satır 1’de hedef kelimeyi hem yükselen bir tonlama kullanarak hem de kelimenin son harfine vurgu yapıp onu uzatarak sesletip 0.1 saniyelik bir duraklama sonrası soru sözcüğü olan NDK’yi kullanır ($K_{\uparrow}As: : (.)$ ne demek?). Ayrıca bu söz sırasında ders kitabına bakmakta olan duruşunu tahtaya dönerek ve tahtaya doğru yürüyerek değiştirmiştir. O sırada Ned, satır 2’de bir aday yanıt denemesinde bulunur ve hedef kelimeyle eş anlamlı olan bir yanıtı ilk harfini vurgulayarak ve sonunda yükselen bir tonlama kullanarak verir ($adele?$). Aynı satırda Mif sınıfa doğru sağ kol kaslarını göstererek beden dili ile bir yanıt sağlamıştır (*deictic gesture*, Taleghani-Nikazm, 2008). Okt’nin satır 1’de vermiş olduğu hedef kelimeyi satır 3’te Osa da benzer bürünsel kaynaklar kullanarak tekrar eder ($\uparrow kas :=$). Bu katkıyı Env’nin satır 4’te vermiş olduğu aday bir yanıt takip eder. Kesitin bu bölümüne dek öğrencilerce etkin bir katılımın gerçekleştiği görülmektedir. Sonrasında Okt yeni bir başlatımda bulunarak satır 6’da hedef kelimeyi bu defa bürünsel kaynaklara başvurmadan sade bir şekilde sesletir (kas) ve hemen ardından Kar satır 7’de bir alınılma işareti (*acknowledgement token*) verir ($>^{\circ} h_1^{\circ} h_1 <$) ancak bu katkıyı oldukça hızlı ve düşük bir sesle vermiştir. Tam bu sırada Okt, tahtaya hedef kelimeyi (kas) yazar. Sonrasında satır 9’da Sem, hedef kelimenin İngilizcedeki karşılığını (*muscle*) Kar’a bakarak söyler ve aynı zamanda kaslarını işaret eder. Böylelikle Sem, beden dili ile yeni bir tür katkıda bulunmuştur. Mif ve Sam’in kullanmış oldukları bu çokkipli kaynaklar, aynı zamanda da gösterimsel hareketlerdir. Satır 10’da Env bir alınılma işareti daha verir ve aradan geçen 1.4 saniyelik bir sessizlikten sonra satır 12’de Okt, geçmiş öğrenmelere göndermede bulunur (Can Daşkın, 2017) ($bu d\uparrow aha\ \text{önce yazdık. (0.5) [bunu]$). Bu sırada Okt tahtaya yazmış olduğu hedef kelimenin yanına eşittir işareti ile birlikte Ned’in satır 2’de sağlamış olduğu eş anlam kelimesini (*adele*) yazar. Böylelikle Okt bu yanıtla yönelimde bulunduğunu tüm sınıfa yazılı bir şekilde belirtmiştir. Ancak bu kelimeyi seslendirmeyip sadece yazılı hâliyle sınıfa sunan Okt’nin, diğer kesitlerdeki benzer etkileşimsel eylemlerinden yola çıkarak, daha fazla öğrenci katkısı sağlamaya çalıştığı çıkarımında bulunulabilir. Bu çıkarımı destekler şekilde daha önceden beden diliyle satır 2’de hedef kelimeyi açıklamış olan Mif, satır 13’te de etkileşime bilgi durumu değişimi (*epistemic status change*, Balaman, 2017) gösterecek bir işaret kullanarak katılır ($\uparrow hm: :=$). Mif “kas” kelimesinin anlamını biliyor olsa da (beden dili ile bunu satır 2’de göstermişti), eş anlamlısı olan “adele”

kelimesini yeni öğreniyor olma ihtimali vardır. Bu durumda, Okt'nin hedef kelime sorusuna gelen yanıtları birçok katılımla ve çeşitlilikle almış olmasına rağmen yine de etkileşimi sürdürmeyi tercih etmesinin nedeni, Okt'nin kelimeye dair o ana kadar elde edilen bedensel, eş anlamlı veya yazılı bilgi gibi yanıtları herkesçe ulaşılabilir hâle getirme isteği olabilir. Okt'nin kullandığı kaynakların ardından gelen yanıt ve öğrenici çeşitliliği, satır 14'te Env'nin henüz Okt'nin tahtaya yazdığı “a” harfini görür görmez eş anlamlı yanıtı sesletmesiyle (ada₁a) devam etmektedir. Aradan geçen 0.4 saniyelik bir sessizlikten sonra Kar satır 16'da, etkileşime onay işaretiyle (*confirmation token*) katkıda bulunur (>ha h₁↑a<). Kar'ın bu katkısı ile kendini bilen konumunda göstererek (*epistemic positioning*, Balaman, 2017) bu kelimeyi, Mif'in aksine, önceden bildiği çıkarımı yapılabilir. Satır 17'de Rus, kesitteki etkileşime ilk kez doğrudan bir katkıda bulunur ve eş anlamlı kelimeyi tekrarlar. Hemen ardından Osa, satır 18'de bir onay işareti kullanır ([<h₁ (.) h₁>). Bunu takiben Mou da satır 20'de eş anlamlı kelimeyi tekrarlar ve söz sırasını bir onay sözcüğüyle tamamlar (a[dele ↑aynen). Satır 16'dan 21'e kadar örtüşme şeklinde gelen öğrenici katkılarının sonuncusu, satır 21'de Muh'dan doğrudan onay işaretiyle gelir ([<evv↑et>) ve bu söz dizisi kapanır.

Ardından Okt satır 23'te, hedef kelimeyi vurguyla sesleterek yeniden tekrarlar (kas). Sonrasında 1.7 saniyelik bir sessizlik geçer ve bu sessizliği bir geçişe uygun nokta (GUN) olarak değerlendiren Osa, doğrudan onay sözcüğü ile satır 25'te etkileşime katılır (°e[vet°). Ancak bu katkıya Okt bir örtüşme gerçekleştirerek satır 26'da söz sırasına devam eder ve hedef kelimeye bağlam oluşturacak bir açıklamada bulunur ([inSAN vücudunda? (0.2)kas↑lar var.). Bu bağlamda “onaylamalı bir evet/hayır sorusu” (Özgen, 2010) yöneltir (d[eğil mi). Hemen ardından satır 27'de Okt, Mou tarafından verilen doğrudan bir onay sözcüğü elde eder ve söz sırasına satır 28'de açıklamasına bir örnek sağlayarak devam eder. Burada kullanılan sözcüğe bir koşul cümlesi olmasına rağmen şart eki kullanılmamış, yerine, Kesit 1'dekine benzer şekilde (kim anlatıyor rekor ne demek), şimdiki zaman eki kullanılmıştır. Örneği verirken de en başta örnekleme sözcüğü kullanır (m↑esela) ve sonrasında hedef kelimenin karşıladığı durumun gerçekleşmesine yönelik bir gerekçe sağlamıştır ((.) inSAN (0.4) spor yapıyor). Bu örneği verirken oldukça yavaş ve duraksamalı bir şekilde konuşması da öğrenciler için tasarlanmış (Waring vd., 2013) bir cümle olduğunun göstergesi olabilir

ancak bu tür duraksamalar, etkileşimde GUN olarak da algılanabilmektedir. Bu tür GUN'lar, Koshik'in (2002a) bahsettiği eksik tasarlanmış sözceler (*designedly incomplete utterance*) de olabilir. Bu doğrultuda Okt, 0.6 saniyelik bir zaman sonrasında "kaslı" sözcüsünü kendisi vermek yerine öğrencilerden kullanmış olduğu 3. tekil şahıs zamiri sonrası hedef kelimeyi uygun olan bir yapıyı kullanarak tamamlamaları için beklemiş olabilir ve bu zamirli sözcü, öğrenciler için bir ipucu olarak sağlanmış olabilir. Ancak Okt, açıklamasına hedef kelimenin sıfat hâlini kullanarak kendisi devam eder (o? (0.6) kaslı?). Okt aynı zamanda, kelimenin sıfat hâlini kullanarak öğrencilere kelimenin anlamını açıklayan bir bağlam sunmuştur (*contextualization*, Morton, 2015). Sonrasında ise satır 31'de Muh doğrudan bir onay sözcüsü daha kullanır ancak Okt satır 28'de başlatmış olduğu söz sırasını "olacak" diyerek satır 32'de tamamlar. Bu noktada yeni bir öğrenci katkısı gerçekleşir ve satır 33'te Els özseçimle, kesitin ilk söz hakkını alarak ">musamil? va<" şeklinde bir yanıt verir. Bu yanıt, Okt'nin bağlama dair yaptığı açıklamada kullandığı "insan" ve "var" kelimelerine benzer bir şekilde "öğrenci ismi" ve "var" sözcüklerini içermektedir. Bu açıdan bakıldığında, böyle bir yanıtın gelme nedeninin, Okt'nin sağladığı örneğin olduğu ihtimal dâhilindedir. Els böyle bir örnek vererek aynı zamanda sınıf ortamını da kullanmıştır, bunu da sınıfta bulunan bir arkadaşını hedef kelime ile tanımladığı bir yanıt vererek gerçekleştirmiştir. Okt bu yanıtta gülümsemeli bir tonda verdiği bir onarımla yönelim göstermiştir. Okt'nin bu onarımından sonra sınıfta bulunan öğrencilerin de tıpkı Okt ve Muz gibi gülümseme davranışında bulunarak önce Els'ye ve ardından Muz'a bakmış olmaları, Els'nin tanımının hedef kelimeye yönelik ilgi çekici bir yanıt türü sağladığına işaret edebilir.

Kas kelimesine dair yapılan açıklamaların ayrıntılı bir şekilde ele alındığı bu kesitte, öğrenci katkılarının çeşitliliği ve öğreticinin gelen yanıtlara dair göstermiş olduğu farklı etkileşimsel yönelimler ön plana çıkmaktadır. Okt'nin kullandığı NDK sorusuna, çalışmanın devamında incelenecek olan Kesit 7 ve 9'da olduğu gibi, burada da eş anlamlı türde yanıtların geldiği gözlemlenmiştir. Ancak diğer örneklerden farklı olarak bu örnekte satır 2 ve 9'da beden diliyle, satır 9'da kelimenin İngilizce karşılığıyla, satır 33'te ortam kullanımı gibi katkıların da öğrenci yanıtı olarak ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Ancak Okt'nin bunların arasında yeğlenen yanıtlara göstermiş olduğu yönelim, diğer yanıtlara olan yaklaşımına göre yer yer farklılıklar göstermektedir.

Öncelikle, Okt, yanıt zincirinin en başında (satır 1), soruyu sorduğu sırada hedef kelimeyi, neredeyse tüm kesitlerde olduğu gibi bürünel kaynaklara başvurarak sesletmiştir. Bu doğrultuda eş anlam yanıtını aldıktan bir süre sonra, kelimeyi sade bir şekilde tekrar etmiştir (satır 6). Bu sırada birçok öğrencinin etkileşime katıldığı görülmüştür (satır 2, 3 ve 4). Dolayısıyla hedef kelime sorusunun yalnızca yükselen tonda söyleme ve vurgulama gibi etkileşimsel kaynaklarla verildiğinde dahi, öğrenci yanıtlarının çeşitliliği üzerinde gözle görülür bir etkisi olduğu çıkarımında bulunulabilir. Ardından Okt'ye eş anlamlı yanıtı sağlayan öğrenciyi (satır 2) takiben, hedef kelimeyi tekrar ederek (satır 3) veya alındı işaretleri kullanarak (satır 7) farklı katkılarda bulunan diğer öğrencilerin de etkileşime katılımına fırsat tanınmış olduğu söylenebilir. Ayrıca Okt'nin soruyu yöneltirken ders kitabı ve tahta kullanımı kelime öğretimi etkileşimine birçok açıdan katkıda bulunmuştur. Öncelikle, bu iki kaynak da hedef kelimenin yazılı hâline dikkat çekmek için kullanılmış ve öğrenciye sözlü hâlinin bir katkı çeşidi olabileceği sinyalini vermiştir. Bu katkıların da satır 3'te hedef kelime için, satır 14, 17 ve 20'de eş anlamlı yanıt için sağlandığı görülmektedir. Aynı zamanda Okt, bu yanıt zincirlerini oluştururken kesitin başında verilen öğrenci katkısını da kullanmış bulunmaktadır (satır 2). Böylelikle öğrencilerin bir diğerinin etkileşime yeğlenen yanıtla katılmasını desteklediği yorumu yapılabilir. İkinci olarak da bu iki kaynağı kullanarak Okt, öğrencilerin geçmiş öğrenimlerinde edindikleri bilgileri geri çağırma çalıştığı çıkarımında bulunulabilir. Çünkü kelimenin önceden öğrenildiğini açık bir şekilde iddia ederken ders kitabına bakmaktadır (satır 12) ve kelimeyi daha önceden yazdıklarını sözlü bir şekilde söylerken hedef kelimeyi tahtaya yazarak kelimeyle karşılaşmış olduklarını belirttiği yazılı hâle de birçok açıdan vurgu yapmıştır. Üstelik bu şekilde, hedef kelimeyi ve yeğlediği yanıt olan eş anlamlı yanıt türünü ön plana çıkarmıştır (Mortensen, 2011; Morton, 2015; Waring vd., 2013). Çünkü derste hedef kelimenin yalnızca anlamına değil, eş anlamlı kelimesine de dikkat çekilmektedir ve birini bilen diğerini bilmeme ihtimali vardır (satır 13). Buna ek olarak Okt, kelime öğretimini kelimeyi bir bağlam içerisinde sıfat hâliyle kullanarak (satır 28-30) sınıfa yönelttikten sonra etkileşime o ana dek hiç dâhil olmamış bir öğrencinin farklı bir katkıyla dâhil olmasını sağlamıştır. Els satır 33'te gerçekleştirdiği bu katkıda sınıfa ait bir ögeyi kullanmış, yani hedef kelimeyi sınıf arkadaşında bulunan ve görsel olarak anlaşılabilir bir özellik olarak sunmuştur (satır 33). Els'nin sağladığı katkının diğer

öğrencilerin de etkileşime beden diliyle (gülerek) katılmalarına neden olduğu görülmektedir. Bu da kelimenin anlamına dair hem örnek verdiği kişinin (Muz bu etkileşime hiç dâhil olmamıştır ancak bu örnek verildiği sırada gülerek kelimeyi alınıldığını ifade eden bir davranış sergilemiştir) hem de diğer öğrencilerin (sınıfın neredeyse tamamı bu örneğe gülerek karşılık vermiştir) katılımıyla açıklanabilir. Bu açıdan bakıldığında Okt'nin sınıftan kelime anlamını açıklatma ve yeğlediği katkıları elde etme amacıyla izlediği etkileşimsel düzeni,

- a) Hedef kelimeyi NDK sorusu ile ve sonrasında çeşitli etkileşimsel kaynaklarla vurgulayarak (bürünsel ve ortamsal) ya da kolaylaştırılmış bir dille yeniden şekillendirerek sınıfa yöneltme ve sonrasında katkı fırsatlarını artırmak için kelimeyi ayrı ayrı yapılarda yöneltme (yazılı veya sözlü)
- b) Yeğlediği yanıtları görsel hâle getirme (tahtaya yazma) ya da bağlam sunarak (sıfat hâli verme, onaylamalı evet/hayır sorusu sorma) ve geçmişe göndermede bulunarak (tahtayı ve ders kitabını kullanarak) öğrencileri yanıt vermeye teşvik etme (satır 33)
- c) Bu doğrultuda öğrencilerden gelen ve yönelinen katkılar ise eş anlamlı kelime (adele) ve kelimeyi gösterimsel el kol hareketi yaparak beden dili ile açıklama (kasları işaret etme ve kaslı bir öğrenciyi işaret etme) şeklindedir.

Bir sonraki kesitte de rekorlar kitabı ile ilgili yapılan ders devam etmektedir ve dersin 15. dakikasına gelinmiştir. Önceki iki kesitte verilen okuma alıştırmaları metninde (Guinness Rekorlar Kitabı) geçen kelimelerle ilgili yapılan bir bilgi durumu yoklaması devam etmektedir. Bu kez “okyanus” kelimesi ile ilgili bir açıklama dizisi başlatılmıştır. Kesiti diğerlerinden ayıran özellik, sorunun yöneltildiği andan itibaren gelen ve Okt'nin yöneldiği yanıtların tümünün kelimenin farklı dillerdeki karşılıkları olmasıdır. Kesitte hedef kelimenin toplam 4 farklı dildeki karşılığı görülmektedir ve bu dillerden biri hariç (İspanyolca) geri kalan hepsi, sınıfta bulunan öğrencilerin ikinci veya ana dilidir. Ayrıca etkileşime doğrudan katılarak yanıt veren her bir öğrenciyle aynı dili konuşan sınıfta en az 3 kişi daha bulunmaktadır ayrıca öğrencilerin hepsi İngilizce konuşabilmektedir. Bu örnekte, etkileşime sözlü olarak katılan öğrenci sayısı 10'dur, sınıf mevcudu ise bu sırada 18'dir.

Kesit 3/“okyanus”/2. gün/3. saat/ünite 3/15:14-15:56

- 01 Okt: okyaɾnus neɿ demek?
+Okt tahtaya “okyanus” yazar
(1.0)
- 02 Muh: °okeyanus°
- 03 Kar: [ocean ((Fransızca sesletir))
- 04 Amr: [/'əʊf(ə)n/ ((İngilizce sesletir))
(0.3)
- 05 Beu: [/'əʊf(ə)n/ ((İngilizce sesletir))
- 06 Els: [/'əʊf(ə)n/ ((İngilizce sesletir))
- 07 Okt: °/'əʊf(ə)n/° ((İngilizce sesletir))
- 08 Kar: hm:::
- 09 Beu: Fransızca /ɔseɑ̃/ ((Fransızca sesletir))
- 10 Kar: °°>hm:<°° (0.2) °/ɔseɑ̃/° ((Fransızca sesletir))
- 11 Aya: ([]) ((Ned'e dönerek Arapça konuşur))
- 12 Okt: [fransızCA[Ne?
- 13 Tam: [ne?
- 14 Beu: /ɔseɑ̃/ ((Fransızca sesletir))
- 15 Osa: /'əʊf(ə)n/ ((İngilizce sesletir))
- 16 Aya: [([]) ((Ned'e dönerek Arapça konuşur))
- 17 Env: [/'əʊf(ə)n/ ((İngilizce sesletir))
- 18 Muh: /'əʊf(ə)n/ ((İngilizce sesletir))
- 19 Okt: fransızca?
- 20 Hun: [/'əʊf(ə)n/ ((İngilizce sesletir))
(1.2)
- 21 Kar: >.h< \$/ɔs[eɑ̃/\$ ((Fransızca sesletir))
- 22 Osa: [\$</o.'se.a.no/>\$=((İspanyolca sesletir))
- 23 Aya: =okyanus
(1.0) ((Okt ve öğrenciler gülerler))
- 24 Aya: e:: okyanus
+Okt başını Aya'ya çevirir ve bakar
- 25 Okt: okyanus
(3.8) ((Osa Env ve Amr aralarında Arapça konuşur))
- 26 Okt: arapça ne?
(3.8) ((Arapça konuşmalar artarak devam eder))
- 27 Aya: /muħiɛt/ ((*mohit*, Arapça sesletir))
- 28 Osa: /muħiɛt/ ((*mohit*, Arapça sesletir))
((Arapça konuşmalar sonlanır))
- 29 Okt: °tamam°

Satır 1’de Okt, NDK sorusunu sınıfa yöneltir. Aynı zamanda da hedef kelimeyi tahtaya yazar. Aradan geçen 1 saniyelik duraklamadan sonra Muh, düşük bir sesle hedef kelimeyi tekrar sesletir. Bu noktadan sonra gelen yanıtlarda öğrencilerin hedef kelimenin başka dillerde olan karşılığını verdikleri görülecektir. Satır 4’te Kar’ın ilk kez bu şekilde etkileşime Fransızca karşılıkla dâhil olduğu görülmektedir. Diğer bir dilde karşılık olarak satır 5’te Amr’nin kelimenin İngilizce karşılığını verdiği görülür. Sonrasında Beu ile Els, satır 7 ve 8’de birbirlerinin söz sıralarıyla örtüşecek şekilde kelimenin İngilizce karşılığını tekrarladıkları görülmektedir. Okt satır 9’da gelen İngilizce yanıtlara bir yönelimde bulunarak hedef kelimenin bu dildeki karşılığını düşük bir sesle tekrar sesletir. Bunu takiben Kar, satır 10’da bir alındılama işareti vermiştir (hm:::). Sonrasında Beu, aldığı söz sırasında bir açıklamada bulunur ve hedef

kelimenin Fransızcasının ne olduğunu bu kelimenin Fransızca karşılığını da sesleterek belirtir (satır 11). Bunu takiben Kar, Beu'ya bir onaylama işareti verir (° °>hm:<° ° ()) ve bir kez daha hedef kelimenin Fransızca karşılığını sesletir. Okt gelen yanıtlardan İngilizce olanlara yönelimde bulunurken Fransızca karşılığa henüz herhangi bir yönelimde bulunmamıştır. O sırada Aya'nın, yanında oturmakta olan Ned'e dönerek ana dilinde (Arapça) ders dışı (*off talk*) ikili bir konuşma başlattığı söylenebilir. Çünkü Markee'ye (2005) göre bu tür konuşmaların ders dışı olarak nitelendirilebilmesi için öğretici dışında başka konuşucuların da davet edildiği ve derste yürütülen etkinliğin dışında, genel olarak da öğreticinin dâhil olmadığı (Okt Arapça konuşucusu değildir) bir konuşma olması mümkündür. Bu düşünceyi destekler şekilde, satır 30'da birçok kişinin bu konuşmaya dâhil olduğu görülmektedir. Ancak Markee (2005) bu tür konuşmaların sınıf içi eğitsel hedefleri yerine getirmeye engel olmadığını ve öğrencilerin aynı anda hem eğitsel hem de etkileşimsel hedefleri yerine getirebileceğini belirtir.

Beu'nun önceki etkileşim eylemleri doğrultusunda tahmin edilen etkileşimsel hedefine (Fransızca karşılığa yönelimde bulundurma) satır 14'te Okt'nin yönelimiyle ulaştığı görülmektedir ([fransızCA [Ne?]). Bunu takiben satır 15'te Tam'ın bir açıklama isteğinde bulunduğu görülmektedir. Beu ise satır 16'da Okt'nin isteği doğrultusunda Fransızca kelime yanıtı sağlar.

Satır 17'de Osa İngilizce karşılığa bir yönelimde daha bulunur. Bunu takiben Aya'nın satır 18'de yeniden ders etkinliğinin dışında Arapça konuştuğu görülmektedir. Env ve Muh da satır 19 ve 20'de İngilizce yanıtlarla etkileşime dâhil olur. Okt ise satır 21'de bir açıklama isteğinde daha bulunur (fransı[zca?). Bunu takiben Hun, İngilizce karşılığı tekrar sesletir. Kar ise Okt'nin satır 21'deki isteğine yanıt olarak sesli bir şekilde nefes verdikten sonra, gülen bir tonlamayla Fransızca karşılığı sesletir (satır 24). Ancak bu söz sırası ile Osa'nın satır 25'te aldığı söz sırası örtüşmüştür. Osa ise o sırada gülmeli bir tonlamayla bu etkileşimde ilk ve tek olmak üzere hedef kelimenin İspanyolca karşılığını verir. Bu söz sırasına mandallı bir şekilde Aya, satır 26'da söz hakkı alır ve hedef kelimeyi Türkçe olarak sesletir. Bu sırada Osa'nın yanıtına öğretici ve öğrenciler tarafından gülme sesletimiyle bir yönelimde bulunulduğu görülmektedir. Aya ise bu sesletimleri takip eden 1 saniyelik bir sessizlikten sonra satır 28'de bir başka girişimde daha bulunur ve bu kez söz sırasına bir tereddüt belirteciyle başlar. Ardından,

hedef kelimeyi vurgulu bir şekilde sesletir (e : : okyanus). Aya'nın ikinci söz sırası alma girişimi başarıyla sonuçlanmıştır çünkü Okt satır 29'da Aya'nın hedef kelimeyi tekrar sesletmesine, kendi tekrarıyla bir yönelimde bulunur (okyanus). Bu sırada da Osa, Env ve Amr'nin Aya'ya bedensel olarak yönelerek ana dillerinde (Arapça) konuşmalar yaptığı gözlemlenmektedir. Okt bu konuşmaların gerçekleştiği sırada geçen 3.8 saniyenin sonrasında Aya'ya yeniden yönelerek söz sırasına devam eder ve Aya'ya hedef kelimenin Arapça karşılığını sorar. Bu noktada sınıfta yoğun bir şekilde Arapça konuşmaların geçtiği duyulmaktadır ve bu konuşmalar, çeşitli öğrencilerin (satır 33, Aya; satır 34, Osa) Okt'nin sorusuna yanıt olarak hedef kelimenin Arapça karşılığı verilmesiyle sonlanır (mohit). Okt bu etkileşim dizisini düşük bir sesle seslettiği alındılama işaretiyle kapatır (° tamam°).

Kesiti özel yapan durum, öğrencilerin NDK sorusuna bu kelimenin farklı dillerdeki karşılıklarıyla yanıt veriyor olmalarıdır. Bu yanıtlardan bazıları öğrencilerin kendi ana dillerindeki karşılıklarken (Kar, Fransızca; Beu, İngilizce, Aya ve Osa, Arapça) bazıları ise konuşuyor oldukları diğer dilleri içermektedir (Amr, Els ve Muh, İngilizce; Osa, İspanyolca; Beu, Fransızca). Ayrıca çözümlemede dikkat çeken başka bir nokta da hedef kelime olan “okyanus”un bütün dillerde eş asıllı olarak bulunmasıdır. Öğrenci yanıtlarındaki farklılıklar da bu kelimenin diğer eş asıllı olduğu kelimelere benzerliğinden ötürü yazılışından ziyade sesletimi ile ilgilidir. Öğrenci yanıtlarının bu şekilde ortaya çıkması sırasında Okt tarafından kullanılan etkileşim kaynaklarının oynadığı role de değinmek gerekmektedir. Okt, hedef kelime sorusunu farklı tonlamalar kullanarak ve tahtaya yazarak çokkipli kaynaklarla soruyu sınıfa yöneltmiştir. Ardından, kelimenin iki farklı dildeki karşılığını yanıt olarak almıştır (satır 4-8). Bu noktada verilen yanıtların çoğu İngilizce iken (satır 5, 7 ve 8) yalnızca Kar'ın yanıtı Fransızcadır ve bu dil Kar'ın ana dilidir (satır 4). Okt'nin ilk önce yönelimde bulunduğu karşılık ise İngilizcedekidir (satır 9). Çalışma boyunca aynı öğreticinin derslerinden alınan kesitlerin ışığında öğreticinin İngilizce konuştuğu bilinmektedir. Bu durumda Okt'nin Fransızca değil de İngilizceye yönelimi hem kendi konuştuğu dil olmasından hem de bu dilde yanıt verenlerin daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir. Etkileşimin bu bölümünde ise Beu'nun etkileşimsel bir hedefle ön plana çıktığı görülmektedir. Bu da Okt'nin bu kez Fransızca karşılığa da yönelimde bulunmasını sağlamaktır ve bunu da

satır 11’de özseçimle aldığı söz sırasında açık bir şekilde (Fransızca ocean) söyleyerek kendini bilen kişi konumuna getirmiş ve ardından Okt’nin yönelimini elde etmiştir (satır 14). Okt’nin bilmediği dillerdeki karşılıkları almak amacıyla sorduğu sorular yalnızca “ne” sözcüğü ile hedef dilin adını içermektedir ancak kelime açıklama dizilerini başlatırken kullandığı soru NDK sorusudur. Bu noktada Okt’nin “demek” ile beklediği yanıtların diğer dilde olmayan yanıtlar olduğunu ve diğer yandan “ne” sorusu ile diğer dilde yanıtlar beklediği çıkarımı yapılabilir. Buna ek olarak, Okt, Arapça karşılığı sorduğu an (satır 31), ders dışı Arapça konuşmaların artmakta olduğu bir andır. Bu açıdan bakıldığında Okt’nin Arapça karşılığı sormasındaki neden, ders dışı konuşmaları sonlandıracak bir sınıf yönetimi stratejisi izlemesiyle ilişkilendirilebilir. Çünkü bu yargıyı destekler şekilde, satır 33 ve 34’te öğrencilerden alınan yanıtları takiben Arapça konuşmalar sonlanır. Bu doğrultuda kesitte Okt’nin kullandığı kaynaklar,

- a) NDK sorusunu sınıfa yöneltme (tahtada yazılı hâlini de göstererek),
- b) Öğrencilerden gelen diğer dil yanıtlarını tekrar sesletme ile yönelim göstererek yeğlenen yanıtların sinyalini verme iken
- c) Öğrencilerin verdiği yeğlenen yanıtlar ise tek türdedir. Bu da hedef kelimenin başka dillerdeki karşılıkları şeklindedir.

Kesitte arka planda gerçekleşen Arapça konuşmalar ayrıntılı bir şekilde ele alınamamış olsa da diğer derste anlaşılacağı üzere okyanus kelimesinin Arapçada da Türkçede bulunduğu sesletime oldukça benzer bir şekilde eş asıllı olarak bazı ülkelerde kullanılıyor olduğuna dair bir konuşma geçmektedir. Bu konuşmayı öğrenciler Aya’ya yöneltmiştir ve bunun nedeni de Aya’nın Arap Dili ve Edebiyatı doktora öğrencisi olduğundan dolayı bilgi sahibi konumuna getirilmesiyle ilişkilendirilebilir. Bu durum da Aya’nın Arapçada her iki kelimenin de (mohit ve okyanus) kullanıldığını (mohit ve okyanus) ancak “okyanus” kelimesinin Yunanca kökenli olduğunu belirtmesiyle açıklanabilir. Bu doğrultuda incelenen etkileşim deseninde öğreticinin kurumsal etkileşim özelliklerini genişleterek öğrenmeyi iki yönlü hâle getirerek öğrenme fırsatlarını farklı bir boyuta taşıdığı da söylenebilir.

