“Sınıf içi Etkileşimsel Yeti” Kapsamında İngilizce Sınıfındaki Öğrencilerin Katkılarını Şekillendirme Desenleri

Program Kodu: 1002

Proje No: 114K616

Proje Yürütücüsü:
Nilüfer Can Daşkın

Bursiyer(ler):
Fevzi Umut Özçelik
Tolga Keleş
Merve Bozbıyık

KASIM 2015
ANKARA

Önsöz

Yabancı dil sınıflarında etkileşim öğrenme fırsatı oluşturma açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak etkileşimin yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinin merkezinde olduğu bilinmesine rağmen sınıf bağlamını oluşturan etkileşimsel süreçler hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından yeteri kadar anlaşılmamaktadır. Bunun nedeni ise etkileşimin laboratuvar ortamlarında, varsayımsal verilerle, doğal sınıf ortamına müdahale ederek sosyal açıdan değil bilişsel açıdan çalışılmış olmasıdır. Bunun sonucunda, özellikle öğretmen yetiştiren programlarda öğretmen adayları varsayımsal sınıf ortamlarına maruz kalmaktadırlar. Bu nedenle, yabancı dil sınıf ortamlarında öğretmen ve öğrenci etkileşimi açısından gerçekten neler yaşandığının ve gerçek bir sınıf ortamında öğrenme fırsatı oluşturma açısından nelerin etkili olduğunun bilimsel olarak ortaya konulması gerekmektedir. Dolayısıyla, laboratuvar ortamı oluşturulan sınıf ortamları değil gerçek sınıf ortamını inceleyen sınıf içi araştırmalara büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Yıllarca yabancı dil öğretmenleri ve araştırmacılar yabancı dil sınıflarında gerçek hayat iletişimini oluşturmaya çalışmışlardır fakat bu sınıfların kendi içerisinde bir sosyal ortam olduğunu göz ardı etmişlerdir (Walsh, 2003). Dolayısıyla, öğretmen adayları zamanlarının büyük bir kısmını bu sınıf ortamlarında gerçek hayat iletişimini oluşturmaya ayırmak yerine bu gerçek sınıf ortamlarındaki etkileşimsel süreçleri anlamak için ayırmalıdırlar ki gerçek resmi daha iyi görebilsinler. Bu gerçekliği ortaya koymak için son zamanlarda özellikle uluslararası boyutta konuşma çözümlemesi yöntemi sınıf içi çalışmalarda kullanılarak dil sınıfında doğal olarak oluşan etkileşim-içinde-konuşma konusuna daha fazla ilgi gösterilmeye başlanmıştır. Ancak ülkemizde bu tür sınıf içi çalışmalarının eksikliği bu projenin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu eksikliği gidermek için doktora tezimin bir parçası olarak önerilen bu projenin TÜBİTAK tarafından 1002 Hızlı Destek Programı kapsamında (No: 114K616) desteklenmesi uygun görülmüştür. Bunun sonucunda bu proje Sınıf içi Etkileşimsel Yeti'nin (SEY) bir parçası olan Öğrenci Katkılarını Şekillendirme (ÖKŞ) desenlerine yoğunlaşmış ve öğretmenlik deneyim süreleri birbirinden farklı olan iki öğretmenin bir İngilizce sınıfında öğrenci katkılarını şekillendirmek için kullandıkları etkileşimsel desenleri araştırmıştır. Video kayıtlarının çeviri yazılarının oluşturulması ve konuşma çözümlemesi yöntemiyle analiz edilmesiyle daha önceki çalışmalarda bulunmamış olan "Geçmiş Öğrenme Olayına Gönderme" (GÖOG) desenleri yeni bir ÖKŞ deseni olarak ortaya çıkmış ve projenin kapsamını oluşturarak literatüre kazandırılmıştır.

Bu projeye veri toplama sürecinde doğrudan katılarak projenin temel taşlarını oluşturan Hacettepe Üniversitesi İngilizce hazırlık okulundaki öğrencilere ve iki öğretmene çok teşekkür etmek istiyorum. Ayrıca bilimsel anlamda hem kayıtların oluşturulması sürecinde hem de

analiz sürecinde fikirleriyle büyük yol gösteren ve katkı sağlayan danışmanım Doç. Dr. Çiler Hatipoğlu ve hocam Yrd. Doç. Dr. Olcay Sert'e, çeviri yazıların oluşumunda büyük bir özveriyle çalışan ve projenin verimliliğini arttırma konusunda katkı sağlayan Merve Bozbıyık, Fevzi Umut Özçelik, ve Tolga Keleş'e şükranlarımı sunuyorum. Son olarak Hacettepe Üniversitesi Mikro-Analiz, Sosyal Etkileşim ve Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi (HUMAN) ekibine (Yrd. Doç. Dr. Olcay Sert, Arş. Gör. Ufuk Balaman, Arş. Gör. Safinaz Büyükgüzel ve Dr. Hatice Ergül) düzenledikleri veri toplantıları gibi çeşitli bilimsel etkinliklerle ve bireysel olarak analizlerime bilimsel açıdan katkı sağladıkları için çok teşekkür ediyorum.

Nilüfer Can Daşkın
Proje Yürütücüsü

İçindekiler

Özet v
Abstract vi
1. Giriş 1
2. Literatür Özeti 6
3. Gereç ve Yöntem 9
4. Sonuç 17
    4.1 Deneyimli Öğretmen 20
        4.1.1 Yapı-ve-doğruluk Bağlamı 20
        4.1.2 Anlam-ve-akıcılık Bağlamı 31
    4.2 Deneyimi Az Olan Öğretmen 39
        4.2.1 Yapı-ve-doğruluk Bağlamı 39
    4.3 Uyarılmış Görüşme Sonuçları 41
5. Tartışma 46
Ekler 53
    Ek 1: Çeviriyazı simgeleri ve anlamları 53
    Ek 2: Uyarılmış görüşme soruları 55

Tablo ve Şekil Listeleri

Tablo 1. Projeye katkı sağlayan çalışmalar 7
Tablo 2. Video kayıt tarihleri ve süreleri 11
Tablo 3. ÖKŞ deseni olarak GÖOG durumları 18
Tablo 4. Deneyimli öğretmenin ÖKŞ amaçlı kullandığı GÖOG modellerinin dağılımı 37
Tablo 5. Deneyimi az olan öğretmenin ÖKŞ amaçlı kullandığı GÖOG modellerinin dağılımı 39
Şekil 1. Kullanılan Yöntem 16
Şekil 2. Yeğlenen öğrenci katkısına (ÖK) yönelik kullanılan GÖOG modelleri 36
Şekil 3. Yeğlenmeyen öğrenci katkısına (ÖK) yönelik kullanılan GÖOG modelleri 36
Kesit 1. Present tense 4
Kesit 2. Never better 19
Kesit 3. Kelime tekrarı 20
Kesit 4. Disease 22
Kesit 5. Behaviour 25
Kesit 6. Anything 27
Kesit 7. Funnier 29
Kesit 8. Male 32
Kesit 9. First conditional 39

Özet

Bu projede öğretmenlik deneyim süreleri birbirinden farklı olan iki öğretmenin bir İngilizce sınıfında öğrenci katkılarını şekillendirmek için kullandıkları etkileşimsel desenler araştırılmıştır. Bunun için bir üniversite hazırlık okulunda orta seviyedeki bir İngilizce sınıfı video ve ses kaydına alınmıştır. Kayıtların çeviri yazılarının oluşturulması ve konuşma çözümlemesi yöntemiyle analiz edilmesiyle daha önceki çalışmalarda bulunmamış olan genelde Sınıf-içi Etkileşimsel Yeti'nin (SEY) özelde ise Öğrenci Katkılarını Şekillendirme (ÖKŞ) deseni olarak "Geçmiş Öğrenme Olayına Gönderme" (GÖOG) desenleri ortaya çıkmış ve projenin kapsamını oluşturmuştur. GÖOG daha çok deneyimli öğretmen tarafından kullanılırken deneyimi az olan öğretmen tarafından çok nadir başvurulan bir etkileşimsel kaynak olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu desenler daha çok yapı-ve-doğruluk ikinci dil sınıf bağlamlarında kullanılırken anlam-ve-akıcılık bağlamlarında kullanıldığı durumlarda ise bu desenlerin öğrenme ortamını yapı-ve-doğruluk bağlamına kaydırarak bir yan dizi oluşturduğu görülmüştür. ÖKŞ amaçlı kullanılan GÖOG desenlerinin analizleri dizisel anlamda 6 tane model ortaya koymuştur. Bu modeller sonucunda GÖOG desenleri minimal olsun ya da olmasın art-genişletme dizilerinde öğrenci katkılarını takiben öğretmenin kendiliğinden ana aktiviteden uzaklaşarak geçmiş öğrenme ortamında üzerinde durulan dil yapılarına, konulara, olaylara, araç ve gereçlere vs. gönderme yapmasıyla öğrencilerin yeğlenen katkılarını genişletmek ya da yeğlenmeyen öğrenci katkılarını onarmak veya onarılan bu katkıları pekiştirmek amacıyla sınıf içinde kullanılan kaynaklar olarak tanımlanmıştır. Uyarılmış görüşme sonuçları ise konuşma-çözümlemesi analizlerine aksi bir durum sergilememekle birlikte GÖOG'nin her iki öğretmen tarafından geçmiş öğrenme durumuna yönelik bir hatırlatma fırsatı oluşturmak, yeni konunun öğrenilmesini kolaylaştırmak, öğrencilerin geçmiş öğrenmeye yönelik yaptıkları hatayı daha iyi anlamalarını sağlamak ve önceki konunun öğrenilme durumunu test ederek dönüt almak amacıyla kullanıldığını göstermiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ise GÖOG'nin hem geçmiş hem de yeni öğrenme olayına ilişkin öğrenmelerine katkı sağlayan bir uygulama olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak GÖOG desenlerinin keşfedilmesiyle genelde SEY'in özelde ise ÖKŞ'nin kavramlaşmasına ve zenginleşmesine katkı sağlanmış ve İngilizce öğretmenleri ve özellikle de öğretmen adaylarına gerçek bir sınıf ortamından gerçek uygulamalara yönelik bazı etkileşimsel desenler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf içi etkileşimsel yeti, öğrenci katkılarını şekillendirme, geçmiş öğrenme olayına gönderme, öğrenme fırsatları, konuşma çözümlemesi

Abstract

This project investigated the interactional patterns used for shaping learner contributions in an EFL classroom by two teachers who have different years of teaching experience. For this reason, a pre-intermediate EFL class at a university preparatory school was video and audio taped. As a result of transcribing the recordings and analysing them using conversation-analysis method, Reference to Past Learning Events (RPLE) is revealed as a pattern that has not been discovered as part of Classroom Interactional Competence (CIC) in general and Shaping Learner Contributions (SLC) in particular. While RPLE patterns were found to be used mostly by the experienced teacher, they emerged as an interactional resource rarely employed by the novice teacher. Besides, these patterns mostly took place in form-and-accuracy L2 learning contexts and in those cases in which they emerged in meaning-and-fluency contexts, they created a side sequence by shifting the learning context to a form-and-accuracy context. The sequential analysis of the RPLE patterns used for SLC displayed 6 modals. As a result of these modals, RPLE patterns have been defined as resources used in the classroom in minimal or non-minimal post-expansion sequences following learner contributions by the teacher who spontaneously diverges from the main focus of the activity and refers to language forms, topics, events, materials etc. which were dealt with in the past in order to extend preferred learner contributions, repair dispreferred learner contributions or reinforce the repaired learner contributions. As well as not displaying any contradictory findings to conversation-analysis findings, the results of the stimulated recall sessions showed that RPLE is used by both of the teachers to create an opportunity for recalling a past learning event, facilitate the learning of new topics, help students to better understand the mistake they made regarding a past learning event and to get feedback by testing the learning of previous topics. The sessions carried out with students also showed that RPLE is a practice that contributes to their old and new learning states. As a result, by discovering RPLE patterns, this project has contributed to the conceptualisation and extension of CIC in general and SLC in particular and has displayed some interactional patterns as part of real teaching practices from a real language classroom for English language teachers and especially for teacher candidates.

Keywords: Classroom interactional competence, shaping learner contributions, reference to past learning events, learning opportunities, conversation analysis

1. GİRİŞ

Bu proje genel anlamda sınıf içi etkileşim konusuna yoğunlaşmaktadır. Yabancı dil sınıflarında etkileşim öğrenme fırsatı oluşturma açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak etkileşimin yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinin merkezinde olduğu bilinmesine rağmen sınıf bağlamını oluşturan etkileşimsel süreçler hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından yeteri kadar anlaşılmamaktadır (Walsh, 2011). Bunun nedeni ise etkileşimin laboratuvar ortamlarında, varsayımsal verilerle, doğal sınıf ortamına müdahale ederek sosyal açıdan değil bilişsel açıdan çalışılmış olmasıdır (Mackey, 2012; Walsh, 2003). Yabancı dil sınıf içi araştırmaların tarihine bakıldığında bu çalışmaların geçmişten günümüze çoğunlukla öğretmen davranışlarına ve etkili öğretimi oluşturan teknik ve yöntemlere yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin, bu çalışmalarda öğretim ve öğrenme sürecinin etkililiğini seçilen ve deneysel olarak belirlenmeyen yöntemlerin oluşturduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak çeşitli yöntemlerin karşılaştırıldığı çalışmalar oldukça yaygındır (Scherer ve Wertheimer, 1964; Smith, 1970). Bunun sonucunda, özellikle öğretmen yetiştiren programlarda öğretmen adayları varsayımsal sınıf ortamlarına maruz kalmaktadırlar. Bu adaylar mezun olduktan sonra gerçek sınıf hayatına atıldıklarında "gerçeklik şoku" (reality shock) yaşamaktadırlar (Farrell, 2009). Bu nedenle, yabancı dil sınıf ortamlarında öğretmen ve öğrenci etkileşimi açısından gerçekten neler yaşandığının ve gerçek bir sınıf ortamında öğrenme fırsatı oluşturma açısından nelerin etkili olduğunun bilimsel olarak ortaya konulması gerekmektedir. Dolayısıyla, laboratuvar ortamı oluşturulan sınıf ortamları değil gerçek sınıf ortamını inceleyen sınıf içi araştırmalara büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Yıllarca yabancı dil öğretmenleri ve araştırmacılar yabancı dil sınıflarında gerçek hayat iletişimini oluşturmaya çalışmışlardır fakat bu sınıfların kendi içerisinde bir sosyal ortam olduğunu göz ardı etmişlerdir (Walsh, 2003). Dolayısıyla, öğretmen adayları zamanlarının büyük bir kısmını bu sınıf ortamlarında gerçek hayat iletişimini oluşturmaya ayırmak yerine bu gerçek sınıf ortamlarındaki etkileşimsel süreçleri anlamak için ayırmalıdırlar ki gerçek resmi daha iyi görebilsinler.

Sınıf içi ortamlarda üzerinde durulması gereken önemli konulardan birisi etkileşimdir. Son zamanlarda "söylem çözümlemesi" (Sinclair ve Coulthard, 1975) ve "konuşma çözümlemesi" (Markee, 2000) yöntemlerinin gelişmesiyle sınıf içi etkileşimi araştıran çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Sınıf içi etkileşim üzerine yapılan araştırmalarda özellikle konuşma çözümlemesinin kullanılmasıyla, dil sınıfında doğal olarak oluşan etkileşim-içinde-konuşma konusuna daha fazla ilgi gösterilmeye başlanmıştır (Huth, 2011). Özellikle yabancı dil sınıflarında etkileşimi çalışmak çok daha önemlidir. Çünkü bu etkileşimin etkililiği öğrenme fırsatı oluşturabilir. Dolayısıyla bu sınıflarda etkileşimsel yeti büyük önem taşımaktadır. Uzun bir süreden beri Hymes'ın (1967, 1972) "iletişimsel yeti" kavramı dil eğitim açısından oldukça

etkili olmuştur fakat “etkileşimsel yeti” (Kramsch, 1986) kavramını öneren araştırmacılar iletişimsel yetinin yetersizliklerini ortaya koymuşlardır (Walsh, 2011). Öncelikle, öğrencilerin iletişimsel yetisini geliştirmeyi amaçlayan dil sınıfları kolektif performans yerine kişisel performansa odaklanmaktadır. Bu sınıflarda öğrenciler, diğerleriyle toplu olarak nasıl anlam oluşturdukları ve tartıştıkları açısından değil nasıl doğru, akıcı ve uygun dilbilimsel yapıları ürettikleri açısından değerlendirilmektedirler (Walsh, 2011). Bununla birlikte, bu sınıflarda öğrencilerin performansını ölçmede anadili İngilizce olan kişilerin performansları ölçüt olarak ele alınmaktadır. Bu da dil öğrencilerin sorunlu iletişimcilermiş gibi değerlendirilmelerine neden olmaktadır (Firth ve Wagner, 1997). Buna ek olarak, yine bu sınıflarda akıcılığın iletişime dahil olan tüm katılımcılarla birlikte değil sadece konuşmacı tarafından kontrol edildiği düşünülmektedir (McCarthy, 2005). Halbuki etkileşime dahil olan tüm katılımcılarla birlikte oluşturulan akıcılığın (confluency) yalnız konuşmacı tarafından kontrol edilen akıcılıktan (fluency) daha önemli olduğu belirtilmektedir (McCarthy, 2005). Sonuç olarak, “etkileşimsel yeti” ile etkileşime dahil olan kişilerin toplu olarak birlikte anlam oluşturdukları ve anlama ulaştıkları, sadece dilbilimsel kaynakların değil etkileşimsel kaynakların da olduğu ve yalnızca konuşmanın değil dinlemenin de önemi vurgulanmaktadır. Çünkü sadece doğru dilbilgisi kullanmak ve akıcı olmak yetersizdir. Bununla birlikte, yerel konuşma ortamına dikkat etmek, dinlemek ve anladığını belli etmek ve iletişim aksaklıklarını düzeltebilmek de önemli becerilerdir (Walsh, 2011).

Etkileşimsel yeti bazı araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır (Kasper, 2006; Markee, 2008; Oksaar, 1990; Young, 2008). Örneğin, yaygın olarak bilinen ve kapsamlı olan Young’ın (2008) etkileşimsel yeti tanımı şöyledir: “Etkileşimsel yeti katılımcıların kullandığı dilbilimsel ve etkileşimsel kaynaklarla bu kaynakların kullanıldığı bağlamlar arasındaki ilişkidir” (s.100). Etkileşimsel yeti özellikleri açısından bağlama özgü doğası gereği çeşitli ortamlarda farklılık gösterebilir. Örneğin, sınıf ortamındaki etkileşimsel yetinin özellikleri günlük konuşmalardaki özelliklerden farklıdır (Barraja-Rohan, 2011; Heritage, 2005). Bu nedenle, sınıf ortamına özgü etkileşimsel yeti Walsh (2006) tarafından önerilen “Sınıf içi Etkileşimsel Yeti” (SEY) kavramıyla açıklanmaktadır. Bu kavram “öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrenmeye yardımcı olmak için etkileşimi araç olarak kullanma becerisi” (Walsh, 2011, s.158) olarak tanımlanmıştır. Bu kavram, katılımcıların birlikte anlamları ve eylemleri etkileşim yoluyla oluşturduklarını vurgulamaktadır (Walsh, 2006, s.63). Bunun sonucunda, etkileşimin öğretim ve öğrenmenin merkezinde olduğu ve SEY’ini geliştiren öğretmen ve öğrencilerin öğrenme fırsatı oluşturabilecekleri ve uygun etkileşimsel kararlar alabilecekleri vurgulanmaktadır (Walsh, 2011). SEY’i gelişmiş öğretmenlerin (1) pedagojik amaca ve öğrencilere uygun dil kullandıkları, (2) bekleme ve planlama süresini arttırarak ve

öğrencilerin konuşma sırasını uzatarak etkileşimsel alanı geniş tuttukları, (3) öğrenci katkılarını şekillendirdikleri ve (4) etkili öğrenci katılımını sağlama stratejilerini kullandıkları ortaya konulmuştur (Walsh, 2006, 2011, 2012). Bu çalışma, burada sıralanan SEY'in dört özelliğinden üçüncüsü olan Öğrenci Katkılarını Şekillendirme (ÖKŞ) desenlerine odaklanmıştır. Çünkü öğrenci katkılarının yeteri kadar işlenmediği ve şekillendirilmediği İngilizce sınıflarında aktarılan "çoğu bilgi harcanmakta, göz ardı edilmekte ve yanlış anlaşılmaktadır" (Walsh, 2006, s.135). Buna ek olarak, İngilizce sınıflarında ÖKŞ hem uluslararası hem de ulusal boyutta doğrudan SEY kapsamında detaylı olarak ele alınmamıştır. Türkiye ortamında konuşma çözümlemesi yönteminin kullanıldığı sınıf içi araştırmaları zaten oldukça yetersizdir. Ayrıca, yapılan bir ön çalışma (Can-Daşkın, 2015) sonucunda ÖKŞ konusunun öğrenme fırsatı oluşturabilecek etkileşimsel desenleri ortaya koyarak SEY'i anlamaya önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

ÖKŞ direk öğrenci cevabını kabul etmek yerine bu cevabı yoğurmayı içermektedir (Walsh, 2011). Dil öğretmenlerinin sadece bilgiyi aktarmaları değil ortaya çıkabilecek her türlü etkileşimsel öğrenci katkılarıyla ilgilenmeleri beklenmektedir (Fagan, 2012a). Açıklama isteme, yardımcı olma, tekrarlama, düzeltme, açıklama ve destekleme (scaffolding) bazı ÖKŞ desenleridir. Örneğin, yapılan ön çalışmadan alınan kesit 1'de öğretmen doğrudan öğrenci cevabını kabul edip geçmemekte fakat tüm sınıf için öğrenci katkısını genişletmektedir (Can-Daşkın, 2015). Satır 3'de öğrencilerin belirttiği seçeneği tekrarlayarak tüm cümleyi okur ve satır 4-6'da öğrencilerin satır 2'deki katkılarına yönelik detaylandırma sorusu sorarak ilgili gramer yapısının özelliklerini gündeme getirir. En son satırda öğrencilerin cevaplarını kabul etmekle kalmayıp "present tense" konusuna yönelik daha fazla açıklama yaparak öğrenci katkısını genişletmektedir. Böylelikle, öğretmen öğrenci katkılarını kullanarak daha fazla öğrenme davranışı oluşturmaya çalışmaktadır. ÖKŞ sadece katkı sağlayan öğrenci için değil tüm öğrenciler için önemlidir. Katkı sağlayan öğrencinin daha doğru ve tam cevap vermesini ve daha çok etkileşim kurmasını sağlarken diğer öğrencilerin ise bu katkıyı daha doğru anlamalarını, daha anlamlı ve kapsamlı bir cevaba ve dil girdisine maruz kalmalarını sağlamaktadır (Walsh, 2006, 2011). Dolayısıyla, ÖKŞ sadece katkı sağlayan öğrenciyi değil tüm sınıfı kapsamaktadır. Bu tür sınıf yapısı Schwab (2011) tarafından "multilogue" ifadesiyle açıklanmaktadır. Bu ifade "katılımcıların sözel ve sözel olmayan katkılarının birden fazla kişiyi ilgilendirdiği çoklu kurumsal etkinliğin özel bir türü" olarak tanımlanmıştır (Schwab, 2011, s.7). Sonuç olarak, "multilogue" yapısında bu sınıflarda öğretmenler tüm öğrenciler için ders işlemekte, öğrenciler ise hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle konuşup onları dinlemektedirler.

Kesit 1. Present tense

1 T: o↑ke:y four? in the summer?
2 LLL: a a ((a şıkkına gönderme yapmaktadır))
3→ T: a. i usually go to the country.
4→ why do we say (.) ↑usually this time but not used to?
5 (1.0)
6→ T: because it refers to:: what tense?
7 (1.6)
8 LLL: present tense.
9→ T: present time right? it is talking about the present
10 habits. not the past (.) uh-huh.

Bunlarla birlikte kullanılan dilin ve verilen etkileşimsel kararların ikinci dil sınıf bağlamına göre değiştiği de tartışılmaktadır (Seedhouse, 2004). Dersin odağı değiştikçe etkileşimsel desenlerin ve pedagojik amaçların da değiştiği belirtilmektedir (Walsh, 2003). Her sınıf içindeki bağlamların kendine özgü pedagojik amaçları ve öğretmenin kullandığı dilde de belirgin olan farklı etkileşimsel özellikleri vardır. Seedhouse (2004) dört ikinci dil sınıf bağlam çeşidi ortaya çıkarmıştır: yapı-ve-doğruluk, anlam-ve-akıcılık, göreve yönelik ve yönetsel bağlamlar. Bu çalışma farklı sınıf bağlamlarını bu sınıflamaya göre değerlendirecektir. Bu bağlamları açıklayacak olursak, yapı-ve-doğruluk (form-and-accuracy) bağlamında amaç dilbilimsel yapıların sunulması ve pekiştirilmesidir. Sıra alma (turn-taking) ve diziliş (sequence) öğretmen tarafından kontrol edilmektedir. Anlam-ve-akıcılık (meaning-and-fluency) bağlamında amaç öğrencileri kişisel duygu ve düşüncelerini ifade etmeye teşvik ederek onların etkileşim kurmaları için fırsat oluşturmaktır. Bu bağlamda sıra alma ve konu yönetimi daha esnektir. Göreve yönelik bağlam ise (task-oriented) bir görevi tamamlamak için öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmasını ve bu etkileşimi kendilerinin kontrol etmesini içermektedir. Bu bağlamda ne dilbilimsel yapılar ne de kişisel anlamlar ön plandadır. Son olarak, yönetsel bağlamlarda (procedural) öğretmenler söz hakkı vermeden sınıf etkinliklerine yönelik yönerge verirler. Bu proje için yapılan ön çalışmada Seedhouse'ın bu bağlam çeşitlerinin gayet açık, net ve uygulanabilir olduğu görülmüştür (Can Daşkın, 2015). Ancak bu çalışmanın amacı gereği verinin analizi yapı-ve-doğruluk ve anlam-ve-akıcılık bağlamlarıyla sınırlı kalmıştır. Çünkü yönetsel bağlamlar öğrenciyle herhangi bir etkileşim içermediğinden devre dışı bırakılmıştır. Göreve yönelik bağlamlar ise kaydedilen sınıfta sadece öğrencilerin yaptıkları grup çalışmalarında gerçekleştiğinden ve dolayısıyla öğretmen etkileşimini içermediğinden bu bağlamlar da çalışma kapsamına dahil edilmemiştir.

Farklı sınıf bağlamlarının yanı sıra dikkate alınacak diğer bir husus ise öğretmen tecrübesidir. İngilizce sınıf içi araştırmalarda etkileşimsel kaynaklar açıklanırken bu etkileşimsel süreç üzerinde öğretmen tecrübesinin etkisi ihmal edilmiştir. Nitekim dil öğretmen eğitimi alanı öğretmenlerin sınıf uygulamalarını etkilemede öğretmen tecrübesinin rolünü vurgulamıştır (Borg, 2005; Fagan, 2012a, 2012b). Dolayısıyla, sınıf içi araştırmalarla dil öğretmen eğitimi araştırmalarını bir araya getirmek gerekmektedir (Fagan, 2012a). Sınıf içi çalışmalarda kullanılan konuşma çözümlemesi yöntemiyle mikro detaylar incelenip sınıf içinde ne olup bittiği sunulurken, dil öğretmen eğitimi çalışmaları öğretmen tecrübesinin rolünü ortaya koymaktadır. Ancak bu projenin amacı öğretmen uzmanlığını değerlendirmek değil, öğretmenlik deneyim süresinin öğretmenlerin etkileşimsel kararlarında ne gibi farklılık ya da benzerlik oluşturduğunu tespit etmektir. Dolayısıyla, bu proje tecrübeli öğretmenin daha doğru etkileşimsel kararlar alacağı varsayımını değil öğretmen tecrübesinin farklı etkileşimsel desenler (bu desenler uzmanlık göstergesi olsa veya olmasa da) ortaya koyabileceği varsayımını içermektedir. Örneğin, bir öğretmen, tecrübesine dayanarak bir etkileşimsel özelliği sınıfında kullanmaya teşebbüs edebilir fakat bu özellik beklenen sonucu vermeyebilir. Aynı şekilde, yeni bir öğretmen bir etkileşimsel özelliği ilk kez sınıfında kullanabilir ve bu özellik beklenen sonucu verebilir.

Sonuç olarak, bu proje İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten ve öğretmenlik deneyim süresi farklı olan iki Türk öğretmenin öğrenci katkılarını şekillendirirken kullandıkları etkileşimsel desenleri ve bu desenlerin farklı ikinci dil sınıf bağlamlarına göre nasıl değiştiğini araştırmıştır. Proje önerisinde de belirtildiği gibi veri güdümlü bir çalışma olduğundan böyle genel bir konuyla yola çıkılsa da verinin toplanması ve ön incelemesinden sonra projenin kapsamı daha belirginleşmiştir. ÖKŞ desenleri belirlenirken daha önceki çalışmalardan farklı olarak ortaya çıkan desenler üzerinde durulmuştur. Verinin ön incelemesinden sonra "Geçmiş Öğrenme Olayına Gönderme" (GÖOG) desenleri ortaya çıkmıştır. GÖOG desenlerini kullanan öğretmen sadece öğrenci katkılarını şekillendirmeyle kalmamakta bunun da ötesine gitmektedir. GÖOG desenleri daha önce yapılan sınıf içi etkileşimi çalışmalarında araştırılmamış, bu proje kapsamında yeni bir desen olarak literatüre kazandırılmaktadır. Bu da veri güdümlü bir çalışmanın nasıl farklı bakış açıları kazandırabileceğini göstermektedir. Bu desenlerin tespit edilmesi ve analiz edilmesiyle Sınıf içi Etkileşimsel Yeti'nin (SEY) kavramlaşmasına ve açıklamasına katkı sağlanmış ve Öğrenci Katkılarını Şekillendirme (ÖKŞ) açısından sadece etkileşimsel süreci açıklamayı değil daha dinamik bir sınıf ortamı için gerekli olan etkileşimsel yeti desenlerini ortaya koymuştur. Böylelikle öğretmenler ve öğretmen adayları için varsayımsal olmayan ama gerçek olan sınıf ortamındaki bazı etkileşimsel yapı ve desenlerin mikro detayları sunulmuştur. Bunun sonucunda proje daha

belirgin olarak İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten ve öğretmenlik deneyim süresi farklı olan iki Türk öğretmenin öğrenci katkılarını şekillendirmek için kullandıkları GÖOG etkileşimsel desenleri ve bu desenlerin farklı ikinci dil sınıf bağlamlarına göre nasıl değiştiğini ortaya koymuştur. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda ortaya çıkan etkileşimsel Öğrenci Katkılarını Şekillendirme (ÖKŞ) deseni olarak GÖOG desenleri nelerdir?
2. Etkileşimsel Öğrenci Katkılarını Şekillendirme (ÖKŞ) deseni olarak GÖOG desenleri öğretmenlerin deneyim süresine göre nasıl değişiklik göstermektedir?
3. Etkileşimsel Öğrenci Katkılarını Şekillendirme (ÖKŞ) deseni olarak GÖOG desenleri farklı ikinci dil sınıf bağlamlarına göre nasıl değişiklik göstermektedir?
4. Öğrenci katkılarını şekillendirmek için kullanılan GÖOG etkileşimsel desenleri öğrenme fırsatı oluşturmakta mıdır?

Bu bağlamda proje, (1) hem uluslararası hem de ulusal düzeyde özellikleri yeteri kadar araştırılmamış olan genelde SEY'in özelde ise ÖKŞ'nin kavramlaşması ve zenginleşmesine katkı sağladığından, (2) gerçek sınıf verisi üzerinde çalışarak İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adayları için gerçek sınıf ortamındaki bazı etkileşimsel yapı ve desenlerin mikro detaylarını sunduğundan ve (3) sınıf içi etkileşim çalışmalarında ihmal edilen öğretmen tecrübesinin rolünü dikkate aldığından özgündür.

2. LİTERATÜR ÖZETİ

Literatüre baktığımızda, sınıf-içi etkileşim farklı açılardan çalışılmış olsa da SEY açısından ve konuşma çözümlemesi yöntemiyle özellikle Türkiye ortamında yeteri kadar ele alınmamıştır. SEY'in çok yeni bir kavram olması ve konuşma çözümlemesi yönteminin ise sınıf içi araştırmalarda yeni bir yöntem olarak kullanılması nedeniyle yapılan araştırmalar oldukça yetersizdir. SEY'e farklı açılardan katkı sağlayan çalışmalar olmuştur ancak bu kavram kapsamında ÖKŞ desenlerini doğrudan araştıran bir çalışma mevcut değildir. Öte yandan, dolaylı olarak ya da farklı kavramlarla ÖKŞ desenlerine katkı sağlayan çalışmalar az da olsa uluslararası boyutta bulunsa da Türkiye ortamında herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmalar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir (Tablo 1). Her bir sınıf ortamının kendine özgü özellikleri olduğundan her bir sınıfta yapılan çalışmaların SEY'in kavramlaşmasına ve zenginleşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, SEY'in farklı ortamlarda araştırılması gerekmektedir. Walsh'un (2011) ifade ettiği gibi etkileşimin yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinin merkezinde olduğu bilinmesine rağmen sınıf bağlamını oluşturan

etkileşimsel süreçler hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından yeteri kadar anlaşılmamaktadır.

Tablo 1. Projeye katkı sağlayan çalışmalar

Çalışmalar	**Kapsam**
Coyle, Yanez ve Verdu, 2010; Hosoda ve Aline, 2013; Sert, 2011, 2013; Waer, 2012; Walsh, 2006, 2011, 2012; Walsh ve O'Keeffe, 2010	SEY'in zenginleşmesine katkı sağlamışlardır. Örneğin, Sert ve Walsh (2013) yetersiz bilgi iddialarını (claims of insufficient knowledge) ve bunların dil öğretmenleri tarafından nasıl kontrol edildiğini incelemişlerdir. Sonuç olarak, öğrenci tarafından gelen yetersiz bilgi iddialarının öğretmenler tarafından yönetilmesinin SEY'in önemli bir parçası olduğu ortaya konulmuştur.
Walsh, 2002; Walsh ve Li, 2013; Yakubi ve Rokni, 2012	Dolaylı ya da doğrudan ÖKŞ açısından çıkarımları olan çalışmalardır. Örneğin, Walsh (2002) bir İngilizce sınıfında öğretmen konuşmasıyla öğrenci katılımı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmenin dili kullanma şekillerinden bazılarının öğrenci katkılarını şekillendirme amacını gerçekleştirdiği ve öğrenme fırsatı oluşturduğu görülmüştür. Bununla birlikte Walsh ve Li (2013) öğretmenlerin nasıl öğrenme alanı oluşturduklarını araştırmış ve öğrenci katkılarını şekillendirmek için kullanılan bazı etkileşimsel özelliklerin (ör: açıklama, özetleme, destekleme (scaffolding), ekleme) öğrenme alanı oluşturduğu görülmüştür. Başka bir çalışmada, kısıtlı bekleme zamanının öğretmenlerin öğrenci katkılarını şekillendirmelerini olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur (Yaqubi ve Rokni, 2012).
Kasper, 1986; Seedhouse, 2004; Van Lier, 1988	Etkileşimi farklı ikinci dil sınıf bağlamlarına göre inceleyen çalışmalardır. Örneğin, ÖKŞ'nin önemli bir parçası olan öğrenci cevaplarını onarma (repair) farklı sınıf bağlamları açısından incelenmiş ve her bir sınıf bağlamına özgü onarım desenleri bulunmuştur (Seedhouse, 2004). Başka bir ifadeyle, yapı-ve-doğruluk bağlamında dilbilimsel olarak doğru verilen yanıtlar bile onarılırken, anlam-ve-akıcılık bağlamında dilbilimsel olarak yanlış verilen cevapların yanlış anlamaya neden olmadığı sürece göz ardı edildiği

	bulunmuştur.
Fagan, 2012a; Fagan, 2012b; Seedhouse, 2008	Sınıf içi etkileşimin mikro analizini öğretmen deneyimi açısından ele alan çalışmalardır. Örneğin, Fagan (2012a) yeni bir İngilizce öğretmeninin sınıf içi etkileşimlerinde beklenmedik öğrenci katkıları karşısında nasıl davrandığını incelemiştir. Çalışmanın sonunda bu öğretmenin öğrenci katkılarını geçiştirdiği ve bilgi aktarıcı rolüne büründüğü bulunmuştur. Sonuçlar öğretmen eğitiminde ortaya konulan yeni öğretmenlerin acil durumlarla ve beklenmedik öğrenci katkılarıyla nasıl başa çıkılacağını bilmedikleri ve dersi planlandığı gibi işlemeye çalıştıkları sonuçlarını doğrulamıştır. Bu çalışmanın yanı sıra Seedhouse (2008) tecrübeli ve tecrübesiz iki öğretmenin pedagojik odak oluşturma, yönetme ve değiştirme becerilerini araştırmış ve pedagojik odağı ya da amacı oluşturmak ve değiştirmenin tecrübeyle edinilen bir beceri olduğunu ortaya koymuştur. Tecrübeli öğretmenin pedagojik amacı gayet net olurken, tecrübesiz öğretmenin net olmadığı ve öğrenciler açısından karışıklığa neden olduğu bulunmuştur.
Walsh, 2003	Bu çalışma öğretmenleri SEY açısından eğitmeyi amaçlamıştır. Güdümlü keşif yoluyla Walsh (2003) öğretmenlerin dikkatini materyal ya da yöntem bazlı kararlara değil etkileşimsel kararlara çekmiştir. SETT çerçevesi (Öğretmen Konuşmasının Öz Değerlendirilmesi) kapsamında öğretmenlerin sınıflarından gerçek veri kullanarak ve çalıştaylar düzenleyerek tecrübeli öğretmenlere eğitim verilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin etkileşimsel yeti açısından farkındalıkları artmış ve daha bilinçli etkileşimsel kararlar almaya başlamışlardır.
Lee, 2007; Park, 2013; Waring, 2008, 2009	Bazı etkileşimsel desenleri inceleyerek (bunlardan bazıları öğrenci katkılarını şekillendirmede kullanılan desenlerdir) geleneksel sınıf yapısı olarak ortaya atılan Başlama-Tepki-Dönüt yapısını (Initiation-Response-Feedback (IRF) Exchange) (Sinclair ve Coulthard, 1975) eleştiren çalışmalardır. Sınıf bağlamlarında genellikle IRF yapısından uzaklaşıldığı bulunmuştur. Örneğin, Park (2013) ve Waring (2008) "dönüt" sırasında öğretmenlerin sadece dönüt vermeyerek daha da

ötesine gitmeleri gerektiğini ortaya koymuşlardır. Waring (2008) dönüt sırasında Açık Olumlu Değerlendirmenin (Explicit Positive Assessment) öğrenme fırsatı oluşturmaya engel olduğunu bulmuş ve öğretmenlerin öğrenci katkılarını şekillendirerek dönüt vermenin ötesine gitmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Sonuç olarak SEY'i oluşturan özelliklerin daha kapsamlı olarak doğrudan çalışılması gerektiği açıktır. Walsh'ın da (2012) belirttiği gibi SEY'in keşfedilmemiş özelliklerini anlamak için farklı ortamlarda farklı kişilerle daha fazla araştırma yapmaya ihtiyaç vardır. Bu da dil sınıflarında öğretim ve öğrenme uygulamalarını daha derinlemesine anlamamızı sağlayacaktır. Dolayısıyla, SEY'in bir parçası olan ÖKŞ'nin farklı bir ortamdaki desenlerini doğrudan ve kapsamlı bir şekilde araştırmak gerekmektedir. Bu gereksinimi karşılamak için gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda ÖKŞ deseni olarak ortaya çıkan "Geçmiş Öğrenme Olayına Gönderme" (GÖOG) desenleri genelde SEY'in özelde ise ÖKŞ'nin keşfedilmemiş özelliklerini ortaya koymuştur. Bunun sonucunda böyle bir veri güdümlü çalışmanın kapsamı daha belirgin bir şekilde belirlenmiştir. Veri güdümlü çalışmaların özelliği gereği bu tür çalışmalar araştırmacıya daha önce edinemediği bakış açısını kazandırmaktadır.

Geçmiş Öğrenme Olayına Gönderme **(**GÖOG) sınıf-içi etkileşim çalışmalarında ele alınmamış bir fenomendir. Ancak, günlük konuşmada geçmişe gönderme olgusunu inceleyen çalışmalar az da olsa mevcuttur. Örneğin, günlük konuşmada paylaşılan geçmiş olaylara ve hatıralara gönderme şeklinde ele alınmıştır (You, 2015). You (2015) Amerikan İngilizcesinde "do you remember X" yapılarını inceleyerek hatırlama olayının nasıl ortaya çıkarıldığını ve gönderme problemlerinin nasıl çözüldüğünü incelemiştir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu projenin amacı İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten, öğretmenlik deneyim süresi farklı olan Türk öğretmenlerin İngilizce sınıflarında öğrenci katkılarını şekillendirirken kullandıkları etkileşimsel desenleri ve bu desenlerin farklı ikinci dil sınıf bağlamlarına göre nasıl değiştiğini araştırmak olduğundan, doğal sınıf ortamından elde edilen veri etkileşim açısından incelenmiştir. Bu çalışma için gerekli olan veri Hacettepe Üniversitesinde bir İngilizce hazırlık sınıfından toplanmıştır. Bu sınıftaki öğrenciler hemşirelik, tıp, mühendislik gibi bölümleri kazanan öğrenciler olup bölümlerine geçmeden önce bir sene boyunca İngilizce Hazırlık okulunda İngilizce dersler almaktadırlar. Dil becerilerinin ve öğelerinin entegre edildiği ana İngilizce derslerinin yanında konuşma ve yazma becerilerine yönelik ayrı dersler de

görmektedirler. Ana İngilizce derslerinde New English File kitabını takip etmektedirler. Bu kitap aynı zamanda müfredatı da oluşturmaktadır. Öğrenci performansı hem yazılı hem de sözlü olarak değerlendirilse de gramer ağırlıklı yazılı sınavlar daha baskındır. Dolayısıyla dersleri işlenilen ders kitabı, gramer ve kelime konuları daha çok şekillendirmektedir. Dersler geleneksel bir yapıya sahiptir. Diğer bir ifadeyle, yoğun bir müfredat olması, belli gramer ve kelime konularını sınav tarihlerinden önce işleme baskısı dersleri öğretmen merkezli kılmaktadır.

Kaydedilen sınıf seçilirken dersin düzeyi, öğretmen deneyimi farklı öğretmenler tarafından öğretiliyor olması gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Örneğin, seçilen sınıf orta düzeyde (pre-intermediate) bir İngilizce sınıfıdır. Çünkü bu çalışma etkileşimsel sürece baktığından öğrencilerin az da olsa İngilizce etkileşim kurabilmeleri istenmektedir. Aynı sınıfın İngilizce dersleri deneyimleri farklı iki ayrı öğretmen tarafından yürütülmektedir. Öğretmen tecrübesi belirlenirken Tsui'nin (2005) ölçütü dikkate alınmıştır. Tsui'ye göre bir öğretmenin tecrübeli sayılması için beş yıldan fazla öğretmenlik deneyimine sahip olması gerekmektedir. Beş yılın sonunda uzmanlaşıp uzmanlaşmadığı bu çalışmanın kapsamına girmemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerden biri 7 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip olup İngilizce Öğretmenliği alanında yüksek lisans derecesi vardır. Aynı zamanda doktora çalışmalarına devam etmektedir. Diğer öğretmen ise daha yeni İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmuş ve İngilizce Öğretmenliği alanında formasyon sertifikası almıştır.

Belirlenen sınıfa kayıtlara başlamadan önce gerekli bilgi verilmiş ve gönüllü katılım formları imzalatılmıştır. Öğrencilerin etik açıdan hiçbir endişe duymamaları konusunda gerekli bilgilendirme yapılmıştır. İki öğretmenin ve öğrencilerin gönüllü olarak çalışmaya katılmak istemeleriyle veri toplama süreci başlatılmıştır. Seçilen sınıf bir çeyrek boyunca (7 hafta) hiç bir müdahale olmadan, doğal süreci etkilemeden sesli ve görüntülü olarak üç kamera ve beş ses kaydedici kullanılarak kaydedilmiştir. Sınıf içindeki etkileşimin tüm detaylarını yakalayabilmek için görüntü ve ses kaydı farklı açılardan yapılmıştır. Kameranın biri tripod aracılığıyla sınıfın arka tarafına, bir diğeri sınıfın sağ ön tarafına ve bir tanesi de sınıfın sol ön tarafına yerleştirilmiştir. Ses kaydediciler de kameraların bulunmadığı yerlere konulmuştur. Proje yürütücüsü sınıfın arka tarafında bulunan kameranın kontrolünü sağlamış ve sınıf içinde gerçekleşen etkileşimi gözlemleyerek alan notları (field notes) oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde güvenirliği sağlamak için "observer's paradox" diye adlandırılan kameranın varlığından öğretmen ve öğrenci davranışlarının etkilenmesini engellemek için öncelikle katılımcıların kameraların ve gözlemcinin varlığına alıştırılmaları sağlanmıştır (Allwright ve Bailey, 1991). Dolayısıyla ilk hafta kaydedilen veri analizde kullanılmamıştır. İlk

haftanın kayıtları dahil toplam 55 ders saati kayıt yapılarak veri tabanı oluşturulmuştur. Kayıt tarihleri ve süreleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Video kayıt tarihleri ve süreleri

Deneyimli Öğretmen (T1)		**Deneyimi Az Olan Öğretmen (T2)**	
Tarih	**Süre (dk)**	**Tarih**	**Süre (dk)**
21.11.2014	103	21.11.2014	61
24.11.2014	163	26.11.2014	65
26.11.2014	67	28.11.2014	66
28.11.2014	61	03.12.2014	68
01.12.2014	170	05.12.2014	62
03.12.2014	68	10.12.2014	61
05.12.2014	66	12.12.2014	60
08.12.2014	165	17.12.2014	61
12.12.2014	90	18.12.2014	57
15.12.2014	171	19.12.2014	57
17.12.2014	98	23.12.2014	59
19.12.2014	82		
22.12.2014	164		
24.12.2014	68		
Toplam	1536 dk		677 dk
	26 saat		11 saat
	38 ders saati		17 ders saati

Kullanılan Konuşma Çözümlemesi (KÇ) yönteminin doğası gereği sadece bir sınıftan veri toplamak herhangi bir geçerlik sorunu oluşturmamaktadır. Sert ve Walsh'un (2012) da ifade ettiği gibi KÇ yöntemi, araştırmacıların belli bir etkileşimle ilgili daha detaylı sonuçlar elde etmelerini sağlamaktadır; dolayısıyla, asıl amaç sınırlı sayıda kişilerin bir çoklu konuşmada oluşturdukları eylemleri açıklamak olduğundan kişi sayısı sorun teşkil etmemektedir. Sınıf içi etkileşim alanında öncü araştırmacılardan biri olan Mehan (1979) da çalışmasını sadece bir öğretmen üzerinden yapmıştır. Dörnyei'in (2007) de belirttiği gibi iyi geliştirilmiş bir nitel çalışma araştırılan fenomene ilişkin ince detayları anlamak için gerekli olan zengin veriyi sağlayan az sayıda katılımcı gerektirmektedir.

Kaydedilen veriyi analiz etme yöntemi olarak Konuşma Çözümlemesi (KÇ) kullanılmıştır. KÇ "doğal olarak oluşan etkileşim-içinde-konuşmanın kaydedilmesi ve bunun incelenmesidir"

(Hutchby ve Wooffitt, 2008, s.12). Bu yöntem söylem çözümlemesinin aksine daha önce belirlenmiş kodlar empoze etmemekte ve veriye içeriden bir bakış açısı (emic perspective) kazandırmaktadır. Dolayısıyla, KÇ sınıf içi etkileşimin dinamik yapısını ve etkileşimin katılımcılarla birlikte sosyal olarak oluştuğunu daha net ve gerçekçi bir biçimde ortaya koymaktadır (Walsh, 2011). KÇ'nin bazı ilkeleri şöyledir: (1) etkileşim sistematik bir şekilde organize edilmiştir (etkileşimi sağlayan kişiler dizi düzeni (sequence organisation), söz sırası alma (turn taking), onarım (repair) yoluyla karşılıklı anlaşılabilirliği sağlarlar), (2) etkileşim içerisindeki katkılar hem bağlamı şekillendirir hem de bağlam tarafından şekillendirilir, (3) analiz veri güdümlüdür, (4) emik açıdan doğal olarak oluşan verinin detaylı bir şekilde mikro analizini içerir (Seedhouse, 2004).