Kesit 4, Guinness Rekorlar Kitabı okuma alıştırmaları etkinliği ile başlayan blok dersin ikinci bölümünün başlangıcında yer alan dikte etkinliği sırasında ve dersin 51. dakikasında gerçekleşmektedir. Bu bölümde Okt, sınıfta ders kitabından bağımsız bir metni kullanarak dikte etkinliği başlatmıştır ve dikte metni “Peri Bacaları” ile ilgilidir. Okt, dikte metnini iki kez okuyup öğrencilere yazdırdıktan sonra gönüllü bir öğrenciyi defterine yazmış olduğu metni paylaşmak üzere tahtaya çağırır. Bu öğrenci (Mif) kendi anladığı hâliyle dikte metni tahtaya yazarken öğretici tarafından durdurulur ve sınıfta tahtada yazılı olarak bulunan metinde yer alan ‘jeolojik’ kelimesinin anlamı NDK sözcüğüyle sorulur. Kesitte de bunu takiben ortaya çıkan yanıt türleri ve öğreticinin bu türleri etkileşimsel düzene nasıl dâhil ettiği incelenecektir. Kesiti diğerlerinden ayıran özelliği ise etkileşimde yeğlenir şekilde ortaya çıkan tek yanıt türünün tanımlama olmasıdır. Kesitin bulunduğu dakikada sınıf mevcudu 18 iken etkileşime sözlü olarak katkıda bulunan öğrenci sayısı 6’dır.

Kesit 4/“jeolojik”/2. gün/4. saat/ünite 3/51:12-52:32

- 01 Okt: ne↑ demek jeolojik?
+Okt yumruğunu aşağı yukarı ve dairesel yönlerde hareket ettirir
- 02 Tam: [bi yer
03 Mah: [bi yer
04 Beu: e:[:arth
05 Env: [(ox)
06 Mou: ↑jeoloji
07 Tam: jeoloji
08 Env: e::h
09 Okt: [<evet>
10 Env: [tupr↑a[:h
11 Okt: [ya::ni::?
12 Env: tupr↑a:h hakkında, (0.5) fenle[ar
13 Okt: [ne ↑hakkında?
14 (0.6)
15 hubar mı,
16 Env: tupra[k
17 Amr: [yer yer=
18 Okt: =toprak hakkında ↑yer hakkında?
+Okt elini Amr ve Env’ye doğru yere paralel bakacak şekilde açar
- 19 (0.5)
20 Env: e:::: >fein<lea
21 (1.1)
22 Okt: f°in mi,°
23 Amr: FEn
24 Env: °fen°
25 Okt: FEN
26 Env: fen
27 Okt: Bİlim yani,
28 Amr: ev[et
29 Env: [öyle=
30 Okt: =°>evet< (0.2) tamam°

Okt, satır 1’de diğer bütün kesitlerde kullandığı soru yapısını kullanarak sınıfa hedef kelimenin anlamını sorar (ne? demek jeolojik?). Okt’nin bu soruyu sorduğu anın öncesinde hedef kelime Mif tarafından dikte metni için tahtaya yazılmıştır. Ayrıca kelimeyi sesletirken Okt eliyle yaptığı bir hareketle kelimeyi vurgulamıştır (Mortensen, 2011). Bunu takiben başlayan etkileşim düzeninde ise öğrencilerden çeşitli katkıların geldiği gözlemlenmiştir. Bunların ilki Tam’ın satır 2’de ve Mah’ın satır 3’te aynı anda vermiş oldukları “bi yer” yanıtıdır. Bunu takiben satır 3’te Beu’nun hedef kelimenin anlam alanına giren İngilizce bir kelime söylediği duyulmaktadır (e:[:arth]). Env de satır 5’te Beu’nun söz sırasıyla örtüşecek bir şekilde söz alır ve hemen ardından Mou’nun hedef kelimeyi yanlış bir sesletimle tekrar söylediği duyulmaktadır. Mou’nun tekrarının ardından satır 2’de hedef kelimeye bir eş anlamlı yanıt sağlamış olan Tam da kelimeyi sesletir (satır 7). Ancak bunu yaparken Mou’ya çokkipli veya sözlü bir yönelimde bulunmadığından dolayı Mou’ya bir diğer onarım (*other-repair*, Schegloff vd., 1977; Seedhouse, 2004) sağladığı kesin olarak söylenemez. Env’nin de satır 8’de etkileşime bir düşünme belirteci ile katılmasından sonra satır 9 ve 11’de Okt bir açıklama isteğinde bulunur (([<evet>)([ya::ni::?)). Bu kaynak, Okt’nin kelime anlamı sorusundan sonra gelen yanıtlara sağlamış olduğu ilk yönelimdir. Okt’nin bu yöneliminde kullandığı sözceler, sonraki yönelimleri de göz önünde bulundurulduğunda (satır 13, 15, 18, 25, 27 ve 30) gelen yanıt denemelerinin devam etmesinin yeğlenir olduğunu ima eden ‘deneme belirleme tonlaması’ (*try-marking intonation*, Markee, 2008) içeren söylem belirteçleri olarak görülebilir. Env bu yönelimle satır 8’de örtüşen bir yanıt verir ([tupr↑a[:h). Env’nin bu yanıtı da hedef kelimenin anlam alanında bulunan bir kelimedir. Okt’nin söz sırasından sonra Env, satır 12’de girişimini tekrarlar ve bu sefer o ana kadar kullanmış olduğu kelimelerle birlikte bir tanımlama cümlesi elde eder (tupr↑a:h hakkında, (0.5) fenle[ar). Env bu tanımlamayı yaparken arada meydana gelen 0.5 saniyelik sessizliğin Okt tarafından GUN olarak algılandığı ve bu yüzden Okt’nin Env’nin söz sırasına bir örtüşme gerçekleştirerek satır 13’te söz sırası aldığı söylenebilir. Okt bu söz sırasında bir onarım başlatır ve açıklama isteğinde bulunur ([ne ↑hakkında?). Ardından Okt, aynı söz sırasının devamında açıklama isteğinde bulunduğu ve sorun olarak işaret ettiği kelimeyi soru eki ve tonlamasıyla birlikte sesleterek onarım başlatımını tamamlar (hubar mı,). Bunu takiben satır 16 ve 17’de Env ve Amr tarafından Okt’nin isteğine yönelik birer onarım sağlanır. Amr’nin

satır 17'deki onarımının aynı zamanda Env'nin satır 16'daki açıklamasına da bir onarım sağladığı söylenebilir çünkü Env'nin satır 10 ve 16'daki aday yanıtında verdiği ve hedef kelimenin anlam alanında bulunan kelime (tupra[k]), Okt'nin satır 13'te açıklama isteğinde bulunduğu ve satır 15'te anladığı şekliyle verdiği kelimedir. Amr'nin satır 17'de sağlamış olduğu onarım da aynı zamanda Tam ve Mah'in satır 2 ve 3'te verdikleri yanıtı benzerdir ([yer yer=). Böylelikle Amr'nin kendinden önce verilen bu yanıtlara yönelimde bulunmuş olması da mümkündür ayrıca bu yönelimi bir onarım sırasında yapması da sınıf içi etkileşim açısından önemli bir nokta olarak görülebilir. Çünkü Amr, onarım için sınıf arkadaşlarından gelen bir kaynağı kullanmış ve böylelikle önceden ortaya çıkmış olan bir öğrenici katkısını şekillendirmiştir (Can Daşkın, 2015). Okt bu onarımı satır 18'de alındılar ve Env'nin seslettiği tanımın benzerini Amr'nin de kullanmış olduğu kelimeyle birlikte kullanarak doğru bir şekilde sesletir (=toprak hakkında ↑yer hakkında?). Aynı zamanda Okt, beden dilini de etkileşime dâhil ederek bu tanımlamayı daha da desteklemiştir. Ancak Okt, Env'nin tanımlama yanıtında kullandığı bütün kelimeleri kullanmamıştır. Env de bu kelimeyi satır 20'de 0.5 saniyelik bir sessizlikten sonra aldığı söz sırasında bir tereddüt belirteci kullanarak ve kelime kökünü hızlıca sesleterek tekrarlar (e::: >feɪn<lea). Bu şekilde Okt'nin Env'nin yanıtında kullandığı kelimelerin hepsini kullanma girişiminde bulunduğu söylenebilir. Ancak aradan geçen 1.1 saniyelik bir sessizliğin ardından, Okt bir onarım daha başlatır. Env'nin söylemiş olduğu son kelimeye dair Okt, bir açıklama isteğinde daha bulunur (f°in mi, °). Satır 23'te ise Amr yeniden etkileşime bir onarım daha sağlayarak dâhil olur ve bunu satır 24'te Env'nin bu onarımı düşük bir sesle tekrarı takip eder. Satır 25'te Okt bu onarımı tekrar ederek alındılar. Sonrasında Env satır 26'da bu alındıyı vurgulu bir şekilde tekrarlar (fɛn). Bu noktada göze çarpan başka bir nokta da Env'nin onarım sağlanan kelimeyi ilk alındıladığında düşük bir sesle söylerken (°fɛn°) aynı kelimeyi Okt'nin alındılamasını takiben vurgulu bir şekilde (fɛn) söylemiş olduğudur. Onaylanan öğrenici Env, onay öncesi tereddüt belirteçleriyle gerçekleştirdiği girişimini, sınıf içi etkileşimin doğası gereği öğreticisinin olumlu bir değerlendirmesi üzerine daha belirgin bir şekilde vermiştir.

Okt satır 27'de sesletimsel onarımı yapılan kelimenin (fen) eş anlamlısını sınıfa yönelterek bu kelimeyi doğru anlayıp anlamadığına dair bir onay yoklaması yapar (Bİlim yani,). Ardından da Amr ve Env satır 28 ve 29'da Okt'yi birbiriyle örtüşecek

şekilde doğrudan onaylama (ev[et]) ve işaret zamiri ([öylə=) sözceleriyle onaylar. Son olarak Okt satır 30'da, gelen onayları iki adet doğrudan onay sözcisini art arda kullanarak alındılar ve bu etkileşim dizisini kapatır (=°>evet< (0.2) tamam°).

İncelenen etkileşim dizisinin genelinde öğrencilerden gelen katkı çeşitlerinin Okt'nin kullandığı çeşitli etkileşimsel kaynaklarla desteklendiği görülmektedir. Okt bu kez hedef kelime sorusunu, kelime tahtada önceden yazılı hâldeyken sormuştur. Böylelikle soruyu yalnızca yazılı hâliyle değil aynı zamanda kelimenin içinde bulunduğu metin sayesinde sağlanan bağlamla da desteklemiştir. Bu şekilde sunulan sorunun hemen ardından, öğrenci katkıları gelmeye başlamıştır. Bu katkıların arasından Okt, yeğlediği yanıtı elde etmek için öncelikle devam et sözceleri kullanmıştır ([<evet>)([ya::ni::?]). İkinci olarak Okt'nin, sesletimsel sorunlar içeren bazı yanıtlara onarım başlatarak yönelim gösterdiği görülmüştür (satır 12 ve 22). Bu sırada Okt'ye verilen yeğlenen yanıtların tamamı tanımlayıcı (satır 2, 3 ve 12) türde yanıtlardır. Ayrıca Okt, bu tanımlamaları oluşturacak kelimelerin ayrı ayrı kullanıldığını gördüğü zamanlarda bu kelimelerden bir bütün hâline getirme yolları izlemiştir (satır 18). Bu doğrultuda mevcut kesitte Okt'nin çeşitli kaynaklarla yeğlediğini belirttiği yanıt türü olan tanımlayıcı yanıtları almak üzere gerçekleşen etkileşimsel düzen,

a) Hedef kelime sorusuna ortam kullanımıyla bağlam sağlayarak (tahtada bulunan metin içerisinde göstererek) sınıfa yöneltme,

b) Yanıt girişimlerini desteklemek için devam et sözceleri ile veya onarım amaçlı sorduğu sorularla ipucu sağlama ([<evet>)([ya::ni::?]),

c) Hedef kelimeye dair bilgi gösterimini belirten tanımlayıcı yanıtlar alma (satır 2, 3 ve 12) şeklinde özetlenebilir.

Kesit 5, “Peri Bacaları” metni ile yapılan dikte alıştırmalarının devamında gerçekleşmektedir ve dersin 56. dakikasına gelinmiştir. Kesit 4'te gönüllü olarak tahtaya çıkıp kendi dikte metnini yazan öğrenci (Mif), aynı metni yazmaya devam etmektedir. Bu sırada Okt, başka bir kelime için bilgi durumu başlatır ve “lav” kelimesinin anlamını sorar. Mevcut kesitte diğerlerinden farklı olarak, bu kelimenin NDK sorusuyla sınıfa yöneltildiğinde karşılaşılan etkileşimsel düzende birçok öğrencinin bu kelimeyi tekrar seslettiği görülmektedir. Lav kelimesi, birçok dilde eş

asilli (cognate) olarak bulunan bir kelimedir. Bu doğrultuda kesitte, bahsi geçen tekrar sesletimlerin, aynı zamanda diğer dilde hedef kelimenin karşılığı olma olasılığı üstünde durulacaktır. Çünkü hedef kelime, eş asilli olma özelliği gösterdiğinden ötürü hem sesletim ve hem de yazım açısından diğer dillerdeki karşılıklarına benzemektedir. Aşağıda öğreticinin kullandığı etkileşimsel kaynakların öğretici yanıtlara sunduğu bağlamlar sayesinde tekrar sesletim veya diğer dil yanıtlarının nasıl yeğlenir yanıt olduğunun anlaşıldığı açıklanacaktır. Böylelikle, yeğlenen yanıt türünün ortaya çıktığı etkileşimsel düzenin ayrıntıları da ortaya çıkacaktır.

Kesit 5/“lav”/2. gün/4. saat/ünite 3/56:02-56:32

01	Okt:	lav↑ ne demek?	
			+Okt tahtada kelimenin yerini işaret edip sınıfa doğru bütün vücuduyla döner
02	Mou:	l↑ov	
03	Amr:	l[↑av	
04	Mou:	[l↑av	
05	Kar:	[l↑av	
			+Okt ellerini öne doğru yukarı kaldırır ve sınıfın ortasından öğrencilere doğru adım atmaya başlar
06	Rus:	lava	
			+Rus telefonundan başını kaldırıp Okt'ye bakar
07	Okt:	o::: (0.2) içinden çıkı[yo:r?	
08	Beu:	[nasi yaniyor	
			+Okt elleri önünde havaya kaldırarak içten dışa doğru yarım daire çizerek sınıfa doğru ellerini açar
			+Beu defterden başını kaldırıp Mou'ya bakar
09	Okt:	kırmı[zı:::	
10	Mou:	[çok sıcak	
			+Okt elleriyle havada ikinci bir yarım daire daha çizer
11		(0.5)	
12	Okt:	lav	
13		(1.3)	

Tahtada yazılı dikte metninde bulunan hedef kelimeye bakar konumda iken Okt, NDK sorusunu sorar ve sınıfa doğru döner. Satır 1’de gelen soruya yanıt olarak satır 2 ve 3’te Mou ve Amr’den hedef kelimeyi sesletme şeklinde yanıtlar gelir. Satır 2’de Mou (l↑ov), satır 3’te ise Amr (l[↑av) tarafından hedef kelime tekrarlanmıştır. Bunu takiben satır 4’te Mou kelimeyi satır 2’deki sesletiminden daha doğru bir şekilde Amr’yi takiben tekrar sesletmiştir ([l↑av). Bu noktada Amr’nin satır 3’te vermiş olduğu yanıtı Mou’nun bir onarım olarak alındılayıp kendi sesletimine bir onarımda bulunduğu söylenebilir. Ayrıca Mou’nun ardından Kat de etkileşime dâhil olur ve aynı şekilde hedef kelimeyi doğru bir sesletimle ve aynı tonlamayla satır 5’te tekrar eder ([l↑av). Bu noktaya kadar etkileşime dâhil olan tüm öğrencilerin hedef kelimeyi benzer şekilde sesletmiş olduğu gözlemlenmiştir. Bu yanıtları takiben, Okt’nin ellerini öne doğru uzatarak yukarı kaldırıp sınıfın ortasına doğru yürümesi, Okt’nin bedensel

olarak etkileşime katıldığını göstermektedir. Ayrıca Okt etkileşime çok süre geçmeden sözlü olarak da satır 7’de dâhil olur ve bir açıklamada bulunur. Ancak Okt’nin söz sırası başlamadan önce bedensel olarak katılım sağladığı sırada, Rus etkileşime dâhil olur (satır 6) ve hedef kelimenin İngilizce karşılığını verir (lava) veya kelimeyi İngilizce sesletir. Rus bu yanıtı vermeden önce telefonuna bakmaktadır, dolayısıyla, kesin olmamakla birlikte, Rus’un kelime anlamına sözlükten bakıp bulduğu İngilizce karşılığı söylüyor olması ihtimal dâhilindedir. Bu noktada hedef kelimeye dair gelen yanıtlara farklı bir açıdan bakma gereği doğmuştur. Her ne kadar “lav” kelimesi sesletim açısından diller arasında farklılık kazansa da, köken olarak Türkçe, İngilizce ve Fransızca’da eş asıllı (*cognate*, Kocaman, 1990) olarak bulunan bir kelimedir ve etkinlik boyunca lav kelimesini sesleten öğrencilerin hepsi, daha önce de belirtildiği üzere, İngilizce konuşabilmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler de Fransızca bilmektedir ve lav kelimesinin Fransızca sesletimi Türkçedekiyle aynıdır. Dolayısıyla öğrencilerden gelen yanıtların yalnızca görmüş oldukları yeni bir kelimenin sesletimi olarak değil, aynı zamanda diğer dillerde olan karşılığın paylaşımı (Rus’un telefonuna baktıktan sonra İngilizce sesletimi vermiş olması) olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun yanı sıra kelimeyi İngilizce hâliyle sesleten tek öğrenci de Rus olmuştur (lava) ve bunu yaparken telefonundan başını kaldırıp Okt’ye bakmıştır. Bu noktada, birçok öğrencinin incelenen video kayıtlarında görüldüğü üzere birçok derste yapmış olduğu gibi, Rus’un da anlam arayışına girdikleri kelimenin İngilizce karşılığını öğrenip sınıfta paylaşmış olması mümkündür.

Satır 7’de Okt’nin söz sırasında bir açıklama başlatımı görülmektedir. Bu açıklamada Okt öncelikle bir işaret zamiri kullanarak hedef kelimeyi belirtir ve bu kelimeye yönelik olan bir eylemi çokkipli bir şekilde açıklamaya başlar (o::: (0.2) içinden ç1k1[y0:r?). Bunu yaparken işaret zamirini ve açıklamada kullandığı fiilin zaman ekinde bulunan sesli harfi uzatması ve yükselen bir tonlama kullanması, Okt’nin bürünel kaynaklara da başvurduğunu göstermektedir. Ayrıca bu sırada Okt, beden dilini de anlatımına dâhil etmiştir ve ellerini önünde tutarak havaya doğru kaldırıp içten dışa doğru bir yarım daire çizerek sınıfa doğru ellerini açmıştır. Okt’nin bu noktada *görüntüsel bir el, kol hareketi (iconic gesture*, Taleghani-Nikazm, 2008) yaptığı görülmektedir. Bu açıklama şekli aynı zamanda Waring vd. (2013) göre bir canlandırmadır (*animated explanation*). Satır 9’da Beu, Okt’nin söz sırasıyla örtüşecek

şekilde, Okt'nin açıklamasına yönelik bir soru sorar ancak o sırada Okt hâlâ canlandırma yapmaktadır ve sorusunu Okt'ye değil Mou'ya yöneltir ([nasi yaniyor]). Okt satır 9'da açıklamasına hedef kelimeye yönelik bir özelliği belirterek devam eder (kırma [zı : : :]). Mou'nun Beu'ya yaptığı açıklama, Okt'nin satır 9'daki söz sırasıyla örtüşür. Mou ise Beu'nun sorusuna bir açıklamada bulunur ([çok sıcak]). Bu sırada Okt, yine bedensel olarak kelimeye yönelik bir açıklamada daha bulunur ve tekrar havada elleriyle bir yarım daire daha çizer. Bunu takiben Okt satır 12'de son kez hedef kelimeyi sesleterek bu etkileşim dizisini kapatır.

Bu kesitte de NDK sorusunun yöneltildiği bir kelime öğretimi alıştırmasında öğreticinin yönelimleriyle öğrencilerden gelen yanıt türleri ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Bu doğrultuda bazı etkileşim düzenlerine rastlanmıştır. Okt'nin hedef kelimeyi diğer birçok kesitte olduğu gibi burada da yazılı ve sözlü bir şekilde sınıfa sunarak kelimeyi ön plana aldığı ve sınıfa açık hâle getirdiği gözlemlenmiştir (satır 1). Bu soruya gelen yanıtlarda (satır 3, 4, 5 ve 6) hedef kelimenin birbirine benzer şekilde tekrar edildiği bir etkileşim düzeniyle karşılaşmıştır ancak bu noktada farklı bakış açılarının da göz önünde bulundurulması gerekebilir. Hedef kelimenin (lav) diğer dillerde eş asıllı olarak bulunduğu bilinmektedir. Bunlardan biri de İngilizcedir. “lingua franca” olduğundan dolayı öğrencilerin öğrenilen kelimelerin İngilizce karşılığını verme eğilimlerinin olduğu önceki derslerde ve dil sınıflarında yapılan birçok çalışmada gözlenmiştir. Bu eğilim, kelime öğretimlerinde öğrencilerin yanıt vermede her ne kadar birçok seçeneğinin olduğu ortaya çıkmış olsa da, sınıfın çok uluslu bir sınıf olmasından ve İngilizcenin “lingua franca” olmasından kaynaklanıyor olabilir. Lingua franca, Firth (1996, s. 240) tarafından “ortak bir dili veya kültürü paylaşmayan kişilerin birbirleriyle irtibat kurmak amacıyla yabancı dil olarak seçmiş oldukları iletişim dili” olarak tanımlanır. Buna ek olarak, kesitte incelenen sınıfta olduğu gibi özellikle çok uluslu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, eş asıllı bir kelimenin öğrencilerce farklı sesletimlerle tekrar edilmesiyle ([l↑av, lava]) bu kelimenin aynı zamanda diğer dillerdeki karşılığının da verilmiş olması mümkündür. Böylelikle bu durum, etkileşime dâhil olmayan ancak hedef kelimenin eş asıllı olarak bulunduğu bir dili konuşan öğrenciler için de bilgiyi daha fazla erişilebilir hâle getirebilir.

Okt, öğrencilerden gelen eş asıllı veya tekrar yanıtlarına, öğrencilerin yanıt dizisi bitene kadar müdahale etmez ve verilen katkıların sonrasında bu katkıları bir bağlama dâhil ederek (satır 7, “o”) bir açıklama sunmuş olması mümkündür (bedensel olarak yönelmesi ve rededecek bir eylemde bulunmamasından dolayı). Aynı zamanda Okt’nin öğrencilerden gelen katkıları doğrudan yeğlememiş olmasa da yeterli görmediği ve bu yüzden etkinliği sonlandırmayıp açıklamalarına devam ettiği çıkarımı yapılabilir. Bu açıdan bakıldığında Okt, hem bu öğrenci katkılarını bir bağlam dâhilinde şekillendirmeye çalıştığı hem de bunu çokkipli bir şekilde yaparak öğrenciler için bilgiyi daha çok erişilebilir hâle getirdiği söylenebilir. Ayrıca Okt’nin “lav” kelimesinin diğer dil karşılıklarına herhangi bir şekilde doğrudan Kesit 3’te olduğu gibi diğer dilde olduğu şekliyle yöneliminin olmadığı altını çizmekte fayda vardır. Bunun yerine Okt, yalnızca gelen yanıtları kendi açıklamasıyla şekillendirmiştir ve sınıfa sunmuştur. Bu doğrultuda Okt’nin yönelimde bulunduğu yanıtlara yönelik kullandığı etkileşimsel kaynaklar,

- a) NDK sorusunu sözlü ve dil dışı kaynaklarla sınıfa yöneltme ve
- b) Hedef kelimenin farklı öğrencilerce tekrarı gelene kadar müdahalede bulunmama şeklindedir.
- c) Öğrencilerden gelen yanıt türleri ise kesite özgü şekilde eş asıllı kelime veya hedef kelimenin diğer bir dillerdeki karşılığı şeklindedir.

Kesit 6, Guinness Rekorlar Kitabı okuma alıştırmaları ile başlayan blok dersin ikinci bölümü olan dikte etkinliğinde bulunan son örnektir ve bu dersin 60. dakikasına aittir. Öğrenci (Mif) artık metni tahtaya yazdıktan sonra yerine oturmuştur. Öğretici bu kez, metinde geçen kelimelerle bu kelimelerin eşdizimli olduğu diğer kelimeler üzerinde durarak sınıfta bir bilgi durumu yoklaması yapmaktadır. Bu sırada da dikte metninde bulunan bir kelime olan “baca” kelimesine dair NDK sorusu ile birlikte bir açıklama isteğinde bulunur. Derste toplam 18 öğrenci bulunmaktadır ve bu alıştırmaya boyunca söz hakkı alan öğrenci sayısı 6’dır. Diğer kesitlerden farklı olarak bu çevriyazıda, yönelinen tek yanıt türü olan örnekleme ortaya çıkışı ve bu doğrultuda öğreticinin kullandığı kaynaklar betimlenecektir. Ayrıca kısmen yeğlenen yanıtların bağlam içerisinde şekillendirme ve onarım sağlama gibi çeşitli etkileşimsel kaynak kullanımlarıyla nasıl yeğlenir hâle getirildiği incelenecektir.