[1]Genel anlamda KÇ, ifadeleri ya da sözceleri tek başına ele almamakta ve bir sözcenin devam eden etkileşim içindeki yerini bu sözcenin anlamını anlamada ve eylem olarak önemini çözümlemede gerekli görür (Schegloff, 1984). Bu nedenle, KÇ'ye göre konuşmacılar söz sırası alma, onarım ve dizi düzenini de kullanarak *öznelerarasılığı* (intersubjectivity) sağlamakta veya karşılıklı ortak anlam oluşturmaktadırlar (Seedhouse ve Walsh, 2010). Sosyal etkileşimde eylemler birbiri ardına gerçekleşerek *sıralı çiftleri* (adjacency pairs) oluştururlar (Sacks, 1967; Schegloff, 1968). Sıralı çiftler konuşmada birçok eylemi düzenleyen dizi yapısının temel birimi olarak tanımlanmaktadır (Schegloff, 2007; Schegloff ve Sacks, 1973). Sıralı çiftler (1) iki sıradan oluşmakta, (2) farklı konuşucular tarafından üretilmekte, (3) bitişik ve sıralı bir şekilde düzenlenmektedirler (Schegloff, 2007). Dolayısıyla, sıralı çiftler *sıralı çiftin ilk kısmı (SÇ1)* (First-Pair Part) (Ör: soru, istek, teklif, davet gibi sözce türleri) ve *sıralı çiftin ikinci kısmı (SÇ2)* (Second-Pair Part) (Ör: sıralı çiftin ilk kısmına takiben gelen cevap, reddetme, kabul etme gibi sözce türleri) olmak üzere birbirini takip eden iki kısımdan oluşurlar. Aynı zamanda bu çift türleri birbirleriyle bağlantılıdırlar. Örneğin, belli SÇ2'ler belli SÇ1'lerden sonra gelmektedirler (Ör: selam-selam, soru-cevap, teklif-kabul). Dolayısıyla, bir konuşucu tarafından sorulan bir soru SÇ1'i oluştururken başka bir konuşucu tarafından bağıntılı olarak bu soruya verilen cevap da SÇ2'yi oluşturmaktadır.

Sıralı çift genişletilmiş ya da genişletilmemiş temel dizisini meydana getirmektedir. Bazı eylem türleri genişletme gerektirmezken (Ör: selamlaşma, veda), bazıları gerektirmektedir (Stivers, 2013). Genişletme türlerinin ilki temel SÇ1'den önce gelen ve SÇ1'e zemin hazırlayan *ön-genişletmedir* (pre-expansion) (Stivers, 2013). Bazı ön-genişletmeler türe-özgü

[1] Bu kısımdaki iki paragraf Sert, Balaman, Can-Daşkın, Büyükgüzel ve Ergül (2015) tarafından yazılan makalede tarafımca yazılan bölümden derlenmiştir. KÇ yöntemine yönelik daha fazla bilgi bu makaleden alınabilir. KÇ yöntemini açıklayan ilk Türkçe makalelerdendir. Çalışmanın analiz bölümünde geçen terminoloji burada kısaca açıklanmaktadır.

olup zemin hazırladıkları temel sıralı çift oldukça belirgindir. Örneğin, ön-davetler, ön-teklifler, ön-ricalar ve ön-duyurular davet, teklif, rica ve duyuru gibi belli temel sıralı çiftlere zemin hazırlamaktadırlar. Ön-dizilere verilen *devam-et* (go-ahead), *tıkama* (blocking), *yumuşatma* (hedging) gibi cevap türleri konuşucuya temel sıralı çiftteki asıl eylemle devam edip etmemesi gerektiğini bildirir (Schegloff, 2007). Türe-özgü ön-genişletmenin aksine genel ön-genişletme türü (Ör: çağırma-cevap) dinleyicinin dikkatini çekmek için kullanılır. İkinci bir genişletme türü ise SÇ1 ve SÇ2'nin arasında oluşan *ara-genişletmedir* (insert-expansion). Ara-genişletme SÇ1'deki bazı konulara dikkat çekmek için geriye dönük kullanılıyorsa *ilk kısmın ardı* (post-first), SÇ2'ye zemin hazırlamak için ileriye yönelik kullanılıyorsa *ikinci kısmın önü* (pre-second) olarak nitelendirilmektedir (Stivers, 2013). İlk kısmın ardı önceki konuşmada duyma ve anlama sorunlarıyla ilgilenen onarım dizilerini oluştururken, ikinci kısım önü ön-genişletme gibi SÇ2'nin gerçekleşmesi için temel oluşturmaktadır (Schegloff, 2007). Son olarak, temel SÇ2'den sonra gelen genişletme türü ise *art-genişletmedir* (post-expansion). Eğer bir genişletme SÇ2'ye tepki içeriyor ama bu tepki yeni bir dizi oluşturmuyorsa *minimal art-genişletme* (minimal post-expansion) (Ör: evet, tamam, doğru vs.), eğer tepki yeni bir dizi oluşturuyorsa *minimal olmayan art-genişletmedir* (non-minimal post-expansion) (Schegloff, 2007). Minimal art-genişletme ayrıca *dizi kapatan üçüncü* (sequence closing third) olarak adlandırılmaktadır (Schegloff, 2007). Schegloff (2007) beş tür minimal olmayan art-genişletme dizisini tespit etmiştir: (1) SÇ2'yi anlama ve duyma problemlerini gidermeye yönelik başkasının sunduğu onarım, (2) SÇ2'de ilginç olan bir noktaya dikkat çekmek için oluşturulan odaklama (Ör: gerçekten mi?), (3) konuşucunun dinleyiciden istenilen cevabı almak için SÇ2'den sonra yeniden sırasını düzenlemesiyle tekrar oluşturulan SÇ1, (4) dolaylı bir şekilde SÇ2'ye katılmadığını ifade eden anlaşmazlık içeren başkasının sunduğu onarım (Ör: emin misin?) ve (5) doğrudan ve açık bir şekilde SÇ2'ye katılmadığını ifade eden reddetme/sorgulama/anlaşmazlık. Sonuç olarak, söz sıralarının diziler içerisinde nasıl düzenlendiğini ve dizilerin ne zaman ve nasıl genişletildiğini anlamak paydaşların etkileşim içinde ve etkileşim aracılığıyla tam olarak ne yaptıklarını görmemizi sağlayacak analitik bakış açısı kazandırmaktadır.

KÇ yönteminin güvenirlik ve geçerlik konusuna gelince, KÇ yönteminin güvenilir olduğu düşünülmektedir. Çünkü analiz veriyle birlikte okuyucuya sunulduğundan okuyucuya da veriyi inceleme ve araştırmacının sonuçlarının geçerliğini test etme imkânı sunulmaktadır (Seedhouse, 2005). Geçerlik açısından ise, KÇ veri analizine emik açıdan yaklaştığından bu yöntemin iç geçerliği olduğu düşünülmektedir (Seedhouse, 2005). Güvenirliği daha da geliştirmek için veri inceleme aşamasında alanda diğer araştırmacılarla veri inceleme toplantıları (HUMAN araştırma merkezi aracılığıyla) düzenlenmiş ve verinin farklı kişiler

tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Böylelikle veri incelenmesi farklı bakış açıları da dahil ederek daha da zenginleşmiştir. Veri toplantıları dışında KÇ yönteminde uzmanlaşmış araştırmacılarla zaman zaman veri ve analizi paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır.

KÇ yöntemi dil eğitimine sosyo-kültürel açıdan katkı sağladığı için de önemli bir yere sahiptir. Sınıf içi etkileşim bilişsel teoriler açısından özellikle de laboratuvar ortamında ele alınmış olsa da sosyo-kültürel açıdan yeteri kadar incelenmemiştir (Mackey, 2012; Walsh, 2011). Sosyo-kültürel bakış açısı KÇ sınıf içi çalışmalarında kendini göstermeye başlamıştır (Firth ve Wagner, 2007; Seedhouse, 2005; Zuengler ve Miller, 2006). KÇ'nin ilkeleri sosyo-kültürel teorilerin (genel olarak sosyal dil edinimi) ilkeleriyle uyum sağlamaktadır. Örneğin, bilişsel teorilerin aksine ikinci dil öğrenme "sosyal olarak dağıtılmış bilgi" (socially distributed knowledge) olarak görülmektedir. Bununla birlikte, dil artık bir takım dilbilimsel yapılar olarak görülmemekte ve öğrenciler ise girdi ve çıktıyla işlem gören bir makina gibi düşünülmemektedirler (Barraja-Rohan, 2011). Buna ek olarak, sosyal dil edinimi sadece öğrenci sorunlarıyla değil başarılarıyla da ilgilenir ve dil öğrenenleri kusurlu iletişimciler gibi görmez (Firth ve Wagner, 1997, 2007). Dolayısıyla, "öğrenme" etkileşime dahil olma anlamına gelmektedir (Markee, 2008). Ayrıca, bilişsel dil ediniminin aksine sosyal dil ediniminde dil edinimi ve kullanımı iki ayrı şey gibi düşünülmez. Çünkü dilin kullanılarak edinildiği düşünülmektedir. Bunun sonucunda, Firth ve Wagner (1997) ikinci dil eğitimi çalışmalarında, bağlamsal ve etkileşimsel boyutlar açısından dil kullanım farkındalığının oluşturulmasına, temel kavramlara emik perspektiften bakmaya ve geleneksel ikinci dil veri tabanının genişletilmesine gerek olduğunu vurgulamışlardır. KÇ ise daha önce belirtilen ilkeleri gereği bu gereklilikleri yeteri kadar karşılamaktadır. Walsh'ın (2011) da belirttiği gibi öğrencilerin kafalarının içine bakamıyor ve neler öğrendiklerini göremiyorsak, ne söylediklerine, nasıl etkileşim kurduklarına ve ikinci dili nasıl kullandıklarına bakabiliriz. Bu bakış açısıyla etkileşimi çalışmak öğrenmeyi çalışmak anlamına gelmektedir.

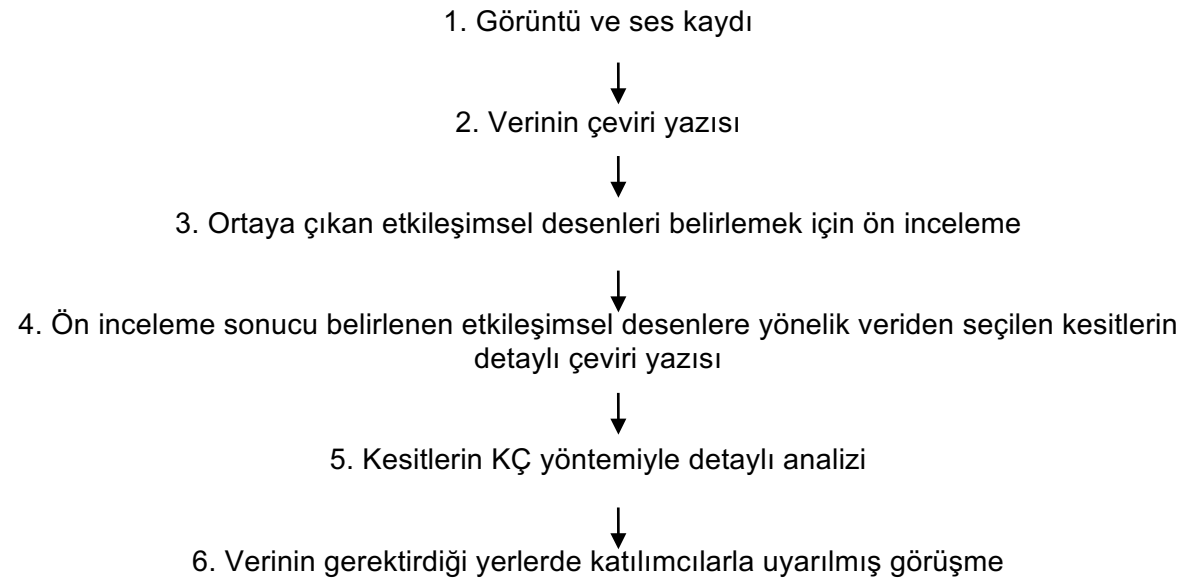
KÇ yöntemi doğrultusunda öncelikle, proje kapsamında çalışan üç bursiyerin katkılarıyla kaydedilen verinin çeviri yazısı (transcription) Jefferson (2004) çeviri yazı kuralları (Ek 1) doğrultusunda oluşturulmuştur. Kayıtlar çok uzun olduğundan ve dolayısıyla sürecin akıcı bir şekilde ilerlemesi için bursiyerlerin katkıları büyük önem taşımaktadır. Çünkü bir saatlik verinin bile detaylı çeviri yazısını oluşturmanın beş saatten fazla zaman aldığı olmaktadır. Böylelikle birden fazla kişi tarafından gözden geçirilen çeviri yazıların güvenirliği de sağlanmıştır. Bursiyerler KÇ yöntemine hakim olup çeviri yazı oluşturma konusunda tecrübelidirler. Üç bursiyer de İngilizce Öğretmenliği alanında yüksek lisans öğrencisi olup sınıf içi etkileşim alanında uzmanlaşmak istemektedirler. Dolayısıyla tez çalışmalarını KÇ

yöntemini kullanarak sınıf içi etkileşimi üzerinde yazacaklardır. Ayrıca, üç bursiyer de lisans düzeyinde Konuşma Çözümlemesi dersini almış ve KÇ yöntemi kullanılan araştırmalarda çeviri yazı oluşturma gibi görevlerde yer almışlardır. Buna ek olarak, yeni açılan Hacettepe Üniversitesi Mikro-Analiz Sosyal Etkileşim ve Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi (HUMAN) tarafından haftalık düzenlenen gerçek veri inceleme toplantılarına katılarak katkı sağlamaktadırlar. Ayrıca, proje kapsamında bursiyerlere belli aralıklarda toplantılar düzenlenerek eğitim de verilmiştir. Kendilerine bu çeviri yazıları oluşturmada kullanmaları için proje kapsamında birer kulaklık alınmıştır. "Transana" yazılımı kullanılarak çeviri yazılarının yapılması sağlanmış ve bu yazılımın üzerinden bir sistem kurulmuştur. Bursiyerler oluşturdukları çeviri yazıları proje yürütücüsüne göndererek Transana üzerinde bir veri tabanı oluşturulmuştur. Bu yazılım üç açıdan kayıt yapan video dosyalarının aynı anda yüklenmesini sağlamakta ve çeviri yazı kurallarını doğrudan ekleme imkanı sunmaktadır. Aynı zamanda videolarla çeviri yazıları eşleştirme olanağı da içermektedir. Böylelikle tüm video ve çeviri yazıların bir yazılım içerisinde depolanmasını sağlayarak erişebilirliği kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, ilgili etkileşimsel desene yönelik belli kesitleri seçerek koleksiyon oluşturma olanağı da sunmaktadır. Bursiyerler tarafından gelen çeviri yazılar proje yürütücüsü tarafından tekrardan gözden geçirilerek analiz edilmiştir. Kayıt esnasında yapılan gözlemler ve verinin ön incelemesi sonucu sıklıkla başvurulan etkileşimsel desenler belirlenmiştir. Bu desenleri belirlerken daha önceki çalışmalarda bulunmamış desenlere yoğunlaşılmıştır. Sonuç olarak, öğrenci katkılarını şekillendirmede kullanılan Geçmiş Öğrenme Olayına Gönderme" (GÖOG) desenleri ortaya konulmuştur. GÖOG desenleri daha önce yapılan sınıf içi etkileşimi çalışmalarında araştırılmamış, bu proje kapsamında yeni bir desen olarak literatüre kazandırılmaktadır.

Böyle veri güdümlü bir çalışmada GÖOG'nin öğretmenin öğrenci katkılarını şekillendirme deseni olarak ortaya çıkmasıyla bu çalışmanın ana kapsamını oluşturmuştur. Dolayısıyla, bursiyerlerce çeviri yazısı oluşturulan veriden ortaya çıkan GÖOG desenlerine yönelik ilgili kesitler seçilerek koleksiyon oluşturulmuştur. Bu koleksiyon tekrardan taranarak analiz edilecek temsili kesitler belirlenmiş ve Jefferson (2004) çeviri yazı kuralları (Ek 1) doğrultusunda Transana aracılığıyla daha da detaylandırılmıştır. Her bir eylem dizisi (action sequence) dizisel düzenleniş (sequence organization), konuşma sırası alma (turn-taking) ve onarım (repair) açısından detaylı bir şekilde incelenerek ortaya çıkan GÖOG desenleri, etkileşime katkıları ve öğrenme fırsatı oluşturma açısından ve farklı sınıf bağlamlarında ve öğretmen tecrübesine göre ortaya çıkan farklılıklar ve benzerlikler açısından tartışılmıştır.

Veriden seçilen bazı kesitlerle ilgili daha fazla bilgi edinmek için katılımcıların bazılarıyla uyarılmış görüşme (stimulated recall) yapılmıştır. Uyarılmış görüşmeye çalışmaya katılan iki öğretmen ve iki öğrenci katılmıştır. Bu süreçte analiz edilen kesitlerde etkileşime doğrudan katkı sağlayan bu katılımcılara ilgili videolar izletilmiş ve videodaki GÖOG'ye ilişkin yorumları, açıklamaları, duygu ve düşünceleri sorulmuştur (Ek2). Bu görüşmelerin de katılımcıların isteğine göre ses kaydı alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Böylelikle KÇ yöntemiyle analiz edilen gerçek sınıf verisinin yanı sıra bazı katılımcıların da görüşleri alınarak GÖOG desenlerinin farklı bir bakış açısıyla açıklanması sağlanmıştır. Başka bir ifadeyle etkileşim verisiyle açıklanamayan bazı duygu ve düşünceler uyarılmış görüşmeyle ortaya çıkmıştır (Pomerantz, 2005). Fagan'ın da (2012b) belirttiği gibi, KÇ sonuçları uyarılmış görüşme sonuçlarıyla birleştirildiğinde bir öğretmenin sınıf içinde ne yaptığı ve niçin yaptığı daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, KÇ'nin emik perspektifine zarar vermemek için uyarılmış görüşme sonuçlarının KÇ analizine hiçbir şekilde müdahale etmemesine de dikkat edilmiştir. Tamamen KÇ analizlerinden bağımsız yapılmış ve incelenmiştir.

Sonuç olarak, KÇ sınıf içinde etkileşime dahil olma fırsatlarını ve dolayısıyla öğrenme fırsatlarını oluşturan ya da engelleyen eğitici uygulamaları detaylandırmak açısından büyük önem taşımaktadır (Waring, 2008). Genel olarak kullanılmış olan yöntem aşağıdaki gibi özetlenebilir:



Şekil 1. Kullanılan yöntem

KÇ yöntemi etkileşim-içinde-konuşmayı incelediğinden doğası gereği nitel bir yöntemdir. Kodlama sistemi indirgemeci doğası nedeniyle incelenen olguyu ölçülebilir özelliklerle sınırladığından, KÇ çalışmalarında kodlama yaparak nicelleştirmeye çok sıcak bakılmamaktadır (Psathas, 1995). Kodlama sisteminin, ne kadar detaylı ve güvenilir olursa olsun etkileşimin karmaşıklığını ortaya koymada yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Öte yandan, nicelleştirmenin nitel etkileşimsel analizin yerini almaması gerektiğiyle beraber yalnızca yardımcı bir araç olarak uygulamalı KÇ çalışmalarında kullanılması uygun görülmüştür (Galaczi, 2013). Üçgenleme (triangulation) açısından zaman zaman KÇ yöntemine aykırı olmayacak şekilde nicelleştirmeye gidilebilmektedir (Stivers, 2001). Bu doğrultuda, verinin KÇ yöntemiyle incelenmesinden sonra öğretmenin öğrenci katkılarını şekillendiren desen olarak ortaya çıkan GÖOG desenlerine yönelik analitik kategoriler tanımlanmış ve veri bir yazılım (Nvivo) aracılığıyla bu kategoriler açısından kodlanmıştır. Daha sonra bu kategorilerin frekans ve oranları hesaplanmıştır. Bu projede nicelleştirme sadece etkileşimsel verinin detaylı incelenmesinden sonra ortaya çıkan desenler doğrultusunda yoruma dayalı nitel sonuçları desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Sayısal veriyle herhangi bir istatistiksel genellemeye gidilmemiştir. Örneğin, kaydedilen veri öğretmen deneyimi açısından ele alındığında, ortaya çıkan GÖOG desenleri tüm veride taranmış ve nicel olarak da sunulmuştur. Böylelikle her iki öğretmenin kullandıkları desenlerin sıklığı ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde ortaya çıkan desenlerin sıklığı farklı dil sınıfı bağlamlarına göre kodlama yöntemiyle hesaplanmış ve veride ortaya çıkan tablo nicel olarak da sunulmuştur (Tablo 4 ve 5).

4. SONUÇ

Bu proje öncesinde daha anlamlı kararlar alabilmek için bir ön çalışma (pilot) yapılmıştır (Can Daşkın, 2015). Bu ön çalışma için 25 kişilik bir üniversite İngilizce hazırlık sınıfının imkanların sınırlı olması nedeniyle sadece bir kamera kullanılarak altı ders saatlik görüntü ve ses kaydı alınmıştır. Verinin çeviri yazısı oluşturulmuş ve KÇ yöntemi kullanılarak analizi yapılmıştır. Sonuçlar, öğrenci katkılarını şekillendirmede birbirinden farklı etkileşimsel desenler ortaya koymuştur. Örneğin, Walsh'un da (2006) ortaya koyduğu gibi öğretmenin öğrenci katkılarını tekrarladığı, genişlettiği, açıkladığı, özetlediği, düzelttiği ve bu katkılara yönelik açıklama istediği, detaylandırma sorusu sorduğu bulunmuştur. Bu bulgular Walsh'un (2006) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Önceki çalışmalardan farklı olarak pilot çalışmada ayrıca öğretmenin öğrenci katkılarını İngilizceden Türkçeye ya da Türkçeden İngilizceye çevirdiği ve tahtaya yazarak üzerinde durduğu görülmüştür. Bu projeyle ise daha önce araştırılmamış olan Geçmiş Öğrenme Olayına Gönderme (GÖOG) desenleri ÖKŞ deseni olarak kendini göstermiştir. Böylelikle yeni bir olgu olarak GÖOG literatüre

kazandırılmaktadır. Doğal verinin analizi daha önce öngörülemeyen bu olguyu ortaya çıkarmış ve böyle veri güdümlü bir çalışmanın farklı bakış açıları kazandırması açısından önemini göstermiştir.

Bir öğretmenin öğrenci katkılarıyla başa çıkmasının çeşitli yolları vardır. Bunların her biri özellikle KÇ gibi detaylı analiz içeren çalışmalarda ayrı çalışma konusu oluşturmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi önceki çalışmalarda çeşitli ÖKŞ desenleri bulunmuştur. Bu proje kapsamında ise bu bulunan desenlerin ötesine geçilerek daha önce bulunmamış desenler tespit edilmiştir. Proje önerisinde de belirtildiği üzere daha genel bir konuyla yola çıkılmış olsa da incelenen veri sonucunda çalışmanın amacı daha belirgin olarak belirlenmiştir. Bu tür veri güdümlü (data-driven) çalışmalarda doğal verinin toplanması ve incelenmesiyle çalışmanın çizgisi daha net belirlenmektedir. Bu da veriye dışardan bazı konu ve kodların empoze edilmesini engellemekte ve içeriden bakış açısıyla (emic perspective) verinin incelenmesini sağlamaktadır. Başka bir ifadeyle, verinin kendi içerisindeki potansiyeli gerçekleştirmesi sağlanmaktadır. Dolayısıyla, yapılan gözlemler ve verinin ön incelemesi sonucu "Geçmiş Öğrenme Olayına Gönderme" (GÖOG) desenleri veride sıklıkla ortaya çıkan çoğunlukla öğrenci katkılarını şekillendirme desenleri olarak tespit edilmiştir. GÖOG kendi içinde çeşitli desenler sergilemektedir. GÖOG'nin hem ulusal hem de uluslararası boyutta daha önce bulunmamıştır. Dolayısıyla yeni bir etkileşimsel desen olarak bu proje aracılığıyla literatüre kazandırılacaktır. GÖOG genel anlamda öğretmenin kendiliğinden ana aktiviteden uzaklaşarak geçmiş öğrenme ortamında üzerinde durulan dil yapılarına, konulara, olaylara, araç ve gereçlere vs. gönderme yapması olarak tanımlanabilir. Geçmiş öğrenme olayı geçmişte gerçekleşen sözlü ve sözlü olmayan öğrenme davranışını, öğrenme durumunu ve öğrenme amacıyla yapılan konuşmayı kapsamaktadır. Öğretmenin öğrenci katkılarını şekillendirmede kullandığı GÖOG desenlerin ortaya çıktığı durumlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 3. ÖKŞ deseni olarak GÖOG durumları

GÖOG durumları
✓ Kendiliğinden doğal olarak oluşan ve planlanmamış durumlar (Ör: tekrar amaçlı yapılan aktivitelerde kullanılan GÖOG desenleri dahil edilmemektedir. Çünkü bu aktiviteler zaten geçmiş öğrenmeyi tekrar etme amacıyla planlı bir şekilde yapılmaktadır.)
✓ GÖOG desenlerini yapılan etkinlik esnasında strateji olarak kullanıldığı durumlar. Odağın ana etkinlikten uzaklaşarak geçmiş öğrenme olayı üzerinde durduğu durumlar.

- ✓ GÖOG desenlerini açıkça gösteren işaretler içeren durumlar (Ör: dil, beden dili, tonlama, daha önceki gözlemler vs.)

Örneğin kesit 3'de ilk satırda öğretmen daha önce öğretilen "experiment" kelimesinin anlamını sormaktadır. Bu soru doğrudan tekrar amaçlı sorulduğundan ve aktivitenin kendisini oluşturduğundan GÖOG değildir. Ancak satır 4'de öğrenciden gelen cevap üzerine öğretmen GÖOG olgusunu kendiliğinden kullanarak daha önce öğrendikleri "experiment" kelimesiyle kullanılan fiili sorarak öğrenci bilgisini kontrol etme ya da tekrarlama fırsatı oluşturmaktadır. Bu soru aktivitede istenilen bir soru olmamasına rağmen öğretmenin kendiliğinden sorduğu bir sorudur. Dolayısıyla satır 4'teki soru öğretmenin GÖOG'yi kullanarak öğrenci katkısını genişlettiği bir durum olarak ele alınmaktadır.

Kesit 2 de ise öğrenciler bir video izledikten sonra öğretmenin sorduğu bazı soruları cevaplamaktadırlar. İzledikleri videoya yönelik ilk soru satır 4'te sorulur. Satır 8'de öğretmen başka bir cevap beklediğini belirtir. Bazı öğrencilerden doğru cevap geldikten sonra öğretmen kendiliğinden satır 12'de cevap olarak verilen "never better" ifadesinin anlamını sorar. Bu soru aktivitenin içinde olmayıp tamamen öğretmenin iradesinde öğrencinin bilip bilmediğini kontrol etmek amacıyla sorulmuştur. Ancak böyle olmasına rağmen bu soru GÖOG deseni olarak ele alınmamaktadır. Çünkü geçmişte öğrendikleri bir ifade olup olmadığı geçmişe gönderme yapan herhangi bir işaret olmadığından açık değildir. Öğrencilerin tamamen bağlam içerisinde anlam çıkardıkları bir durum da olabilir. Araştırmacının daha önceki ders kayıtlarında da bu ifadenin geçtiği görülmemektedir. Dolayısıyla etkileşim içinde net bir geçmişe gönderme yapan bir işaret bulunmaması durumda ortaya çıkan desen kendiliğinden doğal olarak oluşsa da net olmayan bir şekilde öğrencinin var olan bilgisini test ettiğinden GÖOG kapsamında ele alınmamaktadır.

Kesit 2. Never better

```
1   T1: (it) seems like a nice place doesn't it? the place is green,
2       quite.
3       (0.7)
4       ↑so how (.) does (.)rob (.) say he feels? when she asks are
5       you okay? what does he say?
6       ((EM ve BS ellerini kaldırır. Öğretmen söz sırasını EM'ye
        verir.))
7   EM: of course i'm happy (0.4) he said.
8   T1: but that's later. at the beginning [he says something.]
```

```
9    BZ:                                        [°never better.°]
10   BS: never better.
11   AN: °never better.°
12→  T1: never better. what does it mean? never better
13   BS: daha iyi olmak °daha iyi olmamıştı.°
14   T1: daha iyi olamazdım. hıhım: this one.
         + T1 tahtaya "never better" yazar
15       kalıp bu never better.
```

Dolayısıyla belirtilen GÖOG durumları çerçevesinde bir koleksiyon oluşturulmuş ve Nvivo aracılığıyla bu durumların ÖKŞ kapsamında dağılımı ortaya konulmuştur (Tablo 4 ve 5).

4.1 Deneyimli Öğretmen (T1)

Bu bölümde deneyimli öğretmenin (T1) yapı-ve-doğruluk ve anlam-ve-akıcılık bağlamlarında ÖKŞ amaçlı kullandığı GÖOG desenlerinin analizi sunulmaktadır.

4.1.1 Yapı-ve-doğruluk Bağlamı

Kesit 3'de sınıf bir tekrar ünitesi üzerinde çalışmakta ve daha önce öğrendikleri bazı kelimeleri tekrar etmektedirler.

Kesit 3. Kelime tekrarı

```
1     T1:   şu kutuya bakalım isterseniz experiment?=
            + T1 sınıfa kitaptaki ilgili sayfayı gösterir
2     EM:   =deney.
3     BZ:   deney
4  →  T1:   >deney< deney yapmak hangi fiili kullanıyoduk.
5     EM:   do experiment
6     T1:   do experiment huh-huh. to do experiment. fee:?
7     HM:   harç
8     BZ:   harç
9     T1:   harç özellikle üniversite: er: harçları için (.) fee
10 →        kullanıyoruz. er: başka ücretlerde biz ne kullandık?
11    LL:   price
12    İB:   price
13    BR:   price
14    T1:   er price er: payment ama priceı biliyoruz zaten
15          (3.0)
16          but university fee.
17    İB:   °huh. university fee°
18    T1:   ↑voicemail?
19    LL:   sesli mesaj.
20          ((T1 kafasını sallar.))
```

```
21    T1:   permitted?=
22    EM:   =izin.
23    HM:   izin verilmiş
24    T1:   izin vermek permiss- işte it is permitted. izin veriliyo
25          ona. mobile phones are permitted in class are not
26 →       permitted in class for example. permission dan geliyo
27 →       demiştik. to give a permission to get a permission izin
28          vermek izin almak.
```

Satır 1'de öğretmen öğrencileri kitaptaki kelime kutucuğuna yönlendirerek "experiment" kelimesini soru tonlamasıyla söyler ve anlamını sorar. Öğretmenin bu söz sırası bir dizideki sıralı çiftin ilk kısmını (SÇ1) oluşturmaktadır. SÇ1'den hemen sonra sıralı çiftin ikinci kısmı (SÇ2) "experiment" kelimesinin Türkçesini söyleyen EM ve BZ'den gelir. Bu tür diller arası geçiş Üstünel ve Seedhouse'ın (2005) çalışmalarında bulduğu "öğrencilerin birinci dile çeviri yapmasını sağlayan öğretmen kaynaklı diller arası geçiş" durumuna benzemektedir. Öğrenciler öğretmenin pedagojik amacını kendilerinin birinci dile çeviri yapmak olarak algılamıştır. Sonraki öğretmen söz sırası öğrencilerin pedagojik amaca uygun davrandığını göstermektedir. Çünkü 4. Satırda öğretmen Türkçe kelimeyi tekrarlamakta ve öğrenci katkısını doğrulamaktadır. Bununla beraber, öğretmen geçmiş öğrenmeye gönderme yaparak bir detaylandırma sorusu sorar ve bu soruyla kapanış söz sırasında yeni bir diziyi başlattığından minimal olmayan art-genişletme dizisini (non-minimal post-expansion) oluşturur (deney yapmak hangi fiili kullanıyoduk). Burada öğretmenin geçmiş zaman kullanması GÖOG'nin açık bir işareti olup geçmişte öğrenilen bir fiilin öğrenciler tarafından bilinip bilinmediğini kontrol etmektedir. Bu soruya cevap EM'den gelir (satır 5). EM'nin cevabı ise öğretmen tarafından tekrarlanarak ve "huh-huh" onay belirtisi kullanılarak doğrulanır. Daha sonra öğretmen bir sonraki kelimeyle devam eder ve yine "fee" kelimesini soru tonlamasıyla söyleyerek bu kelimenin anlamını sorar. Satır 7 ve 8'de HM ve BZ kelimenin Türkçe karşılığını söylerler. Öğretmen yine satır 9 ve 10'da Türkçe kelimeyi tekrarlayarak öğrencilerin cevabını onaylar ve "fee" kelimesinin özellikle üniversite harçları için kullanıldığını söyleyerek öğrenci katkısını genişletir. Bu genişletmeden sonra öğretmen yine minimal olmayan art-genişletme dizisinde GÖOG'yi kullanarak detaylandırma sorusu sorar (başka ücretlerde biz ne kullandık?). burada yine geçmiş zaman kullanımı ve ortaklığı ve paylaşılmışlığı ifade eden "biz" öznesinin kullanılması GÖOG'nin açık işaretleridir. Bazı öğrenciler bu soruyu cevaplar ve öğretmen de onaylar. Öğrencilerden gelen doğru cevaplar geçmiş öğrenmeye yönelik olumlu dönüt sağlar. 14. Satırda öğretmen alternatif başka kelimeler sunmaya çalışır fakat "price" kelimesini zaten bildiklerini ifade ederek diğer kelimeleri bilmelerini beklemez. 17. Satırda IB "huh" beliritisini kullanıp "university fee"

ifadesini tekrarlayarak geçmiş bilgisinde bir değişiklik olduğunu gösterir. Satır 18'de öğretmen "voicemail" kelimesiyle devam eder. Öğrenciler bu kelimenin anlamını verir ve öğretmen de kafasını sallayarak onay verir (satır 20). Bir sonraki satırda öğretmen aynı şekilde soru tonlamasıyla "permitted" kelimesinin anlamını sorar. Satır 22 ve 23'de öğrencilerden doğru cevap gelir. 24. Satırdan itibaren öğretmen gelen cevabı tekrarlar ve bu kelimenin geçtiği bir örnek vererek öğrenci katkısını genişletir. Daha sonra GÖOG'yi kullanıp kelimenin isim halini vererek daha önce gördüklerini ifade eder.

Kesit 3'de öğretmenin üç yerde GÖOG desenlerini kullandığını görmekteyiz. Satır 4 ve 10'da GÖOG'yi detaylandırma sorusu şeklinde kullanarak öğrenci katkısını genişletir. Burada öğretmen öğrencilerin geçmiş bilgilerini kontrol etme fırsatı oluşturur. Ana hedef "experiment" ve "fee" kelimelerinin anlamlarını sormak iken öğretmen kendiliğinden zamanı gelmişken öğrencilerin bu ifadelerle kullanılan diğer kelime bilgilerini test etme fırsatı ve dolayısıyla tekrar etme fırsatı oluşturur. Dizisel olarak GÖOG bu söz sıralarında minimal olmayan art - genişletme dizilerini oluşturur. Öğrencilerden bu GÖOG sorularına doğru cevap gelmesiyle öğretmen ana aktiviteyle devam eder. Ayrıca satır 26 ve 27'de diğerlerinden farklı olarak öğretmen GÖOG'yi kullanarak minimal art-genişletme (minimal post-expansion) dizisi oluşturur. Bu dönüt söz sırasında öğretmen soru sorarak yeni bir dizi oluşturmaz fakat kendisi GÖOG'yi kullanarak öğrenci katkısını genişletir. "Permitted" kelimesinin "permission" kelimesinden geldiğini daha önce belirttiklerini ifade ederek geçmiş bilgilerine yönelik bir hatırlatma yapar. Böylelikle öğretmen GÖOG yoluyla öğrenci katkılarını şekillendirir ve sadece cevap veren öğrencilerin değil tüm sınıfın (multilogue (Schwab, 2011)) aktivitede geçen kelimelerle geçmiş öğrenmeleri arasında ilişki kurmasını sağlar.

Kesit 4'te öğretmen kitabın hastalıklarla ilgili kelime bölümüne geçer ve ana aktiviteye geçmeden hastalıkla ilgili bazı kelimelerin üzerinden gider. Bu kesit, GÖOG'nin sadece öğrenci katkısını genişletmek için değil aynı zamanda yeğlenmeyen öğrenci katkılarına yönelik onarma eylemini başlatmak için de kullanıldığını sergilemektedir.

Kesit 4. Disease

```
1    T1: ↑now we'll talk about some (.) vocabulary about (.) feeling
         + bilgisayar ekranına bakarak ilgili sayfayı açar
2        ill. feeling ill?
3    HM: hasta hissetme
4    LL: hasta hissetme
5    T1: or we also have for ill sick as well.
         +T1 tahtaya "ill" ve "sick" kelimelerini yazar
6    GM: °hocam.° ↑hocam.
```

```
7    T1: huh?
8    GM: genelde ingilizlerin bi kere bile o ill'i kullandığını
9        görmedim.
10   T1: this one right? it's used more [huh-huh.
         + tahtaki "stick" kelimesine işaret eder
11   GM:                                [°ötekini kullanıyorlar°.
12→  T1: and this is noun. what's the ↑another word (.) for illness?
         + tahtaya "illness" kelimesini yazar
13   BZ: hastalık.
14   HM: hastalık. [hasta]
15   HL:           [°hastalık°]
16→  T1: we have one more word.
17   Hİ: pay- pay- patience
18   SM: o hasta.
19   GM: patient mı o hasta
20   T1: that's the person who is ill that's the person who is ill
21       but what about [illness? ]
22   EM:                [↑sickness] mı acaba?
23   T1: we can also say sickness.
         + tahtaya "sickness" yazar
24→  T1: it starts with d (1.5) i
         + d ve i harflerini tahtaya yazar ve sınıfa bakar
25   HM: °recipi- recipe- şey°
26   SM: /dizas:/
         + T1 tahtaya döner ve kelimenin tamamını yazmaya başlar
27   T1: /dizi:z/ huh-huh.
28   İB: ↑hocam >bunun anlamı< neydi? hastalık mıydı?
29   T1: ↑hastalık. üçü de hastalık.
30       ((tahtadaki "disease" kelimesini siler ve tekrar yazar))
31       it's also a keyword for you disease.
32       (1.5)
33       and of course like in turkish every disease in english has a
34       name. like (.) headache for example.
```

Satır 1'de öğretmen hastalıklarla ilgili kelimeler hakkında konuşacaklarını belirterek bilgisayar ekranında kitabın ilgili bölümünü açar ve hazırlık yapar. Daha sonra satır 2'de SÇ1'i üretir ve "feeling ill" ifadesinin anlamını sorar. SÇ2'yi oluşturan satır 3 ve 4'te bazı öğrencilerden bu soruya cevap gelir. Cevapları takiben öğretmen satır 5'da bir genişletme ile "ill" kelimesinin eşanlamlısı olan "sick" kelimesini vererek öğrenci katkısına bir ekleme yapar. Öğretmen eş zamanlı olarak bu iki kelimeyi tahtaya yazar. GM satır 6'da söz sırası ister ve bu istek satır 7'de T1 tarafından kabul görür. Satır 9'da öğrenci Türkçe olarak "ill" kelimesinin İngilizler tarafından kullanımı üzerine gözlemini paylaşır. GM'nin bu gözlemi öğretmen tarafından doğrulanır. Satır 12'de öğretmen "and" (ve) bağlacını kullanarak satır 5'de başladığı öğrenci

katkılarını genişletme eylemine devam eder. Bu satırda öğretmen “illness” kelimesini tahtaya yazarak bu kelimenin isim olduğunu belirtir ve hemen ardından “illness” kelimesiyle aynı anlama gelen başka bir kelimenin ne olduğunu sorar. Öğretmenin bu sorusu minimal olmayan art-genişletme dizisini oluşturarak öğrencilerin katkısını bir kez daha genişletir. Bu soru daha sonraki satırlarla da daha net anlaşılacağı üzere Geçmiş Öğrenme Olayına Gönderme (GÖOG) sorusudur. Öğretmen daha önce öğretilen “disease” kelimesini öğrencilerden duymaya çalışmaktadır. Satır 13-15 arasında öğrencilerin kelimenin Türkçe karşılığını vermeleri öğretmenin yeğlediği bir cevap değildir. Bu durumu onarmak için öğretmen satır 16’da “we have one more word” (bir kelimemiz daha var) ifadesini kullanarak geçmiş öğrenmeye gönderme yaptığını daha net vurgular. Bu ifadede geçen “biz” öznesi tüm sınıfın ortak paylaştığı bir bilgiyi ifade etmektedir. Dolayısıyla satır 16’da öğretmen GÖOG’ye yönelik daha önce satır 12’de sorduğu soruyu başka bir şekilde düzenleyerek öğrencilerden gelen yanlış cevabı onarmak amacıyla tekrardan sorar. Bu GÖOG sorusu satır 12 ve kesit 3’deki durumlardan farklı olarak öğrenci katkısını genişletmemekte fakat öğrenci katkısına yönelik onarma eylemini başlatmaktadır. Satır 17-19 arasında çeşitli öğrencilerden gelen yanlış cevap satır 20’de öğretmenin açıklama getirmesiyle düzeltilir ve öğretmen cevabını aradığı soruyu yineler (what about illness?). Öğretmen söz sırasını tamamlamadan satır 22’de EM’den bir cevap gelir ve bu cevap öğretmenin tam olarak aradığı cevap olmamasına rağmen doğrulanır ve tahtaya yazılır. Çünkü satır 23’de öğretmen “we can also say sickness” (sickness da diyebiliriz) derken bu kelimenin doğru bir cevap olmasına rağmen aradığı bir kelime olmadığını ifade eder. Ayrıca hemen ardından aradığı kelimenin ilk iki harfini tahtaya yazar ve sınıfa doğru dönmesiyle öğrencilerden kelimeyi bulmalarını bekler. Satır 25’te HM sessizce bir kelime söylemeye çalışır ancak bu kelime de aranan cevap değildir. Bir sonraki satırda tam öğretmen kelimenin tamamını tahtaya yazmaya başlarken EM telaffuzu doğru olmasa da aranan kelimeyi söyler. Satır 27’de öğretmen kelimeyi doğru telaffuzuyla söyler ve onaylar. Daha sonra İB kelimenin anlamının hastalık olup olmadığını doğrulamak için geçmiş zaman kullanarak soru sorar (hocam bunun anlamı neydi? Hastalık mıydı?). Bu sefer öğretmen değil öğrenci geçmiş öğrenme olayına yönelik bir soru sorar ve öğretmenin satır 12’de sorduğu sorunun GÖOG durumu olduğunun başka bir kanıtıdır. İB’nin bu sorusu daha önce öğretilen bu “disease” kelimesinin tam olarak öğrenilmediğini göstermektedir. Satır 29-34 arası öğretmen kelimenin anlamını bir kez daha tekrarlar ve anahtar bir kelime olduğunu ifade ederek İngilizcede hastalık adlarını vermeye başlar. Bu esnada “disease” kelimesini cümle içerisinde kullanır (satır 33).

Kesit 4’te yine öğretmenin öğrenci katkılarını şekillendirmek için GÖOG’yi kullandığını görmekteyiz. Öğretmen “feeling ill” ifadesinin anlamını sorup doğru cevabı aldıktan sonra “ill”

ve “sick” kelimelerini de ekler ve GM’in bir gözlemini paylaşmasıyla yaptığı girişimden sonra öğretmen “illness” kelimesiyle devam eder. Satır 12’de öğrenci katkılarını genişletmek için illness kelimesiyle aynı anlamda olan başka bir kelimenin ne olduğunu sorar. Bu soru sonraki satırlarda da daha belirgin hale gelen bir GÖOG sorusudur. Bu soruyla öğretmen geçmişte öğrenilen bir kelimeyi öğrencilerden duymak ister. Ancak beklendik cevap gelmeyince satır 16’da bu GÖOG sorusuna ekleme yapar (we have one more word). “Bir kelimemiz daha var” derken GÖOG durumu olduğu bir paylaşılmışlığı ifade eden “biz” öznesinden dolayı daha açıktır. Satır 16’de GÖOG durumu diğer durumlardan farklı olarak minimal olmayan art-genişletme dizisinde onarım eylemini başlatmak amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerden yine yeğlenen bir cevap gelmeyince satır 24’te öğretmen kelimenin ilk iki harfini vererek bir ipucu verme eylemi gerçekleştirir. Bu davranış da yine GÖOG durumu olarak değerlendirilebilir. Çünkü ilk iki harfi vermesi daha önce öğrenilen bir ifade olduğunu bir kez daha göstermektedir. Buradaki işlevi satır 16’daki durum gibi gelen cevapları onarmaya yöneliktir. Öğretmen hatırlatmak için öğrencilere ipucu vermektedir. Sonuç olarak minimal olmayan art-genişletme dizisinde öğrencilerin katkılarını genişletmek ve böylelikle daha önce öğretilen bir ifadeyi tekrar etmek ve öğrenci bilgisini kontrol etmek amacıyla sorulan GÖOG sorusu (satır 12), satır 16 ve 24’te öğrencilerden gelen yanlış cevaplara ilişkin onarma eylemini başlatmak amacıyla başka bir şekilde daha net geçmiş öğrenme olayına gönderme yapılarak tekrardan düzenlenir. Yeğlenen cevabın ancak ipuçları sonucu gelmesi ve satır 28’de İB’nin “disease” kelimesinin anlamına yönelik GÖOG’yi kullanarak doğrulama sorusu sorması bu kelimenin geçmişte tam olarak öğrenilmediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmenin “disease” kelimesine yönelik GÖOG’yi kullanarak öğrenci katkılarını genişletmesi ve onarmasıyla bu kelimenin tekrardan gündeme gelerek öğrencilere hatırlatılması sağlanmaktadır. Böylelikle daha önce gerçekleşmeyen öğrenme davranışının gerçekleşmesi sağlanabilir ancak bu durumun başarılıp başarılmadığına yönelik iddiada bulunmak için kesitte herhangi bir delil bulunmamaktadır.

Kesit 5’te tüm sınıf kız arkadaşıyla sorunu olan bir erkeğin bir uzmanla yaptığı telefon görüşmesini ve bu uzmanın önerilerini dinler. Bu kesitte GÖOG’nin doğrudan yeğlenmeyen öğrenci katkılarını onarmak için kullanıldığı görülmektedir.

Kesit 5. Behaviour

```
1   ((Tüm sınıf kız arkadaşıyla sorunları olan bir erkeğe önerilerde
2   bulunan bir uzmanı dinler))
3   ((Öğretmen tahtaya "behaviour (n)" ve "behave (v)" ifadelerini
4   yazar))
5   T1: so what does he suggest?
```

```
          + İB elini kaldırır
6         (1.0)
7         İB
8    İB:  firstly you should er talk to her
9    T1:  talk to (.) your girl [friend that's  ] the first suggestion
10        right uh-huh. and then?
11   İB:                         [your girlfriend]
12        (3.4)
13   T1:  and learn that if- if (.) his behaviour behaviour?
                                      + tahtadaki "behaviour"
     kelimesine işaret eder
14   EM:  [cesaret
15   İB:  [davranmak
16→  T1:  [davranış behave davranmaktı
                    + tahtadaki "behave" kelimesine işaret eder
17   EM:  [°davranmaktı ya°
18   İB:  evet
```

İlk iki satırda tüm sınıf bir uzmanın kız arkadaşıyla sorunu olan birisine verdiği önerileri dinler ve bu esnada öğretmen dinleme metninde geçen "behaviour (n)" ve "behave (v)" kelimelerini tahtanın bir köşesine yazar. Öğrenciler konuşmayı dinledikten sonra öğretmen satır 5'de "ne öneriyor" (what does he suggest) sorusunu sorarak SÇ1'i oluşturur. Bu soruyu sormasıyla eş zamanlı olarak İB elini kaldırarak söz hakkı ister. Öğretmen 1 saniyelik beklemeden sonra İB'ye söz hakkı verir. Satır 8'de İB öğretmenin sorusunu cevaplayarak SÇ2'yi oluşturur. Bir sonraki satırda öğretmen İB'nin cevabını açarak tekrarlar ve "right uh-huh" ifadeleriyle onaylar. Öğretmenin İB'nin cevabındaki "her" zamirini "your girlfriend" ifadesiyle açıkladığı esnada İB de bu ifadeyi tekrarlayarak verdiği cevapta kastettiği ifadenin bu olduğunu doğrular. Öğretmen İB'nin katkısını onayladıktan sonra satır 10'da soru tonlamasıyla "daha sonra" (and then?) diyerek tüm sınıfa detaylandırma sorusu sorar ve İB'nin katkısını genişletir. 3.4 saniyelik bekleme süresinden sonra cevap gelmeyince öğretmen satır 13'de cevabı vermeyi başlar ancak tam cevabı vermeden tahtaya yazdığı "behaviour" kelimesine işaret ederek bu kelimenin anlamını sorar ve minimal olmayan art-genişletme dizisinde SÇ1'i oluşturur. Satır 14 ve 15'te iki öğrenci eş zamanlı olarak farklı cevaplar verirler (SÇ2). EM "cesaret" derken İB'de kelimenin fiil halinin Türkçe karşılığını verir. Satır 16'da öğretmen kelimenin doğru anlamını yine Türkçe olarak vererek öğrencilerden gelen yanlış cevapları doğrudan onarır. Hem öğrencilerin Türkçe cevap vermesi hem de öğretmenin Türkçe kelimelerle onarma eylemini gerçekleştirmesi öğrencilerin pedagojik amaca uygun davrandıklarını göstermektedir. Aynı söz sırasında öğretmen tahtaya yazdığı "behave" kelimesine de işaret ederek bu kelimenin anlamının İB'nin söylediği "davranmak" olduğunu geçmiş zaman kullanarak söyler. Böylelikle İB'nin cevabını onarır. Öğretmenin satır 16'da

söz sırasına başlamasıyla EM daha önce verdiği cevaba yönelik İB'nin verdiği cevabı tekrarlayarak bir onarma eylemi başlatır ve gerçekleştirir fakat bu cevap da tam olarak yeğlenen cevap değildir. EM'nin "ya" ekini de eklemesi daha önce öğrenilen bu kelimeye yönelik bir hatırlama olayının gerçekleştiğini göstermektedir. Satır 14-15'de öğrencilerin geçmişte öğrenmeleri beklenen "behaviour" kelimesini öğrenme durumlarına ilişkin olumlu dönüt gelmemesiyle öğretmen GÖOG'yi kullanarak bu kelimeye yönelik bir hatırlatmada bulunur ve geçmişe gönderme yaparak doğru olan cevabı verir. En son satırda İB "evet" ifadesini kullanarak öğretmenin gerçekleştirdiği onarım eylemini onaylar.