Kesit 6/“baca”/2. gün/4. saat/ünite 3/60:09-60:42

01 Okt: ba↑ca ne demek?
 02 (0.4)
 03 Ned: °(ba:ca:)=
 04 Amr: =kardeş ↑değil↓ mi.
 05 (0.5)
 06 Okt: o <baç↑ı> ↑kız karde[ş
 07 Osa: [(bacca bacca)
 08 Okt: baca?
 09 Mou: hocam, (0.3) biir (.) guçuk bir: ı- >a:ç<
 10 (1.0)
 11 Ned: dum[an e:
 12 Mou: [bir
 +Okt başını Ned’e çevirir ve bakar
 13 Amr: taş
 14 Mou: ↑taş (0.4) guçuk bir taş
 15 Amr: büyük t[aş
 16 Okt: [taş?
 17 Mou: büyük (olan)
 18 Okt: hayır değil
 19 Mou: (öyle odur ya)
 +Okt elini Ned’e doğru uzatır
 20 Env: bac[AK?
 21 Ned: [e:: duman °ya[ni (işte)°
 22 Okt: [hayır
 +Okt Env’e doğru döner ve elini hızlıca sallar
 23 Mou: h↑ıa[::
 24 Ned: [°duman ç[ıkıyor içinden
 25 Okt: ° [biliyorsun evet, (.) >hıhıhı<
 +Ned ellerini birbirine doğru paralel tutarak parmaklarını aynı anda aşağıdan yukarı doğru açar
 26 Mou: (NA:s quickly)
 27 Okt: mesela: bir,
 28 (0.6)
 29 e↑v var, (0.4) evde↑ (0.3) kalorifer <va:r>?
 30 Muh: >anladım [hocam<
 31 Okt: [soba var (.) sonra evin çatısında (0.3)
 +Okt işaret parmağını yukarı uzatarak yarım daire çizer
 32 Okt: >y[ani< roof?
 33 Beu: [°ve:t hoca:[:m
 +Beu elini çenesine koyar
 34 Okt: [orada baca var? (.) çünkü duman↑ (0.3)
 35 oradan↑ (.) çıkıyo::r↑ (0.4) ve gidiyor.(0.3) bu↑ (.)
 36 baca

Okt, bu söz dizisini satır 1’de yönelttiği “ba↑ca ne demek?” sorusuyla başlatır. Bu soruda, Okt’nin hedef kelimeyi vurgulu ve yükselen bir tonlamayla seslettiği ve ardından soruyu sonlandırırken de aynı tonlamayı kullandığı görülmektedir. Ardından satır 3’te Ned bu soruya sıralı çiftin ikinci kısmı olarak hedef kelime tekrarında bulunur. Ned burada, hedef kelimedede bulunan sesli harfleri uzatmış aynı zamanda da kelimeyi düşük bir sesle söylemiştir (°(ba:ca:)=). Ardından satır 4’te Amr bir özseçimde bulunarak diğer bir söz sırası başlatımında bulunur ve bu sırada bir aday yanıt sağlayıp onay isteğinde bulunur (kardeş ↑değil↓ mi.). Ancak bu yanıt doğru değildir ve bu da Okt tarafından satır 6’da başlatılan bir onarımla belirtilmiştir. Okt, bu onarımı Amr’nin verdiği yanıtın eş anlamlısı olan kelimeyi vererek sağlar. Ayrıca Okt’nin,

Amr'nin verdiği yanıtta, hedef kelimeyle sesletimi benzer bir kelimeyi karıştırmış olduğunu düşünmüş olabilir (bacı) ve bu yüzden Amr'nin seslettiği kelimenin hedef kelimedenden farklı bir kelime olduğuna dair bir onarım sağlamış olabilir (o <ba_c↑_ı> ↑kız karde[ş]). Okt'nin Amr'yi doğrudan reddetmeden yalnızca verdiği yanıtta yönelik bir açıklama yapmış olması etkileşimin devamlılığını sağlayan bir kaynak olarak görülebilir. Bu yargı, Amr'nin (satır 13 ve 15) ve diğer öğrencilerin etkileşime katılmaya devam etmesiyle desteklenebilir. Satır 7'de ise Okt'nin açıklamasıyla örtüşen bir söz sırası başlatımı da Osa'dan gelir ve bu söz sırasında Osa, Amr'nin karıştırmış olduğu "bacı" kelimesinin hedef kelime olmadığına dair bir diğer onarım daha sağlar. Bunun için Osa, "[(bacca bacca)]" diyerek hedef kelimenin sesletimine vurgu yapmıştır. Ardından satır 8'de Okt hedef kelimeyi yükselen bir tonlamayla bir kez daha sesleterek sınıfa yöneltir ve sonrasında satır 9'da Mou bir özseçimle söz sırası başlatımında bulunur. Mou, Türkçe sınıflarında yaygın bir şekilde kullanılan bir hitap sözcüğüyle (hocam,) yanıtına başlayarak Okt'ye yönelir. Sonrasında Mou, söz sırasına hedef kelimeye dair tanımlayıcı bir yanıt sağlamaya çalışarak devam eder. Mou bu yanıtını duraklamalarla ((0.3)), kelimeleri uzatarak (bir:) ve tereddüt belirteçleri kullanarak (ı-) verir. Mou, söz sırasını bu şekilde oluşturduktan bir saniye sonra satır 11'de Ned, bir açıklama girişiminde daha bulunur (dum[an e:]). Ned'in bu söz sırasına Okt tarafından bedensel bir yönelim olduğu hâlde Mou tarafından satır 12'de bir örtüşme gerçekleşir. Ardından Mou, satır 9'da başlatmış olduğu yanıtında bulunan bir kelimeyi tekrarlayarak açıklamasına devam etme girişiminde bulunur ([bir]). Bunu takiben Amr'nin satır 13'te Mou'ya bir onarım sağlayarak (taş) ve Mou'nun sorun olarak belirtilen kelimeyi tekrar kullanmamasına yardımcı olduğu söylenebilir. Mou ise bu onarımı hemen diğer satırda (14) alınılılarak (↑taş (0.4) gu↑çuk bir taş) sözcüğünü oluşturur. Amr, satır 15'te bir onarım daha sağlar ve bu kez Mou'nun kullanmış olduğu bir kelimenin zıt anlamlısını vererek Mou'nun yanıtını yeniden şekillendirir (büyük t[aş]). Bu sırada Okt satır 16'da Amr'nin bu onarımıyla örtüşen yeni bir söz sırası başlatır ve onarım sağlanan sözcüğü yükselen bir tonlamayla tekrarlar ([taş?]). Okt, burada sözcüğü yeğlemeyerek bir diğer onarım başlatmış veya bir açıklama isteğinde bulunmuş olabilir. Mou ise Amr'nin onarımını alınıldı ve satır 17'de sözcüğünü kendi şekillendirdiği hâliyle tekrarlar (büyük (olan)). Bunu takiben satır 18'de Okt başlatmış olduğu onarımı doğrudan bir diğer onarım kullanarak

tamamlar (hayır değil). Satır 19'da bu onarımı takiben Mou tarafından bir söz sırası daha alınır ancak Okt elini satır 11'de söz hakkı alma girişiminde bulunmuş olan Ned'e doğru uzatarak çokkipli bir kaynak kullanımı sergileyerek söz hakkını Ned'e verir. Bu sırada satır 20'de Env bir özseçimle söz sırası alır ve tek kelimedenden oluşan aday bir yanıt sağlar (bac[AK]). Ancak bu yanıt da hedef kelimeyle sesletimi benzer başka bir kelimedir. Env'nin bu yanıtı, Ned'in satır 21'de söz hakkı alarak başlayacağı söz sırasına bir örtüşme gerçekleştirmiştir ve Okt Env'ye satır 22'de doğrudan bir reddetme sözcüğü yönelir ([hayır]). Ayrıca Okt bu dönütünü, ellerini hızlıca Env'e karşı sallayarak çokkipli kaynaklarla da desteklemiştir. Böylelikle Ned'in söz sırasına yeniden yönelerek Ned'in açıklamasının devamını da sağlamıştır. Ned ise verdiği yanıtına bir tereddüt belirteciyle satır 21'de başlamıştır (e : :) ve önceden (satır 11'de) kullanmış olduğu kelimeyi açıklamasında tekrarlamıştır (duman °ya[ni (işte)°). Ancak Ned, hedef kelimenin anlam alanında bulunan bu kelimedenden sonra bağlama yönelik tanımlayıcı veya örnekleyici bir açıklamayla devam etmemiş, bunun yerine tereddüt belirten sözcükle yanıtını tamamlamıştır. Ned'in açıklamasıyla örtüşen bir söz sırası başlatımı daha Mou'dan satır 23'te alınılma işaretiyle (h↑la[:]) oluşturulmuştur. Ned ise bu söz sırasına örtüşme gerçekleştirerek satır 24'te vermiş olduğu yanıtı tekrar şekillendirerek (*reformulation*) bir kez daha kullanır. Ned bu kez verdiği yanıtta hedef kelimenin bir özelliğini örneklemiştir (°duman ç[ıkıyor içinden) ve bu sayede kelimeye dair bilgi sahibi olduğunu göstermiştir (*display of knowledge*). Ayrıca bu sırada bedensel kaynaklar da kullanmış, hedef kelimeye dair verdiği örneği görselleştiren bir harekette bulunmuştur (satır 24). Satır 25'te Ned'in bilgi durumu gösterimine Okt'den Ned'in yanıtıyla örtüşen bir alınılma sağlanmış ([biliyorsun evet, (.) >hıhıhı<) ve kahkaha ile de desteklenmiştir. Okt'nin bu yanıtı hem Ned'i onaylar niteliktedir hem de Ned'i bir bilgi kaynağı olarak sınıfa sunma işlevi üstlenerek bu yanıtın yeğlenen yanıt özelliği taşıdığı sinyallerini vermiştir. Bunu takiben Mou, satır 26'da bir katkıda bulunur. Satır 27'de Okt, Ned'in vermiş olduğu yanıtı daha açık hâle getirecek benzer bir söz sırası başlatımında bulunur ve buna başlarken bir örnekleme sözcüğü kullanır (mesela:) ve bu sözceyle vereceği açıklamanın bir örnekleme olacağı ipucunda bulunmuştur. Okt, söz sırası boyunca (satır 27, 28 ve 29) farklı tonlamalar kullanır ve kelimeleri tane tane yavaş bir şekilde sesletir. Ayrıca, Okt'nin çalışmada incelenen birçok dersinde de gözlemlenmiş olduğu

gibi kullandığı sözceler içerdiği dil bilgisi yapıları bakımından kolaylaştırılmıştır (e↑v var, (0.4) evde? (0.3) kalorifer <va:r>?). Bu örnekleme devam ederken Muh, satır 30'da ilk defa etkileşime sözlü bir şekilde katılır ve bir anlama işareti kullanır (>°anladım [hocam°<). Okt ise bu söz sırasıyla örtüşen bir şekilde kendi söz sırasını satır 31'de devam ettirir. Bu sırada hedef kelimenin bir nesne olarak bulunduğu yere dair bilgi vereceği sırada beden dilini kullanır ve yukarıyı işaret ederken dairesel olarak kolunun tamamını hareket ettirir. Satır 32'de ise Okt, hedef kelime olmadığı hâlde, açıklamasında kullandığı bir kelimenin İngilizcesini kullanır (>°y[ani°< roof?). Bu yanıtın ardından satır 33'te Beu, bu kesitte ilk kez bir söz sırası başlatımında bulunur ve bir alındılama işareti verir ([eve:t hocca:[:m). Aynı zamanda da bilgi durumunun değiştiğini gösterecek bedensel bir kaynak kullanımında bulunur (Sert, 2013). Okt, satır 34'te vermiş olduğu örnekleme devam eder ve bu söz sırasını da Beu'nun yanıtıyla örtüşecek bir şekilde başlatır. Okt, verdiği örneklemede genelden özele bir anlatım ilişkisi kurmuştur (ev, soba, baca, duman) ve hedef kelime bu sıralamanın sonlarında bulunmaktadır (baca). Ancak Okt, örneklemede kurduğu bağlantının son basamağındaki kelimeye odaklanmıştır (çünkü duman? (0.3) oradan? (.) çıkıyo::r? (0.4) ve gidiyor.) ve bu kelime de Ned'in satır 11'de ilk kez kullandığı ve satır 21'de açıklamaya devam ettiği kelimenin aynısıdır (duman). Açıklamasını bitirirken ise Okt satır 36'da kurduğu anlam ilişkisini hedef kelimeyle bağdaştırır ve örneklemin hedef kelimeye ait eylemler içerdiğini belirtecek bir işaret etme sözcüğü kullanır. Bu doğrultuda Okt, söz sırasını hedef kelimeyi sesleterek tamamlar (bu? (.) ba[ca).

Verilen kesit, öğreticinin yeğlenen yanıtı ortaya çıkarmaya yönelik kullanmış olduğu etkileşimsel kaynaklar ve sağlanan öğrenci katkıları açısından zengin bir örnek teşkil etmektedir. Önceki kesitlerde olduğu gibi bu kesit de NDK sorusunun sınıfa yöneltmesiyle yapılan bir bilgi durumu yoklaması ile başlar. Soruya karşılık öğrencilerden gelen yanıtlardan ilki (satır 3), etkileşimin devamı açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin vermiş olduğu diğer yanıtlar (satır 4, 9 ve 20) Okt veya diğer öğrenciler tarafından kabul edilmeyerek onarım başlatımlarına sebebiyet vermişlerdir. Bunlardan bazıları hedef kelime olan “baca”yla benzer sesletilen kelimeler olan “bacı” (satır 4) veya “bacak” (satır 20) şeklinde anlaşılmasından kaynaklanan öğrenci hatalarıdır. Bir

diğer örnek ise satır 9'da Mou'nun vermeye başladığı açıklamadır. Bu açıklamada kullanılan kelimelere Amr tarafından bazı onarımlar sağlanmıştır (satır 13 ve 15) ancak yapılan onarımlarla birlikte Mou'nun verdiği açıklamaya Okt tarafından yeğlenen bir yanıt olarak yönelimde bulunulmamıştır (satır 18). Bu açıklama hedef kelimenin anlam alanına dâhil olabilecek bir açıklama olsa da yeterli olarak görülmemiştir ve Okt, hedef kelime ile daha yakın bir bağlantı kurabileceği bir kelimenin (satır 11) kullanıldığı farklı bir yanıtta yönelimde bulunur (satır 19'da ellerini Ned'e doğru uzatarak) ve bu yanıt da Ned'e aittir (satır 21). Ned'in yaptığı açıklamayı Okt bir bilgi belirtimi olarak ele almış ve Ned'i bilgi sahibi bir konuma getirmiştir (satır 25). Ayrıca Ned'in yanıtını doğrudan onay sözcüğüyle yeğlediğini de belirtmiştir ([biliyorsun evet, (.) >h₁h₁h₁<). Ancak Ned'in verdiği açıklamanın sonrasında Okt, hedef kelimeyle bağlantılı farklı kelimeler üzerinden örneklemeler yapmıştır ve bunu yaparken genelden özele bir anlam ilişkisi kurmuştur (satır 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35 ve 36). Burada ortaya çıkan bir nokta da Ned ve Okt'nin yanıtlarını verirken kullandığı çokkipli kaynaklardır. İki de hedef kelimeyi açıklamak için verdikleri örnekleri el hareketleriyle desteklemişlerdir ve bu hareketler örneğe dair bir eylemi canlandıran hareketlerdir (satır 24 ve 31). Bunun nedeni olarak, diğer kesitlerde de bulunduğu üzere, hedef kelimenin (baca) sık kullanımı olan bir eş anlamlı kelimeye sahip olmaması öne sürülebilir. Bu doğrultuda hem öğrenci katkıda bulunur hem de öğretici, bu katkıya örnekleme ve gösterimsel hareketler kullanarak veya canlandırma yaparak yönelir (Waring vd., 2013). Son olarak Okt, satır 35'te hedef kelimeyi sesleterek kelimenin sesletimine de dikkat çekmiştir ve Beu, satır 36'da hedef kelimeyi sesleterek bu etkileşim dizisini sonlandırmıştır. Bu doğrultuda Okt'nin yeğlenen yanıtta yönelik kullanmış olduğu etkileşimsel düzene bakılacak olursa,

- a) NDK sorusunu sözlü olarak ve bürünsel kaynaklara başvurarak sınıfa yöneltme,
- b) Yeğlenmeyen ve sesletim kaynaklı hatalar içeren veya anlam açısından yakın olmayan açıklama yanıtlarına onarımlarda bulunma (satır 6, 16, 18 ve 22) veya söz sırasını çokkipli bir şekilde farklı kişilere verme (satır 19),
- c) Anlam alanı en yakın olan örneklemelelere yönelimde bulunma ve bu yanıtlara onarım veya çokkipli açıklamalar sağlayarak öğrenme fırsatlarını artırma şeklindedir.

d) Bununla beraber, öğrencilerden gelen katkı türleri ise örneklemedir (satır 24, duman çıkıyor).

Kesit 7, 5. günün 3. ve 4. ders saatlerinin birleştirildiği bir dil bilgisi dersinden alınmıştır. Bu dersin öğreticisi, önceki kesitlerdeki öğreticilerden farklıdır ve önceki kesit örneklerinin bulunduğu dersin üzerinden 2 gün geçmiştir. Kesit, dersin 15. ve 16. dakikaları arasında yani başlarında sayılabilecek bir bölümünde gerçekleşmektedir. Öğretici dersin bu bölümünde, ders kitabının 4. ünitesinde bulunan bir isim fiil alıştırmalarının yanıtlarını öğrencilere tekrar ettirmiş ve sonrasında öğrencilerin yapıyı pekiştirmesi için tahtaya isim fiil yapılarını içeren bazı örnek cümleler yazmıştır. Öğretici, öğrencilerden bu cümlelerde geçen isim fiil kelimelerini şahıslara göre çekimleyerek –me –ma yapılarının kullanmalarını istemiştir. Bu bağlamda tahtaya yazdığı alıştırmaya cümlelerinden birinde “bıkmak” kelimesi geçmektedir (Onun bana yalan söyle.... bıktım). Öğrencilerin önceki örneklerde olduğu gibi bu cümlede de boşluğa gelecek doğru eki (-mesinden) vermelerini istediği sırada öğretici, derste aniden (*on the air*, Mortensen, 2011) bir kelime öğretimi dizisi başlatır ve sınıfa “bıkmak ne demek” sorusunu yöneltir. Kesitte sözlü etkileşime dâhil olan toplam 10 öğrenci vardır. Sınıfta bulunan öğrenci sayısı ise 16’dır. Kesiti diğerlerinden ayıran özelliği, öğrencilerin NDK sorusuna karşılık olarak eş anlam türünde yanıtlar vermesidir. Bu doğrultuda öğreticinin, eksik olarak tasarlanmış sözce (*designedly incomplete utterance*, Koshik, 2002a) ile ipucu verme gibi etkileşimsel kaynakları kullandığı bir etkileşimsel dizi yönetimi tanıtılacaktır.

Kesit 7/“bıkmak”/5. gün/3. saat/ünite 3/15:23-16:20

01	Okt:	>şimdi< bıkmAK >ne? demek< bıkmak?
02		(0.5)
03	HER:	bık?
04		(0.4)
05	Okt:	<u>bık</u> (0.5) <u>bıkmak</u> +Okt tahtaya döner ve işaret parmağıyla tahtadaki cümleyi işaret eder + Beu telefonuna bakar + Muh telefonuna bakar
06	Muz:	[°bıktım°
07	Kar:	[bıktım
08		(0.4)
09	Osa:	(kheatēf)
10		((anadilinde konuşur)) +Osa yumruğunu hafifçe kaldırarak soluna döner +Okt tahtaya “bık=” yazar
11		(1.0)
12	Kar:	ı: hı:

13 Beu: °i don't know°
 14 Okt: eşit- (0.2) <tir?>=
 +Okt sınıfa döner
 15 Osa: =(eşit) hocam?
 +Okt'ye kaşlarını kaldırarak ve yumruğunu yüzünün önünde tutarak bakar
 (0.6)
 16 Beu: (°substi[tute°)
 17 Osa: [(çık çık?)
 (0.7)
 18 Osa: bı[k]ili ol↑mak
 19 Hun: [sıkıntili
 20 Muh: [sıkıntili mı?
 +Okt tahtaya geri döner ve "usan" yazar
 +Muh telefonda başını kaldırıp Okt'ye dönerek dik duruma geçer ve eliyle yüzüne destek olarak dirseğini sıraya koyar
 (1.6)
 21 Hun: °i don't know°
 +elini ağzının önünde tutarak söyler
 (1.5)
 22 Okt: ı:::~::~: hh
 +Beu telefonda başını kaldırıp Okt'a bakar
 23 Beu: ↑sıkıcı gibi?
 (0.4)
 24 Amr: usan[ma
 25 Okt: [sıkıcı gibi.
 +Okt ellerini hafifçe döndürerek öne doğru uzatır
 26 Kar: evet evet=
 27 Okt: =ama (0.2) aynı değil
 28 Muh: usanma=
 29 Muz: =uza[n]ma
 30 Amr: [yorgun?=
 31 Hum: [(it's an emptine[ss)
 32 Amr: [yor[gun?
 33 Okt: [\$>usame değil<\$
 34 Amr: y[orgun?
 35 Muh: [usanma=
 36 Beu: =get tire[d
 37 Okt: [usanmak

Okt satır 1'de kelime öğretim dizisini ">şimdi< bıkMAK >ne? demek< bıkmak?" sorusunu tüm sınıfa yönelterek başlatır. Okt, hedef kelime sorusunun yanında "şimdi" sözcüğünü bir söylem belirteci (*discourse marker*) olarak yeni bir etkileşimsel diziyi başlatmada kullanmıştır. Aynı satırda hedef kelimeyi söylerken geri kalan sözcükleri hızlı bir şekilde söyleyip hedef kelimedede normal hıza dönmesi ve kelimenin son hecesini yüksek sesle söylemesi de kelimeyi sınıf için öncelikli bir konuma getirdiğinin (Mortensen, 2011) kanıtıdır. Soruyu takiben 0.4 saniyelik bir sessizlik olmuş ve bu sessizliği satır 3'te sınıfın toplu bir şekilde kelimenin kökünü tekrarlaması takip etmiştir (bık). Sonrasında 0.4 saniyelik bir sessizliğin ardından herhangi bir yanıt gelmemesi üzerine Okt, yeni bir dizi başlatımında bulunur. Bu doğrultuda satır 5'te hedef kelimenin önce kökünü sonra mastar hâlini vurgulu bir şekilde seslendirerek (aralarında 0.5 saniyelik bir geçişe uygun nokta bırakarak) sorusunu yeniden sınıfa yöneltir. Okt yeniden şekillendirdiği sorusunu desteklemek amacıyla birçok etkileşimsel kaynağı da

beraberinde kullanır. Okt tahtayı parmağıyla işaret ederek tüm sınıfı tahtada hedef kelimenin yazılı olarak bulunduğu alıştırma cümlesine yöneltir. Bu cümlede hedef kelime, görülen geçmiş zamanın birinci tekil şahsa göre çekimlenmiş hâliyle bulunmaktadır (bıktım). Böylece Okt'nin, sınıftan katkı elde etmek için beden dili ve ortamda bulunan malzemeleri kullanma gibi etkileşimsel kaynaklardan faydalanması ve kelimenin önceden çekimlenmiş bir hâliyle bulunduğu cümleye yönelimde bulunması, hem kelimenin kullanımına hem de yapısal özelliklerine dikkat çekerek çeşitli kaynaklardan faydalandığını göstermektedir. Hemen ardından Beu ve Muh'un telefonlarına bakması da Okt'nin kullandığı kaynaklara ek olarak öğrencilerin de çeşitli kaynaklardan faydalandıklarının göstergesi olabilir. Satır 6 ve 7'de ise Muh ile Kar kelimenin çekimlenmiş hâlini bürünel kaynaklar kullanarak sırasıyla kısık sesli ve vurgulu bir şekilde sesleterek katılım gösterir. Bunu takiben satır 9'da Osa da ana dilinde bir kelime söyleyerek kendisi gibi ana dili Arapça olan arkadaşlarına doğru başını çevirir ve bu sırada yumruğunu havaya kaldırıp sıkır. Bu sırada Okt önceden sesletmiş olduğu "bık" kelimesini (hedef kelimenin kök hâlini) yanına eşittir işareti koyarak tahtaya yazar. 1 saniyelik bir sessizliğin ardından Okt'ye ilk yönelim Kar'dan alındılama işaretiyle (ı: hı:) satır 12'de ve ikinci katkı Beu'dan satır 13'te İngilizce olarak sessizce söylenmiş (i don't know) bir "yetersiz bilgi iddiasıyla" (*claim of insufficient knowledge*, Sert, 2011; Sert ve Walsh, 2013) gelir. Okt ise bu katkıların hiçbirine yönelim göstermez ve satır 14'te, sınıfı tahtaya yazmış olduğu eşittir işaretine yönelmek amacıyla önce (eşit-) der. Sonrasında sınıfa doğru dönüp "<tir?>="diyerek yavaş bir şekilde, vurgulu bir tonla ve yüksek bir sesle sorusunu tamamlar. Bu noktada gözlemlenen diğer bir durum ise, şimdiye kadar etkileşime katılan öğrencilerin vermiş olduğu katkıların hep hedef kelimenin biçimine veya sesletimine yönelik olup Okt'nin bunlardan hiçbirine yönelim göstermemesidir. Bu nedenle, yeğlenen yanıt türünün anlama yönelik olduğu çıkarımında bulunulabilir. Tam bu noktada, Okt bu çıkarımı destekler bir şekilde "eşittir" söylemini kullanarak yeğlediği katkıya dair öğrencilere bir ipucu sağlar. Ayrıca bunu yaparken söz sırasında eksik olarak tasarlanmış bir sözce (Koshik, 2002) kullanmayı tercih etmiştir ve böylelikle sözceyi öğrencilerce tamamlanabilir bir şekilde yönelterek onları etkileşime katılmaya teşvik etmiştir. Ancak böyle bir tamamlamada bulunmak ve yeğlenen yanıtı vermek yerine 15. satırda Osa, satır 14'teki söyleme dair açıklama talebinde bulunur.

Buradan anlaşıldığı üzere, Okt'nin katkı alma amacıyla kullandığı yeni kaynak da öğrencilerden beklenen katkıyı alma konusunda başarıya ulaşamamıştır. Beu ise Osa'nın talebine bir yönelimde bulunulmaması sonrasında satır 17'de sessiz bir şekilde “substitute” diyerek Osa'ya İngilizce bir açıklama sağlar. Satır 18'de Osa bulunduğu katkının sonrasında yine karşılık almayarak 0.7 saniye bekler ve satır 20'de Okt'nin sorusuna aday bir yanıt verir. Osa'nın yanıtı hedef kelimenin yanlış yapıyla kullanılmış bir hâlidir (bık[ili ol↑mak) ve bunu sonradan yükselen bir tonla söyleyerek yumuşatmıştır (*hedging*). Hun ve Muh, satır 21 ve 22'de Okt'nin sorusuna verilen ilk eş anlam yanıtlarını (sıkıntılı), Osa'nın bir önceki söz sırasıyla örtüşen bir şekilde verir. Muh ise yanıtını telefona bakar bir durumdan, Okt'ye bakacak şekilde dik bir konuma geçerek ve dirseğini masaya koyarak; Okt'nin sorusuyla ilgilendiğini gösteren bir beden dili kullanarak vermiştir. Bu sırada Okt, yine verilen herhangi bir yanıtı yönelmez ve tahtaya dönerek yazmış olduğu “bık=” şeklindeki ifadeyi “bık=usan” olarak tamamlayarak yeğlediği yanıtı yazılı biçimde sınıfa ulaştırılabilir hâle getirmiştir. Okt'nin bu hareketi, henüz yeğlenen bir yanıtla karşılaşmamış olmasıyla açıklanabilir ancak sağlamış olduğu yanıt yalnızca yazılı hâlde sunması, öğrenci katkılarına açık olduğunun bir göstergesidir. Hun, satır 24'te kesitte sözlü yetersiz bilgi iddiasında bulunur ve bunu tıpkı ilk iddiada olduğu gibi (satır 13) İngilizce yapar (°i don't know°) ve aynı anda eliyle ağzını kapatarak da bu iddiasını destekler. Okt, Hun'un söz sırasından sonra 1.5 saniyelik bir bekleme süresi tanır ve bunu takiben satır 27'de tereddüt belirteci (ı:::::::::: hh) kullanır ve bunu nefes vererek destekleyip yeni bir başlatımda bulunur. Tam o sırada Beu, Okt'nin söz sırasına mandallanan bir aday yanıt yönelterek bir ara genişletme başlatır (satır 27). Beu daha önceki satırlarda diğer öğrencilerden gelen ve Okt tarafından yönelinmeyen bir kelimeye (sıkıntılı) farklı bir ek getirerek (↑sıkıcı gibi?) bir aday yanıt denemesinde bulunur. Bunu yaparken yükselen bir tonlama kullanması ve gövdesini dik konuma getirmesi ise özseçim ile dizi başlatımlarında yaygın olarak görülen bir durumdur (Can Daşkın, 2015; Seedhouse, 2004, 2005; Sert, 2015; Waring vd., 2015). Ancak Beu'nun başlatımı, SÇ2 oluşturacak bir söz sırası sağlanmaz. Satır 29'da Amr ilk kez Okt'nin yazılı olarak sınıfa açık hâle getirmiş olduğu yanıtı seslendirir. Amr'nin katkısının hem hedef kelimeyle eş anlamlı olması hem de bu kelimeyi kullanırken isim-fiil ekiyle türetilmiş şekliyle vermesi açısından dikkat çekmektedir. Yani bu noktada, dersin başından itibaren ilk defa Okt'ce

yeğlenen ancak kendisinin bizzat etkileşime dâhil etmediği bir yanıtın öğrenci tarafından sağlanmış olması söz konusudur. Ancak Okt bu yanıtın sonrasında, satır 30'da, Beu'nun satır 27'de verdiği SÇ1'in SÇ2'sini oluşturmuştur, Beu'nun sorusunda geçen sözcükleri birebir tekrar etmiştir, böylelikle Okt dersin başından itibaren ilk kez bir öğrenci katkısına yönelim göstermiştir. Okt'nin bu satırda kullandığı tonlama, Beu'dan farklı olarak cümle sonuna doğru düşmekte, yani soru niteliği taşımak yerine sözdizimsel bir ifade belirtmektedir. Satır 31'de Kar aldığı söz sırasında Beu'nun katkısını açık bir şekilde destekler. Sonrasında Okt, satır 32'de “=ama (0.2) aynı değil” ile söz sırasına devam ederek Beu'nun yanıtını kısmen kabul ettiğini ancak tam olarak yeğlediği yanıt olmadığını yumuşatılmış (*mitigated*) bir şekilde belirtir. Okt bu yumuşatmayı el hareketleriyle desteklemiştir. Satır 33 ve 34'te Muh ve Muz, Amr'nin satır 29'da verdiği yanıtı tekrarlayarak söz sırası almıştır ve bunun sonrasında, Amr yeni bir katkı girişiminde bulunmuş, Muz'un söz sırasıyla örtüşen yeni bir aday yanıt vermiştir (yorgun?=). Bunu yaparken kelimenin sonunda kullandığı yükselen tonlama, yanıtına onay beklediğinin bir göstergesidir. Bunu takiben Hun satırda 36'da bir yorumda bulunur ve hemen sonrasında satır 37'de Amr verdiği yeni aday yanıtı tekrar Okt'ye yönelterek ikinci kez dönüt talebinde bulunur. Ancak Okt yine Amr'nin yanıtına bir yönelimde bulunmaz ve satır 38'de Muz ve Muh'un satır 33 ve 34'te verdikleri sesletimlerini satır 38'da sınıftaki bir arkadaşlarının adına benzettiğini belirtir. Bu doğrultuda Okt bu satırı Amr'nin söz sırasına örtüşme sağlayacak bir şekilde başlatır ve gülererek “[>usame değil<“ der. Okt'nin sınıfça gülererek karşılanan bu ifadeyi kullanarak yeğlediği eş anlam yanıtının sesletimine bir şekilde vurgu yaptığı söylenebilir ancak henüz doğru sesletimi bu satırda vermemiştir. Sonrasında satır 39'da Amr üçüncü kez, aynı etkileşim kaynaklarını kullanarak bir yanıt verme girişiminde bulunur. Ancak bu defa da satır 40'ta Muh tarafından ([usanma=), Amr'nin söz sırasına bir örtüşme gerçekleşir. Hemen ardından Beu satır 41'de, satır 42 ile mandallanmış bir söz sırası başlatarak Amr'nin sağlamaya çalıştığı yanıtın İngilizce karşılığını verir (=get tire[d). Okt'nin ise tüm bu girişimler sonucunda yöneldiği yanıt yalnızca yazmış olduğu yanıttır ve bu yanıt, satır 42'de Muh'un vermiş olduğu yanıtla aynıdır. Okt, tahtaya yazmış olduğu ancak henüz hiç sesletmediği kelimeyi ilk kez sözlü olarak sınıfa yöneltirken son hecesini vurgular. Sonuç olarak “usanma”nın

Okt tarafından hem yazılı hem de sözlü olarak kabul gören ve yeğlenen bir yanıt olduğu sınıfa açık hâle getirilmiştir.