Kesit 5'te öğrencilerden gelen yeğlenmeyen cevaplara yönelik öğretmenin GÖOG'yi kullanarak doğrudan onarma eylemini gerçekleştirdiği görülmektedir. Kesit 4'teki durumun aksine burada öğretmen onarma eylemini başlatmamakta fakat onarma eylemini doğrudan gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla, kesit 4'teki durumdan farklı olarak yeni bir dizi başlatılması söz konusu olmayıp öğretmenin kullandığı GÖOG minimal art-genişletme dizisinde gerçekleşmektedir. Böylelikle daha önce üzerinde durulan "behaviour" ve "behave" kelimelerinin öğrenilmesine ilişkin olumlu bir dönüt gelmemesiyle öğretmen bu durumu GÖOG'yi kullanarak onarmakta ve tekrardan bir öğrenme fırsatı oluşturmaktadır. Nitekim en son satırda İB bu onarım eylemini onaylayarak bu kelimeleri hatırladığını gösterir.

Kesit 6'de sınıf "might" yardımcı fiilinin kullanımına yönelik kitapta bir aktivite üzerinde çalışmaktadır. Öğretmen 10. Maddeye gelindiğinde BZ'yi işaret ederek ona söz hakkı verir. Bu kesitte ise GÖOG yeğlenmeyen öğrenci katkısına yönelik onarma eylemi gerçekleştikten sonra bu eylemi pekiştirmek amacıyla kullanılmaktadır.

Kesit 6. Anything

```
1    T1: ten BZ
         + elini kaldıran BZ'ye işaret eder
2    BZ: i don't know i might say anything
3    T1: er: i don't [know i might [say anything o:r [negative↑
4    İB:             [°i might not°
5    BZ:                          [might not
6    İB:                                          [i might not
7    BZ: negative
8    T1: ne diyor bize are you going tell anna about seeing ↑mike in
9        the pub onu gördüğünü söyleyecek misin diyor pub ta (.)
10       i don't know (.)      bilmiyorum (.) hiç bir şey
         + tahtayı temizler    +tahtadaki "i don't know" ifadesini
   gösterir
11→      söylemeyebilirim. anythingi biz any'i nerde gör- hatırlıyor
```

12→ musunuz anything than ile ilgili bir şey bu
13 Hi: olum[suz
14 LL: [olum[suz
15→ T1: [olumsuz ve soru cümlelerinde kullanıyorduk o
16 yüzden burda da olumsuz hiç bir şey demeye (.) bilirim
17 diyor i might not say (.) anything.

Satır 1'de öğretmen parmağını kaldıran BZ'ye söz hakkı vererek sıradaki soruyu cevaplamasını ister ve SÇ1'i oluşturur. SÇ2'yi oluşturan cevap satır 2'de BZ tarafından verilir. Dönüt söz sırasında öğretmen kararsızlık belirteci kullanarak (er:) BZ'nin verdiği cevabı tekrarlar ve cevaptaki "say" fiilini vurgular. Hemen devamında yükselen tonlamayla "yoksa olumsuz mu" (or negative) diyerek öğrenci cevabını onarma eylemini başlatır. Öğretmen daha bu eylemi başlatmadan öğretmenin satır 3'teki söz sırasıyla örtüşerek İB doğru cevabı söyler ve BZ de ardından yine öğretmen söz sırasını tamamlamadan doğru cevabı tekrarlar. Satır 6'da İB doğru cevabı yine öğretmen söz sırasını tamamlamadan yineler. Öğretmenin satır 3'teki "yoksa olumsuz mu" sorusuna BZ satır 7'de olumsuz (negative) diyerek cevap verir. Öğretmen satır 8-10'da kitaptaki ilgili maddeyi tekrar okur, Türkçesini verir ve satır 11'de cümlede geçen "anything" ifadesine yönelik GÖOG sorusu sorarak öğrencilerin gerçekleştirdiği onarma eylemini genişletir. Satır 2'de gelen yanlış cevabın onarılmasına rağmen öğretmen GÖOG'yi kullanarak yapılan hataya yönelik bir soru sorarak minimal olmayan art-genişletme dizisini oluşturur. Cümledeki ipucu olan "anything" ifadesini daha önce nerde gördüklerini ve öğrencilere hatırlayıp hatırlamadıklarını sorar. Öğretmen "anything" ifadesinin geçmişte üzerinde durulduğunu doğrudan ve açıkça belirterek öğrencilerin bu geçmiş bilgisini kontrol eder. Satır 13 ve 14'de öğrencilerden beklendik cevap gelir. Son üç satırda yine GÖOG'yi kullanarak öğrencilerin katkısını yeni bir dizi oluşturmadan (minimal art-genişletme dizisinde) onaylar ve genişletir. "Anything" ifadesini daha önce olumsuz ve soru cümlelerinde kullandıklarını belirterek bu geçmiş bilgilerini yeni ortamdaki duruma bağlar ve öğrenci katkısını minimal art-genişletme dizisinde genişletir.

Kesit 6'te yine öğretmen yanlış cevabı onarmaya yönelik girişimiyle bu cevabın onarılmasının ardından GÖOG sorusu sorarak yeni bir dizi başlatır ve minimal olmayan art-genişletme dizisini oluşturur (satır 11-12). Bu soru öğretmenin açık bir şekilde geçmiş zaman kullanarak "anything" ifadesini nerde gördüklerini ve öğrencilerin hatırlayıp hatırlamadıklarını sorduğundan doğrudan bir GÖOG sorusudur. Satır 2'de gelen yanlış cevap onarılmasına rağmen bu soruyla öğretmen yapılan hataya yönelik netlik kazandırmak için cümlede geçen "anything" ipucunu geçmiş öğrenmeyle bağlayarak öğrencilerin bu ifadeyi öğrenme

durumunu kontrol eder. Kesit 4 ve 5'teki durumlardan farklı olarak öğretmen GÖOG sorusunu onarmayı başlatmak veya doğrudan onarmak için değil onarma eylemi gerçekleştikten sonra pekiştirmek ve genişletmek için sorar. Böylelikle BZ'nin satır 2'de verdiği cevabı bir kez daha onarır ve satır 4-7'de onarma eylemini gerçekleştirmek için İB ve BZ'de gelen öğrenci katkılarını genişletir. Her ne kadar yapılan hata düzeltilse de bu hata yapılmıştır ve tekrarlanmaması için gerekli önlem alınmalıdır. Bu GÖOG sorusuna doğru cevap gelmesiyle satır 15'te minimal art-genişletme dizisinde öğretmen yine geçmiş öğrenme olayına gönderme yaparak öğrenci katkısını tekrarlar ve genişletir (olumsuz ve soru cümlelerinde kullanıyorduk). Daha sonra verilen bu geçmiş öğrenme olayına ilişkin bilginin yeni durumla bağlantısı kurulur.

Kesit 7'de öğretmen tahtaya yanlış kurulmuş bir cümle yazar ve öğrencilerden yanlışı bulmalarını ister. Bu kesitte GÖOG yine yeğlenmeyen öğrenci katkısına yönelik onarma eylemi gerçekleştikten sonra bu eylemi pekiştirmek içi kullanılır ancak bir önceki kesitten farklı olarak yeni bir dizi oluşturmaz ve dolayısıyla minimal art-genişletme dizisinde yer alır.

Kesit 7. Funnier

```
1        ((T1 tahtaya "i think be more funny" cümlesini yazar))
2    T1: what's wrong with this one.
3        (2.9)
4    OG: [I think be
5    T1: [what's wrong with this sentence. i think
6        (1.4)
7        i think'ten sonra bir cümle [gelcek.
         + tahtadaki "think" kelimesine işaret eder
8    OG:                             [i must be
9    T1: öznesi yok ve fiil dolayısıyla özneye göre çekimlenmemiş.
10       ((T1 "be" kelimesinin altını çizer))
11       neyin daha eğlenceli olmasını bekliyoruz biz maillerde.
12       kurslardan bahsediyoruz. ↑di↓mi
13   Hİ: huhuh course
14   T1: I think the course
         +tahtaya "the course" yazar
15       ((T1 sınıfa doğru döner))
16   MD: is
17   T1: er bence eğlenceli olacak [diyelim=
18   OG:                           [must be
19   T1: =[daha gitmedi kursa çünkü
20   Hİ:  [will be
21         will be
22   MD: huh will
23       ((T1 geri tahtaya döner ve "will be" yazar))
```

```
24   T1: will ↑be
25        ((T1 tekrardan sınıfa doğru döner))
26   OG: will be more more funny
27   T1: more funny o:r >something< else.
28   MU: funny=
29   OG: =[will be funnier
30   Hİ:  [funnier
31→ T1: remember adjectives ending with -y we do it with -er.
                                          + -y harfini tahtada
     yuvarlak içine alır
32   T1: <will be> (.) funnier.
                       +cümlenin geriye kalanını yazar ve
     -er ekinin altını çizer.
33   T1: and -y drops.
```

Satır 2'de öğretmen tahtaya yazdığı bir cümleye yönelik cümledeki hatanın ne olduğunu sorar. 2.9 saniyelik bir sessizlikten sonra öğretmen soruyu tekrarlarken OG cümlenin yanlış olan kısmını söyler (I think be). Öğretmen satır 5'te soruyu tekrarladıktan sonra cümlenin başında geçen "ı think" ifadesini söyler ve 1.4 saniye bekler. Yine cevap gelmeyince satır 7'den itibaren bir açıklama yapar ve satır 11-12 arasında cümlede eksik olan özneyi verir. Satır 8'de OG öğretmenin söz sırasıyla örtüşen söz sırasında "ı must be" ifadesini söyler ancak öğretmen bu cevaba yönelmez ve başladığı açıklamasına devam eder. Satır 14'te öğretmen cümleyi yazmaya başlar. Tam fiili yazacakken sınıfa döner ve öğrencilerin devam ettirmesini ister. Bu durum Koshik (2002) tarafından sunulan "Bilerek Tamamlanmayan Sözce" (Designedly Incomplete Utterance) olarak ele alınabilir. Çünkü öğretmen bilerek ifadeyi tamamlamamakta ve sınıfa dönerek öğrencilerin cümleyi devam ettirmesini istemektedir. MD satır 16'da "is" fiilini söyler ancak satır 17 ve 19'da öğretmen cümledeki bağlamı daha açık bir şekilde anlatarak başka bir fiil beklediğini gösterir. Öğretmen söz sırasını tamamlamadan OG daha önce satır 8'de de ortaya attığı "must be" ifadesini söyler. Öğretmen yine söz sırasını tamamlamadan Hİ'den beklendik cevap gelir (will be). Öğretmen bu gelen cevabı tahtaya dönerek yazar. Satır 24'te "will be" ifadesini yazdıktan sonra bu ifadeyi artan tonlamayla söyleyerek sınıfa döner ve yine öğrencilerden cümleyi devam ettirmelerini bekler. 26. Satırda OG cümleyi devam ettirir ancak satır 27'de öğretmen gelen cevabı onarmak için soruyu başka bir şekilde yönlendirir (more funny or something else). Öğrencinin hatalı söylediği kısmı tekrarlar ve "ya da başka bir şey mi olacak" diye sorar. Satır 29'da OG verdiği hatalı cevabı düzeltir ve aynı anda Hİ'de doğru cevabı verir. Öğrencilerin bu düzelttikleri katkılarından sonra satır 31'de öğretmen minimal art-genişletme dizisinde yapılan hataya yönelik GÖOG'yi kullanarak bir açıklama yapar. OG'nin geçmişte öğrendikleri bir yapıya yönelik yaptığı hata öğretmenin yine geçmişe gönderme yaparak tekrar bir

açıklama yapmasına neden olur. “Remember” (hatırlamak) ifadesini kullanması GÖOG durumunun açık bir işaretidir. Öğretmen –y ekini yuvarlak içine alarak, ifadenin doğru halini tekrarlar ve –er ekinin altını çizerek daha önce öğrenilen bir yapının daha iyi pekişmesine yönelik fırsat oluşturur.

Daha önceki kesitlerde GÖOG durumlarının minimal olmayan art-genişletme dizilerinde öğrenci katkılarını genişletmek (kesit 3 ve 4), onarma eylemini başlatmak (kesit 4) veya gerçekleşen onarma eylemini pekiştirmek (kesit 6) amacıyla kullanıldığı ve minimal art-genişletme dizilerinde ise öğrenci katkılarını genişletmek (kesit 3 ve 6) ve doğrudan onarmak (kesit 5) amacıyla kullanıldığı görülmüştü. Kesit 7’te ise bu durumlardan farklı olarak GÖOG minimal art-genişletme dizisinde onarma eylemi gerçekleştikten sonra bu eylemi genişletmek ya da pekiştirmek için kullanılmıştır. Satır 27’de öğretmenin başlattığı onarım daha sonraki satırlarda öğrenciler tarafından gerçekleştirilse de satır 31’den itibaren öğretmen GÖOG’yi kullanarak yapılan hata ve onarımına yönelik ek bir açıklamada bulunmaktadır. Bu örneğin aksine, kesit 3’de satır 26-27 arasında öğrencilerden doğru cevap gelmesine rağmen öğretmen GÖOG desenine başvurarak ek bir bilgi vermiş ve öğrenci katkısını genişletmişti. Burada ise onarım gerçekleşse bile öğrenciler tarafından yapılan bir hata (olumsuz bir dönüt) söz konusudur ve GÖOG bu hataya yönelik bir açıklama getirmek için kullanılmıştır. Her iki durumda da GÖOG minimal art-genişletme dizisi oluşturmaktadır. Yani GÖOG yeni bir dizi başlatmamaktadır. Kesit 6’da benzer bir şekilde yapılan bir hata vardır ve bu hatanın onarımı gerçekleşmesine rağmen yapılan hataya daha fazla açıklama getirmek için GÖOG kullanılmış ve yeni bir dizi başlamıştı ancak bu kesitten farklı olarak burada, GÖOG yeni bir dizi başlatmamakta ve dolayısıyla minimal art-genişletme dizisinde kullanılmaktadır.

4.1.2 Anlam-ve-akıcılık Bağlamı

Öğrenci katkılarını şekillendirmek için kullanılan GÖOG desenleri yapı-ve-doğruluk bağlamlarına kıyasla çok az sayıda anlam-ve-akıcılık bağlamında kullanılmıştır. Seçilen 112 kesitten sadece 7 tanesi anlam-ve-akıcılık bağlamında gerçekleşmektedir (Tablo 4). Ancak anlam-ve-akıcılık bağlamlarında kullanıldığı durumlarda ise GÖOG deseni bağlamı anlam-ve-akıcılıktan çıkararak yan dizi oluşturarak (side sequence) yapı-ve-doğruluk bağlamına geçiş yapmaktadır. Diğer bir ifadeyle anlam-ve-akıcılık bağlamının akışında bir yapı-ve-doğruluk yan dizisi oluşturmaktadır. Burada kayıtların yapıldığı kurumda eğitim sisteminin sınav ve gramer odaklı olduğunu da belirtmek de fayda vardır.

Kesit 8 yukarıdaki yapı-ve-doğruluk bağlamındaki kesitlerin aksine dilbilimsel yapıları değil öğrencilerin dinledikleri metinden ne anladıklarına yoğunlaştığından bir anlam-ve-akıcılık

bağlamına örnektir. Öğrencileri dinlediklerini anlamaya ve yorumlamaya yönelik etkileşim kurmaya teşvik eder. Her ne kadar söz sırası yönetimi öğretmen tarafından gerçekleşse de konu yönetimini daha çok öğrencilerin katkıları şekillendirmektedir. Bu kesitte tüm sınıf bir uzmanın kendisini arayan bir kadının eşinin eski karısıyla görüşmeye devam etmesine yönelik problemi hakkında verdiği öneriyi dinler ve daha sonra üzerinde konuşurlar.

Kesit 8. Male

```
1    T1: so what's the (.) advice? Hİ
                                   + elini kaldıran Hİ'ye işaret eder
2    Hİ: she should meet er or go to (.) cinema
3    T1: uh-huh
4    Hi: er with (.) her husband's ex-wife.
5    T1: not with her husband's ex-wife but with somebody else
         + parmağını sallar            + ellerini dışarıya doğru açar
6        do you know who that is
         + parmağını daire şeklinde döndürür
7    OG: male
         + /mi:l/ şeklinde telaffuz eder
8    T1: huh?
9    OG: /mi:l/
10→  T1: with a male. male?
                      + tahtaya "male" yazar
11   OG: friends or
         + T1 tahtaya "friend" ve yanına da "male" yazar
12→  T1: male male'ı hatırlıyor [musunuz?
         + "male" kelimesinin altına "female" yazar ve eşittir
     işareti yazarak üzerini çizer
13   EM:                          [male [female [man (.) man [woman
14   SM:                                [erkek
15   OG:                                       [erkek female
16   T1:                                                    [man woman
                                                            +tahtadaki
     "male" ve "female" kelimelerine işaret eder
17      bi erkek arkadaşıyla sen de takıl diyo when- when er his (.)
18      husband (.) is meeting with his ex-wife (.) do the same and
19      see if he is going to stop. an interesting suggestion.
20      do you think it will work?
        + yüzünde katılmadığını gösteren bir ifade sergiler
```

Kesit 8'da tüm sınıf bir uzmanın kendisini sorunuyla ilgili arayan bir kadına verdiği öneriyi dinledikten sonra öğretmen satır 1'de önerinin ne olduğuna yönelik soruyu sorar. Öğretmen parmağını kaldıran Hİ'ye eliyle işaret ederek söz hakkı verir. Satır 2'de Hİ soruyu cevaplamaya çalışırken satır 3'de öğretmen "uh-huh" (continuer) ifadesini kullanarak öğrencinin söz sırasının bitmediğini gösterir ve devam etmesini teşvik eder. Satır 4'de Hİ

cevabını tamamlar. Dönüt söz sırasında öğretmen doğrudan “not” olumsuz belirticini kullanarak Hİ’nin cevabındaki “kocasının eski eşi değil başka birisi olduğunu” (not with her husband’s ex-wife but with somebody else) ifade ederek onarım eylemini başlatır. Eş zamanlı olarak başlattığı bu onarımı beden diliyle de destekler (embodied). Önce Hİ’nin cevabında belirttiği kişinin doğru olmadığını ifade etmek amacıyla parmağını sallar ve daha sonra ellerini dışarı doğru açarak başka birisinin olduğunu ifade eder. Sonrasında aynı söz sırasının devamında açıkça kim olduğunu sorarak onarma eylemini mimimal olmayan art-genişletme dizisinde başlatır. Satır 7’de OG yanlış telaffuz ettiği “male” kelimesini cevap olarak söyler. Yanlış telaffuzdan kaynaklanabileceği gibi öğretmen kelimenin ne olduğunu tam olarak anlamaz ve soru tonlamasıyla “huh?” ifadesini kullanarak cevabı tekrardan sorar (satır 8). Bir sonraki satırda aynı yanlış telaffuzla OG kelimeyi tekrarlar. Öğretmen bu sefer kelimenin ne olduğunu anlar ve doğru telaffuzla tekrarlayarak OG’nin katkısını onarır ve onaylar. Böylelikle onarma eylemi bir derece gerçekleşir ancak aynı söz sırasında öğretmen “male” kelimesini soru tonlamasıyla tekrarlayarak bu kelimenin ne olduğunu sorar ve öğrenci katkısını minimal olmayan art-genişletme dizisinde genişletir. Eş zamanlı olarak “male” kelimesini tahtaya yazar ve tam OG “friends” dediği anda bu “friends” kelimesini de tahtaya yazar. “Male” kelimesinin ne olduğuna ilişkin tam bir cevap gelmediğinden öğretmen satır 10’da sorduğu soruyu satır 12’de GÖOG’yi kullanarak tekrar düzenler (male’ı hatırlıyor musunuz?) ve yine minimal olmayan art-genişletme dizisinde OG’den gelen katkıyı genişletir. Bu soru sadece öğrenci katkısını genişletmemekte aynı zamanda satır 4’te verilen yanlış cevabı onarma eylemini de genişletmektedir. Bu kesit anlam-ve-akıcılık bağlamı olarak başlasa da öğretmen satır 4’te yanlış cevap gelmesiyle “male” kelimesi üzerinde durarak yapı-ve-doğruluk bağlamına geçiş yapmış ve yan bir dizi oluşturmuştur. Burada öğrencilere “male” kelimesini hatırlayıp hatırlamadıklarını sorarak bu kelimenin geçmişte üzerinde durulan bir kelime olduğunu açıkça vurgulamaktadır. GÖOG sorusunu sorduğu esnada “female” kelimesini “male” kelimesinin altına eşittir işaretini de ekleyerek tahtaya yazar ve eşittir işaretinin üzerine çarpı çizer. Öğretmen satır 12’de GÖOG sorusunu tamamlamadan ve tahtaya tam “female” kelimesini yazmaya başlarken EM cevap vermeye başlar. EM “male” ve “female” kelimelerini söyleyerek bu iki kelimeyle İngilizcede aynı anlama gelen diğer iki kelimeyi de söyler (man woman). EM’nin söz sırasıyla örtüşerek SM ve OG’de “male” kelimesinin Türkçe karşılığını söylerler. Yine EM’nin söz sırasıyla örtüşerek öğretmen de EM’nin söylediği “man” ve “woman” kelimelerini tekrarlar ve eş zamanlı olarak tahtadaki “male” ve “female” kelimelerine işaret ederek öğrenci katkısını onaylar. Aynı söz sırasında öğretmen dinleme metninde uzman tarafından verilen öneriyi yarı İngilizce yarı Türkçe olarak bir kez daha açıklar ve ilginç bir öneri diyerek değerlendirmesini sunar. En son satırda

öğrencilere bu önerinin işe yarayıp yaramayacağını sorarak kişisel duygu ve düşüncelerini sorar ve yapı-ve-doğruluk yan dizisinden çıkarak anlam-ve-akıcılık bağlamıyla devam eder.

Anlam-ve-akıcılık bağlamında gerçekleşen kesit 8'de yine öğrenci katkısını genişletmek ve onarmak için minimal olmayan art-genişletme dizisinde GÖOG'nin kullanıldığı görülmektedir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi satır 4'te yanlış cevap gelmesiyle daha önce öğretilen "male" kelimesi üzerinde durulması yapı-ve-doğruluk bağlamına geçiş sağlamıştır. Diğer bir ifadeyle GÖOG bu anlam-ve-akıcılık bağlamından yapı-ve-doğruluk bağlamına geçişe neden olmuş ve yan bir dizi oluşturmuştur. Satır 4'de Hİ'nin verdiği cevap bu öğrencinin "male" kelimesini dinleme metninde yakalayamadığını göstermiş ve satır 5'de öğretmenin onarma eylemini başlatmasıyla satır 7 ve 9'da OG "male" kelimesini söyleyerek onarma eylemini bir derece gerçekleştirmiştir. Fakat OG'nin bu kelimeyi yanlış telaffuzla söylemesi yine kelimenin tam olarak öğrenilmediğinin göstergesidir. Bunun üzerine öğretmen eş zamanlı olarak tahtayı da kullanarak "male" kelimesinin anlamını sorar. Satır 12'de GÖOG'yi kullanarak kelimenin daha önce gündeme geldiğini açıkça vurgular ve öğrencilerden kelimenin anlamına yönelik cevap almaya çalışır. Bu GÖOG sorusu hem OG'nin katkısını genişletmekte hem de satır 4'te Hİ'nin verdiği yanlış cevabı onarma eylemini pekiştirmektedir. Dinleme metninde "male" kelimesinin anlaşılmaması ve başka bir öğrenci tarafından yanlış telaffuzla söylenmesi öğretmenin GÖOG yaparak bu kelimenin üzerinde durmasını gerektirmiştir. Öğretmen GÖOG sorusuna gelen cevaplar ve öğretmenin "male" kelimesini "female" kelimesiyle kıyaslayarak bir kez daha açıklaması sadece katkı sağlayan öğrenciler için değil tüm sınıf için geçmişte gerçekleşen bir öğrenme durumunun tekrardan pekiştirilmesine neden olabilir. Öğretmenin son iki satırda verilen öneriye yönelik yorum yapması ve öğrencilere bu önerinin işe yarayıp yaramayacağını sormasıyla yapı-ve-doğruluk yan dizisinden çıkılarak tekrardan anlam-ve-akıcılık bağlamıyla devam edilir.