Kesit, kelime öğretiminin gerçekleştirildiği sırada okutmanın kullandığı etkileşim kaynakları ve öğrencilerin sağlamaya çalıştığı katkıların etkileşimdeki yeri açısından oldukça zengin bir veri sunmaktadır. Okt'nin dil bilgisi alıştırmaları esnasında dersi kelime öğretimine yöneltmek için kullandığı soru tipi, “hedef kelime + ne demek + hedef kelime” şeklindedir. Okt'nin bu soruyu yöneltirken hedef kelimeyi master hâliyle sunması, öğrenciden beklediği yanıtın kelime anlamına yönelik olduğuna dair bir ipucu olabilir. Bunun yanı sıra, öğrenciden yeğlediği yanıt gelmedikçe sınıf ortamında bulunan kaynakları (satır 5, 10 ve 22), beden dilini (satır 5) kullanarak ve soruyu yeniden şekillendirerek (satır 5) tekrar sınıfa yönelterek katılımı destekleyici birçok etkileşimsel kaynağa başvurmuştur. Bu süreçte ise yeğlemediği girişimlerin (satır 6, 7, 20, 21, 22 ve 35) ve öğrenci tarafından özseçimle başlatılan yetersiz bilgi iddialarının çoğuna (satır 13 ve 24) yönelimde bulunmamıştır. Yalnızca satır 27'deki söz sırasında Beu tarafından yumuşatılmış bir şekilde verilen aday yanıtı yine yumuşatılmış bir şekilde karşılık vererek etkileşimin devamını sağlamış ve yanıtı kısmen kabul etmiştir. Sonrasında ise “ama aynı değil” diyerek beklediği yanıtın hedef kelimeyle “aynı” niteliği taşıması gereken bir yanıt olduğunu vurgulamıştır. Bu açıdan bakıldığında Okt'nin hedef kelimenin anlaşıldığına dair edimsel ve anlama yönelik örnekler teşkil edecek katkıları kabul etmesi beklenir bir durumdur. Okt'nin bu katkıyı sağlamak için izlediği yöntem ise ayrı bir odak noktasıdır. Okt öncelikle yanıt olarak yeğlediği kelimeyi yalnızca yazılı bir şekilde tahtada belirterek tüm sınıfça erişilebilir (*public*) hâle getirir. Ardından bu kelimeyi türemiş hâliyle sesleterek gelen öğrenci katkılarını (satır 29, 33 ve 34) öncelikle öğrencilerin sesletime dair mizah içerikli (Cekaite ve Aronsson, 2004) bir onarım sağlayarak ve en sonunda da kelimeyi vurgulu bir biçimde kendisi sesleterek katkı olarak kabul eder (satır 29-42).

Böylelikle Okt'nin NDK kelime sorusunu yönelttiği zaman yeğlenen yanıtı öğrenciden elde etmek için izlediği yolları sıralayacak olursak;

a) Soruyu söylem belirticiyle, bürünsel kaynaklarla ve tahta kullanımıyla öğrenciye birden fazla şekilde yöneltme (satır 1, 5, ve 10),

b) Kısmen veya tamamen yeğlenmeyen yanıtlara onarımlarla yönelim gösterme veya zaman tanıma (satır 26, 30, 32 ve 38),

c) Öğrenciden gelmeyen yeğlenen yanıtı ipucu vererek veya yazılı hâlde sınıfa sunarak karşılığında öğrencinin bu yanıtı edimsel bir yolla şekillendirerek katkıda bulunmasına ortam hazırlama (satır 10 ve 14) şeklinde özetlenebilir.

d) Bu bağlamda ortaya çıkan yeğlenen öğrenci katkıları ise hedef kelimeyle eş anlamlı olan kelime (usanmak) ve bu kelimeyi örnekleme (sıkıcı gibi) şeklindedir.

Kesit 8, video çekimlerinin 6. gününün 3. dersine aittir. Bu kesitte dersi anlatan öğretici, ilk 6 kesittekiyle aynıdır. Bu derste, bir önceki kesitte incelenen etkinliğin ders kitabında hemen ardından gelen yazma alıştırmaları gerçekleştirilmektedir. Okutman bu alıştırmaya ısınma aşaması olarak kitapta liste hâlinde verilen ve öğrencilerin diyalog oluşturmak için kullanmaları gereken kelimelere dair bilgi durumu yoklaması (Sert, 2013) yapmaktadır. Okt bu listede bulunan “rehber” kelimesini öncelikle tek başına sesletmiş ve böylelikle kelimeyi odak noktası hâline getirerek kelime açıklama dizisine bir ön genişletme başlatmıştır. Sonrasında da hedef kelimeyi NDK sorusu ile birlikte sınıfa yönelterek etkileşim dizisini devam ettirmiştir. Kesitte okutmanın yeğlenen yanıtları elde etmek için başvurduğu etkileşim kaynakları arasında eksik olarak tasarlanmış sözcük kullanımı (Koshik, 2002) ve yeğlenen yanıtları tamamlama gibi etkileşim kaynakları ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerden örnekleme yanıtlarının ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Kesit, dersin 2. dakikasında geçmektedir. Sınıf mevcudu 12 iken etkileşime sözlü olarak katılan öğrenci sayısı 5’tir.

Kesit 8/“rehber”/6. gün/3. saat/ünite 4/14:09-14:43

01 Okt: rehber
(1.0)
+Okt başını ders kitabından kaldırıp sınıfa bakar

02 Muh: evet
03 (0.4)
+Okt parmaklarıyla ders kitabının kapağına iki kez vurup elini yukarı doğru açar

04 Hun: [(deyim)
05 Els: [ha
06 Amr: (değil)
07 Els: a[nlıdım
08 Okt: [ne? demek rehber?
09 (0.8)
10 Amr: bir a:dam
11 Mif: ben tuyu anla[tıyor
12 Okt: [bir adam?

13 Env: bir [adam
 14 Mif: bir [şey anla[tıyor
 15 Muh: [turisteler için (.) bizim için,
 16 Okt: yardımcı↑ oluyor=
 17 Muh: =y[ardımcı↑ oluyor
 18 Env: [>yardımcı oluyor<=
 19 Okt: =kıla↑vuz (0.3) re[hber.
 20 Muh: [evet
 21 Env: °evet°

Okt, hedef kelimeyi tek başına yükselen bir tonlamayla sesletir (satır 1). Bu sırada ders kitabından başını kaldırıp bakışlarını sınıfa çevirmiştir. Bunu takiben sınıftan 1 saniye boyunca herhangi bir yanıt gelmez. Ancak sonrasında satır 2’de Muh bir alındılama işareti verir (evet). Bu sırada Okt parmaklarıyla kitap kapağına hafifçe vurmaktadır. Sonrasında satır 4’te Hun’un bir katkısı olmuştur. Ardından da Els’nin satır 5’te bir alındılama işareti daha verdiği gözlemlenmektedir ([ha). Amr de satır 6’da etkileşime sözlü olarak dâhil olur. Bunu takiben Els, bir alındılama sözcüğü kullanır (a[nlıdım). Bu etkileşim dizilerine herhangi bir şekilde yönelimde bulunmayan Okt, satır 8’de NDK sorusunu sınıfa yöneltmiştir. Bu noktaya kadar gelen katkılara yönelimde bulunmamış olması, Okt’nin yeğlenen yanıtı henüz duymamış olmasıyla açıklanabilir. Hedef kelime ile soru sözcüğü sonrasında ise gelen yanıtlarda bir değişikliğin olduğu gözlemlenmektedir. Bunun ilk örneği de satır 10’da Amr’nin yapmış olduğu örnekleme girişimidir (bir a:dam). Bunu takiben Mif satır 11’de başka bir örnekleme girişiminde bulunur (ben tuyu anla[tıyor). Sonrasında ise satır 12’de Okt ilk kez bir öğrenci katkısına yönelimde bulunmuştur ve bunu da öğrencinin verdiği yanıtı tekrarlayarak yapmıştır ([bir adam?). Okt’nin bu tekrarını yükselen bir tonlamayla sonlandırarak eksik olarak tasarlanmış bir sözce (Koshik, 2002) kullandığı söylenebilir. Çünkü bu sözceyi takiben öğrenciler örnekleme ve söz sıraları almaya devam etmektedir. Bu duruma Env’nin Amr’nin satır 10’da ve Okt’nin eksik olarak söylemiş olduğu sözceyi (bir adam) tekrar etmesi sonrasında satır 14’te Mif’in bu sözceyi devam ettirmesi örnek gösterilebilir (bir [şey anla[tıyor). Bir diğer örnek ise satır 14’te Mif’in aynı eksik sözcenin devamına uyacak şekilde “bir şey anla[tıyor” demesidir. Muh da satır 15’te Mif’in söylemiş olduğu devam sözcesini devam ettirmiştir ([turisteler için (.) bizim için). Bu etkileşim dizisi, eksik tasarlanmış bir sözce kullanımının farklı öğrencilerin etkileşime yeğlenen yanıtlarla nasıl dâhil edilebileceğini örneklemektedir. Okt ise bu yanıtlara öğrencilerin vermiş oldukları bir sözceyi şekillendirerek katkıda bulunur (yardımcı↑ oluyor=). Bu

katkıyı satır 17’de Muh ve satır 18’de Env tekrarlayarak alınılamıştır. Bu alınılamayla Env ve Muh, eksik tasarlanmış sözce sonrası örnekleme ile yanıt veren öğrenciler olarak hem Okt’nin şekillendirerek yöneleceği bir katkıda bulunmuşlardır hem de kendi sözcelerinin de tamamlanmasını sağlayarak doğru bir yapının sınıfa sunulmasına aracı olmuşlardır. Satır 19’da Okt hedef kelimeyi sesleterek eş anlamlı bir kelime katkısında daha bulunur ve yukarıda betimlenen örnekleme dizisini sonlandırır (=kılavuz (0.3) rehber.). Muh ile Env de bu katkıyı doğrudan onaylama sözceleri kullanarak alındılar ve etkileşim dizisi sonlanır.

Okt’nin bu etkileşim dizisine yalnızca hedef kelimeyi sesleterek başlaması sonrasında herhangi bir yeğlenen ya da yönelimde bulunan bir yanıtın olmadığı görülmektedir. Ancak bu kelimeyi “ne demek + hedef kelime” sorusu şeklinde sorduğu andan itibaren öğrencilerin örnekleme girişimlerinde bulunmuş olması dikkat çekmektedir. Okt ise bu gelen yanıtları etkili bir şekilde öğrencilerden gelen bir katkıyı sözcenin sonunda yükselen bir tonlama kullanarak eksik olarak tasarlanmış sözce konumuna getirmiştir. Okt’nin kullandığı bu etkileşimsel kaynak ([bir adam?], sonrasında 3 farklı öğrenciden 3 farklı örnekleme ile Okt’nin sözcenin devam ettirildiği görülmüştür (satır 13, 14 ve 15). Bu doğrultuda Okt’nin incelenen etkileşimsel düzende yeğlenen yanıtları almada başarılı olduğu kaynaklar,

- a) NDK sorusunu ortam kullanımıyla (ders kitabını kullanarak) sınıfa yöneltme,
- b) Öğrencilerden gelen yanıtları eksik tasarlanmış bir sözceye dönüştürerek tekrardan sınıfa yöneltme ve böylece ipucu sağlayarak öğrenme fırsatları yaratma,
- c) İpucu sağlanan sözcelerin öğrencilerce şekillendirilmesine zaman tanıma ve son olarak şekillendirme şeklinde sıralanabilir.
- d) Öğrenciden gelen katkı türleri ise tanımlama (satır 10, 11, 14 ve 15) şeklindedir.

Kesit 9, bir önceki kesitte açıklanan alıştırmaların devamından alınmıştır. Bu kez “vade” kelimesine dair bir açıklama dizisi başlatılmaktadır. Kesit bir önceki kesite oldukça benzer bir şekilde başlamıştır. Ancak, okutmanın yeğlenen yanıtı ortaya çıkarmak için sunduğu bağlamsal sözcelerle ve öğrencilerden yanıt alınmadığı sessizlik anlarında evet/hayır sorusuyla sağladığı ipuçları doğrultusunda eş anlam ve örnekleme türünde

yanıtlar elde etmesiyle diğerlerinden ayrılmaktadır. Bu kez sınıf mevcudu 15'tir ve sözlü etkileşime katılan öğrenci sayısı 7'dir.

Kesit 9/ "vade"/6. gün/3. saat/ünite 4/15:40-16:53

- 01 Okt: VAde
+Okt başını ders kitabından kaldırıp sınıfa bakar
- 02 (2.1)
- 03 va↑de ne demek.
+Okt gülümser
- 04 (0.3)
- 05 Hun: °yani°
+Hun gülümser
- 06 (2.6)
- 07 Muh: °bitiş ola[bi↑lir mi°
- 08 Hun: [buraya
- 09 (0.7)
- 10 Okt: hm?
- 11 (1.3)
- 12 Sem: yeş
- 13 Okt: bu daha önce geçti mutlaka (.)°bu kel[ime°
((kitabın sayfalarını karıştırarak kitaba bakar))
- 14 +Aya telefonuyla oynar
- 15 Muh: [ivEt
+Okt Muh'a bakar
- 16 (0.7)
- 17 Aya: süre?
+Aya başını telefondan kaldırıp Okt'ye bakar
+Okt saçlarını kulağının arkasına atarak Aya'ya doğru başını çevirir
- 18 (0.9)
- 19 Okt: SÜR- amaS- >NE için< süre?
+Okt sol el parmaklarını yukarı doğru birleştirir
- 20 (0.6)
- 21 Muh: e:n son (0.2) yani
- 22 Aya: yani (0.5) sü°re°°
- 23 Muh: °bitiş°
- 24 (1.0)
- 25 °°bitiş°°
+Okt eliyle hızlıca Muh'u işaret eder ve geri indirir
- 26 Okt: söyle?
- 27 Muh: bitiş (.) mı.(0.2) bitişs- süye mi
- 28 (1.9)
- 4 satır atlanmıştır -----
+Okt Kar'a doğru yürümektedir
- 33 Mif: paRA?=
+Mif elini dirseği sıraya yaslı şekilde havaya kaldırır ve yumruğunu sıkır
- 34 Okt: =KArin?
- 35 Mif: parça parça
+Mif yumruğunu dairesel şekilde hareket ettirir
+Okt Mif'e doğru başını çevirir
- 36 (2.2)
- 37 Okt: karine soralım, sonra °sana g[eliyorum°
- 38 Kar: [↑ha. (0.3) tmam?
- 39 (0.5)
- 40 v[ade
- 41 Okt: [biliyor m[usun
- 42 Kar: [↑böyle
- 43 (0.6)
- 44 Kar: biliyorum ama::: (0.4) anlatmak °çok zor°
- 45 Aya: muhlet=
- 46 Okt: =VADE nerede olur?
+Okt Aya'ya doğru arkasına döner

47 +Kar güler
MühLET (.) evet. (.) ama ↑ne için.
48 Kar: ı- e:::m (0.6) son muhdet
+Kar sağ dirseği sıraya yaslı şekilde tutup havaya kaldırarak elini yere paralel
tutup dairesel olarak hareket ettirir
49 (1.7)
50 hm hm?
51 (1.1)
52 Okt: miftaha soralım
53 (1.3)
54 vade=
55 Mif: =pa- pa::ra >parça parça<
56 Okt: =<eve:t>=
57 Mif: =o::: (0.2) yani:: (0.5) odem (0.2) olu::
58 Okt: Ödemek
59 Mif: evet
+Mif başını bir kez aşağı sallar
60 (0.5)
61 Okt: ALışverişlerde↑ mi
+Mif öne doğru yumruk yaptığı sağ elini sallar
+Okt sol el parmaklarını bir araya getirir ve öne uzatarak dikey bir şekilde sallar
62 Mif: evet?
63 Okt: evet=
63 Mif: =↑evet.

Okt, hedef kelimeyi tek başına sesli ve vurgulu bir şekilde sesleterek sınıfa yöneltir (sattır 1). Bu sıra başlatımı öncesinde Okt ders kitabına bakmaktadır ve kelimeyi sınıfa yöneltirken başını kaldırıp sınıfa doğru bakmaya başlamıştır. Bir ön genişletme niteliği taşıyan bu sıranın, bir sonraki sıranın kanıt getirme işlemi (next-turn-proof-procedure) doğrultusunda incelendiğinde (sattır 3'te temel NDK sorusunun geldiği görölmektedir), çoklu etkileşimsel kaynaklarla da desteklenerek gelecek temel soruya dair bir ipucu görevi üstlendiği söylenebilir (Richards ve Seedhouse, 2005, s. 114). Sattır 3'de verilen ipucunu işlevsel hâle getirmek üzere Okt NDK sorusunu hedef kelimeyle birlikte sınıfa yöneltir. Okt bu soruyu beden dili ile (gülümseyerek) desteklemiştir. Bunu takiben sattır 5'te Hun söylem belirteci kullanarak (°yani°) sağladığı katkıda gülümseyerek Okt'ye bir yönelimde bulunur. Böylece, öğrencinin gülümsemesi ile aday bir yanıt sağlamadan da etkileşime devam edebildiği söylenebilir (Sert ve Jacknick, 2015). Hun'un bu katkısını takiben 2.6 saniyelik bir sessizlikten sonra Muh'un sattır 7'de gerçekleştirdiği bir özseçim ile etkileşime dâhil olmasıyla yeni bir sıra başlatılır. Muh bu sırada hedef kelimenin eş anlamlısı olmaya aday bir yanıt sağlamıştır (°bitiş) ve devamında bir olasılık sorusu kullanır (°bitiş ola[bi↑lır mi°). Sattır 8'de Hun yeniden bir yanıt verme girişiminde bulunur ve bunu Muh'un bir önceki sattırına örtüşme sağlayarak gerçekleştirir ancak girişiminin devamını (buraya) getirmez ve buna istinaden 0.7 saniyelik bir sessizlik sonrasında Okt'nin verilen yanıtlara ilk kez sattır 10'da yönelim göstererek bir açıklama isteğinde bulunur (hm?). Ancak sonrasında Okt'nin bu sorusuna

bir açıklama getirilmez. Buna karşın, yeni söz sırası 1.3 saniyelik sessizlik sonrasında Sem tarafından İngilizce olarak sağlanır (yeş). Henüz yeğlediği yanıtı öğrencilerden elde edemeyen Okt, satır 13'te yeni bir başlatımda daha bulunur ve geçmiş öğrenmelere gönderme yaparak (*reference to past learning event*, Can Daşkın, 2017) bir hatırlatmada bulunur (bu daha önce geçti mutlaka (.)°bu kel[ime°). Ayrıca bu göndermede düşük sesle konuşma, vurgulu bir ton kullanma ve ortamda bulunan malzemelere yönelim gösterme gibi çeşitli etkileşimsel kaynaklara başvurmuştur (ders kitabının sayfalarını karıştırmaya başlar ve ders kitabına yönelim göstererek kelimenin önceden kitapta da geçtiğini işaret eder). Ancak “bu kelime” demeden önce duraklama gerçekleştirerek sözcenin bitebileceği sinyalini verir ve bir geçişe uygun nokta (GUN) yaratır. Bunu takiben söz sırasına devam ederken satır 15'te Muh tarafından onay işaretli ([ivEt]) bir örtüşme sağlanır. Muh söz sırasını oluşturduğu sırada Okt Muh'a doğru bakar ve bunu 0.7 saniyelik bir sessizlik takip eder. O sırada telefonuna bakmakta olan Aya satır 17'de ilk kez söz sırası olarak bir eş anlamlı aday yanıt sağlar (süre?) ve bu sırada bakışlarını Okt'ye yöneltir. Okt ise bu yanıtla birlikte bakışlarını Muh'den Aya'ya çevirir ve saçlarını kulağının arkasına doğru atarak beden diliyle de yönelimde bulunabilecek bir konuma geçer ve 0.9 saniyelik bir sessizlik sonrasında satır 19'da Aya'nın yanıtına yönelim gösterir. Okt bu yönelimi gösterirken Aya'nın yanıtını sesli bir şekilde tekrarladığı sırada aniden keser (SÜR). Bu durum, Okt'nin yanıtı kısmen kabul edebileceğinin göstergesi olabilir ancak sonrasında Okt, daha da ayrıntılı bir yanıtı ihtiyacı olduğunu “ne sorusu” kullanarak başlattığı bir onarımla belirtir (amaS->NE için< süre?). Bu soruya yanıt olarak öğrencilerden gelecek katkıları desteklemek amacıyla sorusunu beden dili kullanarak destekler ve sol el parmaklarını yukarı doğru birleştirerek “ne” kısmında vurgu yapacak bir şekilde elini hareket ettirir. Bu soruya 0.6 saniyelik bir sessizlikten sonra ilk yanıt Muh tarafından satır 21'de verilir. Muh, başlatmış olduğu söz sırasında önceden vermiş olduğu yanıtın farklı bir yanıt verir (e:n son) ve bu da Okt'nin beklediği gibi bir açıklama yanıtı olarak görülebilir. Sonrasında 0.2 saniyelik bir süre bırakıp söz sırasına “yani” gibi düşünme süresi kazandıracak bir sözceyle devam eder ancak bu sırada Aya bir söz sırası başlatır (satır 22) ve bu söz sırasını Muh'un bir önceki satırda kullanmış olduğu süre kazandıran sözceyi (yani) kullanarak başlatır. Sonrasında, kendisinin önceden vermiş olduğu cevabı bu defa tereddüt gösteren etkileşim kaynakları kullanarak (gitgide alçalan bir sesle)

tekrarlar (sü°°re°°). Hemen ardından satır 23'te Muh satır 7'de ilk defa vermiş olduğu yanıtın aynısını (°bitiş°) kısık sesle tekrar verir. Muh'un sağladığı bu tekrar aynı zamanda satır 21'de "yani" sözcüğü ile yarattığı düşünme süresi içerisinde karar verdiği yanıt olarak nitelendirilebilir ve 1.0 saniyelik sessizlik sonrası yine aynı yanıtı satır 25'te daha da düşük bir sesle tekrarlar. Bu son iki aday yanıtta da öğrenciler önceden vermiş oldukları yanıtları tereddütlü bir şekilde tekrarlamıştır. Bu durum Okt'nin yönelimleri doğrultusunda tetiklenen benzer öğrenci katkılarında birer örnek teşkil edebilmektedir. Okt ise düşük sesle verilen bu aday yanıtın karşısında satır 26'da Muh'a doğru beden diliyle yönelim göstererek eliyle hızlıca Muh'u işaret eder ve geri indirir. Böylelikle Okt, açık bir şekilde beden dilini ve emir kipli bir sözcüğü kullanarak (söyle?) söz hakkını Muh'a vermiştir. Satır 27'de Muh, bu sıralı çifte ikinci kısım olarak aday yanıtını daha yüksek bir sesle tekrar ederek verir ve bunun sonrasında yanıtından emin olmadığını belirtecek şekilde söz sırasını soru eki ile devam ettirir. Bu noktada kesitte henüz gerçekleşmemiş yeni bir durum ortaya çıkar, bu da Muh'un söz sırasını tamamlarken Aya'nın sağlamış olduğu aday yanıt olan "süre"yi de soru ekiyle birlikte yanıtına eklemiş olmasıdır (bitiş (.) mı.(0.2) bitişs- süye mi). Aya'nın sağladığı bu yanıt, aynı zamanda Okt'nin kısmen kabul edip (satır 19) sonrasında açıklama isteğinde bulunduğu yanıttır. Dolayısıyla Okt, Muh'un yeğlediği bir açıklama getirmeyip yalnızca aynı aday kelimeyi tekrar ederek oluşturduğu bu yanıtta (satır 27) herhangi bir yönelim göstermez. Sonrasında Okt başka bir öğrenciyle ders etkinliği dışında bir diyalog gerçekleştirir ve bu diyalog Okt'nin Kar'a doğru yürümeye başlarken Mif'in satır 33'teki başlatımıyla sonlanır. Mif bu başlatımıyla anlama yönelik bir katkıda bulunmaya çalışmıştır (paRA?=-) ancak Okt, Mif'in verdiği yanıtta bir yönelim göstermeyerek satır 34'te ismini söyleyerek söz sırasını Kar'a verir. Buna rağmen Mif, satır 35'te aday yanıtını vermeye devam eder (parça parça) ve bunu yaparken kendini öncelikli konuma getirecek bir beden dili kullanmaktadır (dirseğini sıraya koyarak yumruğunu sıkıp dairesel olarak hareket ettirir). Mif'in sırası sonrasında 2.2 saniyelik bir sessizlik oluşur ve bunu takiben Okt Mif'e doğru başını çevirir ve satır 37'de neden onun söz sırasına yönelim göstermediğiyle ilgili bir açıklamada bulunur (karine soralım, sonra °sana g[eliyorum°). Buradan Okt'nin önceden Kar'ı düşünerek hareket ettiği ve Mif'in söz sırası başlatımında bulunmasını beklemediği için önceliği Kar'a verdiği çıkarımında bulunulabilir. Yine de

Okt, Mif'in etkileşime dâhil olmasını sağlamak amacıyla sonraki söz sırasını ona vereceğini belirterek Mif'i etkileşime katılmaya teşvik etmiştir. Kar ise satır 38'de ona verilen sırayı kullanacağını önceki satıra örtüşme sağladığı şaşırma (↑ha.) ve bunu takiben sağladığı onay işaretiyle (t_{mam}?) vurgulu bir tonlama kullanarak belirtir. Ancak bu başlatımların sonrasında 0.5 saniyelik bir sessizlik gerçekleşir ve bu sessizliği takiben Kar satır 40'ta hedef kelimeyi tekrarlar (v_[ade]). Okt, Kar'ın tekrarına karşılık olarak ona açık bir şekilde satır 41'de bilgi durumu yoklama sorusu yönelir ([biliyor m_[usun]) (Sert, 2013). Okt'nin bu sorusu, Kar'ın satır 42'de başlattığı söz sırasıyla örtüşür ve burada bir söylem belirteci kullanır ([↑böyle]). Satır 44'te Kar, 0.6 saniyelik bir duraklamayla söz sırasını sürdürür. Bu sırada yetersiz bilgi iddiası gibi görünen bir bilgi durumu belirtiminde bulunur fakat bu bilgiyi ifade etmekte zorluk yaşadığına dair bir açıklamada bulunur (biliyorum ama::: (0.4) anlatmak °çok zor°). Satır 45'te Aya yeni bir yanıt vererek söz sırası başlatımında bulunur (muhlet=). Ancak Okt bu yanıtı başlatmak üzere olduğu söz sırasını tamamladıktan sonra yönelim gösterir. Okt satır 46'da Aya'nın bir önceki söz sırasına örtüşme gerçekleştirecek bir açıklama sorusu (ne sorusu, Özgen, 2010) sorar (=VADE nerede olur?). Bu soruda hedef kelimeyi (vade) ve bu kelimeye dair bir bilgi sorusu sözcisini (nerede olur?) kullanarak öğrencileri yeğlediği yanıtı yönlendirdiği veya ipucu sağladığı söylenebilir. Sonrasında da Okt satır 47'de, Aya'nın satır 45'te başlattığı sıralı çiftin ikinci kısmını oluşturacak şekilde bir söz sırası birimi oluşturur ve bu söz sırasında Aya'nın aday yanıtını, bu yanıtı tekrar ederek ve doğrudan onay belirteci kullanarak kabul eder (MühLET (.) evet). Sonrasında ise Okt "ne-sorusu" kullanarak bir açıklama isteğinde daha bulunur (ama ↑ne için.). Bu sırada satır 48'de Kar özseçimle yeni bir söz sırası alır ve Okt'nin açıklama isteğine karşılık bir yanıt sağlar (ı- e:::m (0.6) son muhdet). Kar, yanıtına başlarken tereddüt belirteçleri kullanmış ve bunu takiben 0.6 saniye süren sessizlik sonrası sırasına devam edip bir açıklama girişiminde bulunmuştur (son muhdet). Bunu yaparken de sağ dirseğini sıraya yaslı bir şekilde tuttuktan sonra elini yere paralel ve düz bir şekilde açık dairesel olarak hareket ettirmiştir. Kar söz sırasını 1.7 saniyelik sessizlikten sonra satır 50'de açıklamasının bittiğini gösteren bir onay belirteci kullanarak (hm hm?) tamamlamıştır. Okt bu yanıtı da bir yönelim göstermemiştir ve satır 52'de önceden söz verdiği gibi Mif'e söz hakkı vermiştir. Satır 54'te hedef kelimeyi tekrarlayarak soruyu Mif'e yöneltir ve Mif hemen bu soruya

mandallama ile birlikte satır 55'te kendi söz sırasını başlatır. Mif, bu söz sırasında da ilk yanıt denemesinde kullandığı sözcelerin aynısını kullanır (pa- pa::ra >parça parça<) ve sonrasındaki satırda Okt'den Mif'e yavaş bir şekilde seslettiği bir devam et yanıtı (*go-ahead response*) gelir (<eve:t>). Mif de satır 57'de açıklamasına yine Okt'nin sırasına mandallama gerçekleştirerek devam eder. Mif'in burada açıklamasına üçüncü tekil şahıs sözcüsünü kullanarak ve bu sözcüyü uzatarak başlar (o:::) ve sonrasında 0.2 saniyelik bir sessizliği takiben önceki katılımcıların da süre kazanma amacıyla kullanmış oldukları bir sözcük olan “yani” ile devam eder. Bunun sonrasında da 0.5 saniyelik bir sessizlik daha meydana gelir ve Mif, (odem (0.2) olu::) şeklinde bir açıklama ile sözcüsünü tamamlar. Bu yanıt tereddüt belirten bir şekilde ifade edilmiş olsa da Okt'nin satır 19'dan beri talep ettiği şekilde bir bağlamı içeren ilk yanıt örneği olarak ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda Okt, Mif'in yanıtında bağlamı sağlayan sözcük olan “odem”in sesletimine dair satır 58'de sözlü bir onarım sağlar (Ödemek) ve böylece sınıfın dikkatini bu sözcüye çeker. Bunu takiben Mif satır 59'da onarımı doğrudan onay işareti ile birlikte sözlü (evet) ve bedensel etkileşim kaynakları kullanarak (başını bir kez aşağı sallayarak) kabul eder. 0.5 saniye sessizlikten sonra Okt, satır 61'de dikkat çekmiş olduğu bağlamsal sözcüye yeni bir bağlam daha sunar ve bunu da kullanacağı sözcüyü doğrudan evet/hayır sorusuna dönüştürerek (ALışverişlerde mi) Mif'e yönelterek gerçekleştirir. Bu sırada Okt ve Mif bedensel olarak etkileşime katılım gösterdiklerini belirten çokkipli kaynaklar kullanır ve bunun sonrasında Mif satır 62'de Okt'nin sorusuna doğrudan olumlu bir yanıt (evet?) verir. Okt de bu yanıtı takiben satır 63'te ilk kez tek başına bir onaylama sözcüsü kullanarak söz sırası birimi oluşturur. Burada Okt'nin kullandığı sözcünün Mif'in bir önceki söz sırasında yanıt vermek için kullandığı sözcüyle aynı sözcük olması, ayrıca Mif'in bir defa daha aynı sözcüyü Okt'nin onayına mandallı bir şekilde satır 63'te tekrar kullanması “evet” sözcüsünün farklı kullanım alanlarına dair örnek teşkil etmektedir. Ayrıca bu doğrultuda etkileşimin devamını sağlamak amacıyla aynı sözcüklerin farklı görevde art arda kullanılmasının katılımcılar tarafından tercih edilen bir durum olduğu çıkarımında da bulunulabilir.