Deneyimli öğretmenin öğrenci katkılarını şekillendirmek için kullandığı GÖOG desenleri bu bölümde yukarıdaki kesit ve analizleriyle gösterilmiştir. Sonuç olarak, tüm bu analiz ve bulguların sonucunda şekil 2 ve 3'deki GÖOG modelleri ortaya çıkmıştır. Veriden koleksiyonu oluşturulan kesitlerin bu modellere göre dağılımı ise Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'te de görüldüğü gibi seçilen 112 kesitte toplam 214 durumda GÖOG desenleri kullanılmıştır. Bu desenler en çok model 1 (N=99) ve model 2 (N=72) kapsamında gerçekleşirken bu modelleri sırasıyla model 6 (N=15), model 3 (N=13), model 4 (N=10) ve model 5 (N=5) takip etmiştir. Diğer bir ifadeyle GÖOG daha fazla öğrencilerden gelen yeğlenen katkılara yönelik durumlarda kullanılmıştır. Bu da yeğlenen cevaplara göre yeğlenmeyen cevaplarla karşılaşma olasılığının daha düşük olmasından kaynaklanabilir.

Bazı kesitlerde GÖOG, detaylandırma sorusu olarak minimal olmayan art-genişletme dizilerinde öğrenci katkılarını genişletmek için kullanılmıştır (kesit 3 ve 4) (Model 1). Bu durumlarda öğretmen yeni öğrenme ortamını kullanarak öğrencilerin geçmiş öğrenme durumlarını test etme fırsatı oluşturmaktadır. Ayrıca GÖOG desenlerine sadece minimal olmayan art-genişletme dizisinde değil minimal art-genişletme dizilerinde SÇ1'de sorulan sorulara öğrencilerden doğru cevap gelmesine rağmen öğrenci katkılarını genişletmek için de başvurulmuştur (kesit 3 ve 6) (Model 2). Bunlarla birlikte, GÖOG desenleri minimal olmayan art-genişletme dizilerinde sadece öğrenci katkılarını genişletmek için değil öğrencilerden gelen yeğlenmeyen katkılara yönelik onarma eylemini başlatmak için de kullanılmıştır (kesit 4) (Model 3). Burada bir önceki dizide öğrenci katkısını genişletmek için sorulan GÖOG detaylandırma sorusuna gelen yeğlenmeyen cevaplar bu cevapları onarmak için yine GÖOG sorularının sorulmasına neden olmuştur. Geçmişte üzerinde durulan dil öğesinin tam olarak öğrenilmediğinin ortaya çıkmasıyla GÖOG bu öğenin tekrardan gündeme getirilerek hatırlatılmasını sağlamıştır. GÖOG sadece onarma eylemini başlatmamakta minimal art-genişletme dizisinde doğrudan yeğlenmeyen öğrenci cevabını onararak diziyi kapatmaktadır (kesit 5) (Model 4). Başka bir durumda ise GÖOG deseninden yine minimal olmayan art-genişletme dizilerinde doğrudan onarım eylemini başlatmak ve gerçekleştirmek için değil onarım eylemi gerçekleştikten sonra bu eylemi pekiştirmek ve genişletmek için faydalanılmıştır (kesit 6 ve 8) (Model 5). Bu duruma benzer bir şekilde GÖOG'nin yine onarma eylemini genişletmek için bu defa minimal art-genişletme dizisinde kullanıldığı da görülmüştür (kesit 7) (Model 6). GÖOG desenleri çoğunlukla yapı-ve-doğruluk bağlamlarında ortaya çıkmış ve anlam-ve-akıcılık bağlamlarından sadece yedi tanesinde bu desenle karşılaşılmıştır. GÖOG'nin kullanıldığı bu anlam-ve-akıcılık bağlamında (kesit 8) ise GÖOG'nin kullanımı bağlamı anlam-ve-akıcılıktan çıkararak yapı-ve-doğruluk bağlamına yan dizi olarak kaydırmıştır. Burada da yine minimal olmayan art-genişletme dizisinde onarma eylemini pekiştirmek için kullanılmıştır.

Minimal Olmayan Art-genişletme Dizisinde GÖOG	**Minimal Art-genişletme Dizisinde GÖOG**
Model 1	Model 2
Öğretmenin bir Dizi Başlatması (SÇ1)	Öğretmenin bir Dizi Başlatması (SÇ1)
↓	↓
Öğrenci Cevabı/Katkısı (SÇ2) (Yeğlenen ÖK)	Öğrenci Cevabı/Katkısı (SÇ2) (Yeğlenen ÖK)
↓	↓
GÖOG→ ÖK'ya yönelik Detaylandırma Sorusuyla Öğretmenin Diziyi Genişletmesi	**GÖOG**→ ÖK'yı Açıklamayla Öğretmenin Diziyi Kapatması

Şekil 2. Yeğlenen öğrenci katkısına (ÖK) yönelik kullanılan GÖOG modelleri

Minimal Olmayan Art-genişletme Dizisinde GÖOG	**Minimal Art-genişletme Dizisinde GÖOG**
Model 3	Model 4
Öğretmenin bir Dizi Başlatması (SÇ1)	Öğretmenin bir Dizi Başlatması (SÇ1)
↓	↓
Öğrenci Cevabı/Katkısı (SÇ2) (Yeğlenmeyen ÖK)	Öğrenci Cevabı/Katkısı (SÇ2) (Yeğlenmeyen ÖK)
↓	↓
GÖOG→ ÖK'yi Onarma Sorusu/İfadesiyle Öğretmenin Diziyi Genişletmesi	**GÖOG**→ ÖK'yi Doğrudan Onararak Öğretmenin Diziyi Kapatması
Model 5	Model 6
Öğretmenin bir Dizi Başlatması (SÇ1)	Öğretmenin bir Dizi Başlatması (SÇ1)
↓	↓
Öğrenci Cevabı/Katkısı (SÇ2) (Yeğlenmeyen ÖK)	Öğrenci Cevabı/Katkısı (SÇ2) (Yeğlenmeyen ÖK)
↓	↓
Öğretmenin ÖK'yi Onarma Sorusu	Öğretmenin ÖK'yi Onarma Sorusu
↓	↓
Öğrencinin Onarımı	Öğrencinin Onarımı
↓	↓
GÖOG→ ÖK'nin Onarımını Pekiştirici Soruyla Öğretmenin Diziyi Genişletmesi	**GÖOG**→ ÖK'nin Onarımını Pekiştirici Açıklamayla Öğretmenin Diziyi Kapatması

Şekil 3. Yeğlenmeyen öğrenci katkısına (ÖK) yönelik kullanılan GÖOG modelleri

Tablo 4. Deneyimli öğretmenin ÖKŞ amaçlı kullandığı GÖOG modellerinin dağılımı

KESİT NO	ÖĞRENME BAĞLAMI	MODEL1	MODEL2	MODEL3	MODEL4	MODEL5	MODEL6
1	Yapı-ve-Doğruluk	2	2				
2	Yapı-ve-Doğruluk				1		
3	Yapı-ve-Doğruluk	1		3			
4	Yapı-ve-Doğruluk	2					
5	Yapı-ve-Doğruluk	2					
6	Yapı-ve-Doğruluk	3					
7	Yapı-ve-Doğruluk	1		2			
8	Yapı-ve-Doğruluk	8	2				1
9	Yapı-ve-Doğruluk	6					1
10	Yapı-ve-Doğruluk	2					
11	Yapı-ve-Doğruluk	2					
12	Yapı-ve-Doğruluk	1					
13	Yapı-ve-Doğruluk	1	5	1			
14	Yapı-ve-Doğruluk	2	1			2	
15	Yapı-ve-Doğruluk Anlam-ve-Akıcılık	1					
16	Yapı-ve-Doğruluk	1					
17	Yapı-ve-Doğruluk Anlam-ve-Akıcılık	1	1				
18	Yapı-ve-Doğruluk	1					
19	Yapı-ve-Doğruluk Anlam-ve-Akıcılık	1					
20	Yapı-ve-Doğruluk	1					
21	Yapı-ve-Doğruluk	12	3	1			1
22	Yapı-ve-Doğruluk			1			
23	Yapı-ve-Doğruluk		2		1		
24	Yapı-ve-Doğruluk	1					
25	Yapı-ve-Doğruluk	1					
26	Yapı-ve-Doğruluk	1					
27	Yapı-ve-Doğruluk Anlam-ve-Akıcılık				1		
28	Yapı-ve-Doğruluk						1
29	Yapı-ve-Doğruluk			1	1		
30	Yapı-ve-Doğruluk	1					
31	Yapı-ve-Doğruluk		2				2
32	Yapı-ve-Doğruluk	1					
33	Yapı-ve-Doğruluk	1					
34	Yapı-ve-Doğruluk						6
35	Yapı-ve-Doğruluk		1				
36	Yapı-ve-Doğruluk			2			
37	Yapı-ve-Doğruluk	1	1				
38	Yapı-ve-Doğruluk	1		1			
39	Yapı-ve-Doğruluk						1
40	Yapı-ve-Doğruluk	1	2				
41	Yapı-ve-Doğruluk	1	4		1		
42	Yapı-ve-Doğruluk		1				
43	Yapı-ve-Doğruluk		1				
44	Yapı-ve-Doğruluk		1			1	
45	Yapı-ve-Doğruluk		1				
46	Yapı-ve-Doğruluk	1	1				
47	Yapı-ve-Doğruluk	1					
48	Yapı-ve-Doğruluk						1
49	Yapı-ve-Doğruluk	1					

50	Yapı-ve-Doğruluk			1				
51	Yapı-ve-Doğruluk	1						
52	Yapı-ve-Doğruluk	2						
53	Yapı-ve-Doğruluk	1						
54	Yapı-ve-Doğruluk	2						
55	Yapı-ve-Doğruluk	5						
56	Yapı-ve-Doğruluk		1					
57	Yapı-ve-Doğruluk	1						
58	Yapı-ve-Doğruluk	1						
59	Yapı-ve-Doğruluk	1	1					
60	Yapı-ve-Doğruluk	1						
61	Yapı-ve-Doğruluk				1			
62	Yapı-ve-Doğruluk				1			
63	Yapı-ve-Doğruluk	1						
64	Yapı-ve-Doğruluk	1						
65	Yapı-ve-Doğruluk Anlam-ve-Akıcılık		1					
66	Yapı-ve-Doğruluk	1						
67	Yapı-ve-Doğruluk		1					1
68	Yapı-ve-Doğruluk	1						
69	Yapı-ve-Doğruluk Anlam-ve-Akıcılık				1			
70	Yapı-ve-Doğruluk Anlam-ve-Akıcılık	1				1		
71	Yapı-ve-Doğruluk	1	1					
72	Yapı-ve-Doğruluk	1						
73	Yapı-ve-Doğruluk	4						
74	Yapı-ve-Doğruluk	4	2					
75	Yapı-ve-Doğruluk	1				1		
76	Yapı-ve-Doğruluk	1						
77	Yapı-ve-Doğruluk	1						
78	Yapı-ve-Doğruluk	2	1		1			
79	Yapı-ve-Doğruluk				1			
80	Yapı-ve-Doğruluk		1					
81	Yapı-ve-Doğruluk		1					
82	Yapı-ve-Doğruluk		1					
83	Yapı-ve-Doğruluk		1					
84	Yapı-ve-Doğruluk		1					
85	Yapı-ve-Doğruluk		1					
86	Yapı-ve-Doğruluk		1					
87	Yapı-ve-Doğruluk		1					
88	Yapı-ve-Doğruluk		1					
89	Yapı-ve-Doğruluk		1					
90	Yapı-ve-Doğruluk		1					
91	Yapı-ve-Doğruluk		1					
92	Yapı-ve-Doğruluk		1					
93	Yapı-ve-Doğruluk		1					
94	Yapı-ve-Doğruluk		1					
95	Yapı-ve-Doğruluk		1					
96	Yapı-ve-Doğruluk		1					
97	Yapı-ve-Doğruluk		1					
98	Yapı-ve-Doğruluk		1					
99	Yapı-ve-Doğruluk		1					
100	Yapı-ve-Doğruluk		1					
101	Yapı-ve-Doğruluk		1					
102	Yapı-ve-Doğruluk		1					
103	Yapı-ve-Doğruluk		1					

104	Yapı-ve-Doğruluk		1					
105	Yapı-ve-Doğruluk		1					
106	Yapı-ve-Doğruluk		1					
107	Yapı-ve-Doğruluk		1					
108	Yapı-ve-Doğruluk		1					
109	Yapı-ve-Doğruluk		1					
110	Yapı-ve-Doğruluk		1					
111	Yapı-ve-Doğruluk		1					
112	Yapı-ve-Doğruluk		1					
TOPLAM		**99**	**72**	**13**	**10**	**5**	**15**	**214**

4.2 Deneyimi Az Olan Öğretmen (T2)

Bu bölümde deneyim az olan öğretmenin (T2) ÖKŞ amaçlı kullandığı GÖOG desenlerinin analizi sunulmaktadır. T2'nin ÖKŞ amaçlı kullandığı GÖOG sadece bir kesitte yer almaktadır ve bu kesit de yapı-ve-doğruluk bağlamında gerçekleşmektedir.

4.2.1 Yapı-ve-doğruluk Bağlamı

Deneyimli öğretmenin ÖKŞ deseni olarak GÖOG'yi kullanımını kıyasla deneyimi az olan öğretmenin GÖOG'yi kullandığı sadece bir kesitte görülmüştür (Tablo 5). Bu kesit ise yapı-ve-doğruluk bağlamında gerçekleşmektedir.

Tablo 5. Deneyimi az olan öğretmenin ÖKŞ amaçlı kullandığı GÖOG modellerinin dağılımı

KESİT NO	ÖĞRENME BAĞLAMI	MODEL1	MODEL2	MODEL3	MODEL4	MODEL5	MODEL6
113	Yapı-ve-Doğruluk		1				

Kesit 9 deneyimi az olan öğretmenin ÖKŞ deseni olarak GÖOG'yi kullandığı durumu sergilemektedir. Kesit 9'de öğretmen bir okuma metninin üzerinde durduktan sonra bu metinde ağırlıklı olarak örnekleri geçen "second conditional" yapısını anlatmaya başlar.

Kesit 9. First conditional

```
1    T1: page hundred and forty two (0.2) open page (.) hundred and
2        forty two the second conditional. today we have learned
3        actually second conditional
4        (0.1)
5→       do you remember the first conditional↑
6    MD: yes
7    LL: yes
8    IB: yes
9→   T2: if i study hard↑, i will be successful in the exam. this is
10       the first conditional, the first conditional talks about
11       future possibilities. yes what may happen in the future it
12       is possible to happen if i study hard, i will be successful
```

```
13        (.) it is possible er: of me to be successful right↑ but
14        the second conditional talks about imaginary things
15        imaginary↑
          + tahtaya "imaginary" yazar
16    EM: hayali
17    T2: hayali and <hypothetical> hypothetical↑
                      + tahtaya "hypothetical" yazar
18        (0.2)
19        varsayım (.) second  conditional ta- talks about imaginary
20        and hypothetical how↑ <as in the reading passage if a dog
21        ran towards me i would shout↓>  but there is no dog running
22        towards me okay (.) hayali.  köpek şu an er: bana doğru
23        gelmiyor olsaydı
24    BZ: varsayım
25    OG: varsayım
26    T2: olsaydı yapardım
27    HM: °(bana doğru) gelmiyor [geliyor mu°
28    T2:                        [yok
29    İB: tamam hocam anladım ben.
30    T2: £okay£
```

Satır 1'de öğretmen öğrencileri "second conditional" konusunu anlatmak için kitaptaki ilgili sayfalara yönlendirir. 0.1 saniyelik sessizlikten sonra satır 5'de "first conditional'ları hatırlıyor musunuz?" sorusunu sorar. Burada öğretmen doğrudan ilgili gramer konusunu öğrencilerin hatırlayıp hatırlayamadıklarını sorarak GÖOG desenini kullanır fakat yukarıdaki kesitlerde ÖKŞ için kullanılan GÖOG burada farklı bir amaçla kullanılmıştır. Öğretmen işleyeceği yeni konuya (second conditional) geçmeden geçmişte üzerinde durulan "first conditional" konusuna yönelik öğrencilerin öğrenme durumunu test eder ve yeni konuya hazırlık yapar. Diğer bir ifadeyle "first conditional" konusunun anlaşılmasında bir eksiklik olup olmadığından emin olmaya çalışır. Önceki kesitlerde öğretmen yeni öğrenme ortamını geçmiş öğrenme olayını tekrar etmek için bir fırsat olarak kullanırken burada öğretmen eski öğrenme olayını yeni öğrenme olayını kolaylaştırmak için gündeme getirmektedir. Dolayısıyla satır 5'te kullanılan GÖOG deseni art-genişletme değil ön-genişletme dizisi oluşturmaktadır. Deneyimli öğretmenin de GÖOG'yi ön-genişletme dizisinde kullanıldığı durumlar tespit edilmiştir ancak bu projenin kapsamı dışında olduğundan (ÖKŞ amaçlı kullanılmadığından) bu raporda yer verilmemiştir. Satır 6-8'de öğrencilerden yeğlenen cevap gelir. Öğrencilerin bu cevabı sorulan sorunun yapısıyla da uygun bir şekilde (type-conforming) bilgiyi göstermek (demonstration of knowledge) yerine bilgi iddiasında (claim of knowledge) bulunur. Satır 9-15'de öğretmen bu defa GÖOG'yi kullanarak geçmişte üzerinde durulan "first conditional" konusunu örneklerle açıklar ve yeni konu olan "second conditional" konusuna geçiş yapar. Burada öğretmen öğrencilerden "first conditional" konusunu hatırladıklarına dair olumlu

cevap gelmesine rağmen bu konuyu GÖOG'yi kullanarak tekrardan açıklar ve minimal art-genişletme dizisinde öğrencilerin katkılarını genişletir (Şekil 2, Model 2). Aynı söz sırasında satır 14-15'de öğretmenin yeni konuya geçmesiyle bu konuya ilişkin "imaginary" ve "hypothetical" kelimelerinin anlamlarını yükselen tonlama kullanarak sorar. "Imaginary" kelimesine yönelik soruya satır 16'da doğru cevap gelirken, "hypothetical" kelimesine 0.2 saniyelik sessizlikten sonra öğrencilerden cevap gelmeyince öğretmen "hypothetical" kelimesinin anlamını kendisi verir (satır 19) ve "second conditional" konusunu okudukları metinde geçen örneklerle açıklamaya devam eder. Öğretmenin açıklamasını takiben satır 24 ve 25'de iki öğrenci "hypothetical" kelimesinin daha önce öğretmen tarafından verilen Türkçe karşılığını tekrarlayarak öğretmen katkısını genişletirler. Burada sadece öğretmenin değil öğrencilerin de söz alarak öğretmen katkısını genişlettiği görülmektedir. Satır 27'de HM öğretmenin verdiği örneğe yönelik ne anladığını dile getirir ve sonraki satırda öğretmen öğrencinin söylediğine yönlenerek "yok" cevabını verir. Satır 29'da İB açıkça anladığını ifade eder.

Kesit 9'de öğretmenin ÖKŞ için GÖOG'yi Şekil 2'deki model 2'ye uygun bir şekilde kullandığı görülmektedir. Burada öğretmen satır 5'de ön-genişletme dizisinde geçmiş öğrenme olayına gönderme yaparak "first conditional" konusunun daha önce öğretildiği bir konu olduğu ortaya koymuş ve yeni konu olan "second conditional" konusuna geçmeden öğrencilerin bu önceki konuyu öğrenme durumlarını kontrol etmektedir. Satır 5'teki GÖOG sorusuna olumlu cevap gelmesine rağmen öğretmen bir sonraki söz sırasında yine geçmişte öğrenilen "first conditional" konusunu örneklerle açıklar. Dolayısıyla gelen doğru cevabın ardından minimal art-genişletme dizisinde GÖOG deseni öğrenci katkısını genişletmek için kullanılmıştır (Model 2). Eski öğrenme olayıyla ilişkili bir şekilde yeni konuya geçiş yapılması öğrenciler için bir öğrenme alanı oluşturabilir. Nitekim satır 29'da bir öğrenci açıkça anladığını belirtmektedir. Ancak anladığını açıkça belirtmesi öğrenme davranışının gerçekleşip gerçekleşmediğini ifade etmemekle birlikte bu anlamanın doğrudan GÖOG'yle alakalı olduğu da iddia edilemez.

4.3 Uyarılmış Görüşme Sonuçları

Öğrenci katkılarını şekillendirmek için kullanılan GÖOG desenlerine ilişkin gerçek sınıf verisinin Konuşma Çözümlemesi yöntemiyle analiz edilmesinin yanı sıra bu uygulamaya yönelik katılımcıların düşüncelerini öğrenmek için analiz edilen kesitlerde etkileşime doğrudan katkı sağlayan bazı katılımcılarla uyarılmış görüşme yapılmıştır. Uyarılmış görüşmeye çalışmaya katılan iki öğretmen ve iki öğrenci katılmıştır. Kendileriyle ayrı ayrı görüşülmüş, ilgili kesitin videosu izletilmiş ve Ek 2'de sunulan sorular sorulmuştur. İzletilen

videolardaki örneklerle GÖOG olgusu açıklanmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmış ve içerik analiziyle incelenmiştir.

Deneyimli öğretmenle (T1) kesit 3, 4, 6 ve 8'e yönelik uyarılmış görüşme yapılmıştır. Kesit 3'te olumlu cevaplara rağmen neden GÖOG'yi kullandığı sorulduğunda, T1, programın yoğun olması nedeniyle bir çok kez bir kelimenin sadece bir derste üzerinden gidildiğini ve bunun rahatsızlığını duyarak fırsatı gelmişken ya da o kelimeyle ilgili bir ortam oluşmuşken geçmişte derste geçen bir kelimeyi hatırlatma fırsatı oluşturduğunu ifade etmiştir. Buna ilişkin şöyle demiştir:

> "... programımız çok yoğun olduğu için bir çok kez kelimeleri sadece bir derste görüyoruz ve bir daha üzerinden gitme fırsatımız olmuyor. Ben de bunun aslında rahatsızlığını duyarak fırsatı gelmişken bazı şeyleri hani onun bahanesiyle o aracılıkla hatırlatmak istiyorum. Bunu da o yüzden bir bahane bulmuşum aslında hani hazır gelmişken o kelimeleri de hatırlayalım ve onlara bir şans daha orda sınıfta kullanmamız hatırlamamız için bir fırsat daha tanımış oluyorum."

T1'e kesit 4'te neden "disease" kelimesine yönelik GÖOG'yi kullandığı sorulduğunda ise kendisi daha önceki bir derste okuma metninde tamamen hastalık üzerine bazı kelimeler üzerinde durduklarını, bunlardan birisinin de "disease" kelimesi olduğunu ve tekrardan kesit 4'te aynı konu gündeme gelince daha önce bir hayli üzerinde durulan bu "disease" kelimesini pekiştirici olması için hatırlatmak istediğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerden bu kelimeye yönelik olumsuz dönüt gelmesinin kendisini biraz hayal kırıklığına uğratmasına rağmen bu kelimenin tekrardan gündeme gelmesinin öğrencilerin öğrenmelerini daha kalıcı kılabileceğini düşünmektedir. Bununla birlikte T1'e göre GÖOG'yi kullanması eski ve yeni materyal arasında bir bağ kurarak öğrencilerin bu kelimeyi tematik bir şekilde görmelerini sağlamıştır.

Kesit 6'daki GÖOG'ye yönelik ise T1, yeni öğrenilen bir konuyla birlikte eski öğrenilen bir yapıya ilişkin yanlış cevap gelmesinin göz ardı edilebilecek bir durum olmadığını ve böyle bir durumun eski ve yeni gramer yapılarının nasıl bir arada doğru bir şekilde kullanılabileceğini göstermek adına GÖOG'yi gerektirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca gramer konusu olarak "anything" ve "any'li" kalıpların daha önce birebir üzerinde durulduğundan öğrenciden "anything" ifadesinin yeni gramer yapısıyla kullanımına yönelik gelen yanlış cevap T1'in GÖOG'yi kullanmasına neden olmuştur. Diğer bir ifadeyle T1 böyle bir yanlış cevap gelmeseydi "anything" ifadesiyle ilgili olarak GÖOG'yi kullanmamış olacağını belirtmiştir. T1 öğrenciden gelen yanlış cevabı daha önce öğretilen "anything" ifadesinin kullanımının içselleştirilmemiş olarak değerlendirmiştir. Aynı şekilde, yapılan görüşme kesit 8'de anlam-ve-akıcılık bağlamında öğrencilerin dinleme metninde yakalamaları ve dolayısıyla bilmeleri

beklenen “male” kelimesinin öğretmenin onarım başlatması sonucu sadece bir öğrenci tarafından yakalanması T1’in bu kelimeyi ön plana çıkararak yapı-ve-doğruluk yan dizisine kaymasına neden olduğunu doğrulamıştır.

T1 genel anlamda sadece bir kere gündeme gelen dil öğelerini hatırlatma ve tekrardan öğrenme fırsatı oluşturmak, öğrencilerin bu öğeleri farklı bir bağlamda görmelerini sağlamak, geçmiş ve yeni öğrenme arasında bağlantı kurularak öğrenmeyi kolaylaştırmak ve programın yoğun olmasıyla öğrencileri kısa zamanda çok fazla kelime öğrenmek zorunda kalmaları gibi bir problemi iyileştirmek için GÖOG’yi kullanma ihtiyacı duymaktadır. Bu durumu şöyle açıklamaktadır:

> “... bir yerde geçmiş olabilir biz onu (dil öğesi) sadece bir derste işlemişizdir onu hatırlatma fırsatı olarak görüyorum bunu tekrardan. Bir de farklı bir bağlamda da görmüş oluyorlar onu nasıl farklı bağlamlarda görebiliriz kullanabiliriz bunları tekrar bir hatırlatmak istiyorum onlara. Bir yerde bir daha bir öğrenme fırsatı oluşturmak için aslında. Onun dışında öğrenciler genelde böyle tematik gidildiğinde ya da öğrenilen şeyler arasında bir bağlantı kurulduğunda onların öğrenmesini daha kolaylaştıracağını düşünüyorum. Çünkü direk söyleyip geçtiğimizde eski öğrenilen şeylerle bir bağlantı kurmadığımızda hepsi daha sanki havada kalıyormuş hissine kapılıyorum. Belki bu kendi öğrenme şeklimle de ilgili olabilir. Bunu da sınıfta yansıtıyor olabilirim. ... programımız çok yoğun... bir derste aslında olması gerektiğinden çok daha fazla kelime görüyoruz ve bu bana biraz acımasızlık gibi geliyor- onları ne zaman öğrenecekler, ne zaman içselleştirecekler. O yüzden sürekli derste bu eksikliğimizi iyileştirmeye yönelik bir çaba göstermeye çalışıyorum aslında”.

Bunlarla birlikte T1 GÖOG’yi daha çok önceki derslerde özellikle üzerinde durulan ve önemsenen konuları tekrardan gündeme getirmede ve öğrencilerin bilmeleri için önemli olan ve sık kullanılan ifadelerle karşılaşıldığında kullandığını belirtmiştir. Ayrıca, T1 GÖOG’yi kendisi için bir tanılayıcı (diagnostic) test olarak algılamakta ve öğrencilerin daha önce öğretilen dil öğelerini öğrenip öğrenmediklerine yönelik dönüt alma fırsatı olarak görmektedir. Böylelikle gelen dönütü göz önünde bulundurarak gerekli tedbir ve önlemi alma olasılığı oluşturmaktadır.

Son olarak GÖOG’nin olumlu yönleri olduğu kadar herhangi bir olumsuzluk oluşturup oluşturmadığı sorulduğunda T1 GÖOG’yi kullanırken gereksiz uzatabildiğini, konuşma süresini aşabildiğini, programı yavaşlattığını, çok fazla bağlantı kurmaya çalışırken öğrencinin kafasını karıştırabileceğini ve dolayısıyla öğrenciyi hazır bilgiye alıştırarak öğrencinin keşfetme yetisini geliştirmesine engel olabileceğini ifade etmiştir. Bunlarla birlikte çoğu zaman öğrencinin kafa karışıklığına yönelik GÖOG’yi kullandığını ve öğrencilerin bu

uygulamadan memnun kaldıklarını düşünmektedir. Özellikle daha önceki derslere gelmeyen öğrenciler için bir fırsat olduğunu belirtmiştir.

Deneyimi az olan öğretmenle (T2) kesit 9'a yönelik uyarılmış görüşme yapılmıştır. T2 "second conditionals" konusuna geçmeden önce "first conditionals" konusuna yönelik bir hatırlatma sorusu sorarak önceki konunun öğrenilme durumunu kontrol etmek istediğini belirtmiştir. Öğrencilerden gelen olumlu cevapla yeni konuya geçme konusunda emin olduğunu ve özellikle birbiriyle bağlı olan bu "conditionals" konusunda ilki doğru öğrenildiğinde ikincisinin de doğru öğrenilebileceğini ifade etmiştir. T2 bunu şöyle açıklamıştır: "Yarım yamalak bir bilginin üzerine tam bir bilgi vermektense tam bilginin üzerine tam bilgiyi vermek istedim". Hatta üçüncü "conditionals" konusunda da ilk ikisine gönderme yaparak işlediğini vurgulamıştır. Bu şekilde öğrencilerin ezberlemek yerine mantıksal bir bağlantı kurabileceklerini düşünmektedir. GÖOG'nin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve etkili bir öğrenme biçimi oluşturduğu kanaatindedir. GÖOG'yi kullanma sıklığı sorulduğunda ise T2 sık kullanmaya çalışsa da işlenilen konuya göre değişiklik gösterdiğini belirtmiştir. Bazı konuların geçmiş öğrenmeye uygun olmayabileceğini düşünmektedir. Bunu şöyle açıklamıştır:

> "Örneğin eski konuyla hiç alakası yoktur yeni konunun veya yeni konuyu daha da zorlaştırabilir eski bir konu alakasız bir hatırlatma yapınca. Öğrenci alakasız konular arasında bir bağ kurmaya çalışır ve iki konu da bu şekilde muallakta kalabilir. Ama hatırlatmayı gerekli gördüğüm yerlerde yapıyorum. Öğrenci üzerinde de olumlu etkisinin olduğunu düşünüyorum".

Bununla bağlantı olarak aynı zamanda T2 bazı konular basit olduğundan bu konuların tekrardan gündeme getirilmesinin öğrenciyi sıkabileceğini ifade etmiştir.

Kesitlerde adı geçen öğrenci İB'yle kesit 4'e ilişkin uyarılmış görüşme yapılmıştır. Bunun sonucunda İB kesit 4'te geçen "disease" kelimesinin GÖOG yoluyla tekrardan gündeme gelmesinin geçmişte öğrendiği bu kelime bilgisini canlandırdığını belirtmiştir. İB, bu kelimenin daha önce öğrendikleri bir kelime olduğunu ve tam olarak emin olmak için öğretmenine bu kelimenin anlamını teyit edici bir soru sorduğunu doğrulamıştır. Ayrıca bu kelimenin tekrardan gündeme gelmemesi durumunda ileride hatırlamasının zor olabileceğini de vurgulamıştır. Genel anlamda GÖOG'nin ne derece öğrenmelerine katkı sağladığı sorulduğunda ise İB aşağıdaki yanıtı vermiştir:

> "Bunu sadece bilgi, kelime veya derse bağlamamak lazım. Bu aslında hayatımızdaki her konuda geçerlidir. Yani demek istediğim öğrenilen veya yaşanılan her durum, olay tekrardan gündeme geldiğinde hatırlama derecesini arttırıyor. Bu da öğrenmeyi daha da kolaylaştırır".

İB, T1 ve T2'yi kıyasladığında hangisi daha çok geçmiş öğrenme ortamlarına gönderme yapıyordu sorusuna karşılık gerçek etkileşim verisinin analizinin de gösterdiği gibi deneyimli öğretmenin (T1) geçmişe daha çok gönderme yaparak öğrenme ortamına katkı sağladığını belirtmiştir. T1'in GÖOG'yi kullanmasıyla geçmişte öğrendikleriyle daha rahat bağlantı kurduğunu ifade etmiştir.

Kesitlerde etkileşime aktif olarak katılan bir diğer öğrenci ise BZ'dir. BZ'yle kesit 3 ve 6'a yönelik uyarılmış görüşme yapılmıştır. Kesit 6'da BZ'nin aktivitedeki soruya yanlış cevap vermesiyle onarım eylemi gerçekleşir ve bu onarım eylemini pekiştirmek için T1 GÖOG'yi kullanır. BZ'ye bu GÖOG'nin ne derece öğrenmesine katkı sağladığı sorulduğunda kendisi "anything" ifadesine yönelik kullanılan GÖOG'yle yaptığı hatayı daha iyi anladığını ifade eder. Öğretmenin girişimi ve arkadaşı İB'nin doğru cevabı vermesi üzerine onarma eylemini gerçekleştirse de BZ ancak GÖOG'den sonra yaptığı ve onardığı hatayı daha iyi anlar. Yanlış cevabını gerçekten anlayarak onarıp onarmadığına ilişkin soruyu şu şekilde cevaplar:

> "aslında çok da anlamış olduğumu düşünmüyorum. Hani çevrenin etkisi oluyor ya. İB hemen düzeltmeye geçmiş ya orda biraz İB'nin etkisiyle biraz da T1'in hatırlatmasının etkisiyle yanlış yaptığımı düşünmüşüm. Sonra anything'in kullanımını söyledikten sonra anladım".

Dolayısıyla BZ'yle yapılan uyarılmış görüşme T1'in onarma eylemi gerçekleşmesine rağmen GÖOG'yi kullanmasının öğrencinin yaptığı hatayı daha iyi anlamasına neden olduğu sonucunu doğrulamaktadır. Ayrıca BZ geçmişte üzerinde durulan "anything" ifadesini de hatırlayarak daha iyi öğrendiğini dile getirmiştir.

Kesit 3'e yönelik yapılan uyarılmış görüşmede ise BZ kesitte geçen kelimelerle ilgili GÖOG'nin kullanılmasının bu kelimeleri daha kolay hatırlamasını sağladığını düşünmektedir. Hatta bu uygulamanın uzun vadede de işe yaradığını söyleyerek şöyle bir açıklama yapmıştır: "aslında o hatırlamalar hala faydalı oluyor. Mesela "permitted" dediniz ya ben direk onun "permission" dan geldiğini düşündüm". Buna ek olarak BZ, GÖOG'nin kendi bilgisini test etme fırsatı sunduğunu düşünerek şöyle demiştir: "unutup unutmadığımı kendimce test ediyorum. Unuttuysam da onun eksikliğini gidermeye çalışıyorum". Dolayısıyla GÖOG öğretmenlerin de ifade ettiği gibi sadece öğretmenlere öğrenci bilgisini test etme fırsatı vermemekte aynı zamanda öğrencilere de kendi bilgilerini test etme fırsatı sunmaktadır. Son olarak BZ, T1'in T2'e kıyasla daha fazla GÖOG'yi kullandığını doğrulamıştır. Ancak T2'nin de ifade ettiği gibi BZ de bu dağılımın işlenilen konuyla alakalı olduğunu düşünmektedir. Çünkü T1 daha çok gramer ve kelime konularını öğretirken T2 konuşma ve yazma gibi dil becerilerine yoğunlaşmaktadır. Şunu da belirtmek gerekir ki T1'in konuşma ve yazma gibi dil becerilerini öğrettiği kayıtlarda da GÖOG'yi kullandığı görülmektedir.

5. TARTIŞMA

Bu projede öğretmenlik deneyim süreleri birbirinden farklı olan iki öğretmenin öğrenci katkılarını şekillendirmek için kullandıkları etkileşimsel desenler araştırılmıştır. Bunun için bir üniversite hazırlık okulunda orta seviyedeki bir İngilizce sınıfı belli aralıklarla video ve ses kaydına (toplam 55 ders saati) alınmıştır. Kayıtların çeviri yazılarının oluşturulması ve konuşma çözümlemesi yöntemiyle analiz edilmesiyle daha önceki çalışmalarda bulunmamış olan genelde Sınıf-içi Etkileşimsel Yeti'nin (SEY) özelde ise Öğrenci Katkılarını Şekillendirme (ÖKŞ) deseni olarak "Geçmiş Öğrenme Olayına Gönderme" (GÖOG) desenleri ortaya çıkmış ve projenin kapsamını oluşturmuştur. Bu desenlere ilişkin tüm kesitlerin koleksiyonu çeviri yazılar incelenerek oluşturulmuştur. GÖOG daha çok deneyimli öğretmen tarafından kullanılırken deneyimi az olan öğretmen tarafından çok nadir başvurulan bir etkileşimsel kaynak olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu desenler daha çok yapı-ve-doğruluk ikinci dil sınıf bağlamlarında kullanılırken anlam-ve-akıcılık bağlamlarında kullanıldığı durumlarda ise bu desenlerin öğrenme ortamını yapı-ve-doğruluk bağlamına kaydırarak bir yan dizi oluşturduğu görülmüştür. Bu sonuç Türkiye'deki yabancı dil eğitim sisteminin de kaçınılmaz bir sonucudur. Çünkü gramer ağırlıklı sınav sistemi nedeniyle dersler ağırlıklı olarak yapı-ve-doğruluk bağlamlarından oluşmaktadır.

Yukarıda da analizi sunulan kesitlerin de gösterdiği gibi ÖKŞ amaçlı kullanılan GÖOG desenleri dizisel anlamda 6 tane model ortaya koymuştur. Yeğlenen öğrenci katkılarından sonra kullanıldığı durumlarda, GÖOG öğrenci katkısına yönelik detaylandırma sorusu şeklinde diziyi genişletmekte (minimal olmaya art-genişletme dizisi) ya da öğrenci katkısını açıklayarak diziyi kapatmaktadır (minimal art-genişletme dizisi) (Model 1 ve 2). Öte yandan yeğlenmeyen öğrenci katkılarından sonra kullanıldığı durumlarda ise, GÖOG doğrudan öğrenci cevabını onarmak amacıyla kullanılmaktadır (Model 3 ve 4) ya da onarım eylemi gerçekleştikten sonra bu eylemi pekiştirmek amacıyla soru şeklinde kullanılarak diziyi genişletmekte (Model 5) veya açıklama şeklinde kullanılarak diziyi kapatmaktadır (Model 6). Dolayısıyla, ÖKŞ amacıyla kullanılan GÖOG desenleri minimal olsun ya da olmasın art-genişletme dizilerinde öğrenci katkılarını takiben öğretmenin kendiliğinden ana aktiviteden uzaklaşarak geçmiş öğrenme ortamında üzerinde durulan dil yapılarına, konulara, olaylara, araç ve gereçlere vs. gönderme yapmasıyla öğrencilerin yeğlenen katkılarını genişletmek ya da yeğlenmeyen öğrenci katkılarını onarmak veya onarılan bu katkıları pekiştirmek amacıyla sınıf içinde kullanılan etkileşimsel kaynaklar olarak tanımlanabilir. Geçmiş öğrenme olayı geçmişte gerçekleşen sözlü ve sözlü olmayan öğrenme davranışını, öğrenme durumunu ve öğrenme amacıyla yapılan konuşmayı kapsamaktadır.

GÖOG model 1'de öğretmenin yeni öğrenme ortamını kullanarak öğrencilerin geçmiş öğrenme durumlarını kontrol etme fırsatı oluşturmasıyla öğretmenin ileride oluşabilecek bir öğrenme sorununu engelleme niteliği taşıyabilir. Çünkü öğretmenin GÖOG sorusuna gelen olumlu cevap öğretmenin gönül rahatlığıyla devam etmesini sağlarken bu soruya olumsuz cevap gelmesi durumunda öğretmenin çok geç olmadan bu yeğlenmeyen duruma müdahale etmesini gerektirebilir. Örneğin, kesit 4'te öğretmenin GÖOG sorusuna yeğlenmeyen cevap gelmesiyle öğretmen yine GÖOG'yi kullanarak onarım eylemini başlatmış ve cevabın onarılmasını sağlamıştır (Model 3). Böylelikle daha önce öğrenilmesi beklenilen "disease" kelimesinin tam olarak öğrenilmediği ortaya çıkmış ve tekrardan gündeme getirilerek bir öğrenme fırsatı oluşturulmuştur. GÖOG ayrıca model 2'de öğrencilerden yeğlenen bir cevap gelmesine rağmen öğretmen geçmiş öğrenme olayıyla bağlantı kurarak açıklama yapmakta ve öğrenci katkısını genişletmektedir. Hem model 1 hem de model 2'de öğretmenin ileride geçmişte öğrenilen bir yapıya ilişkin sorun yaşanmamasını önlemek için GÖOG desenlerini kullandığı görülmektedir. Bu durum You'nun (2015) bulduğu günlük konuşmada geçmiş olaylara gönderme yapılması konuşucuya katılımcıların aralarında neyin paylaşıldığını doğrulama fırsatı vererek daha sonra doğabilecek onarım eylemini engelleme (ör: yanlış anlamayı önlemek) durumuna benzemektedir. Öte yandan GÖOG model 3 ve 4'te öğrenciden gelen yeğlenmeyen cevabı doğrudan onarmak için kullanıldığından onarma eylemini başlatan ya da gerçekleştiren bir kaynaktır. Model 5 ve 6'da ise onarma eyleminin gerçekleşmesine rağmen yeğlenmeyen öğrenci cevabı öğrencilerin geçmişte üzerinde durulan bazı dil yapı ve öğelerinin tam olarak öğrenilmediğini ortaya koymuş ve öğretmenin GÖOG'yi kullanarak müdahale etmesiyle onarma eylemini pekiştirmesini gerektirmiştir. Burada öğrenciler onarım eylemini gerçekleştirse de ortada geçmiş öğrenmeye yönelik olumsuz bir dönüt vardır ve öğretmen GÖOG'yi kullanarak bu öğrenme yolculuğunda yerinden oynayan bazı taşları oturtmaya çalışmaktadır ki sağlıklı bir şekilde ilerleyebilsinler. Sonuç olarak, GÖOG hem ileride ortaya çıkabilecek öğrenme sorunları ve bunların onarımını engellemek için hem de ortaya çıkan sorunları onarmak ve gerçekleşen onarma eylemini pekiştirerek ileride daha büyük sorunların yaşanmasını önlemek için kullanılan bir kaynak olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, GÖOG öğretmen ve öğrenciler arasında ortak bir zemin oluşturarak aralarında nelerin paylaşıldığını doğrulama fırsatı sunmaktadır (You, 2015).

Uyarılmış görüşme sonuçları ise konuşma çözümlemesi analizlerine aksi bir durum sergilememekle birlikte GÖOG olgusuna daha farklı bakış açısı kazandırmıştır. Deneyim süreleri farketmeksizin öğretmenlerle yapılan uyarılmış görüşme GÖOG'nin öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenme durumunu geliştiren bir uygulama olduğunu ortaya koymuştur. GÖOG'nin öğretim programının yoğun olmasıyla çok fazla dil öğesine az zaman ayrılması,

dolayısıyla bu dil öğelerine yönelik hatırlatma ve öğrenme fırsatı oluşturmak, eski ve yeni konu arasında bağlantı kurarak yeni konunun öğrenilmesini kolaylaştırmak, öğrencilerin geçmişte öğretilen bir yapıyla ilgili yaptıkları hatayı daha iyi anlamalarını ve mantıksal bir bağlantı kurmalarını sağlamak ve farklı bağlamlarda bu dil öğelerinin nasıl kullanıldığını göstermek amacıyla kullanıldığı bulunmuştur. Sonuçlar ayrıca öğretmenlerin GÖOG'yi kullanarak önceki konunun öğrenilme durumunu test ederek dönüt aldıklarını ve dolayısıyla bu dönüte göre dersi şekillendirdiklerini göstermiştir. Bunlarla birlikte GÖOG'de deneyim süresinin etkili olabileceği gibi işlenilen konunun da etkili olabileceği ortaya çıkmıştır. Her iki öğretmen de GÖOG'nin fazla kullanılması durumunda öğrenciyi sıkma ve gereksiz uzatma gibi olumsuzlukların da farkındadır. Deneyimli öğretmen her türlü konuda öğrenciden olumlu cevap gelsin ya da gelmesin daha önce vurgulanan bir konuya ilişkin bir durum oluştuğunda GÖOG'yi kullanarak bir hatırlatma fırsatı oluştururken, deneyimi az olan öğretmen işlediği konunun gerektirdiği durumlarda GÖOG'yi tercih etmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ise GÖOG'nin öğrenmelerini kolaylaştıran bir uygulama olduğunu göstermiştir. Öğrenciler hem yaptıkları hataları daha iyi anladıklarını hem de geçmişte öğrenilen dil öğelerine yönelik bir kez daha öğrenme fırsatı oluştuğunu düşünmektedirler.

Sonuç olarak GÖOG desenlerinin keşfedilmesiyle genelde SEY'in özelde ise ÖKŞ'nin kavramlaşmasına ve zenginleşmesine katkı sağlanmıştır. Dolayısıyla, ÖKŞ'nin keşfedilmemiş özelliklerini anlamak için farklı ortamlarda farklı kişilerle daha fazla araştırma yapma ihtiyacı bir derece de olsa karşılanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme fırsatı oluşturmak ve daha dinamik bir sınıf ortamı geliştirmek için kullanabilecekleri bir etkileşim desen detaylarıyla tanıtılmıştır. Ayrıca, bu proje varsayımsal olmayan ama gerçek bir İngilizce sınıf ortamındaki bazı etkileşimsel desenlerin mikro detaylarını sunmuştur. Böylelikle İngilizce öğretmenleri ve özellikle de öğretmen adaylarına bazı etkileşimsel desenler sunularak gerçekçi bir resim çizilmiştir. Bununla birlikte, İngilizce sınıflarında gerçek hayat iletişimini oluşturmak yerine bir İngilizce sınıfının kendi içinde bir sosyal ortam olarak araştırılması da projeye özgünlük katmaktadır. En önemlisi de, teoride öğretmen adaylarına yeni öğrenme ortamıyla eski öğrenme ortamı arasında bağlantı kurmaları gerektiği sürekli vurgulanmaktadır ancak bunun pratikte nasıl yapılacağını öğretmen adayları ancak gerçek sınıflara atladıklarında acı ya da iyi tecrübeler sonucu zamanla öğrenmektedirler. Dolayısıyla, bu proje bu uygulamanın pratikte gerçek bir sınıf ortamında nasıl gerçekleştiğini örneklerle göstererek dil öğretmen eğitimine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, gerçek bir sınıf ortamından oluşturulan veri ve analizi İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarını doğrudan ilgilendirmektedir. Buna ilişkin, bu proje İngilizce öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz değerlendirme yapabilecekleri gerçek bir sınıf ortamındaki etkileşimsel yapı ve

desenleri ortaya koymaktadır. Elde edilen veri ve sonuçlar yabancı dil öğretmeni yetiştiren programlarda daha gerçekçi bir pedagojik eğitim vermede kullanılabilir. Bunlara ek olarak, son zamanlarda sınıf içi araştırmalarda kullanılan konuşma çözümlemesi yöntemi ülkemizde oldukça yenidir. Dolayısıyla bu projede kullanılan konuşma çözümlemesi yöntemi bilimsel anlamda da ulusal boyutta bir açığı kapatmaktadır. Böylelikle daha çok bilişsel açıdan ele alınan sınıf içi etkileşim sosyo-kültürel açıdan da incelenmiştir. Çünkü konuşma çözümlemesi yönteminin ilkeleri sosyo-kültürel teorilerin (genel olarak sosyal dil edinimi) ilkeleriyle uyumlu olduğundan bu yöntemin kullanıldığı sınıf içi çalışmalarda aynı zamanda sosyo-kültürel bakış açısı kendini göstermektedir. Son olarak, dil öğretmen eğitimi alanı öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkilemede öğretmen tecrübesinin rolünü vurgulamış olmasına rağmen İngilizce sınıf içi araştırmalarda etkileşimsel kaynaklar açıklanırken bu etkileşimsel süreç üzerinde öğretmen tecrübesinin etkisi ihmal edilmiştir (Fagan, 2012a, 2012b). Bu proje ise öğretmen tecrübesi faktörünü dikkate aldığından sınıf içi araştırmalarla dil öğretmen eğitimi araştırmalarını bir araya getirmiş olmaktadır. Nitekim projenin sonucu ortaya çıkan etkileşimsel desenlerin daha çok deneyimli öğretmen tarafından kullanıldığını göstermiştir. Aynı zamanda deneyimle birlikte işlenilen konunun doğası gibi diğer faktörlerin de etkili olabileceği göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla, ortaya çıkan desenler deneyimli olsun olmasın tüm öğretmenlere ve öğretmen adaylarına etkileşimsel kaynak olarak sunulmaktadır.