Diğer kesitlerde de olduğu gibi, bu kesit de kelime öğretiminin gerçekleştiği sırada ortaya çıkan etkileşimsel kaynakları ve öğrencilerin sağladığı katkıları çeşitli şekillerde sunmaktadır. Okutmanın kelime anlamını ortaya çıkarmak için sınıfa yönelttiği temel

soru olan NDK sorusu, bu kesitte de hedef kelimeyle eş anlamlı olan yanıtların ortaya çıkmasını sağlayan bir konumdadır. Ancak bu kez etkileşimin akışı, okutman tarafından yeğlenen yanıt çerçevesinde incelendiğinde, yalnızca eş anlamlı kelimelerin değil, hedef kelimeye bağlam sağlayacak sözcelerin de öğrenci katkıları arasında yer almasının sağlandığı söylenebilir. Bu doğrultuda Okt, hedef kelimeyi NDK sorusu öncesinde, tek başına çokkipli kaynaklar kullanarak sesletme (satır 1), geçmiş öğrenmelere göndermede bulunma (satır 13) ve son olarak da yeğlenen yanıtla yakın olan öğrenci katkılarına (satır 17, 45 ve 57) “ne-soruları” (satır 19, 46 ve 47) veya “evet/hayır soruları” (satır 61) gibi açıklama sorularıyla karşılık verme gibi etkileşim kaynaklarına başvurmuştur. Bir diğer yandan okutman, yeğlenmeyen yanıtların geldiği durumları iki şekilde yönetmiştir. Bunlardan ilki yönelim göstermediği yanıtların sonrasında söz sırası başlatımında bulunmayarak aynı öğrencinin açıklamaya devamını sağlamak (satır 6), ikincisi ise başka bir öğrencinin özseçim ile söz sırası başlatımını (satır 24) sağlamaktır. Bunların yanı sıra Okt, etkileşimin sekteye uğradığı anlarda öğrencileri etkileşime dâhil etme amacıyla beden diliyle destekleyerek emir kipi (satır 26) ya da doğrudan öğrenci isimlerini kullanma (satır 34) gibi söz sırası verme kaynakları kullanmıştır. Buna ek olarak Okt, yeğlenen yanıtla yakın bir katkı sağlandığında, öğrencilere açıklama soruları yöneltmiş (satır 19 ve 46) ve karşılığında gelen yanıtları yeğlediği takdirde doğrudan onaylama yoluyla (satır 63) öğretim dizisini sonlandırmıştır. Kesitte dikkat çekilebilecek bir diğer nokta da yeğlenmeyen yanıtları sağlayan öğrencilerin *kelime arayışına* (*word search sequences*, Koshik ve Seo, 2012) girdikleri zamanlarda kullandıkları çeşitli etkileşim kaynakları olmuştur. Bunlara örnek olarak satır 6’da Hun tarafından verilen “yani”, Kar’ın 42’de kullandığı “böyle”, 44’te kullandığı uzatılmış “ama” ve 48’de kullandığı uzatılmış “em” sözceleri gösterilebilir. Sonuç olarak NDK sorusu ile kelime öğretiminin başlatıldığı bu kesitte okutmanın yanıtı alana dek kullandığı etkileşim kaynakları,

- a) Kelimeyi içeren veya kelimeye bağlam sağlayan soru türlerini kullanma,
- b) Kısmen yeğlenen yanıtlara “ne-evet/hayır” sorularıyla ve bağlamsal sözceler kullanarak etkileşime devam etme fırsatı verme veya yönelim göstermeyerek diğer katılımları teşvik etme olarak özetlenebilir.

d) Bu bağlamda “vade” kelimesinin anlamını açıklamaya yönelik öğrenciler tarafından sağlanan ve yeğlenen katkılar ise hedef kelimeyle eş anlamlı olan kelimeyi (mühlet) ve bağlamsal örnekleri (para, ödemek için) kullanma şeklindedir. Bu etkinlikten sonra Okt, listede bulunan diğer kelimelerin anlamlarını tartışarak ve bu kelimelerin kullanımlarına dair örnekler vererek derse devam eder.

Kesit 10, çekimlerin son gününün son dersinden, yani 10. günün 5. ve 6. blok dersinden alınmıştır. Dersin okutmanı, önceki kesitlerde bulunanlardan farklı olarak çalışmada ele alınan süreçte bulunan 3. ve son öğreticidir. Kesit, ders kitabının 5. ünitesinde yer alan bir dinleme ve yazma etkinliğinin yürütüldüğü bir bölümde geçmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerin, dinledikleri parçada geçen meyve isimlerinin ve yeme şekillerinin bulunduğu bir tabloda bu meyveleri yeme türleriyle doğru bir şekilde işaretleyip eşleştirmeleri ve bunlarla ilgili cümleler yazmaları gerekmektedir (Ör. Karpuzu, soymadan/keserek yeriz). Öğretici, dinleme metnini bir kez dinlettikten sonra, işaretleme bölümüne geçmeden önce öğrencilere tabloda bulunan yeme şekillerini sorarak bir bilgi durumu yoklaması başlatır. Kesitin betimlediği bölümde ise öğretici, yeme şekilleri arasından “dilimlemek” kelimesine dair NDK sorusu ile birlikte bir kelime açıklama dizisi başlatır. Kesiti diğerlerinden ayıran nokta, hedef kelimeye gelen yanıtların, beden dili kullanımıyla verilmesinin yanı sıra öğreticinin de, öğrencilerin kullandığı beden diliyle benzer hareketler yaparak bu yanıtlara yönelmesidir. Buna ek olarak öğrenciler, ‘*dilimlemek*’ kelimesi ile birlikte kullanılan yiyeceklerden örnekler vermiştir. Ardından öğretici tarafından da benzer örnekler etkileşimsel düzene dâhil edilmiştir. Kesit, dersin 8. dakikasına aittir ve 18 öğrenciden 7’si etkileşime katılmaktadır.

Kesit 10/“dilim”/10. gün/6. saat/ünite 5/08:11-09:09

01 Okt: DİLİM? (0.2) ne demek, (.) ben size söylemişim=
 02 Muh: =ekme:i? (0.2) °di[lilimlemek°
 03 Okt: [>mesela< Ekm[ek
 04 Amr: [pizzA dilim[ek
 05 Kar: [(şöyle)
 +Muh bir elini açtığı diğer eline dik bir şekilde indirip kaldırır
 +Els bir elini açtığı diğer eline dik bir şekilde indirip kaldırır
 +Okt bir elini açtığı diğer eline dik bir şekilde indirip kaldırır
 +Amr bir elini yere paralel ve açık duran diğer elinin üzerine dik olarak koyar
 +Kar bir elini açtığı diğer eline dik bir şekilde indirip kaldırır

06 Okt: e[kmeği?
07 Muh: [ekmeği
08 Okt: di[limlemek?
09 Muh: [diliyorum
10 Amr: pi[zza?
11 Els: [>SLİÇE<
12 Amr: dilim[()
13 Okt: [ekmeği kes[mek
14 Kar: [hm h↑m,=
+Beu Els'e bakar
15 Mou: =tatlıyı=
+Okt Amr'ye doğru elini uzatır ve eğilir
16 Beu: =[evet ((Els'e bakarak))
17 Muh: [evet ((Okt'ye bakarak))
18 Amr: pi- pi:zza?
+Amr elini yere paralel ve açık duran diğer elinin üzerine dik olarak koyar
19 Okt: ↑PİZZayı, (0.2) >mesela< ↑dilimle[mek?
20 Kar: [↑evet
+Okt elini yere dik tutacak şekilde koluyla aşağı yukarı ve çapraz olarak hareket ettirir
21 Okt: evet?
22 Amr: >°aynen°<
23 Okt: PEYniri? (0.3)
+Okt elini havaya kaldırır
24 dilim[lemek?
+Okt elini aşağı doğru dik bir şekilde indirir
25 Muh: [dilim eiveit
26 Env: [() ((Amr'ye dönük şekilde Arapça konuşur))
27 Okt: mes[ela?
28 Amr: [(ça) ((Env'e dönük şekilde Arapça konuşur))
29 Okt: burda da? KARpuzu (0.3) [dilimlemek
30 Kar: [dilimlemek
+Kar başını hafifçe aşağı ve yukarı doğru iki kez sallar

Kesit, satır 1'de NDK sorusunun Okt tarafından sınıfa yöneltilmesiyle başlar. Bu soruyu takiben aynı söz sırasında kullanmış olduğu sözce sayesinde (ben size söylemiştim=) geçmiş öğrenmelere göndermede bulunarak (Can Daşkın, 2017) mevcut bilgiyi önceki öğrenmelerin de ürünü olacak şekilde yapılandırır (Mortensen, 2011). Bunu takiben birçok öğrenci canlandırma yaparak (animated explanation, Waring vd., 2013) hedef kelimenin temsil ettiği eylemi temsil eden gösterimsel el kol hareketleriyle yanıtlar verir. Bunların ilki satır 2'de Muh tarafından gelir. Aynı zamanda Muh bir örneklemede bulunmuştur (=ekme:i? (0.2) °di[limlemek°). Muh bu örneğinde, hedef kelimeden türetilmiş bir fiil kullanmıştır (dilimlemek). Bu da Muh'un hedef kelimeye dair dil üstü (metalinguistic) bir bilgiye sahibi olduğunu göstermektedir. Bunu takiben Okt'nin satır 3'te Muh'un söz sırasıyla örtüşen bir başlatımda bulunduğu görülmektedir. Bu söz sırasına Okt bir örnekleme sözcüğüyle başlar ve Muh'un verdiği örneği tekrarlayarak Muh'a bir yönelimde bulunur ([>mesela< Ekm[ek). Bu sırada Els de hedef kelimeye dair gösterimsel bir el kol hareketinde bulunur ve hemen ardından Okt, aynı hareketi söz sırasının sonlarına doğru tekrarlar. Ardından satır 4'te

Amr Okt'yle örtüşen bir söz sırası başlatımı yapar ve hedef kelimeye dair bir örnek verir ([pizza dilim[ek]). Bu örneği verirken de hedef kelimeyi açıklama amacıyla o ana dek yapılan el kol hareketlerine oldukça benzeyen çokkipli bir kaynak kullanır. Bunu takiben Kar'ın satır 5'te Amr'nin sırası ile örtüşen bir başlatımda bulunduğu görülür. Ayrıca Kar da kesitin o saniyesine dek etkileşime katılan herkesin yaptığı gibi hedef kelime için benzer bir el kol hareketi daha yapar. Kesitin bu bölümüne kadar “ellerden birini açıp diğer eli açık olan elin üstüne dik bir şekilde indirip kaldırma” hareketini etkileşime katılan herkesin yapmış olduğu gözlemlenmiştir. (Okt, Muh, Amr, Els ve Kar). Satır 6'da Okt, Muh'un vermiş olduğu örneği tekrarlayarak kelime açıklama dizilerini devam ettirir (e[kmeği?). Muh da satır 7'de aynı kelimeyi tekrar ederek bir onay işareti verir. Satır 8'de Okt, söz sırasına hedef kelime için Muh'un satır 2'de kullandığı yapıyı tekrarlayarak devam eder (d[ilimlemek?). Muh, satır 9'da bu söz sırasıyla örtüşecek şekilde önceden değiştirerek kullanmış olduğu hedef kelime yapısına başka bir değişiklik daha getirmiştir. Bu defa Muh, hedef kelimeyi, şimdiki zamanın birinci özneye çekimli hâli ile birlikte kullanmıştır. Amr ise satır 4'te vermiş olduğu ancak yönelim gösterilmemiş olan örneğini satır 10 ve 12'de hedef kelimeyi başta verildiği yapıda, yani isim hâliyle kullanarak örneklendirmiştir ((pi[zza?), dil[im(i)). Els ise ilk sözlü etkileşim girişiminde bulunarak satır 11'de yüksek sesle hızlı bir şekilde hedef kelimenin İngilizcesini söyler. Hemen ardından Beu, Els'e bedensel olarak bir yönelimde bulunur. Satır 12'de Amr'nin örnekleme sözcüğüyle örtüşecek şekilde Okt, satır 13'te vermiş olduğu örneği hedef kelimeyle yakın anlam taşıyan başka bir fiil kullanarak tekrarlar ([ekmeği kes[mek). Kar da satır 14'te etkileşime bir onay işareti ile katılır (hm h↑m, =). Satır 15'te Mou da bir katkı sağlar ve hedef kelime eylemiyle bağdaşan başka bir örnek verir (=tatlıyı=). Bu sırada Okt, Amr'ye beden diliyle bir yönelimde bulunarak söz sırası verir. Böylelikle Amr, bir söz hakkı elde edebilmiş ve dinleyici konumundan söz sahibi konumuna geçmiştir (*unratified to ratified learner*, Goffman, 1981). Bu sırada Beu ise satır 16'da bedensel olarak yönelim göstermiş olduğu Els'e bir onay işareti verir (= [evet). Muh ise satır 17'de Okt'ye bir yönelimde bulunur ve onay işareti verir (= [evet). Sonrasında satır 18'de Amr, elde ettiği söz sırasını başlatır ve vermiş olduğu örneği kesme ile tekrarlar (pi- pi:zza?). Kesmenin gerçekleştiği noktada önceden yapmış olduğu el kol hareketleriyle hedef kelimeyi canlandırır (*animated explanation*, Waring vd., 2013).

Satır 19'da Okt, Amr'nin yanıtını yüksek bir sesle ve yükselen bir tonlamayla sesletir (\uparrow PİZzayı). Ardından örneğine, hedef kelimenin mastar hâlini kullanarak devam eder ($\text{>mesela} < \uparrow$ dilimle[mek?]). Bu sırada da hedef kelime için hemen hemen bütün katılımcılarca gerçekleştirilmiş olan el kol hareketlerini yapar. Bunu takiben Kar, satır 20'de Okt'nin söz sırasıyla örtüşen bir başlatımda bulunur ve doğrudan bir onay sözcüğü kullanarak bir onaylama genişletmesi başlatır ($[\uparrow$ evet). Bu doğrultuda Okt, satır 21'de bu onay sözcüğünü tekrarlar, Amr de başka bir onay sözcüğü kullanarak etkileşimi sürdürür (>° aynen $^\circ <$). Ardından Okt, kelime açıklamasına satır 23'te bu defa kendi örneğini vererek ve hedef kelimeyi fiil yapısında kullanarak devam eder (PEYniri? (0.3) dilim[lemek?]) ve bir kez daha önceden yaptığı gösterimsel el kol hareketlerini yaparak açıklamasını destekler. Sonrasında satır 24'te Muh, hedef kelimeyi başta verildiği yapısında bir onay sözcüğü kullanır. Bu sırada Env ile Amr arasında satır 25 ve 27'de Arapça bir söyleşi geçer. Okt, satır 26'da bir örnek sözcüğü daha kullanır ve satır 28'de söz sırasına kitapta işledikleri tablodan bir örnek vererek devam eder (burda da? KARpuzu (0.3) [dilimlemek]). Etkileşim dizisi, Kar'ın da hedef kelimeyi Okt'nin verdiği gibi fiil yapısı ve mastar hâlinde tekrar etmesiyle sonlanır.

Okt'nin bu kesitte, NDK sorusunu geçmişe gönderme yaparak satır 1'de sorduğu andan itibaren gelen öğrenci katkılarının büyük çoğunluğu beden. Bunlardan bazılarında sözlü örnekler de kullanılmıştır (satır 2 ve satır 4). Bu kaynakların bazılarında; örneğin Muh'un satır 2'de vermiş olduğu örneklemede, hedef kelime, Okt'nin sınıfa yönelttiği kök hâli (dilim) yerine, mastar hâliyle (dilimlemek) kullanılmıştır (dilimlemek). Bunu takiben Okt de Muh'un yanıtında olduğu gibi hedef kelimeyi, mastar hâliyle kullanmıştır (satır 8). Muh, burada yalnızca kelimenin anlamını değil aynı zamanda kelimeye dair dil üstü bilgilere de sahip olduğunu göstermiştir (*display of metalinguistic knowledge*). Ayrıca Muh, bu doğrultuda hedef kelimeyi zaman ekiyle de çekimlemiştir (satır 9). Okt de hedef kelimenin, söz hakkı verdiği Amr'nin yanıtında (satır 12) verdiği kök hâliyle değil, Muh'un vermiş olduğu mastar hâliyle kullanmaya devam etmiştir (satır 19).

Kesitin betimlediği etkileşim dizisi boyunca katılımcılar arasından bedensel olarak açıklama katkısında bulunmayan yalnızca bir öğrenci olmuştur (satır 15, 23 ve 28). Son

olarak Okt, öğrencileri ders kitabındaki tabloda bulunan ve hedef kelimeyle eş dizim (collocation) oluşturacak diğer kelimelere de yönelterek etkileşim dizisini sonlandırmıştır. Bu doğrultuda NDK sorusu sonrasında öğrencilerden yanıt alma amacıyla Okt'nin kullandığı etkileşimsel kaynaklar,

a) Geçmişe gönderme yaparak NDK sorusunu yöneltme,

b) Beden dili ve sözlü kaynaklarla gelen örnekleri (Ör. eş dizimli ve mastar ekli) benzer şekilde bedensel ve sözlü olarak tekrarlama şeklinde özetlenebilir.

c) Öğrencilerin bu etkileşim düzeni içinde sağlamış oldukları yeğlenen katkı türleri ise beden dili kullanımı ve örneklemedir.

Çalışmanın son çözümlemesi, bir önceki kesitin alındığı dersin devamında geçen bir kesiti yansıtmaktadır. Dersin kesitte bulunan bölümünde, dinleme etkinliğinin sonrasında Okt, önceki derste bulunan kelimelerin bulunduğu metnin yazılı hâlini projeksiyonla tahtaya yansıtarak sınıfa göstermektedir. Bu sırada metinde geçen ve anlaşılmayan dil bilgisi yapılarının ve kelimelerin üzerinde durmaktadır. Bunlardan birisi de “ısırmak” kelimesidir. Okutman bu kelimenin geçtiği cümleyi okurken aniden durur ve kelimenin anlamını sınıfa sorarak bir kelime açıklama dizisi başlatır (Mortensen, 2011). Kesitin ayırt edici özelliği, öğrencilerin yeğlenen yanıt türlerinin yalnızca beden dili yanıtları olmasıdır. Ayrıca bu kesitte de Okt'nin bu yanıtlara yönelimde bulunurken öğrencilerin kullanmış oldukları beden dilini hareketleriyle tekrarlama ve bu tekrara diğer öğrencilerin de aynı beden diliyle katılıyor olması dikkat çekmektedir. Bu sırada, sınıfta toplam 12 öğrenci bulunmaktadır ve bunların 4'ü söz sırası almaktadır.

Kesit 11/“ısırmak”/10. gün/6. saat/ünite 5/34:21-34:59

01	Okt:	ı s ı r m a k † n e † d e m e k ?
02		(3.7) ((Okt tahtaya doğru döner))
03	Muh:	ı s ı r m a k † y a † n i ° .
		+Muh elini ağzına götürüp ısırma hareketi yapar
04		(0.4)
05	Muh:	† b u
06		(1.0)
		+Okt Muh'a dönüp bakar
		+Muh elini ağzına götürüp ısırma hareketi yapar
07	Mif:	ı s ı r m a k
		+Muh'a dönerek bakar
08	Okt:	ı s ı r † m a k

		+Okt elini ağzına götürüp ısırma hareket yapar
		+Muh elini ağzına götürüp ısırma hareket yapar
09	Muh:	eviet
10	Hun:	↑hm:↓:
		+Okt elini ağzından indirir
11	Okt:	[ɪsɪrma.]
12	Kar:	[°↑hm↓: :°
		+Amr elini ağzına götürür
13	Okt:	tam[↑am mı↓ arkadaşlar
14	Amr:	[<a:ha:> ((Arapçada ısırma demek))

Kesit Okt'nin hedef kelimeyi sınıfa yükselen bir tonlama kullanarak yöneltmesiyle başlar. Okt bunu takip eden 3.7 saniyelik duraklama süresince tahtaya doğru döner ve Muh'un kelimeyi tekrarlayarak başlattığı söz sırasıyla eş zamanda kelimeyi tahtaya yazmaya başlar (satır 2). Aynı söz sırasında Muh bir söylem belirteci kullanarak söz sırasına devam edeceği sinyalini vermiştir (ɪsɪrma? ya↓°ni°.) ve hedef kelime için beden dilini kullanarak canlandırma yaptığı bir açıklamada bulunur. Bunu takiben 0.4 saniyelik bir duraklamanın ardından satır 5'te Muh, söz sırasına devam eder ve yükselen bir tonlamayla işaret zamiri kullanarak hedef kelimeyi Okt'nin bakışı üzerinde iken tekrar canlandırır. Sonrasında Mif, hedef kelimeyi tekrar sesletir ve bakışlarını Muh'a çevirir (satır 7). Satır 8'de ise Okt, hedef kelimeyi tekrar sesleterek etkileşime dâhil olur ve bunu yaparken yükselen bir tonlama kullanır. Ayrıca Okt bu söz sırasını, Muh'un yaptığı hareketin aynısını yaparak desteklemiştir. Böylelikle Okt ve Mif, Muh'a yönelmiştir. Muh da bu yönelimi alınılılarak bir canlandırma hareketi daha yapar ve satır 9'da doğrudan onay sözcüğüyle bu alındığı sözlü olarak destekler. Bunu takiben Hun'un, satır 10'da bir onay işaretiyle etkileşime dâhil olduğu görülmektedir (↑hm:↓:). Bu sırada Okt, elini canlandırma hareketi yaparken kaldığı yerden yere geri indirir ve satır 11'de hedef kelimeyi mastar hâli olmadan bu kez isim fiil ekiyle vurgulu bir şekilde söyler ([ɪsɪrma.]). Bu söz sırasıyla örtüşecek şekilde Kar, satır 12'de etkileşime Hun'un kullandığı onay işaretini, bürünsel açıdan oldukça benzer bir şekilde kullanarak dâhil olur ([°↑hm↓: :°). Bu sırada Amr, elini ağzına götüren bir harekette bulunur ve bunu takiben satır 13'te Okt bir onay isteğinde bulunur (tam[↑am mı↓ arkadaşlar). Amr ise satır 14'te hedef kelimenin kendi ana dilindeki karşılığını söyler ancak buna herhangi bir yönelim gösterilmez ve dinleme metninde geçen diğer kelimelerin sorgulanmasıyla etkileşim devam eder.

Bu kesitte ön plana çıkan durum, kesitin de başında belirtildiği üzere, hedef kelimeyi açıklarken öğrencilerin yeğlenen yanıt olarak yalnızca beden dili kullanmış olmasıdır.

Okt de bu yanıtı yeğlediğini aynı hareketi tekrarlayarak ve aynı hareketi diğer öğrencilerin de yapmasına ortam hazırlayarak kanıtlamıştır. Bu doğrultuda Okt'nin yeğlenen yanıtı elde etmek için kullandığı etkileşimsel kaynaklar,

a) hedef kelimeyi tahtaya yazma ve NDK sorusunu yöneltirken, hedef kelimeyi bürünsel kaynaklar kullanarak (yükselen bir tonlamayla) ön plana çıkarma,

b) yeğlenen yanıt türünü beden dili ve bürünsel kaynaklarla tekrarlayarak sınıfa açık hâle getirme ve sonucunda bu tekrara benzer türde yanıtlarla öğrencilerden çoklu katılım elde etme (satır 8 ve 12) şeklindedir.

Bu düzende ortaya çıkan öğrenci katkıları arasında yeğlenen yanıtlar ise beden dilidir.

Bu bölümde, 2 hafta boyunca A2 seviyesinde YDT öğretiminin gerçekleştiği bir sınıfta toplanan video kayıtlarından elde edilen 11 adet kesite ait çözümlenmeler yer almıştır. Bu sayede, öğrencilerin kullandıkları NDK sözceleri ile başlayan ve belirli etkileşimsel kaynakların yönetimi ile devam eden etkileşimsel dizilere ve bu dizilerden elde edilebilecek öğrenci katkılarına dair 11 adet örnek sunulmuştur. Bu doğrultuda çözümlenmelerde kelime öğretiminde sınıf içi etkileşimini geliştirmede 3 adet odak noktası ortaya çıkmıştır. Bunların ilki NDK söylemlerinin kullanım şekilleridir (belirtme sözceleri, bürünse kaynak kullanımı, ortam kullanımı ve soruyu şekillendirme ile). İkincisi, yeğlenen yanıtları elde etmede kullanılan etkileşimsel eylemlerdir (zaman tanıma, ipucu verme, onarım, tekrarlama ve söyleşisel açıklamalar). Üçüncü nokta ise ilk iki durumun mevcut olduğu takdirde, YDT sınıflarında kelime öğretimlerindeki eğitsel hedeflerin gerçekleştiğinin göstergesi olan 5 türde öğrenci katkısına rastlandığıdır. Bunlar rastlandığı sıklık sırasına göre örnekleme, tanımlama, eş anlam, beden dili ve diğer dil karşılığı türünde yanıtlardır. Çözümlenmeler sonucu, YDT'de kelime öğretimi sınıflarında gerçekleşen bu etkileşim desenlerinin özellikleri ve bunların YDT'ye olan katkıları, alanyazında bulunan benzer örnekleriyle ve bunlarla olan farklılıklarıyla birlikte çalışmanın araştırma sorularına yanıt olarak Bölüm 4'te ele alınacaktır.

4. BÖLÜM: “HEDEF KELİME + NE DEMEK” SORULARI İLE SINIF İÇİ ETKİLEŞİM GELİŞİMİ

Bu bölümde Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda kelime açıklamalarının bulunduğu etkileşimsel dizilerde NDK sorularının, öğreticinin kullandığı bir sınıf söylemi olarak eğitsel ve etkileşimsel hedefleri gerçekleştirmedeki rolü tartışılacaktır. Günümüze dek yapılan YDT çalışmalarında, kelime öğretiminde KÇ ile etkileşimin ve dolayısıyla da dünya üzerinde yapılan herhangi bir KÇ çalışmasında henüz NDK sözceleri üzerine ayrıntılı bir çalışmanın olmaması da göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda, NDK’lerin etkileşimsel yönetime olan etkisiyle ilgili ayrıntılara, bir önceki bölümde incelenen çözümlenelerde ortaya çıkan etkileşimsel düzenler doğrultusunda yer verilecektir. Ortaya çıkan bulgular, alanyazında bulunan benzer çalışmaların eşliğinde açıklanacaktır. Bu doğrultuda Bölüm 4.1.de, birinci araştırma sorusuna yanıt olarak, NDK’lerin kelime öğretiminde sıkça kullanılan bir öğretici söylemi olarak sınıfa nasıl sunulabildiği incelenecektir. Ayrıca, bu söylem, diğer çalışmalarda rastlanan ve benzer kullanımları olan sınıf içi söylemleri ile kıyaslanacaktır. Çalışmada NDK’lerin toplamda 4 temel kullanım şeklinin olduğu bilinmektedir. Bunlar, NDK’leri belirtme sözceleriyle kullanma, bürünsel kaynaklarla kullanma, ortam kullanımı ve NDK’leri yeniden şekillendirmedir. Bölüm 4.2.de, ikinci araştırma sorusuna yanıt olarak, NDK’lerin kullanımı ile başlayan etkileşimin devamında, öğretici tarafından etkileşimi yönetmede ve öğrenci katkısı elde etmede kullanılan etkileşimsel kaynaklar ve söylemler incelenecektir. Çalışmada zaman tanıma, ipucu verme, onarım sağlama, tekrar etme ve açıklama olmak üzere beş türde karşılaşılan bu etkileşimsel eylemlerin, hem öğretici hem de öğrenci açısından sınıf içi etkileşimsel yetiyi (SEY) (Walsh, 2006, 2011) geliştirmedeki yeri, önceki yapılan ilgili çalışmalar doğrultusunda tartışılacaktır. Bölüm 4.3.te, üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda, öğreticilerin NDK kullanımının 4.1. ve 4.2.de açıklandığı gibi etkileşimsel yönetiminin gerçekleştirildiği durumda, öğreticilerden elde edilebilecek yanıt türleri betimlenecektir. Bu türler de tanımlama, örnekleme, eş anlam, diğer dil karşılığı ve beden dili olmak üzere beş çeşittir. Bölüm 4.1, 4.2 ve 4.3.te tartışılacak olan ve araştırma sorularının ışığında elde edilen bu bulgular, Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2: NDK Sözcülerinin Kelime Açıklama Etkileşimsel Dizilerinde Kullanılan Kaynaklar

Öğretici Kaynakları		Öğrenici Yanıtları*
Soruyu Yöneltilme	Yanıtlara Yönelme	
<i>belirtme sözceleri</i> Söylem belirteci (ö, e, -) Geçmişe Gönderme (ö, t, e, b, +,-)	<i>zaman tanıma</i> (ö, t, e, b, d, +,-)	örnekleme (+) (-)**
<i>bürünsel kaynak kullanımı</i> vurgu (ö, t, e, b, +,-) yükselen ton (ö, t, e, b, d, +,-) yüksek ses (ö, t, b, +,-)	<i>ipucu verme</i> devam et sözceleri (ö, t, e, b, +,-) “evet/hayır” soruları (ö, t, e, b, +,-) “ne” soruları (ö, t, b, -) ETS (ö, t, b, +)	tanımlama (+) (-)
<i>ortam kullanımı</i> sınıf tahtası (ö, t, e, b, d, +,-) ders kitabı (ö, t, e, b, +,-)	<i>onarım</i> örtük (ö, t, e, +,-) doğrudan (ö, e, +,-) sesletim (ö, t, e, +,-) anlam (ö, e, +,-)	eş anlam (+) (-)
<i>soruyu şekillendirme</i> hedef kelimeyi sesletme (ö, t, e, b, d, +,-) soruyu belirli kişilere yöneltilme (ö, t, e, b, +,-)	<i>tekrarlama</i> görsel: beden dili (b, +) görsel: tahta kullanımı (ö, t, e, b, +,-) sözlü (ö, t, b, d, +,-)	beden dili (+)
	<i>söyleşimsel açıklamalar</i> (ö, t, e, b, d, +,-)	diğer dil (+)

*ö, t, e, b ve d, sırasıyla yanıt türlerini temsil eder; hangi kaynaklarla kullanıldıklarını göstermektedir.

**(+), işaretler somut, (-) işaretler soyut kelime öğretimlerini göstermektedir.

4.1. “HEDEF KELİME + NE DEMEK” SORULARI

NDK soruları, çalışmada incelenen 52 saatlik veride kelime öğretimi etkinliklerinde en sık rastlanan soru çeşididir. Ayrıca, etkileşimsel dizilerin temel birimini oluşturan soru-yanıt sıralı çiftlerinin ilk kısmıdır (SÇ1). Dolayısıyla SÇ1’leri oluşturan her soruda olduğu gibi, NDK’ler de ilgili bir yanıt elde etme beklentisi ile kullanılan (Schegloff ve Sacks, 1973) yanıtı bilinen bilgi sorularıdır (Mehan, 1979). Ayrıca NDK soruları

çalışma verilerine göre planlı ve plansız kelime açıklamalarında kullanılmıştır. Çözümlemelerden anlaşıldığı üzere NDK'ler, öğreticinin kullandığı geleneksel soru sorma, yanıt alma ve değerlendirme dizilerindeki gibi etkileşimleri sonlandırmayan ve öğrencilerin çeşitli yanıt türleri kapsamında, etkileşime katılımını artırarak öğrenme fırsatlarını artırabilen bir sınıf söylemi olarak gözlemlenmiştir. Bu yanıt türleri Koole'un (2010) bahsetmiş olduğu "bilgi gösterimi" ve "anlama gösterimi" yanıtlardır. Çalışmada ele alınan yanıtlar da, öğreticinin yeğlediği şekilde bilgiyi gösteren beş tür öğrenci katkısını kapsamaktadır. Ayrıca, NDK sorularının başlattığı etkileşimsel yönetimde bulunan kaynakların, etkileşimdeki sıralarından ziyade, ortaya çıkış şekillerine odaklanılmıştır.

NDK'lerin çalışma doğrultusunda, ısınma aşamalarında (Kesit 1, 8 ve 9), diğer becerilerin öğretimi sırasında tamamlayıcı etkinliklerde (Kesit 2, 3, 4, 5 ve 6) ve ani kelime öğretimlerinde (Mortensen, 2011), yani anlık olarak mevcut etkinliğin devam sürecinde gelişen etkinliklerde (Kesit 7, 10 ve 11) kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak Morton'un (2015) da belirttiği gibi bu dizilerden hangilerinin planlı veya plansız olduğunu kesin olarak söylemek mümkün değildir. Mortensen (2011) ve Waring vd. (2013) de mevcut çalışmadaki etkileşimsel dizilere benzer şekilde ani kelime açıklama dizilerini incelemiştir. Ancak bu çalışmalarda belirli bir sınıf söylemine odaklanılmamış. Bölüm 1.2.3.te de açıklandığı üzere bu çalışmalar bunun yerine, kelime açıklama dizilerinin sırayla hangi eylemlerle gerçekleştirildiği üzerinde durmuş ve bazı etkileşimsel dizgi önerileri verilmiştir. Buna ek olarak NDK'lerin, Okuma (Kesit 1, 2 ve 3), Yazma (Kesit 4, 5, 6, 8 ve 9), Dinleme (Kesit, Kesit 4, 5, 6, 10 ve 11), Konuşma (Kesit, 1, 2, 3, 8 ve 9) ve Dil Bilgisi (Kesit 7) olmak üzere bütün dil becerilerinin öğretildiği etkinliklerde, kelime açıklamalarında kullanılabilen bir sınıf söylemi olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca NDK soruları, birçok çeşitte öğretici katkısına açık olan ve öğreticinin "yanıtını bildiği bilgileri sorduğu" bir sınıf söylemi olarak kullanılmıştır (Hertiage, 2005; Mehan, 1979; Schegloff, 2007; Sert, 2011, 2015). Bu da Sert'in (2011, s. 146) belirttiği, "anlam ve akıcılığın hedeflendiği etkileşimsel dizilerde kullanılan söylemlerin, belirli bir yanıt türüne odaklanmak yerine etkileşimin öğrenci katkılarıyla devam ettirilmesine odaklanıldığı ve öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yansıtan her türlü katkının, şekillendirilmek üzere kabul edildiği" bir ortamı yaratmıştır. Her ne kadar çoklu katılımlar öğretici tarafından desteklense de öğreticinin yeğlediği

belli yanıt türlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu açıdan bakıldığında NDK sorularının, sınıf içi etkileşimde belirgin yanıtları elde etme amacıyla kullanılan bir sınıf söylemi (Lee, 2006) olduğu düşünülebilir. Bu durumda, NDK sorularının bir sınıf söylemi olarak kullanım alanının geniş olduğu söylenebilir. Çalışmanın devamında NDK sorularının birçok işlevi olan bir sınıf söylemi olarak ders içi hedeflere olan etkisinden ve bu etkiyi artırmada bu sorularla kullanılabilecek çeşitli etkileşimsel kaynaklardan bahsedilecektir.

Çözümlemelerde, NDK sorularının dört temel şekilde sınıfa sunulduğu görülmektedir. Bunlardan ilki, NDK sorularının belirtme sözceleriyle kullanıldığı durumlardır (şimdi bıkmak ne demek bıkmak, Kesit 7; dilim ne demek ben size söylemiştim, Kesit 11). Bu sözceler, sorunun o anda bulunan çalışmaya yönelik olduğunu (şimdi, Kesit 7) veya önceden sınıfta sunulan bir bilgiden bahsedildiğini (ben size söylemiştim, Kesit 11) belirten bağlamlar sağlamaktadır. Ancak diğer kaynak kullanımlarıyla, NDK sorusunun bu sözceler olmadan da yeterli derecede katılım sağlayabilen bir soru olduğu görülmüştür (Kesit 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 ve 10). İkinci özellik, hedef kelimenin vurgulu bir tonla (Kesit 1 ve 2), yükselen bir tonlamayla (Kesit 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11) ya da normalden yüksek bir sesle (Kesit 2, 7, 9 ve 10) sesletilerek bürünel kaynaklardan faydalanıldığıdır. Bürünel kaynakların, hedef kelimeyi ön plana alma amacıyla kelime öğretimi etkileşimlerinde sıkça kullanıldığı bilinmektedir (Mortensen, 2011; Morton, 2015; Waring vd., 2013). Ayrıca aynı amaçla üçüncü olarak, NDK'lerin kullanıldığı sırada ortamdan yararlanıldığı görülmüştür. Örneğin, hedef kelimelerin tahtada önceden yazılı olarak bulunduğu (Kesit 4, 5 ve 6) veya soru sorulduktan bir süre sonra hedef kelimenin tahtaya öğretici tarafından yazıldığı gözlemlenmiştir (Kesit 1, 2, 3, 4, 5, 7 ve 11). Bu da kelime öğretiminde oldukça sık görülen bir eylemdir (Can Daşkın, 2015; Evnitskaya ve Jakonen, 2017; Sert, 2011; Waring, 2009). Bilindiği üzere yazı tahtası, sınıf içi etkileşimde en çok kullanılan malzemelerden biridir. Hedef bilgiyi sınıfa yazılı olarak erişilebilir hâle getirmenin, tahtada önceden bulunan bilgilerle hedef kelimenin eşleştirilmesi veya görsel olarak bağdaştırılmasını sağlayarak geçmiş öğrenimlere gönderme yapma (Can Daşkın, 2017) ve bağlam sağlama (Morton, 2015) gibi işlevlerinin bulunduğu bilinmektedir. Böyle bir ortamın, öğrencilerin birçok girdiye farklı yollardan maruz kalarak dili öğrenimine ve böylelikle SEY'in gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir. Diğer bir ortam kullanımına örnek olarak, öğreticinin ders

kitabına olan yönelimi gösterilebilir. Örneğin, Kesit 8’de NDK sorusunu sorduktan sonra, Okt’nin önce ders kitabına, ardından sınıfa baktığı ve ders kitabına parmaklarıyla ritmik bir hareketle hafifçe vurduğu görülmüştür. Bu hareket, sorulan kelimenin ders kitabında olduğuna dair ipucu sağlayan bir beden dili kullanımı olabilir. Ayrıca bu hareket, hedef kelimenin önceden ders kitabında karşılaşılan bir kelime olduğuna dair sinyaller de verebilir (Can Daşkın, 2017). Bu yargıyı, Okt’nin açıkça kelimeyi önceden gördüklerini belirtmiş olduğu ve kitaba ritmik vurmali beden dilini kullandığı Kesit 2 (bu daha önce yazdık. (0.5) [bunu) ve Kesit 9 (bu daha önce geçti mutlaka (.)°bu kel[ime°) desteklemektedir.

NDK’nin dördüncü kullanım şekli ise sorunun şekillendirilerek yeniden sınıfa yöneltmesidir. Bu da yalnızca hedef kelimenin tek başına sesletimiyle (Kesit 1, 2, 6, 5, 7, 8, 9 ve 11), hedef kelimenin yalnızca kökünün (bık, Kesit 7) veya isim hâlinin (ısıрма, Kesit 11) sesletimiyle ya da sorunun belirli bir öğrenciye bu öğrencinin ismini kullanarak (Amro ne demek rekor, Kesit 1) veya belirli bir öğrenciye yöneltildiğini belirterek (kim anlatıyor rekor ne demek, Kesit 1) gerçekleştirilebilir. Buna ek olarak hedef kelimenin tek başına kullanıldığı etkileşimsel dizilerde iki türlü NDK kullanımına rastlanır. İlki, hedef kelimenin tek başına NDK’den önce kullanıldığı ve yanıtın gelmediği durumlarda sonradan NDK’nin kullanımı ile yanıtın sağlandığı örneklerdir (Kesit 8 ve 9). İkincisi ise NDK sonrasında gelen yanıtlara yönelim gösterme amacıyla kelimeyi tekrarlamaktır (Kesit 2, 5, 6, 7, 10, 11). Bu kullanımlar yanıtın yeterli görülmediği anlarda kelimeyi vurgulamak (Kesit 5 ve 7), sorunlu yanıtlara onarım sağlamak (Kesit 6) ve yeğlenen yanıtları onaylamak (Kesit 2, 6, 10 ve 11) amacıyla tercih edilmiştir. Kelimenin eklere ayrılmış hâliyle verildiği durumlar ise yeğlenen bir yanıtın gelmediği (Kesit 7) ve yeğlenen yanıtların geldikten sonra kelimeye dair farklı bir yapının ek olarak sunulduğu (Kesit 11) zamanlarda kullanılmıştır. Son olarak belirli bir öğrenciye yöneltmek üzere şekillendirilen NDK’ler, sınıfta birden çok yanıtın aynı anda örtüşmelerle geldiği zamanlarda çoklu katılımın sınıf yönetimi açısından bir sorun olarak algılandığı ve çözüm amacıyla belirli öğrencilere yönelindiği durumlarda da kullanılmıştır (Kesit 1).

Çalışmada yer alan örneklerin hepsinde bu kaynakların en az ikisi bir arada kullanılmıştır. Dolayısıyla SEY’i geliştirmede çeşitli öğreticilerin sınıfta yeğlenen

yanıtları elde etme amacıyla yönettikleri etkileşimsel dizileri farklı kaynak kullanımıyla destekledikleri NDK söylemleriyle başlatmayı tercih ettikleri çıkarımında bulunulabilir. Bu tür çoklu kaynak kullanımının farklı öğrenci türleri için öğrenme fırsatlarını arttırarak ve öğrencileri güdüleyerek dil edinimine katkıda bulunduğu bilinmektedir (Markee, 2005; Mondada ve Pekarek Doehler, 2004; Sert, 2015). Ancak bu öğrenci katılımları yalnızca hedef kelime tekrarı veya farklı bir konuda konuşma gibi öğreticinin eğitsel hedefler içermeyen katılımlar değildir. Aksine, NDK sorusu doğrultusunda gelen öğrenci katkıları, genellikle öğreticinin hedeflediği türde katılımlardır ve bu da çalışmanın sonuçlarını güçlü kılacak bir etkidir. Ayrıca NDK'nin dizi başlatmalarında kullanımının yanıt veya katılım elde etmedeki gücünün, dizileri hedef kelimeyi tek başına kullanarak başlatmaktan daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Ancak yeğlenen öğrenci katılımını elde etme üzerinde, NDK sözcelerini şekillendirerek kullanmanın (Kesit 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11) ve bunun sonrasında kullanılan bürünsel ve ortamsal etkileşimsel kaynak kullanımının da etkisinin olduğu gözlemlenmiştir.

Ayrıca bu tür kelime anlamı sorma sözcelerine dair İngilizce ve bazı diğer dillerde yapılan sınıf içi etkileşimi çalışmalarında bu soruların karşılığında gelen yanıt eğiliminin *öğrencinin ana dilindeki karşılığı* olduğuna dair bazı çalışmalar yer almaktadır (Sert, 2015). Ancak, çalışmanın gerçekleştirildiği sınıf, çok uluslu öğrencilerin bulunduğu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğrenildiği bir sınıf ortamıdır. Ayrıca bu sınıflarda gerçekleşen etkileşimde ortak bir dilin olmaması ve öğrencilerin “lingua franca” olarak İngilizceyi kullandığının gözlemlenmesi de söz konusudur. Böyle bir sınıf ortamında NDK sorularına verilen yanıt türlerinin, ana dili paylaşan öğrencilerin bulunduğu sınıflarla farklılık gösterebileceği söylenebilir. Ayrıca çalışma verilerine göre NDK sorularının, öncelikli olarak diğer dilde yanıt almaya yarayan sorular olarak kullanılmadığı söylenebilir. Çalışmada buna dair bir örnek, Kesit 3'teki soru türlerinin kullanımıyla desteklenebilir. Bu kesitte NDK sorusu sorulduğunda gelen yanıt türü yöneliminin diğer dillerde olduğunu gözlemleyen Okt, sorusunu sözcelerini değiştirmiş ve “belirli bir dilde (öğrencinin ana dili) ne” sorusunu kullanmaya başlamıştır (Ör. Fransızca/Arapça ne?). Bu durum, öğreticinin eğitsel hedefleri arasında NDK sorularının karşılığında diğer dil yanıtları bekliyor olarak algılanmaktan kaçındığını gösterdiği bir strateji olarak görülebilir. Bu doğrultuda NDK sorularının hem eğitsel hedefleri hem de etkileşimsel hedefleri gerçekleştirmede kullanılabilir.

bir sınıf söylemi olduğu belirtilebilir. Her iki hedefi de destekleyen bir söylem olarak NDK'lerin, sınıf ortamında bulunan tüm katılımcıların SEY gelişimine de çalışmanın bulguları doğrultusunda fayda sağladığı söylenebilir. Ancak bu katkıları sağlamada KÇ'nin temel ilkeleri arasında olan etkileşimin kendi içerisinde incelenmesi doğrultusunda bir bütünün sağlanacağı bilgisinden hareketle (Schegloff, 2007; Seedhouse, 2004; 2005; Sert, 2015), etkileşimin devamında gerçekleşen kaynaklar ve bu kaynakların ortaya çıktığı durumlar açıklanacaktır. Çalışmanın odağı gereği bu kaynaklar Bölüm 4.2.de, öğreticinin etkileşimin devamını sağlarken yeğlenen yanıtları almada kullandığı etkileşimsel kaynaklar olarak ele alınacaktır.

4.2. ÖĞRETİCİNİN YÖNELİM EYLEMLERİ

Bu bölümde ikinci araştırma sorusuna yanıt olarak, NDK ile başlayan etkileşimsel dizinin devamında, yeğlenen öğrenci katkılarını elde etme amacıyla kullanılan öğretici kaynakları ele alınacaktır. Bu doğrultuda yanıtları elde etmeye yarayan yönelimlerdeki etkileşimsel kaynakların ve söylemlerin kullanım şekli ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır. NDK sorularının yöneltilmesiyle birlikte bu bölümde incelenecek olan kaynakların kullanımı doğrultusunda, Bölüm 4.3.te ele alınacak olan belirli yanıt türlerinin geldiği bilinmektedir. Dolayısıyla, kelime öğretimini gerçekleştirirken belirli türde yanıtlar alabilme ve SEY'i geliştirerek öğrenmeye birçok açıdan katkıda bulunma gibi hedefleri olan YDT öğreticilerine, *görülen ancak fark edilmeyen* belirli etkileşimsel eylemlerin, belirli durumlarda öğretici tarafından kullanımının ne tür getirilerinin olabileceği gösterilmeye çalışılacaktır. Bu doğrultuda öğretici eylemleri, benzer çalışmalarda kullanılan kaynaklarla olan ortaklık ve farklılıklarıyla birlikte ele alınacaktır. Çalışmanın bulguları doğrultusunda odaklanılan öğretici eylemleri, temel olarak beş sınıfa ayrılmıştır.

NDK sorularının sözlü açıdan tek şekilde yöneltilmesinin birçok öğrenci katkısı elde etmede başarılı olduğu bir önceki bölümde açıklanmıştı. Ancak çözümlenmeler boyunca gelen öğrenci katkılarının hepsinin yeğlenen türde olmadığı da görülmüştü. Yeğlenen yanıtların, yeğlendiğini belirtecek şekilde kullanılan öğretici kaynaklarından ilki, zaman tanımadır (Church, 2004). Zaman tanıma, gelen katılara anında bir değerlendirmede bulunmadan bir süre öğrencilerin katkıda bulunmasını sağlarken öğrencileri

birbirlerinden destek olarak güdüleyip etkileşime dâhil olma fırsatlarını artıran bir eylemdir (Can Daşkın, 2015; Seedhouse ve Walsh, 2010; Sert, 2015). Ayrıca öğreticinin doğrudan dönüt verme isteğini bastırarak katılımı ve öğrenme fırsatlarını artırması, SEYin gelişimi açısından da öncelikli bir öğretici eylemidir (Seedhouse ve Walsh, 2010; Sert, 2015). Bu çalışmada ise NDK sorusu sonrasında gelen yanıtla yönelimde bulunulmadığı ve bu soruyu takiben yeğlenen yanıt türlerinin yalnızca zaman tanınarak ortaya çıktığı etkileşimler Kesit 1, 5 ve 7’de gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda zaman tanımının farklı katılımcıların da yanıt vermesini sağlayarak geleneksel ÖYD konuşmalarında gerçekleşen tek öğrencinin yanıtıyla sonlanan ve yalnızca bir öğrencinin katılımıyla sonlanan soru-yanıt sisteminin ötesine geçen ve çoklu yanıtlar (*multilogue*, Schwab, 2011; Kääntä, 2012) elde etmeye yarayan bir eylem/eylemsizlik olduğu söylenebilir. Ancak çoklu öğrenci yanıtlarının yeğlenen yanıtları barındırdığı örnekler Kesit 5 ve 7’de görülmüştür. Kesit 1’de ise tanınan zaman sürecinde gelen ve yeğlenen yanıt yalnızca bir öğrenciye aitken diğer yanıtlar yeğlenen harici öğrenci katkılarıdır (Ör. hedef kelimenin sözlü tekrarı).

İkinci eylem türü, çeşitli yollarla ipuçlarının sağlanmasıdır. Bu ipuçlarından bazıları, öğrencilerden gelen ve kısmen yeğlenen yanıtları tam olarak yeğlenebilir hâle getirmek için kullanılmıştır. Örneğin, tanımlama türünde yeğlenen yanıtın geldiği Kesit 4’te öğretici, öğrencinin eksik olarak verdiği açıklamasının devamını sağlamak amacıyla ona devam ettirici sözceler kullanarak yanıtının yeğlenen türde olduğunu belirtmiştir (ya::ni::?) ve yanıtın alınmasında başarılı olmuştur. Benzer şekilde öğretmenler Kesit 1, 6 ve 9’da, doğrudan onaylama sözceleri ile (evet?) ve Kesit 6’da aynı zamanda bu sözceye bilgi durumu belirtiminde bulunan bir ifade ekleyerek (biliyorsun evet, (.)) >hıhıhı<) yanıtları almaya devam etmede başarıyı sağlamıştır. Diğer bir ipucu türü, öğreticinin kullandığı “ne” ve “evet/hayır” sorularıdır. Bu tür ipucuların da Kesit 4 (toprak hakkında ↑yer hakkında?) ve 9’da (SÜR- amaS- >NE için< süre?) öğrencilerin tanımlama türünde yanıtlar vermeye çalıştığı durumlarda gelen yanıtlara bağlam sağlama amacıyla kullanıldığı tespit edilmiştir. Son ipucu türü ise eksik tasarlanmış sözcelerdir (ETS). ETS kullanımlarına ise Kesit 8 ([bir adam?) ve 10’da (burda da? KARpuzu) rastlanmıştır. Bu örneklerde kullanılan ETS’lerin hepsi, gelmiş olan yeğlenen yanıtlardan sonra, sınıfın geri kalan öğrencilerinin de katılımını sağlamak amacıyla

çoklu ve yeğlenen yanıtları etkileşime dâhil edecek şekilde kullanmada başarılı olan etkileşimsel eylemlerdir. Dolayısıyla ETS'lerin yalnızca iletişimin devamını bir şekilde sağlayan sözceler olduğu değil, aynı zamanda kelime açıklama dizilerinde yeğlenen yanıtları almada da etkili bir etkileşimsel kaynak olduğu söylenebilir (Sert, 2011).

Üçüncü eylem türü, öğreticinin sağladığı onarım kaynaklarıdır. Onarımların bazıları yeğlenmeyen yanıtları belirtip yeğlenen yanıtlara dair bir belirtmede bulunmaya yararken bazıları ise kısmen yeğlenen yanıtları tam yeğlenir hâle getirmede kullanılmıştır. Öncelikle, çalışma boyunca yeğlenmeyen yanıtların geldiği zamanlarda onarımların örtük bir şekilde, öğreticinin hedef kelimeyi sesletimine benzer başka bir kelime olarak algılamasından dolayı ortaya çıkan bir sorunu çözme amacıyla (o <baç↑1> ↑kız karde[ş] ve doğrudan (hayır değil) Kesit 6'da ve Kesit 7'de (1:::~::~: hh) geldiği görülmüştür. Ancak bu tür eylemlerin oldukça az sayıda olduğunun üzerinde durmakta fayda vardır. Çünkü etkileşimin devamı gereği konuşmada uzlaşmanın sağlanması önemlidir ve bu yüzden, konuşucular genellikle birbirlerini doğrudan reddetmekten kaçınır. Bu durum, kelime açıklama etkileşimleri için de geçerlidir (Nation, 2001; Stoewer ve Musk, 2018; Waring vd., 2013). Ayrıca gözlemlenen onaylamamalar, bürünsel ve bedensel yumuşatmalarla kullanıldığından dolayı da etkileşimin devamlılığı açısından bir sorun yaratmadığı söylenebilir (1:::~::~: hh, Kesit 7). En önemlisi de, çalışmada bulunan tüm kesitlerde, onaylamamaların ardından devam eden tüm etkileşimlerde, yeğlenen yanıtları elde etmede başarıya ulaşılmıştır. Üstelik yeğlenen yanıtları veren öğrencilerin, onaylanmayan yanıtlar verenlerle aynı öğrenci olduğu da görülmüştür (Muh, Kesit 7). Dolayısıyla bu çalışmada, onaylamamayı belirten onarımların kullanım şekillerine göre, etkileşimin devamını sağlamanın yanı sıra yeğlenen yanıtların gelmesini de sağlayan bir eylem olduğu söylenebilir. Kısmen yeğlenen yanıtlara gelen onarımlar ise, Kesit 1 ve 4'te görülmüştür. Bu örneklerde onarımlar, öğreticinin açıklama ve tanımlama yaptığı durumlarda sesletime yönelik gerçekleştirilmiştir. Çalışmada daha önceden bahsedildiği üzere, onarımların gerçekleştirilme şekli de sınıf içi etkileşimin sürdürülmesinde büyük bir rol oynar. Bu çalışmada da yer alan öğretici onarımlarının açıklandığı şekilde gerçekleştirilmesiyle, kelime açıklamalarında yeğlenen yanıtların ortaya çıkmasına katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir.

Dördüncü yönelim eylemi, yeğlenen öğretici yanıtlarını tekrarlamaktır. Söz konusu tekrarlar, bedensel ve yazılı şekillerde görsel olarak ya da sözlü bir şekilde tekrar sesletme ile gerçekleştirilmiştir. Görsel örnekler arasında öğrencilerin yeğlenen bedensel yanıtlarına karşılık benzer tekrarların görüldüğü etkileşimler Kesit 10 ve 11’de gerçekleşmiştir. Beden dilinin sınıf içi etkileşimde çeşitli yönelimlerde bulunmada (Arnold, 2012; Eskildsen ve Wagner, 2015; Käätä 2012, Keevallik, 2014; Mondada 2014; Stivers ve Sidnell, 2005) ve açıklamalar yapmada (Lazaraton, 2004; Mortensen, 2011; Morton, 2015; Stoewer ve Musk, 2018; Waring vd, 2013) öğretici ve öğrenciler tarafından kullanılan etkili bir kaynak olarak kullanıldığı bilinmektedir. Ancak bu çalışmada beden dilinin, öğrenciler tarafından verilen ve yeğlenen bedensel yanıtlara yönelimde de kullanıldığı gözlemlenmiştir. Diğer bir görsel tekrar örneği, gelen yanıtların tahtaya yazıldığı örneklerdir (Kesit 2 ve Kesit 7) ve bu örneklerde yeğlenen yanıt türü hedef kelimeyle eş anlamlı olan kelimedir. Tanımlama yanıtlarının öğrenciden geldiği ve yeğlendiği etkileşimlerde öğreticinin tekrar sesleterek bu yanıtlara yöneldiği örnekler ise Kesit 1 (onun kaDAR↑ (.) iyi ↑yapmadı.), Kesit 3 (°ocean°), Kesit 4 (=toprak hakkında ↑yer hakkında?) ve Kesit 8’de (yardımcı↑ oluyor=) gelmiştir. Bu tür öğretici tekrarlarının bazı çalışmalarda etkileşimin devamını önlediği düşünülmüştür (Koshik, 2002b; Lee, 2008). Ancak mevcut çalışmada bulunan bazı örnekler; Kesit 1’de ve öğreticinin yanıt tekrarı sonrası başka bir tanımla etkileşime yeğlenen yanıt katkısının başka bir öğrenci tarafından sağlandığı (en (.) üst (.) seviye) ve Kesit 3’te birçok öğrencinin farklı dillerde yanıt sağlamak üzere etkileşime katıldığı (mohit) diziler, sözlü öğretici tekrarının, belirli durumlarda etkileşimin devamını ve çoklu öğrenci katılımı sağladığını göstermiştir. Ayrıca bu örneklerde bu tür tekrarların, birçok öğrenciden yeğlenen katkı elde edebildiğinden dolayı, sınıfın geri kalan öğrencileri için de yeğlenen yanıtları daha çok ulaşılabilir hâle getirdiği ve katılıma dair güdülediği söylenebilir.

Beşinci ve son öğretici eylemi, yeğlenen yanıtlar geldiği hâlde öğrenci katılımının gelmeye devam etmesini sağlayan söyleşisel açıklamalardır (Koole, 2010; Waring vd., 2013). Bu tür eylemler, tanımlama türünde gelen yanıtlara yönelik, benzer şekilde yapılan öğretici tanımlamalarının yanı sıra (Kesit 5 ve 6) beden dili ve eş anlam ile gelen öğrenci yanıtlarına da birer bağlam sağlayan öğretici açıklamalarıdır (Kesit 2).

Öğreticinin yeğlenen yanıtın gelmesine rağmen bu şekilde bağlamsal açıklamaları kullanmasının, sınıfı çoklu katılıma güdüleyen ve yanıtı farklı öğrencilerce daha çok erişilebilir bir hâle getiren bir strateji olduğu düşünülebilir. Çünkü, bu şekilde bağlamların sağlandığı mevcut çalışmada da öğreticinin açıklamasına, yeğlenen öğrenci katılımlarının gelmeye devam ettiği gözlemlenmiştir (>musamil? va<, Kesit 2; [çok sıcak, Kesit 5). Dolayısıyla bu tür öğretici açıklamaları, dizi kapatan değerlendirmelerden veya öğrenci katılımını sınırlayan söylemsel öğretici açıklamalarından ziyade (Waring vd., 2013) etkilişimin devamını ve daha fazla öğrenci katılımı sağlayan ve yeğlenen yanıtı gösteren birer sınıf söylemi olarak kullanılmıştır.

Yukarıda açıklanan beş türde etkileşimsel kaynak kullanımının yalnızca öğrencilerin katılımını değil aynı zamanda yeğlenen türde yanıtları da sağladığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda bu beş kaynağın öğrencilerce kullanımının öğrenme fırsatlarını arttırdığı ve SEY'in gelişimine katkı sağlayan sınıf içi söylemleri sağladığı söylenebilir. Bunların yanı sıra öğreticinin yanıtı elde ederken görsel ve sözlü bağlamlar kullanarak etkileşim fırsatlarının artmasını sağlayan bu kaynaklar, öğrencilere hem algılanabilir girdiler sağlanmıştır (Krashen ve Terrell, 1983) hem de bu girdilerle somut bir anlatım dili olan Türkçenin öğreniminde (Açıl, 2013; Barın, 2003), öğrenci yanıtları üzerinde somut etkiler yaratan "bilgi gösterimi" yanıtlarını elde etmede başarılı olmuştur. Öğreticilerin kelime açıklama dizilerinde kaynakları verilen örneklerdeki gibi kullanımlarıyla, öğrencilerin vermiş oldukları belirli yanıt türleri bulunmaktadır. Çalışmada elde edilen bu yanıt türleri, öğrencilerin belirli eğitsel hedeflerini gerçekleştirmede kullandıkları etkileşimsel yönetimin sonucunda ortaya çıkan ürünler ve sınıf söylemi olarak diğer bölümde ele alınacaktır.

4.3. YEĞLENEN YANIT TÜRLERİ

Çalışmanın bu bölümünde yabancı dil sınıflarında SEY'in öğrenci ve öğretici tarafından ortaklaşa gelişimini gözlemlenebilir hâle getiren ve belirli durumlarda (ani ve açık bir şekilde gerçekleşen kelime öğretimlerinde) belirli etkileşimsel kaynak kullanımları sonucunda (önceki iki bölümde ele alınan) kullanılan sınıf söylemleri olarak ortaya çıkan öğrenci yanıtları açıklanacaktır. Çünkü öğrenci ürünleri, sınıf içi hedeflere dair önem sırasının üst basamağındadır. Öğrenme, edilgin eylemleri kapsayan algısal bir durumdan ziyade, gözlemlenebilir eylemlerden oluşan ve "sahip olunandan ziyade yapılan" (Larsen-Freeman, 2010, s. 158) bir olgudur. Dolayısıyla bu tür gözlemlenebilir durumların gözden kaçırılmamasının yanı sıra bu ve bunun gibi büyük önem taşıyan ayrıntıların da göz ardı edilmemesi önemlidir. Ayrıca bu bölüm, çalışmanın üçüncü ve son araştırma sorusuna yanıt niteliği taşımaktadır. Çalışmanın odak noktasını oluşturan öğrenci yanıtları, gerçekleşen kelime açıklama dizilerinde öğreticinin yeğlenen yanıt olarak yöneldiği ve "bilgiyi gösteren" (Koole, 2010) kelime açıklama yanıtlarını kapsamaktadır. Dolayısıyla bu bölümde ele alınacak öğrenci yanıtları da yalnızca yeğlenen yanıt türlerinden oluşmaktadır. Bu yanıtlar, öğrencilerin bilgi iddiasında bulunduğu veya anlamayı gösterdiği (evet, hı : : :) katkılar değildir. Aksine, bilgi sahibi olduklarını belirttikleri yanıtlardır. Örneğin, hedef kelimeyi tekrar eden yanıtlar veya başka anlama gelen kelimeler aracılığıyla sağlanan öğrenci katkıları yalnızca hedef kelimeye yönelimi gösteren ancak bir bilgi durumu belirtmeyen yanıtlardır (Mortensen, 2011). Sert'in (2011) de belirttiği gibi öğrencilerin hedef kelimeyi tekrar etmeleri, onların o kelimeye dair bir bilgi sahibi olduğunu değil, yalnızca o kelimeye yöneldiklerinin bir göstergesidir. Ancak unutulmaması gereken bir durum da, sınıf içi her türlü katkının etkileşimsel ve eğitsel hedeflerin gerçekleşmesinde bir rolünün olduğudur (Seedhouse, 2004; Sert, 2015), dolayısıyla yeğlenmeyen öğrenci katkılarının görmezden gelinmesi söz konusu değildir, yalnızca yapılacak açıklamalar, yeğlenen yanıtları odak noktasına alarak gerçekleştirilecektir.

Çalışmanın bulgularına göre, belirli kelime çeşitlerinin (somut veya soyut) öğretiminin gerçekleştiği etkileşimsel dizilerde belirli yanıt türlerine karşı bir eğilimin ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bu eğilimler ise öğrencilerin "daha önceki katılımcı sözcelerine olan çözümlemelerinin göstergesidir, çünkü bu sözceler, yanıtlarda, toplumsal bir eylemi

gerçekleştirir ve öğrenciyi bu toplumsal düzendeki yerine yerleştirir, ayrıca, mevcut dizisel ve toplumsal bağlama dair algıyı gösterir ve yeniler” (Seedhouse ve Walsh, 2010, s. 131). Mevcut çalışmada incelenen 11 etkileşimsel dizinin bulunduğu kesitlerde toplam 5 örnekleme, 3 tanımlama, 3 eş anlam, 3 beden dili ve 2 diğer dil olmak üzere 5 farklı yeğlenen öğrenci yanıtına rastlanmıştır. Çalışmada incelenen kesitlerde sınıfa sorulan hedef kelimelerden 4’ü soyut (rekor, Kesit 1; jeolojik, Kesit 4; bıkmak, Kesit 7; vade, Kesit 9) ve 7’si somut kelimelerdir (kas, Kesit 2; okyanus, Kesit 3; lav, Kesit 5; baca, Kesit 6; rehber, Kesit 8; dilim, Kesit 10; ısırma, Kesit 11). Waring vd.nin (2013) çalışmasındaki bulgulara benzer şekilde, soyut kelimelerin daha çok tanımlama ve örnekleme gibi çözümsel kaynakların kullanımıyla, somut ve görsel kelimelerin ise beden dili ile gösterilen canlandırmalarla açıklandığı görülmüştür. Ancak bunun yanı sıra, somut kelimelerin de örnekleme, tanımlama, eş anlam ve diğer dil yanıtlarının hepsi ile verilebildiği gözlemlenmiştir. Bunda da öğreticinin sınıf içi hedefleri doğrultusunda etkileşimsel yönetimdeki tercihinin etkisinin olduğu düşünülmektedir.

En sık rastlanan tür olan örnekleme türünün 5’inden 3’ünün soyut kelimelere geldiği görülmüştür. Bu noktada gerçekleşen etkileşimsel yönetimde kullanılan kaynaklar ise, ilk örnekleme yanıtı gelen kelime olan *rekor* (Kesit 1) için, NDK sorusu hedef kelime tahtaya yazılarak yöneltmiş ve sonrasında yeğlenen tanımlama yanıtını anında verebilmiştir. Etkileşimin devamında daha fazla yeğlenen yanıtların ve aynı zamanda örnekleme katkıları gerçekleşmesi için ise zaman tanınmış ve sonrasında çoklu yanıtların gelmesi sağlanıp söz hakkı NDK sorusunun şekillendirilmesiyle belirli öğrencilere verilmiştir. Bu süreçte yanıtlar geldikçe tekrar, onarım, ipuçları ve açıklamalar kullanılarak katılımlar artırılmıştır. Bu örnek aynı zamanda en çok kaynak kullanımının olduğu ve en çok öğrenci katılımının sağlandığı örneklerden biridir. İkinci örnekleme yanıtı gelen ve somut olan bir kelime olan *baca*’nın (Kesit 6) öğretiminde etkileşim, NDKnin sözlü olarak yönelimi sonrası hedef kelimenin öğrencilerce yanlış anlaşılmasına dair gelen bir katkının onarımıyla başlamıştır. Sonrasında gelen örnekleme yanıtı sürecinde kullanılan kaynaklar ise ipucu ve açıklama şeklindedir. Bunu takiben üçüncü örnekleme, soyut bir kelime olan *bıkmak* (Kesit 7) kelimesine yöneliktir. Bu kelimeye diğer bir çözümleyici ve sözlü olan eş anlam türünde de yanıtlar gelmiştir. Bu iki yanıt türünün alınması sürecinde kullanılan kaynaklar ise NDK sorusu ile hedef kelimenin tahtaya yazılmasının ardından zaman tanıma, onarım ve ipucu

verme şeklinde gelmiştir. Dördüncü örnekleme, Kesit 9’da yine soyut bir kelime olan *vade* için görülmüştür. Bir önceki örnekleme dizisinde olduğu gibi, vade için de eş anlam yanıtları yeğlenmiştir ve öğretici ipucularla gelen yanıtları desteklemiştir. Son örnekleme yanıtı ise beden dili yanıtlarının da yeğlenerek eşlik ettiği *dilim* (Kesit 10) kelimesi için gelmiştir. Bu noktada somut bir kelime olmasına rağmen örneklemenin yeğlenen bir yanıt olduğu, Waring vd.nin (2013) çalışmasında benzer şekilde, öğretici ve öğrencilerin beden dili ile yaptığı açıklamalarda gözlemlenmiştir. Ayrıca bu kesitte öğrenciler dil üstü düzeyde örnekler vermişlerdir (°di[limlemek°). Öğretici de bu örneklere benzer türde örnekler kullanmaya başlayarak öğrenci katkılarına yönelimde bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin dil üstü bilgi gösterimlerinin ders içi hedefleri geliştirmede tercih edilebildiğinin bir göstergesidir.

İkinci en sık rastlanan yanıt türü tanımlamadır. Örnekleme bölümünde açıklanan Kesit 1’deki *rekor*’a ek olarak diğer bir soyut kelime olan *jeolojik* için de (Kesit 4) bu türde yanıtlar gelmiştir ve bu doğrultuda kullanılan öğretici kaynakları hedef kelimenin tahtaya yazılmasıyla NDK kullanımı sonrasında gelen onarım ve ipuculardır. Kesit 8’de açıklanan *rehber*, somut bir kelime olduğu hâlde yalnızca tanımlama yanıtlarıyla açıklanmıştır ve ipucu ile açıklama türünde etkileşimsel kaynaklar doğrultusunda elde edilmiştir.

Üçüncü ve örnekleme türleriyle sık bir şekilde kullanılan yanıt türü olan eş anlam yanıtları da hem soyut hem de somut kelime açıklamaları için kullanılmıştır. Ayrıca örnekleme yanıtlarına ek olarak beden dili türüyle de birlikte Kesit 2’de *kas* kelimesine yönelik kullanılmıştır. Kas’ın yanıt olarak yeğlendiği etkileşimde kullanılan öğretici kaynakları ise, NDK sorusunun ders kitabına bakarak yöneltilmesi sonrasında tekrar ve açıklama eylemleri şeklindedir. Dördüncü tür olan beden dili yanıtları, daha önceden belirtildiği üzere örnekleme ve eş anlam yanıtları ile gözlemlenmiştir. Buna ek olarak tek başına kullanıldığı bir açıklama dizisine de rastlanmıştır (*ısırmak*, Kesit 11). Bu dizide NDK sorusunu sorulup öğrencilerden yeğlenen yanıtlar geldikçe bu yanıtları bedensel ve sözlü öğretici tekrarları izlemiştir. Tablo ‘de de görüldüğü üzere son yanıt türü, diğer dilde gelen yanıtlardır. Bu yanıtların ortaya çıktığı etkileşimler Kesit 3 (okyanus) ve 5’te (lav) gözlemlenmiştir. Kesit 3 için kullanılan etkileşimsel kaynaklarda öğreticinin tekrarı yer alırken Kesit 5 için zaman tanıma ve açıklama kaynakları kullanılmıştır. Diğer dile geçişin genellikle soyut ve anlaşmanın devam etmediği

noktalarda (Creese, ve Blackledge, 2010; Üstünel ve Seedhouse, 2005) gerçekleştiği bilirse de, çalışmada bulunan diğer dildeki yanıtların geldiği her iki hedef kelime de somut kelimelerdir. Ayrıca *okyanus* ve *lav*, öğrencilerin konuştuğu dillerde de eş asıllı olarak bulunan kelimelerdir ve bu tür kelimelerin öğretime yabancı dil sınıflarında öncelik verilir (Memiş ve Erdem, 2013; Aykaç, 2015). Çalışmada bu tür yanıtlar, Üstünel ve Seedhouse'un (2005) belirttiği üzere sınıf içi bir sorunu çözme amacıyla kullanılmamıştır. Bunun yerine diğer dillerde eş asıllı olarak bulunan kelimelerin NDK soruları ile yöneltildiği ve öğrencilerin de bu dilleri konuşabildiği sınıflarda, diğer dil yanıtlarının gelme eğiliminin olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, gelen yanıtlarda katılımın birçok farklı dilde olduğu gözlemlenmiştir. Ancak bu türde katılımın olduğu örneklerde, etkileşimin devamı, öğreticinin NDK sorusunu değiştirdikten sonra farklı dillerde kelimenin anlamını sormaya başlamasıyla sağlanmıştır. Bu durum da NDK, sonrasında “öğretici başlatımlı ek bir çeviri talebi” (Sert, 2015, s. 120) olmadan, tek başına, diğer dil yanıtlarını gerektirecek bir soru olmadığı söylenebilir.

NDK soruları ile gelişen etkileşimde kullanılan kaynakların “karmaşık, dinamik ve istikarlı” (Kääntä, 2010) bir şekilde açık olarak, planlı veya plansız kelime yapılan öğretimlerinde, çözümleyici ve beden dili ile sağlanan öğrenci yanıtlarının hem soyut hem de somut kelimeler için kullanılabilirliği görülmüştür. Ancak yine de genel bir eğilimin Waring vd.nin (2013) çalışmasını destekler nitelikte somut kelimelerin daha görsel kaynaklarla ve soyut kelimelerin daha çözümsel açıklamalarla verildiği gözlemlenmiştir. Örneğin, beden dili yanıtlarının verildiği tüm örnekler somut kelimeler içindir (ısırmak, dilimlemek, kas). Diğer yandan soyut kelime açıklamalarının hepsinde de öğreticinin eş anlam, örnekleme veya tanımlama yanıtı verdiği görülmektedir (rekor, jeolojik, bıkmak, vade). Ancak bu çalışmada farklı olarak, bu açıklamalar ile öğrenci yanıtlarını belirtmekte iken Mortensen (2011), Waring vd. (2013), Morton (2015) ve Stower ve Musk'ın (2018) çalışmalarında bu tür açıklamalar, öğrencilerin yaptığı ve kelime öğretimlerini kapsar. Çalışmada elde edilen kaynak kullanımı ve söylemlerin bulunduğu etkileşimsel diziler, Mortensen'inkine (2015) benzer bir şekilde incelenmiştir:

a) Kelime açıklamalarının yapıldığı etkileşimsel düzen, NDK sorularıyla başlanıldığı, çeşitli öğretici kaynaklarıyla öğrenci yanıtlarına yönelindiği ve öğrenci yanıtlarının elde edildiği şekilde yapılmıştır

b) Bu etkileşimin düzenlenmesinde belirli kaynaklar kullanılmıştır (bk. Tablo 2).

c) Katılımcıların kullandığı bu kaynaklar, kurumsal hedefleri gerçekleştirmeye olan yönelimleri yansıtmıştır (belirli yanıtların gelmesi hedeflenmiş ve belirli yönelimlerle bu yanıtlar elde edilmiştir).

Bu doğrultuda Seedhouse'un (2003, s. 96) da açıklamış olduğu gibi "KÇ, bir kurumsal söylem inceleme yöntemi olarak, etkileşimi yalnızca baştan sona açıklamakla kalmamış, aynı zamanda bireysel etkileşimsel araçları da bu kurumsal hedefler doğrultusunda ortaya koyarak" açıklamıştır. Bu sayede, kelime açıklama dizilerinde gerçekleşen etkileşimsel düzeni KÇ yöntemi, kurumsal hedeflerden elde edilen bir olgu olarak ele almıştır.



SONUÇ

Çalışmanın bulguları doğrultusunda, YDT sınıflarında, NDK sorularının, planlı veya plansız yapılan somut ve soyut kelime öğretimlerinde, dersin çeşitli aşamalarında, çeşitli dil becerisi geliştirme etkinliklerinde (dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi) ve soyut ve somut kelime öğretimlerinde, çokkipli bir etkileşim ortamı yaratarak, öğretici ve öğrenici açısından çeşitli eğitsel ve etkileşimsel hedefleri gerçekleştirebilecek güce sahip bir sınıf içi söylemi olduğu ortaya çıkmıştır. Böylelikle NDK'lerin, çeşitli etkileşimsel kaynakların kullanımıyla desteklenerek, öğrencilerin öğrenme fırsatlarını artırabilen ve SEY'i öğrenci ile öğretici açısından ortaklaşa geliştirebilecek bir söylem olduğu gözlemlenmiştir. Bu gözlemlerde, öğrencilerden "bilgi gösterimi" şeklinde gelen (1) örnekleme, (2) tanımlama, (3) eş anlam, (4) beden dili ve (5) diğer dil yanıtları, kelime açıklama etkileşimlerinde nasıl ve ne şekilde kullanıldığına göre, öncesinde ve sonrasında oluşan etkileşimsel eylemlerin somut birer ürünü olarak görülmüştür. KÇ yönteminin sağladığı olanaklardan faydalanılan bu çalışmada, NDK sorularıyla başlatılan kelime açıklama dizilerinde kullanılan tüm etkileşimsel kaynakların, kullanıcılar tarafından yalnızca ne olarak kullanıldığına odaklanılmamış, aynı zamanda da bu kaynakların etkileşimsel düzende, ne çerçevede ve nasıl kullandıkları da ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir (Seedhouse ve Walsh, 2010). Ayrıca çok uluslu yabancı dil sınıflarında Türkçenin öğretiminde NDK sorularının karşılığında diğer dillerde yanıtlar ancak kısıtlı bir şekilde kullanılmıştır ve gelen yanıt türlerinin çoğunluğu örnekleme türünde olmuştur. Bu da öğreticinin SEY'i geliştirmedeki becerisine işaret eder. Çünkü çeşitli kaynaklarla sunulan öğretimler hem algılanabilir girdilerin etkinliğini hem de çeşitli öğrenci türlerine hitap ederek öğrenme fırsatlarını artırır (Waring vd., 2013; Sert, 2015). Bu sayede, NDK sorularının öğrencilerin kelime öğrenimini gözlemlenebilir hale getiren bir sınıf söylemi olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu söylemin daha kapsamlı ve uzun bir sürede yapılacak olan araştırmalarda öğrencilerin dil edinim süreçlerini gözlemlemeye de yardımcı bir söylem olarak incelenebileceği söylenebilir. Çünkü çalışmada ortaya çıkan öğrenci yanıtlarının bir kısmı veya tamamı, o anda öğrenilen kelimelerin değil, daha önceden edinilmiş veya edinim sürecinde olan kelimelerin de bir gösterimi olabilir. Sonuç olarak

NDK sorularının kelime öğretimini daha kolay gözlemlenebilir bir hâle getirdiği (Mortensen, 2015) söylenebilir.

Araştırma sürecinde bazı kısıtlılıklar söz konusudur. Çalışmanın gerçekleştirildiği süreçte toplanan 52 saatlik video kaydının bir KÇ çalışması yapmak için yeterli bir veri derlemi olduğu bilinse de (Seedhouse, 2004), çalışmada verilerin toplanması ile ilgili bütçe ve zaman kaynaklı bazı sorunlar yaşandığından dolayı daha fazla kayıt elde edilememiştir. Örneğin, araştırmacının veri toplanan süreçte kayıtların yapıldığı sınıfta bulunamaması, kamera açılarında bazı oynamaların olmasıyla kamera açısının değişmesinin önüne geçememiştir ve bu nedenle birkaç öğrencinin görüntü kaydı alınamamıştır. Dolayısıyla, çalışmaya dâhil edilecek olan kayıtların bu tarz kayıpların olmadığı ders videolarından seçilmesine özen gösterilmiştir. Bununla birlikte, çekimlerde daha fazla kamera ile farklı birçok açıdan video kaydının alınması ve bunlara ek olarak ses kayıt cihazlarının kullanılması ile çalışmanın bulgularının güvenilirliği daha da artırılabilir. Ayrıca, SEY'in ve çeşitli söylemlerin incelenmesinde yapılan uzun süreli çalışmalar, daha somut bir gelişime veya öğrenmelere kanıt getirebilir. Çünkü kelime bilgisi ve kelime yetisi oluşumu arasındaki ilişkiyi çözümllemek oldukça zor bir süreçtir ve ancak uzun süreli bir veri çözümlemesi ile kelime yetisinin oluşumunu incelemek mümkün olabilir (Meera, 1996). Fakat çalışmanın araştırma soruları doğrultusunda belirli bir sınıf söyleminin eğitsel ve etkileşimsel hedeflerini gerçekleştirmedeki gücünü açıklama amacıyla toplanan veri ve bu verinin çalışmaya dâhil edilen bölümü (12 saat), SEY'in gelişimine dair birtakım kanıtlar sunarak çalışmanın hedeflerini gerçekleştirmek için yeterlidir (Seedhouse, 2004). Ayrıca, çalışmada hem aynı öğretmenlerin çeşitli derslerinde hem de farklı öğretmenlerin farklı derslerinde kullanılan NDK soruları, çalışma iki haftalık bir süreci kapsamına rağmen, bir önceki bölümde açıklandığı şekilde kaynak kullanımını açısından zenginlik gösterirken bu kaynakların kullanımlarının belirli durumlarda belirli hedefleri başarabildiğine dair önerilerde bulunabilecek düzeydedir.

Çalışmada Waring'in (2009) KÇ ile tek durum çalışması hedeflerini gerçekleştirecek şekilde,

a) NDK sorusu sonrası öğrenci ve öğretmenlerin kullandığı anlaşılması zor birçok sözcük (Ör. adalı, Kesit 2; tuþru:ha hakkında, fenleer, Kesit 4), söz eylemleri (Ör. Eskiþ başka >örnek yani< bu eski örnek, Kesit 1) veya kesitleri (tümü) açıklanmıştır.

b) NDK sorularının çalışmada incelendiği durumlarda kullanımı ile öğrenciden 5 farklı türde yanıtların (örnekleme, tanımlama, eş anlam, beden dili ve diğer dil) elde edilmesi sağlanmıştır.

c) NDK'nin çalışma evreninde kullanıldığında ortaya çıkardığı ürünler belirtilerek, daha geniş çapta, daha uzun sürede ve farklı öğrenci veya öğretmen gruplarıyla yapılacak olan çalışmalar için bir başlangıç noktası teşkil edilmiştir.

d) NDK sorularının çalışmada incelendiği hâliyle sınıf ortamındaki yaptırımları üzerine daha önceden üzerine henüz ayrıntılı düşünülmemiştir. Ancak, NDK sorularının, Türkçeyi hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretmenler tarafından çalışmadaki kullanımına benzer bir şekilde sürekli kullanılan bir dil sınıfı söylemi olduğu bir gerçektir.

Böylelikle mevcut çalışma ile YDT sınıflarında şimdiye dek yapılmamış bir etkileşim incelemesi açığını dolduracak ilk Türkçe KÇ çalışmasının gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir (İlk çalışma için bk. Çimenli ve Sert, 2017). Ayrıca, sınıf içi etkileşiminde belirli bir sınıf söylemi doğrultusunda SEY'in (Walsh, 2006) gelişimini ve önemini YDT sınıflarında gösteren ilk çalışma olarak, küçük ayrıntıların dil öğretimi ve öğrenimi üzerindeki büyük etkileri bir nebze olsun gösterilmeye çalışılmıştır. Ancak her ne kadar bazı önerilerde bulunulmuş olursa da, SEY'in gelişimi, "A noktasından B noktasına ulaşıldığı düz bir yolun aksine çoklu değişkenleri olan, karmaşık ve sürekli değerlendirilen deneyimler gerektiren" bir süreçtir (Sert, 2015, s. 153). Buna ek olarak, Markee'nin (2008) de belirttiği gibi, her ne kadar yabancı dil öğretiminde genel olarak incelenen edimbilim, uygulamalı dilbilim veya dilbilim ile öğrenme ve öğretim üzerine yapılan sözdizimi veya söylem öbekleri gibi daha geniş bir olguyu betimleyen çalışmalar daha fazla talep görüyor olsa da, kelime öğretimi ve öğrenimi, yabancı dil öğreniminde ve ediniminde, dolayısıyla da etkileşimde ve SEY'in gelişiminde oldukça önemli bir yer teşkil etmektedir. Ancak çalışmanın amacı kesinlikle diğer yöntem ve tekniklerin dil öğretimine olan katkısını sorgulamak değildir. Aksine bu çalışmanın amacı, dışarıdan bakış açısı ile yapılan çalışmaların, KÇ gibi içeriden ve katılımcı

gözüyle etkileşimi ayrıntılarıyla ortaya koyabilen bir yöntemin gücünden yararlanmasını da sağlamak ve bu doğrultuda, dil öğretimine dair daha gerçek ve doğal yargılarla dil gelişimini destekleyen çalışmaların hazırlanabilmesine aracı olmaktır (Pekarek Doehler, 2010).

Çalışmanın hedefleri doğrultusunda YDT öğretmenlerine, öğrencilerle olan sınıf içi etkileşiminin ve SEY'in gelişimine dair bazı önerilerde bulunulacaktır. Bunlardan ilki, kelime açıklama etkinliklerinde NDK sorularının tek başına ve çokkipli kaynak kullanımlarıyla öğrencilerden yeğlenen yanıtlar elde edebilecek güce sahip bir soru olarak kullanılabilir. İkincisi, çalışma süresince öğrencilerin katılımını artırmanın, onlara zaman tanımayla ve sürekli dönüt vermemeye doğru orantılı olduğunun gözlemlendiğidir. Ancak zaman tanımadaki, çeşitli sınıf içi yönetimi ile ilgili durumlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Üçüncüsü, NDK sorularının hem soyut hem de somut kelimelerde yeğlenen yanıtlar alabilecek bir soru olduğundan dolayı, istenen yanıtların çözümsel veya görsel olduğunu, öğretici gösterdiği sözlü ve bedensel yönelimleriyle belli edebilir. Dördüncü öneri, öğrencilerin katılımının arttığı aynı zamanda diğer öğrencilerin de katılımını tetikleyen bir etken olduğunun göz önünde bulundurulması gerektiğidir ayrıca bu katılımların geçmiş öğrenmelere göndermede bulunarak anlık etkileşimsel sorunları çözebilme gücü vardır. Beşinci öneri, sınıf içi hedeflere yönelik yanıtların elde edilmesi ve o noktada etkileşim dizilerinin sonlandırılması, daha fazla öğrenme fırsatlarına engel teşkil edebilir. Çalışmada yeğlenen yanıtların geldiği hâlde öğretmenlerin hâlâ birtakım açıklamalarla veya hedef kelimenin belirli yapılarını tahtaya yazmayla etkileşime devam etmeleri, diğer birçok öğrenciyi edilgin birer dinleyici oldukları konumdan, etkin birer katılımcı hâline getirmiştir. Altıncı öneri, öğretmenlerin hedefleri doğrultusunda ortamda bulunan ders kitabı, tahta, yansılar, hatta öğrenciler gibi (Kesit 2'de kas örneğinde olduğu gibi) malzemeleri kullanarak öğrenmeleri daha etkili hâle getirebilir.

Çalışmanın bulguları ve kısıtlılıkları doğrultusunda, ilgili araştırmacılara da bazı öneriler getirilmiştir. Bunlardan ilki, NDK söylemlerinin daha geniş kapsamlı ve uzun süreli çalışmalarda ve belirli ortamlarda (planlı ve plansız kelime öğretimleri) dizisel sırasına dair bir çalışmanın yapılabileceğidir. İkincisi, bu çalışmada yalnızca öğretici kaynakları üzerinde durulmuştur. Ancak çeşitli şekillerde öğrenme fırsatlarını artıran ve etkileşime çeşitli katılarda bulunan öğrenci kaynakları da mevcuttur. Özellikle söz

sırası alımı ve söz dizileri açısından öğrenci odaklı çalışmaların, eğitsel hedefleri gerçekleştirmede etkili birçok gerçeği ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Üçüncü olarak, bu çalışmada yalnızca öğretmenlerin NDK sorusu kullanımı ve yanıtlara yönelik eylemleri incelendiğinden dolayı bu dizileri kapatan eylemler üzerinde durulmamıştır. Bu da ayrı bir çalışma konusu olabilir. Dördüncü olarak, çalışmada öğretici ve öğrencilerin yalnızca hedeflenen bulgular çerçevesinde beden dili ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Ancak çokkipli durumların etkileşim üzerinde çalışmada yer aldığından çok daha büyük katkıları vardır. Bu açıdan bakıldığında bedensel eylemler üzerine YDT sınıflarında kapsamlı bir araştırmanın yapılması önerilmektedir. Son olarak mevcut çalışmanın küçük bir başlangıçta bulunmuş olduğu, etkileşimde dizisel düzen, onarım, söz sırası alma ve yeğleme ile ilgili çeşitli KÇ çalışmalarının devamının gelmesi ve belirtilen öneriler doğrultusunda KÇ çalışmalarının, dışarıdan bakış açısı ile yapı ve odaklı ve kuramsal sonuçlar elde edebilen yabancı dil öğretimi çalışmalarıyla birleşerek Türkçenin yabancı bir dil olarak nasıl algılandığı ve edinildiğine dair sırların açığa çıkarılması önerilmektedir. Bu doğrultuda YDT için KÇ kavramını oturtarak ve Türkçenin yabancı dil özelliklerini anlayarak alanın uzmanları tarafından geliştirilecek yöntem ve tekniklere bütüncüye sağlayabilecek çalışmaların yapılması arzu edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2013). Temel Türkçe (A1-A2) için söz dağarcığı tespit denemesi. Abdurahman Güzel için Armağan Kitabı içinde. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Altıkulaçoğlu, S. (2010). Yabancı dil sınıflarında eşdizimli sözcük öğretimi ve anadilinin rolü. *Dil Dergisi*, 148, 37-52.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arminen, I. (2017). *Institutional interaction: Studies of talk at work*. Routledge.
- Arminen, I., Koskela, I. ve Palukka, H. (2014). Multimodal production of second pair parts in air traffic control training. *Journal of Pragmatics*, 65. 46-62.
- Aşık, U. (2007). *Yabancılar için temel Türkçe sözlük varlığının oluşturulması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Atkinson, J. M. ve Drew, P. (1979). *Order in court: the organisation of verbal interaction in judicial settings*. London, UK: Macmillan.
- Aydın, İ. (2006). Sosyal bilimlerde araştırmadan yayına etik değerler. *Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık 1*. Uluslar arası Kurultay Bildirileri
- Aygün, M. (1999). Yabancı dil dersinde sözcük öğretimi ve sözcük dağarcığını geliştirme teknikleri. *Tömer Dil Dergisi*, 78, 5-16.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 161-174.

- Aytan, T. ve Başal, A. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde ulam temelli sözcük öğretiminin başarıya etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 65, 559-576.
- Balaman, U. (2016). *A conversation analytic study on the development of interactional competence in English in an online task-oriented environment* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *TÜBAR*, 8, 311-317.
- Barın, E. ve Demir, C. (2006). *Türk Dil Bilgisi 1 Ses Bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Bell, N. D. (2009). Learning about and through humor in the second language classroom. *Language Teaching Research*, 13, 241-258.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılara öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bıçer, N. ve Polatcan, F.(2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29).
- Boden, D. ve Zimmerman, D. H. (1991). *Talk and social structure*. Cambridge, England: Polity Press.
- Boydak, M. (2011). Araştırma ve yayın etiği: Bilim etiği. N. Atasoy, M. Boydak, H. Çırpan, A. Kendigelen, İ. E. Meriç, A. S. Topal, A. Ulubelen (Yay. Haz.), *Bilim Etiği* içinde (ss. 1-13). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Brouwer, C. (2000). *L2 listening in interaction* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Southern Denmark, Odense University, Danimarka.
- Brouwer, C. (2003). Word searches in NNS-NS interaction: Opportunities for language learning?. *The Modern Language Journal*, 87, 534-545.
- Brouwer, C. E. ve Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 29-47.

- Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*, 92, 19-26.
- Büyükgüzel, S. (2015). *Les stratégies d'évitement dans l'interview politique: Les ressources interactionnelles en langue étrangère* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Büyükkız, K. K. ve Hasırcı, S.(2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Cai, G. ve Cook, G. (2015). Extensive own-language use: A case study of tertiary English language teaching in China. *Classroom Discourse*, 6(3), 242-266.
- 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 into reference to a past learning event in L2 classroom interaction: Implications for informal formative assessment. (Yayınlanmamış doktora tezi). ODTÜ, Ankara
- Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carroll, D. (2004). Restarts in novice turn beginnings: Disfluencies or interactional achievements?. R. Gardner ve J. Wagner (Yay. Haz.) *Second language conversations* içinde (ss. 201-220)..London: Continuum.
- Carter, R. ve McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and language teaching*. New York: Longman.
- Cekaite, A. ve Aronsson, K. (2004). Repetition and joking in children's second language conversations: Playful recyclings in an immersion classroom. *Discourse Studies*, 6, 373– 92.

- Channell, J. (1988). Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition. R. Carter ve M. McCarthy (Yay. Haz.), *Vocabulary and language teaching* içinde (ss. 83-96). London: Longman.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms : Research on teaching and learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Chavez, M. (2016). The first language in the foreign language classroom: Teacher model and student language use – an exploratory study. *Classroom Discourse*, 7(2),131-163.
- Church, A. (2004). Preference revisited. *RASK: International Journal of Language and Linguistics*, 21, 111-29.
- Clayman, S. E. (2013a). Turn-constructive units and the transition-relevance place. J. Sidnell ve T. Stivers (ed.), *The handbook of conversation analysis* (ss. 150-166). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Clayman, S. E. (2013b). Conversation analysis in the news interview. J. Sidnell ve T. Stivers, (ed.) *The handbook of conversation analysis* (ss. 630-656). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Çimenli, B. (2017). *Rolling the ball back: Topic maintenance in computer mediated English as a lingua franca interactions*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çimenli, B. ve Sert, O. (2017). Orientations to linguistic form in meaning and fluency contexts in a Turkish as a foreign language classroom. G. Schwab, S. Hoffmann ve A. Schön (Yay. Haz.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung* içinde (ss. 17-32). Münster: LIT Verlag.
- Demirel, M. V. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Kelime Öğretiminde Farklı Kelime Gruplarının Kullanımının Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 286-299.

- Deppermann, A. (2013). Turn-design at turn-beginnings: Multimodal resources to deal with tasks of turn-construction in German. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 91-121
- Dervişoğulları, N. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi-Öğrenim Öğretim ve Değerlendirme. (2012). Frankfurt: Telc GmbH.
- Dingemanse, M. ve Floyd, S. (2014). Conversation across cultures. N. J. Enfield, P. Kockelman, ve J. Sidnell (Yay. Haz.), *The Cambridge handbook of linguistic anthropology* içinde (ss. 447-480). Cambridge: Cambridge University
- Drew, P. ve Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. P. Drew ve J. Heritage (Yay. Haz.), *Talk at work: interaction in institutional settings* içinde (ss. 66–100). Cambridge: Cambridge University Press
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker.
- Elçin, M., Turan, S., Sert, O. ve Bozbıyık, M. (2015). *Simülasyon hasta-doktor etkileşimi çevriyazı veritabanı*. Hacettepe Üniversitesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Erdem, M. D. ve Memiş, R. M. (2013). Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies-International Journal of Social Science*, 6(4), 817-835.
- Erol, H. F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçede kelime öğretimi. M. Gün. (Editör). 1. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, , 1289-1298. Mannheim, Almanya
- Eskildsen, S. W. ve Wagner, J. (2015). Embodied L2 construction learning. *Language Learning*, 65, 419– 448.

- Evnitskaya, N. ve Jakonen, T. (2017). Multimodal conversation analysis and CLIL classroom practices. A. Llinares ve T. Morton (Yay. Haz.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL* içinde (ss. 201-220). Language Learning and Language Teaching, 47. John Benjamins.
- Firth, A. ve Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Fitch, K. L. ve Sanders, R. E. (Ed.). (2004). *Handbook of language and social interaction*. Psychology Press.
- Gardner, H. ve Forrester, M. A. (Ed.). (2010). *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis*. Wiley-Blackwell: Chichester
- Gardner, R. (2013). Conversation analysis in the classroom. J. Sidnell ve T. Stivers (Yay. Haz.), *The handbook of conversation analysis* içinde (ss. 593–611). Oxford: Blackwell.
- Gardner, R. ve Wagner, J. (Ed.). (2005). *Second language conversations*. A&C Black.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity.
- Garton, S. (2012). Speaking out of turn taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse*, 3, 29-45.
- Gill, V. T. ve Maynard, D. W. (2006). Explaining illness: Patients' proposals and physicians' responses. J. Heritage ve D. W. Maynard (Yay. Haz.), *Communication in medical care: Interaction between primary care physicians and patients* içinde (ss. 115–150). Cambridge : Cambridge University Press.
- Glenn, P. J., LeBaron, C. D. ve Mandelbaum, J. (Ed.). (2003). *Studies in language and social interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Goodwin, C. ve Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual review of anthropology*, 19(1), 283-307.

- Goffman, E. (1963). *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York: The Free Press.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Göçen, G. (2016). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı ve yaygınlığı. *Millî Eğitim Dergisi, Söz Varlığı Özel Sayısı, 210*, 447-476.
- Göçer, A. ve Moğol, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak. Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies, 6(3)*, 797-810.
- Günday, R. ve Atmaca, H. (2016). Vocabulary teaching in action-oriented approach , *Participatory Educationnal Research , Special Issue,7(9)*
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hauser, E. (2017). Learning and the immediate use(fulness) of a new vocabulary item. *The Modern Language Journal, 101(4)*, 712-728.
- Heller, V. (2015). Academic discourse practices in action: Invoking discursive norms in mathematics and language lessons. *Linguistics & Education, 31*, 187–206.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity.
- Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institutional talk: Analysing data. D. Silverman (Yay. Haz.), *Qualitative research: Theory, method and practice* içinde (ss. 161–82). London: Sage Publications.
- Heritage, J. (2005). Conversation analysis and institutional talk. K. L. Fitch ve R. E. Sanders (Yay. Haz.), *Handbook of language and social interaction* içinde (ss. 103-148). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heritage, J. ve Clayman, S. (2010). *Talk-in-action: Identities, interaction and institutions*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Heritage, J. ve Raymond, G. (2005). The terms of agreement: indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68(15), 15-38.
- Hutchby, I. ve Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis: Principles, practices and applications*, Oxford: Polity Press.
- Hymes, D.H. (1973). Toward linguistic competence. *Working Papers in Sociolinguistics*, 16. Austin: University of Texas.
- İşcan, A. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi, *International Periodical For the Language, Literature and History of Turkish or Turkic Summer* 6(3), 939-948.
- Jacknick, C. M. (2011). "But this is writing": post-expansion in student-initiated sequences. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(1). 39-54. http://www.novitasroyal.org/Vol_5_1/jacknick.pdf
- Jefferson, G. (1983). Caveat speaker: Preliminary notes on recipient topic-shift implicature. *Tilburg Papers in Language and Literature*, 30, 1 -18.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. G. H. Lerner (Yay. Haz.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* içinde (ss. 13-23). Philadelphia: John Benjamins.
- Kamil, M., ve Hiebert, E. (2005). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasper, G. (2009). Locating cognition in second language interaction and learning: inside the skull or in public view?. *IRAL*, 47, 11 -36.
- Kääntä, L. (2010). *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom Interaction: A multisemiotic perspective*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Jyväskylä, Finlandiya.

- Kääntä, L. (2012). Teachers' embodied allocations in instructional interaction. *Classroom Discourse*, 3(2), 166-186.
- Keevallik, L. (2014). Turn organization and bodily-vocal demonstrations. *Journal of Pragmatics*, (65), 103-120.
- Kitzinger, C. (2013). Repair. J. Sidnell ve T. Stivers (Yay. Haz.). *The handbook of conversation analysis* içinde (ss.229-256). West Sussex: Blackwell.
- Kocaman, A. (1990). Dilbilim Terimleri Sözlüğü. *Dilbilim Araştırmaları*, Ankara: Hitit Yayınevi, 115-161.
- Koole, T. (2010). Displays of epistemic access: Student responses to teacher explanations. *Research on Language and Social Interaction*, 43(2). 183-209.
- Koole, T. (2012). Teacher evaluations: assessing 'knowing', 'understanding' and 'doing'. G. Rasmussen, C. E. Brouwer ve D. Day (Yay. Haz.), *Evaluating cognitive competences in interaction* içinde (ss. 43-66). Amsterdam: Benjamins.
- Koshik, I. (2002a). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35, 277-309.
- Koshik, I. (2002b). A conversation analytic study of yes/no questions which convey reversed polarity assertions. *Journal of Pragmatics*, 34, 1851-1877.
- Koshik, I. A. ve Seo, M. S. (2012). Word (and other) search sequences initiated by language learners. *Text and Talk*, 32(2), 167-189.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70(4). 366- 372.
- Krashen, S. D. ve Terrell, T. D. (1983). *The natural approach Language acquisition in the classroom*. New York Pergamon Press.

- Larsen-Freeman, D. (2010). Having and doing: Learning from a complexity theory perspective. P. Seedhouse, S. Walsh ve C. Jenks (Yay.Haz.), *Reconceptualising Learning in Applied Linguistics* içinde. London: Palgrave Macmillan.
- Lazaraton, A. (2004). Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry. *Language Learning*, 54,(1), 79–117.
- Lee, Y. A. (2008). Yes–No Questions in the third-turn position: Pedagogical discourse processes. *Discourse Processes*, 45(3), 237-262.
- Lerner, G. H. (1995). Turn design and the organization of participation in instructional activities. *Discourse Processes*, 19(1), 111–131.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Boston USA: Thomson Heinle.
- Liddicoat, A. J. (2007). *An introduction to conversation analysis*. London: Continuum.
- Liebscher, G. ve Dailey-O’Cain, J. (2003). Conversational repair as a role-defining mechanism in classroom interaction. *Modern Language Journal*, 87, 374–390.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33, 703-736.
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Markee, N. (2004). Zone of interactional transition in ESL classes. *The Modern Language Journal*, 88(4), 583–602.
- Markee, N. (2005). Conversation analysis for second language acquisition. E. Hinkel (Yay. Haz.), *Handbook of research in second language teaching and learning* içinden (ss. 355–374). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29(3), 404–427.

- Markee, N. (2015). Are replication studies possible in qualitative second/foreign language classroom research? A call for comparative re-production research. *Language Teaching*, 120, 1-17.
- Markee, N. ve Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*. 88(4), 491-500.
- Maynard, D. W. ve Clayman, S. E. (2003). Ethnomethodology and conversation analysis. L. T. Reynolds, ve J. H. Nancy (Yay. Haz.), *The handbook of symbolic interactionism* içinde (ss. 173-202). Oxford: Rowman Altamira.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 183-213.
- McHoul, A. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in society*. 19(3), 349-377.
- Meara, P. (1996a). The dimensions of lexical competence. Brown, G., Malmkjaer, K. ve Williams, J., (Yay. Haz.), *Performance and competence in second language acquisition* içinde (ss. 35-53). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara, P. (1996b). The Vocabulary Knowledge Framework, www.lognostics.co.uk/vlibrary/index.htm (accessed 19/4/2016).
- Mehan, H. (1979). 'What time is it Denise?': Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 18(4), 285-294.
- Melka, F. (1997). Receptive versus productive aspects of vocabulary depth. D. Albrechtsen, K. Hastrup ve B. Henriksen (Yay. Haz.), *Angles on the English-speaking world 4* içinde (ss. 85-96). Danimarka: Museum Tusculanum Press.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştirileri. *Electronic Turkish Studies*, 8(9)
- Mondada L. (2007). Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies*, 9(2), 195-226.

- Mondada, L. (2011). Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 542-552.
- Mondada, L. ve 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.
- Mori, J. ve Hayashi, M. (2006). The achievement of intersubjectivity through embodied completions: a study of interactions between first and second language speakers. *Applied Linguistics*, 27(2), 195-219.
- 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.
- Mortensen, K. (2011). Doing word explanation in interaction. G. Pallotti and J. Wagner (Yay. Haz.), *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives içinde* (ss. 135-162). Honolulu: NFLRC.
- Morton, T. (2015). Vocabulary explanations in CLIL classrooms: A conversation analysis perspective. *The Language Learning Journal*, 43(3), 256-270.
- Musk, N. (2010). Code-switching and code-mixing in Welsh bilinguals' talk: Confirming or refuting the maintenance of language boundaries?, *Language, Culture and Curriculum*, 23(3), 179-197.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (1995). Best practice in vocabulary teaching and learning. *EA Journal*, 3(2), 7-15.
- Netz, H. (2016). Designedly incomplete utterances and student participation. *Linguistics and Education*, 33, 56-73.

- Olsher, D. (2004). Talk and gesture: The embodied completion of sequential actions in spoken interaction. R. Gardner ve J. Wagner (Yay. Haz.), *Second Language Conversations* içinde (ss. 221-245). London: Continuum.
- Özdemirel, A. ve Dilidüzgün, Ş. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı bağlamında değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 1464-1505.
- Özgen, M. (2010). *Türkçe Soru Tümcelerinin Öğretimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Pekarek Doehler, S. (2010). Conceptual changes and methodological challenges: On language, learning and documenting learning in conversation analytic SLA research. P. Seedhouse, S. Walsh, ve C. Jenks (Yay. Haz.), *Conceptualising Learning in Applied Linguistics*. içinde (ss. 105-126). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Peräkylä, A. (1997). Reliability and validity in research based on transcripts. D. Silverman (Yay. Haz.), *Qualitative research: Theory, method and practice* içinden (s. 283-304). London: Sage.
- Peräkylä, A. (2011). Validity in Research on Naturally Occurring Social Interaction . D Silverman (Ed.), *Qualitative Research. Third Edition* (3. bs.). Sage: London.
- Peräkylä, A., Antaki, C., Vehviläinen, S. ve Leudar, I. (Ed.) (2008). *Conversation Analysis and Psychotherapy*, Cambridge: CUP.
- Pomerantz, A. (1975). *Second assessments: A study of some features of agreements/disagreements*. (Yayınlanmamış doktora tezi), University of California, Irvine.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. J. M. Atkinson ve J. Heritage (Yay. Haz.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* içinde (ss. 57-101). Cambridge: Cambridge University Press, 57-101.

- Pomerantz, A. ve Bell, N. (2007). Learning to play, playing to learn: FL learners as multicompetent language users. *Applied Linguistics*, 28(4), 556–578.
- Rasmussen, G. (2014). Inclined to better understanding-the coordination of talk and ‘leaning forward’ in doing repair. *Journal of Pragmatics*, 65, 30-45.
- Resnik, D. B. (2004). *Bilim Etiği*. (Çev: Vicdan Mutlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-89.
- Richards, K. ve Seedhouse, P. (2005). *Applying conversation analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation Vol. 1&2*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Sarangi, S. ve Roberts, C. (Ed.). (1999). *Talk, work and institutional order: Discourse in medical, mediation and management settings 1*. Walter de Gruyter.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. ve Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organisation of repair in conversation. *Language*, 53. 361 -82.
- Schegloff, E. A. ve Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. UK: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2007). Current perspectives on vocabulary teaching and learning. Jim Cummins ve Chris Davison (Yay. Haz.), *International handbook of English Language Teaching* içinde (ss. 827-841). New York: Springer.
- 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. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.

- Seedhouse, P. (2005a). *Conversation analysis as research methodology*. K. Richards ve P. Seedhouse (Yay. Haz.), *Applying conversation analysis* içinde (ss. 251-266). Palgrave Macmillan.
- Seedhouse, P. (2005b). Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38(4), 165-187.
- Seedhouse, P. (2006). Interaction in second language classrooms. *Revue française de linguistique appliquée*, 11(2), 111-122.
- Seedhouse, P. (2008). Learning to talk the talk: conversation analysis as a tool for induction of trainee teachers. S. Garton ve P. Richards (Yay. Haz.), *Professional Encounters in TESOL* içinde (ss. 42-57). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Seedhouse, P. (2009). The interactional architecture of the language classroom. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 1.
- Seedhouse, P. ve Walsh, S. (2010). Learning a second language through classroom interaction. P. Seedhouse, S. Walsh ve C. Jenks (Yay. Haz.), *Conceptualising Learning in Applied Linguistics* içinde (ss. 127-146). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- 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, ed. Eva Bernant)*, 12(3), 62-97.
- Sert, O. (2011). *A micro-analytic investigation of claims of insufficient knowledge in EAL classrooms* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Newcastle, Newcastle Upon Tyne.
- 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. S. Akcan ve Y. Bayyurt (Yay. Haz.), *Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Görüş ve Düşünceler* içinde (ss.14-30). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Sert, O., Balaman, U., Daşkın, N. C., Büyükgüzel, S. ve Ergül, H. (2015). Konuşma çözümlemesi yöntemi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(2), 1-43.
- Sert, O. ve Jacknick, C. (2015). Student smiles and the negotiation of epistemics in L2 classrooms. *Journal of Pragmatics*, 77, 97-112.
- Sert, O. ve Seedhouse, P. (2011). Introduction: Conversation analysis in applied linguistics. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(1), 1 -14.
- Sert, O. ve Walsh, S. (2013). The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. *Language and Education*, 27(6), 542-565.
- Sidnell, J. (Ed.). (2009) *Conversation analysis. Comparative perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. London: Sage.
- Sinclair, J. M. ve Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse The English Used by Teachers and Pupils*. London Oxford University Press.
- Solem, M. S. (2016). Displaying knowledge through interrogatives in student-initiated sequences. *Classroom Discourse*, 7(1), 18-35.
- Squire, J. R., Lapp, D., Jensen, J. M. ve Flood, J. (2005). *Methods of research on teaching the English language arts: the methodology chapters from the Handbook of research on teaching the English language arts*. James Flood (Ed.), Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Stivers, T. (2013). Sequence organization. J. Sidnell ve T. Stivers (Yay. Haz.), *The handbook of conversation analysis* içinde (ss. 191 -209). West Sussex: Blackwell.
- Stivers, T. ve Robinson, J. D. (2006). A preference for progressivity in interaction. *Language in society*, 35(3). 367-392.
- Stivers, T. ve Rossano, F. (2010). Mobilizing response. *Research on Language and Social Interaction*, 43, 3-31. doi:10.1080/08351810903471258.
- Stoewer, K. ve Musk, N. (2018). Impromptu vocabulary work in English mother tongue instruction. *Classroom Discourse*.
- Şenyiğit, Y. ve İnce, B. (2015). YTO “Yeni Hitit” kitabındaki sözcük öğretimine bağlam temelli bir bakış. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 965-979.
- Takıl, N. B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: Döngüsel yazma etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 299-312.
- Taleghani-Nikazm, C. (2008). Gestures in foreign language classrooms: An empirical analysis of their organization and function. Melissa Bowles ve diğerleri (Yay. Haz.), *Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum* içinde (ss. 229-238). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson.
- Üstünel, E. ve Seedhouse P. (2005), ‘Why that, in that language, right now? Codeswitching and pedagogical focus’. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3), 302-25.
- Van Compernelle, R. A. ve Smotrova. (2017). Gesture, meaning, and thinking-for-teaching in unplanned vocabulary explanations. *Classroom Discourse*, 8(3), 194-213.

- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London.
- Van Lier, L. (2000). 'From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective'. J. Lantolf (Yay. Haz.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* içinde. Oxford: Oxford University Press.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. London: Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Taylor & Francis.
- Waring, H. Z., (2016). *Theorizing Pedagogical Interaction: Insight from conversationanalysis*. Routledge.
- Waring, H. Z., Creider, S. C. ve Box, C. D. (2013). Explaining vocabulary in the second language classroom: A conversation analytic account. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2, 249-264.
- Waring, H. Z., Reddington, E. ve Tadic, N. (2016). Responding artfully to student-initiated departures in the adult ESL classroom. *Linguistics and Education*, 33, 28-39.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. Cambridge: CPU
- Wong, J. ve Waring, H. Z. (2010). *Conversation analysis and second language pedagogy*. New York: Routledge.
- Yıldız, F.U. (2013). Sözcük ve sözcük öğretimi. M. Durmuş ve A.Okur (editörler), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 357-364). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Zemel, A.ve Koschmann, T. (2011). Pursuing a question: Reinitiating IRE sequences as a method of instruction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 475-488.

Ek 1. Jefferson Çevriyazı Sistemi

Simgeler ve Anlamları [Jefferson'a (2004) dayanarak hazırlanmıştır.]

(akt. Sert vd., 2015)

Simge	Adı	Anlamı
[]	Örtüşme	Örtüşmenin başlangıç [ve bitiş] noktalarını belirtir.
=	Mandallama	Sözcenin boşluk bırakmadan bir önceki sözcüğü takip etmesini belirtir.
(.)	Anlık duraklama	0.2 saniye ve altındaki anlık duraklamaları belirtir. Parantez içerisinde nokta yerine sayı belirtilmesiyle de duraklamanın tam olarak uzunluğu ifade edilir.
. ↓	Düşen tonlama	Tonlamanın ya da sesin düşüşünü belirtir.
? ↑	Yükselen tonlama	Tonlamanın ya da sesin yükselişini belirtir.
-	Kesme	Konuşmanın ani bir şekilde kesilmesini belirtir.
> <	Hızlı konuşma	Büyüktür simgesi ile küçüktür simgesi arasındaki çeviriler konuşmanın normalden daha hızlı gerçekleştiğini belirtir.
< >	Yavaş konuşma	Küçüktür simgesi ile büyüktür simgesi arasındaki çeviriler konuşmanın normalden daha yavaş gerçekleştiğini belirtir.
° °	Düşük ses	Derece simgeleri arasında çevrilen konuşmalar yumuşak, kısık veya düşük bir ses kullanıldığını belirtir.
ABC	Yüksek ses	Büyük harflerle çevrilen konuşma bölümleri normalden oldukça yüksek bir ses kullanıldığını belirtir.
abc	Vurgu	Çevirinin altı çizili bölümleri konuşmada vurgu yapılan bölümleri belirtir.
:::	Uzatma	Her bir iki nokta üst üste ilgili sesin 0.2 saniyelik uzatılmasını belirtir.
hhh	Nefes verme	h harfleri duyulabilir nefes verme sesini belirtir ve sesin devam ettiği oranda harf sayısı artabilir.
.hh	Nefes alma	Noktayı takip eden h harfi duyulabilir nefes alma sesini belirtir ve

		sesin devam ettiği oranda harf sayısı artabilir.
()	Anlaşılması zor konuşma	Çeviriyazıyı oluşturan araştırmacının tam olarak anlayamadığı konuşma bölümleri parantez içerisinde belirtilir.
(())	Çeviriyazı yorumları	Sözlü olarak ifade edilmeyen veya çeviriyazıyı oluşturan kişinin yorum eklemesini gerektiren konuşma bölümlerini belirtir.



Ek 2. Sözlükçe

(HUMAN enstitüsünün önerileriyle ve araştırmacının çalışmaları doğrultusunda hazırlanmıştır.)

<p>algısal yeti: comprehensible competence</p> <p>ani: on the fly</p> <p>anlam ve akıcılık bağlamı: meaning and fluency context</p> <p>ara genişletme: insert-expansion</p> <p>art genişletme: post-expansion</p> <p>bakış: gaze</p> <p>bedensel eylem: embodied action</p> <p>bedensel kaynak: embodied resource</p> <p>bilgi gösterimi: understanding display sequence</p> <p>bilgisel asimetri: epistemic asymmetry</p> <p>bir sonraki sıranın kanıt getirme işlevi: next-turn-proof-procedure</p> <p>bürünsel/sesletimsel yapı: prosodic pattern</p> <p>çokkipli kaynak: embodied resources</p> <p>derin işleme: deep processing</p> <p>dizi düzeni: sequence organization</p> <p>dizisel düzen: sequential organization</p> <p>dizi genişletmeleri: sequence expansion</p> <p>devam et yanıtı: go-ahead response</p> <p>etkileşimsel asimetri: interactional asymmetry</p> <p>etkileşimsel düzen: interactional order</p> <p>etkileşimsel parmak izi: interactional fingerprint</p> <p>etkileşimsel tasarım: interactional design</p> <p>etkileşimsel yeti: interactional competence</p> <p>geçişe uygun nokta: transition relevance place</p> <p>göstergesl kaynak: semiotic resources</p> <p>gösterimsel el kol hareketi: deictic gestures</p>	<p>görev odaklı bağlam: task-based context</p> <p>görülen ancak fark edilmeyen: seen-but-unnoticed</p> <p>halka açık düzen: public order</p> <p>hazırlama: hedging</p> <p>içeriden bakış açısı: emic perspective</p> <p>kelime arayışı dizisi: word search sequence</p> <p>kişisel düzen: private order</p> <p>kurumsal etkileşim: institutional interaction</p> <p>kurumsal etkileşim düzeni: institutional order of interaction</p> <p>onarım: repair</p> <p>ön genişletme: pre-expansion</p> <p>öznelarasılılık: intersubjectivity</p> <p>sınıf içi etkileşim: classroom interaction</p> <p>sınıf içi konuşma: in-class talk</p> <p>sınıf içi söylemi: classroom discourse</p> <p>sıralı çiftin ikinci kısmı: second pair part</p> <p>sıralı çiftin ilk kısmı: first pair part</p> <p>söz sırası: turn</p> <p>söz sırası alma: turn taking</p> <p>söz sırası oluşturma birimi: turn construction unit</p> <p>tekli durum çözümlemesi: single case analysis</p> <p>yapı ve doğruluk bağlamı: form and accuracy context</p> <p>yönelimsel bağlam: procedural context</p> <p>yumuşatma: mitigation</p>
---	--

Ek 3. Etik Kurul İzin Formu



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/

433-4032

30 Kasım 2017

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 07.11.2017 tarih ve 682 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi yüksek lisans programı öğrencilerinden **Hatice SUMRUK**'un **Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ** danışmanlığında yürüttüğü "**Yabancılara Türkçe Öğretiminde A2 Düzeyinde Etkileşim Desenleri (Interactional Design in A2 Level in Teaching Turkish as a Foreign Language Classroom)**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **22 Kasım 2017** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek 4. Orijinallik Raporu

 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU	
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA	
Tarih: 01/02/2019	
<p>Tez Başlığı / Konusu: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Etkileşim ve Konuşma Çözümlemesi Yöntemiyle Kelime Öğretimi: A2 Düzeyi</p>	
<p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 138 sayfalık kısmına ilişkin, 31/01/2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 1'dir.</p>	
<p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç 	
<p>Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p>	
<p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p>	
<p>01.02.2019 Tarih ve İmza</p> 	
<p>Adı Soyadı: Hatice SUMRUK</p> <p>Öğrenci No: N14223443</p> <p>Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı</p> <p>Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi</p> <p>Statüsü: <input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p>	
<p>DANIŞMAN ONAYI</p> <p>UYGUNDUR</p>  <p>Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ</p>	



**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
MASTER'S THESIS ORIGINALITY REPORT**

**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
TO THE DEPARTMENT OF TURKISH STUDIES**

Date: 01/02/2019

Thesis Title / Topic: A Conversation Analytic Study of Interaction in Vocabulary Teaching in Turkish as a Foreign Language Classroom: A2 Level

According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options stated below on 31/01/2019 for the total of 138 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 1%.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Turkish Studies Institute 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.

01.02.2019

Date and Signature

Name Surname: Hatice SUMRUK
Student No: N14223443
Department: Department of Turkish Studies
Program: Teaching Turkish as a Foreign Language
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.

Assoc. Prof. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ

Ek 5. Turnitin Benzerlik İndeksi

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ETKİLEŞİM VE KONUŞMA ÇÖZÜMLEMESİ YÖNTEMİYLE KELİME ÖĞRETİMİ: A2 DÜZEYİ

ORIJINALLIK RAPORU

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

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.sosyalarastirmalar.com İnternet Kaynağı	<%1
2	mobile.eur-j-ophthalmol.com İnternet Kaynağı	<%1
3	www.dilbilimi.net İnternet Kaynağı	<%1
4	necipfazildh.saglik.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
5	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	<%1
6	sbed.mku.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
7	Submitted to Middle East Technical University Öğrenci Ödevi	<%1
8	www.human.hacettepe.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Hatice Sumruk

Doğum Yeri ve Tarihi :Isparta/1991

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : İngiliz Dili Eğitimi - Hacettepe Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrenimi : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi – Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Hacettepe Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller :İngilizce ve Fransızca

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar : (İngilizce Öğr. Gör.) - Türk Hava Kurumu Üniversitesi (2015'ten itibaren)

İletişim

E-Posta Adresi : hsumruk@gmail.com

Tarih : 08.01.2019