Projenin bazı sonuçları şu ana kadar iki sözlü bildiri şeklinde bir uluslararası konferansta sunulmuştur. Bu projenin sonrasında keşfedilen GÖOG desenleri ÖKŞ amacı dışında da ele alınarak daha kapsamlı bir şekilde bir doktora tezi kapsamında sunulacaktır. Dolayısıyla bu projeyle başlayan çalışma daha da ileriye götürülecektir. Daha sonra bilimsel ve hakemli dergilerde en az iki makale üretilmesi planlanmaktadır. Bu proje sonunda elde edilen veri ve sonuçların yabancı dil öğretmen eğitimi programlarında kullanılmak üzere öğretmen yetiştirme modeli oluşturmayı amaçlayan yeni bir projeye dönüştürülmesi planlanmaktadır.

Kaynaklar Listesi

Allwright, D., Bailey, K. M. 1991. Focus on the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Barraja-Rohan, A. 2011. "Using Conversation Analysis in the Second Language Classroom to Teach Interactional Competence", Language Teaching Research, 15(4), 479-507.

Borg, S. 2005. "Teacher Cognition in Language Teaching". Expertise in Second Language Learning and Teaching. Editör: Johnson, K. New York: Palgrave Macmillan.

Can Daşkın, N. 2015. "Shaping Learner Contributions in an EFL Classroom: Implications for L2 Classroom Interactional Competence", Classroom Discourse, 6(1), 33-56, doi: 10.1080/19463014.2014.911699.

Coyle, Y., Yanez, L., Verdu, M. 2010. "The Impact of the Interactive Whiteboard on the Teacher and Children's Language Use in an ESL Immersion Classroom", System, 38, 614-625.

Dörnyei, Z. 2007. Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies. Oxford: Oxford University Press.

Fagan, D. S. 2012a. "Dealing with Unexpected Learner Contributions in Whole Group Activities: An Examination of Novice Language Teacher Discursive Practices", Classroom Discourse, 3(2), 107-128.

Fagan, D. S. 2012b. "On Language Teachers' Classroom Practices: Bridging Conversation Analysis with Language Teacher Education Research", Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL and Applied Linguistics, 12(1), 35-37.

Farrell, T. S. C. 2009. "The Novice Teacher Experience". The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education. Editörler: Burns, A., Richards, J. C. New York, NY: Cambridge University Press.

Firth, A., Wagner, J. 1997. "On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research", Modern Language Journal, 81, 285–300.

Firth, A., Wagner, J. 2007. "Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA", The Modern Language Journal, 91, 800-819.

Galaczi, E. D. 2013. "Interactional Competence across Proficiency Levels: How Do Learners Manage Interaction in Paired Speaking Tests?", Applied Linguistics, doi: 10.1093/applin/amt017.

Heritage, J. 2005. "Conversation Analysis and Institutional Talk". Handbook of Language and Social Interaction, Editörler: Fitch, K. L., Sanders, R. E. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hosoda, Y., Aline, D. 2013. "Two Preferences in Question-Answer Sequences in Language Classroom Context", Classroom Discourse, 4(1), 63-88.

Hutchby, I., Wooffitt, R. 2008. Conversation Analysis (2. Basım). Cambridge: Polity Press.

Huth, T. 2011. "Conversation Analysis and Language Classroom Discourse", Language and Linguistics Compass, 5(5), 297-309.

Hymes, D. 1967. On Communicative Competence. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.

Hymes, D.H. 1972. "On Communicative Competence". Sociolinguistics. Selected Readings. Editörler: Pride, J. B., Holmes, J. Harmondsworth: Penguin.

Jefferson, G. 2004. "Glossary of Transcript Symbols with an Introduction". Conversation Analysis: Studies from the First Generation. Editör: Lerner, G. H. Philadelphia: John Benjamins.

Kasper, G. 1986. "Repair in Foreign Language Teaching". Learning, Teaching and Communication in the Language Classroom. Editör: Kasper, G. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.

Kasper, G. 2006. "Beyond Repair: Conversation Analysis as an Approach to SLA", AILA Review, 19, 83-99.

Koshik, I. 2002. “Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences”, Research on Language and Social Interaction, 35, 277-309.
Kramsch, C. 1986. “From language proficiency to interactional competence”, The Modern Language Journal, 70(4), 366-372.
Lee, Y. 2007. “Third Turn Position in Teacher Talk: Contingency and the Work of Teaching”, Journal of Pragmatics, 39, 180-206.
Mackey, A. 2012. Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning. Oxford: Oxford University Press.
Markee, N. 2000. Conversation Analysis. New Jersey: Routledge.
Markee, N. 2008. “Toward a Learning Behaviour Tracking Methodology for CA-for-SLA”, Applied Linguistics, 29, 404-27.
McCarthy, M. J. 2005. “Fluency and Confluence: What Fluent Speakers Do”, The Language Teacher, 29(6), 26-28.
Mehan, H. 1979. Learning Lessons: Social Organization in the Classroom. Cambridge: Harvard University Press.
Oksaar, E. 1990. “Language Contact and Culture Contact: Towards an Integrative Approach in Second Language Acquisition”. Current Trends in European Second Language Acquisition Research. Editör: Dechert, H. Clevedon: Multilingual Matters.
Park, Y. 2013. “The Roles of Third-Turn Repeats in Two L2 Classroom Interactional Contexts”, Applied Linguistics, 1-24.
Pomerantz, A. 2005. “Using Participants’ Video-Stimulated Comments to Complement Analyses of Interactional Practices”. Conversation and Cognition Editörler: Molder, H., Potter, J. Cambridge: Cambridge University Press.
Psathas, G. 1995. Conversation Analysis: The Study of Talk-in-interaction. California: Sage.
Sacks, H. 1967. “The Search for Help: No One to Turn to”. Essays in Self – Destruction. Editör: Schneidman, E. New York: Science House.
Schegloff, E. A. 1968. “Sequencing in Conversational Openings”, American Anthropologist, 70(6), 1075-1095.
Schegloff, E. A. 1984. “On Some Questions and Ambiguities in Conversation”. Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. Editörler: Atkinson, J. M., Heritage, J. Cambridge: Cambridge University Press.
Schegloff, E. A. 2007. Sequence Organization in Interaction. Cambridge: Cambridge University Press.
Schegloff, E.A., Sacks, H. 1973. “Opening up Closings”, Semiotica, 7, 289–327.
Scherer, G. A. C., Wertheimer, M. 1964. A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching. New York, NY: McGraw Hill.
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: Blackwell.
Seedhouse, P. 2005. “Conversation Analysis and Language Learning”, Language Teaching, 38(4), 165-187.
Seedhouse, P. 2008. “Learning To Talk the Talk: Conversation Analysis as a Tool for Induction of Trainee Teachers”. Professional Encounters in TESOL. Editörler: Garton, S., Richards, K. Basingstoke, UK: Palgrave MacMillan.
Seedhouse, P., Walsh, S. 2010. “Learning a Second Language through Classroom İnteraction”. Conceptualising Learning in Applied Linguistics. Editörler: Seedhouse, P., Walsh, S., Jenks, C. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
Sert, O. 2011. A Micro-Analytic Investigation of Claims of Insufficient Knowledge in EAL Classrooms (Basılmamış Doktora Tezi). Newcastle: Newcastle University.
Sert, O. 2013. “‘Epistemic Status Check’ as an Interactional Phenomenon in Instructed Learning Settings”, Journal of Pragmatics, 45, 13-28.

Sert, O., Balaman, U., Can-Daşkın, N., Büyükgüzel, S., Ergül, H. 2015. "Konuşma Çözümlemesi Yöntemi", Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi, 12(2), 1-42.
Sert, O., Walsh, S. 2012. "The International Management of Claims of Insufficient Knowledge in English Language Classrooms", Language and Education, 1-24.
Sinclair, J., Coulthard, M. 1975. Towards an Analysis of Discourse. Oxford: Oxford University Press.
Smith, P. D. 1970. A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction: The Pennsylvania Foreign Language Project. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
Stivers, T. 2001. "Negotiating Who Presents the Problem: Next Speaker Selection in Pediatric Encounters", Journal of Communication, 51, 252–82.
Stivers, T. 2013. "Sequence Organization". The Handbook of Conversation Analysis. Editörler: Sidnell, J., Stivers, T. West Sussex: Blackwell.
Tsui, A. B. M. 2005. "Expertise in Teaching: Perspectives and Issues". Expertise in Second Language Learning and Teaching. Editör: Johnson, K. New York: Palgrave Macmillan.
Üstünel, E., Seedhouse, P. 2005. "Why that, in that Language, Right Now? Code-Switching and Pedagogical Focus", International Journal of Applied Linguistics, 15(3), 302-325.
Van Lier, L. 1988. The Classroom and the Language Learner. New York: Longman.
Waer, H. H. E. 2012. Why that Language, in that Context, Right Now?: The Use of the L1 in L2 Classroom Interaction in an Egyptian Setting (Basılmamış Doktora Tezi). Newcastle: Newcastle University.
Walsh, S. 2002. "Construction or Obstruction: Teacher Talk and Learner Involvement in the EFL Classroom", Language Teaching Research, 6(1), 3-23.
Walsh, S. 2003. "Developing Interactional Awareness in the Second Language Classroom through Teacher Self-Evaluation", Language Awareness, 12(2), 124-142.
Walsh, S. 2006. Investigating Classroom Discourse. New York, NY: Routledge.
Walsh, S. 2011. Exploring Classroom Discourse: Language in Action. Oxon: Routledge.
Walsh, S. 2012. "Conceptualising Classroom Interactional Competence", Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 6(1), 1-14.
Walsh, S., Li, L. 2013. "Conversations as Space for Learning", International Journal of Applied Linguistics, 1-20.
Walsh, S., O'Keeffe, A. 2010. "Investigating Higher Education Seminar Talk", Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 4(2), 141-158.
Waring, H. Z. 2008. "Using Explicit Positive Assessment in the Language Classroom: IRF, Feedback and Learning Opportunities", The Modern Language Journal, 92(4), 577-594.
Waring, H. Z. 2009. "Moving Out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A Single Case Analysis". Language Learning, 59(4), 796-824.
Yaqubi, B., Rokni, M. P. 2012. "Teachers' Limited Wait-Time Practice and Learners' Participation Opportunities in EFL Classroom Interaction", Journal of English Language Teaching and Learning, 10, 127-160.
You, H. J. 2015. "Reference to Shared Past Events and Memories", Journal of Pragmatics, 87, 238-250.
Young, F.R. 2008. Language and Interaction: An Advanced Resource Book. London: Routledge.
Zuengler, J., Miller, E. R. 2006. "Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds?", TESOL Quarterly, 40(1), 35-58.

EKLER

Ek 1. Çeviriyazı simgeleri ve anlamları (Jefferson'a [2004] dayanarak hazırlanmıştır.) (Sert, Balaman, Can-Daşkın, Büyükgüzel ve Ergül (2015) makalesinden alınmıştır).

Simge	Adı	Anlamı
[ ]	Örtüşme	Örtüşmenin başlangıç [ve bitiş] noktalarını belirtir.
=	Mandallama	Sözcenin boşluk bırakmadan bir önceki sözceyi 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.
<u>abc</u>	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.

Kullanılan Diğer Simgeler:

T1 Deneyimli öğretmen

T2 Deneyimi az olan öğretmen

LL Birden fazla öğrencinin aynı anda konuşması

Ek 2. Uyarılmış görüşme soruları

T1'e sorulan sorular

1. Kesit 3'te öğrencilerden sorulan sorulara olumlu cevap gelmesine rağmen gelen cevapla ilgili olarak geçmişte öğretilen bazı kelimeleri öğrencilere soruyorsunuz ya da sormadan doğrudan geçmişteki öğrenme olayına gönderme yaparak açıklıyorsunuz. Neden? Sizce geçmişte öğrenilen bu kelimeleri tekrardan gündeme getirmeniz ne derece öğrencilerin öğrenme durumlarına katkı sağlıyor?
2. Kesit 4'de yeni konuya giriş yaparken daha önce öğrendikleri "disease" kelimesini öğrencilerden duymaya çalışıyorsunuz ancak bir kaç çabanızdan sonra bir öğrenciden eksik de olsa doğru cevabı alıyorsunuz. Buradaki amacınız nedir? Neden "disease" kelimesini bilmelerini bekliyorsunuz veya gündeme getirmeye çalışıyorsunuz? Öğrencilerin bu kelimeyi hatırlama güçlükleri sizi hayal kırıklığına uğrattı mı? Bu kelimenin tekrardan gündeme gelmesi sizce ne derece öğrencilerin öğrenme durumlarına katkı sağladı?
3. Kesit 6'da öğrenciden gelen yanlış cevap girişimleriniz sonucu onarılmasına rağmen daha önce öğrendikleri "anything" kelimesi üzerinde durarak onarılan cevabı açıklamaya çalışıyorsunuz. Burada geçmiş öğrenmeyle bağlantı kurmanız hem verilen cevabın anlaşılmasına hem de geçmişteki bu yapının pekiştirilmesine ne derece katkı sağladı? Yanlış cevap gelmese de bu kelime üzerinde durur muydunuz?
4. Yapılan analizler sonucu genelde "yapı-ve-doğruluk" (ör: gramer ve kelime öğretimi) bağlamlarında öğrenci katkılarını şekillendirmek için geçmiş öğrenme olayına gönderme yaptığınız görülmüştür. Ya da kesit 8'deki durum gibi anlam-ve-akıcılık bağlamlarında kullandığınız durumlarda ise geçmiş öğrenme olayına gönderme yapmanız bağlamı yan dizi halinde yapı-ve-doğruluk bağlamına kaydırmıştır. Sizce bunu nedeni nedir?
5. Analizler öğrenci katkılarını ya da cevaplarını takiben çok sık geçmiş öğrenme olayına gönderme yaptığınızı göstermiştir. Bu uygulamayı ne açılardan yararlı buluyorsunuz? Uygulamadığınız durumlarda eksiklik hissediyor musunuz ya da hangi durumlarda geçmişte öğretilenlerle bağlantı kurulması konusunda bir gereklilik hissediyorsunuz? Sizce bu uygulamanın öğrenci açısından olumsuz bir durum oluşturduğunu düşünüyor musunuz (Ör: tekrarla öğrenciyi sıkma ya da ders zamanını harcama vs.)?

T2'ye Sorulan Sorular

1. Kesit 9'da daha önce işlenen "first conditional" konusunu öğrencilere hatırlayıp hatırlamadıklarını sorarak "second conditional" konusuna zemin hazırlıyorsunuz. Daha sonra her iki gramer yapısını örneklerle kıyaslayarak yeni konu olan "second conditional" konusunu anlatıyorsunuz. Öğrencilerin "first conditional" konusuna ilişkin geçmiş öğrenme durumlarına gönderme yapmanız işinizi ne derece kolaylaştırmıştır? Hem yeni konuyu öğretme de hem

de geçmişte öğretilen “first conditional” konusunu hatırlatarak daha iyi öğrenilmesinde sizce etkili oldu mu?
2. Ne kadar sıklıkla geçmişte öğrencilerinize öğrettiğiniz konulara gönderme yaptığınızı düşünüyorsunuz? Geçmişte öğretilenlerle bağlantı kurulması konusunda bir gereklilik duyuyor musunuz? Sizce öğrencilerin öğrenme durumlarına ne derece katkı sağlıyor?
3. Analizler öğrenci katkılarını ya da cevaplarını takiben çok az geçmiş öğrenme olayına gönderme yaptığınızı göstermiştir. Bunun nedeni nedir? Sizce bu uygulamanın öğrenci açısında olumsuz bir durum oluşturduğunu mu düşünüyorsunuz (Ör: tekrarla öğrenciyi sıkma ya da ders zamanını harcama vs.).

İB’ye Sorulan Sorular

1. Kesit 4’te öğretmeniniz “illness” kelimesiyle benzer anlama gelen ve daha önce öğretilen “disease” kelimesini sizden duymaya çalışıyor. Öğretmeninizin bazı çabalarından sonra bir arkadaşın yanlış telaffuz etse de kelimeyi buluyor. Daha önce öğrenmeniz beklenen bu “disease” kelimesinin tekrardan gündeme gelmesi bu kelimenin öğrenilmesinde ne derece katkı sağladı? Daha önce öğrendiğini düşündüğün bir kelime miydi? Satır 28’de bu kelimenin anlamının hastalık olup olmadığını teyit eden bir soru soruyorsun. “Disease” kelimesi tekrardan gündeme getirilmeseydi bu soruyu sorma imkanın olur muydu? Bu öğrenme ortamının sonucunda “disease” kelimesini hatırlaman ne derece sağlandı?
2. Geçmişte öğrendiğiniz öğelerin yeri geldiğinde gündeme gelmesi ne derece öğrenmenize katkı sağlıyordu?
3. T1 ve T2’yi kıyasladığınızda hangisi daha çok geçmiş öğrenme ortamlarına gönderme yapıyordu? Yapılmadığı durumlarda bir eksiklik hissettiniz mi ya da geçmişte öğrendiklerinizle bağlantı kurulması konusunda bir gereklilik hissettiğiniz oldu mu?

BZ’ye Sorulan Sorular

1. Kesit 6’da verdiğin yanlış bir cevap var fakat satır 5-7’de bu yanlış cevabı öğretmenin onarma eylemini başlatmasıyla ve arkadaşın İB’nin de doğru cevabı vermesiyle düzeltiyorsun. Bu düzeltmeyi beklenen cevabın gerçekten neden olumsuz olduğunu anlayarak mı yaptın?
2. Satır 11-12’de öğretmen bu cevaba ilişkin konuyu daha önce öğrendiğiniz “anything” ifadesinin kullanımı ile bağlıyor. Bu cevabın neden olumsuz olduğunu daha iyi anlamanı sağladı mı? “Anything” ifadesinin kullanımına yönelik hatırlatma yapılması bu ifadenin daha iyi öğrenilmesini de sağladı mı?
3. Kesit 3’de satır 4 ve 10’da öğretmen doğru cevap vermenize rağmen ilgili kelimelerle alakalı geçmişte öğrendiğiniz başka kelimeleri soruyor. Bu durum geçmişte öğrenilen

kelimeleri daha iyi öğrenmenize ne derece katkı sağlamıştır? Örneğin, “experiment” kelimesinin “do” fiili ile kullanılmasının, “fee” kelimesiyle benzer anlama gelen “price” kelimesinin ve son satırlarda “permitted” kelimesinin “permission” dan geldiğinin hatırlatılması geçmişte öğrenilmesi beklenen bu ifadelerin daha iyi öğrenilmesini sağlamış mıdır yoksa zaten bildiğiniz bu ifadeler sadece tekrar edilmiş mi olmuştur?

4. Geçmişte öğrendiğiniz öğelerin yeri geldiğinde gündeme gelmesi ne derece öğrenmenize katkı sağlıyordu?

5. T1 ve T2’yi kıyasladığınızda hangisi daha çok geçmiş öğrenme ortamlarına gönderme yapıyordu? Yapılmadığı durumlarda bir eksiklik hissettiniz mi ya da geçmişte öğrendiklerinizle bağlantı kurulması konusunda bir gereklilik hissettiğiniz oldu mu?

TÜBİTAK
PROJE ÖZET BİLGİ FORMU

Proje Yürütücüsü:	NİLÜFER CAN DAŞKIN
Proje No:	114K616
Proje Başlığı:	Sınıf içi Etkileşimsel Yeti Kapsamında İngilizce Sınıfındaki Öğrencilerin Katkılarını Şekillendirme Desenleri
Proje Türü:	1002 - Hızlı Destek
Proje Süresi:	12
Araştırmacılar:	
Danışmanlar:	
Projenin Yürütüldüğü Kuruluş ve Adresi:	HACETTEPE Ü. EĞİTİM F. İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ B.
Projenin Başlangıç ve Bitiş Tarihleri:	15/11/2014 - 15/11/2015
Onaylanan Bütçe:	19180.0
Harcanan Bütçe:	18476.06

TÜBİTAK

Öz:	Yabancı dil sınıflarında etkileşim öğrenme fırsatı oluşturma açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak etkileşimin yabancı dil öğretiminin merkezinde olduğu bilinmesine rağmen sınıf bağlamını oluşturan etkileşimsel süreçler yeteri kadar anlaşılmamaktadır. Bunun nedeni ise etkileşimin laboratuvar ortamlarında, varsayımsal verilerle, sosyal açıdan değil bilişsel açıdan çalışılmış olmasıdır. Bunun sonucunda, özellikle öğretmen yetiştiren programlarda öğretmen adayları varsayımsal sınıf ortamlarına maruz kalmaktadırlar. Ayrıca, yıllarca yabancı dil öğretmenleri ve araştırmacılar yabancı dil sınıflarında gerçek hayat iletişimini oluşturmaya çalışmışlardır fakat bu sınıfların kendi içerisinde bir sosyal ortam olduğunu göz ardı etmişlerdir (Walsh, 2003). Bu nedenle, yabancı dil sınıf ortamlarında öğretmen ve öğrenci etkileşimi açısından gerçekten neler yaşandığının bilimsel olarak ortaya konulması gerekmektedir. Bu gerçekliği ortaya koymak için son zamanlarda özellikle uluslararası boyutta konuşma çözümlemesi yöntemi kullanılarak yabancı dil sınıflarında doğal olarak oluşan etkileşim-içinde-konuşma konusuna daha fazla ilgi gösterilmeye başlanmıştır. Ancak ülkemizde bu tür sınıf içi çalışmalarının eksikliği bu projenin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bunun sonucunda bu proje Sınıf içi Etkileşimsel Yeti?nin (SEY) bir parçası olan Öğrenci Katkılarını Şekillendirme (ÖKŞ) (Walsh, 2006) desenlerine yoğunlaşmış ve öğretmenlik deneyim süreleri birbirinden farklı olan iki öğretmenin bir İngilizce sınıfında öğrenci katkılarını şekillendirmek için kullandıkları etkileşimsel desenleri ve bu desenlerin farklı ikinci dil sınıf bağlamlarına göre nasıl değiştiğini araştırmıştır. Dolayısıyla, bir üniversite hazırlık okulunda orta seviyedeki bir İngilizce sınıfı belli aralıklarla video ve ses kaydına (toplam 55 ders saati) alınmıştır. Video kayıtlarının çeviri yazılarının oluşturulması ve konuşma çözümlemesi yöntemiyle analiz edilmesiyle daha önceki çalışmalarda bulunmamış olan ?Geçmiş Öğrenme Olayına Gönderme? (GÖOG) desenleri yeni bir ÖKŞ deseni olarak ortaya çıkmış ve projenin kapsamını oluşturarak literatüre kazandırılmıştır. GÖOG daha çok deneyimli öğretmen tarafından kullanılırken deneyimi az olan öğretmen tarafından çok nadir başvurulan bir etkileşimsel kaynak olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu desenler daha çok yapı-ve-doğruluk ikinci dil sınıf bağlamlarında kullanılırken anlam-ve-akıcılık bağlamlarında kullanıldığı durumlarda ise bu desenlerin öğrenme ortamını yapı-ve-doğruluk bağlamına kaydırarak bir yan dizi oluşturduğu görülmüştür. GÖOG desenlerinin analizleri dizisel anlamda 6 tane model ortaya koymuştur. Bu modeller sonucunda GÖOG desenleri minimal olsun ya da olmasın art-genişletme dizilerinde öğrenci katkılarını takiben öğretmenin kendiliğinden ana aktiviteden uzaklaşarak geçmiş öğrenme ortamında üzerinde durulan dil yapılarına, konulara, olaylara, araç ve gereçlere vs. gönderme yapmasıyla öğrencilerin yeğlenen katkılarını genişletmek ya da yeğlenmeyen öğrenci katkılarını onarmak veya onarılan bu katkıları pekiştirmek amacıyla sınıf içinde kullanılan kaynaklar olarak tanımlanmıştır. Uyarılmış görüşme sonuçları ise GÖOG?nin her iki öğretmen tarafından geçmiş öğrenme durumuna yönelik bir hatırlatma fırsatı oluşturmak, yeni konunun öğrenilmesini kolaylaştırmak, öğrencilerin geçmiş öğrenmeye yönelik yaptıkları hatayı daha iyi anlamalarını sağlamak ve önceki konunun öğrenilme durumunu test ederek dönüt almak amacıyla kullanıldığını göstermiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ise GÖOG?nin hem geçmiş hem de yeni öğrenme olayına ilişkin öğrenmelerine katkı sağlayan bir uygulama olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak GÖOG desenlerinin keşfedilmesiyle genelde SEY?in özelde ise ÖKŞ?nin kavramlaşmasına ve zenginleşmesine katkı sağlanmış ve İngilizce öğretmenleri ve özellikle de öğretmen adaylarına teorik olmayan gerçek bir sınıf ortamından gerçek uygulamalara yönelik bazı etkileşimsel desenler sunulmuştur.
Anahtar Kelimeler:	Sınıf-içi etkileşimsel yeti, geçmiş öğrenme olayına gönderme, konuşma çözümlemesi
Fikri Ürün Bildirim Formu Sunuldu Mu?:	Evet
Projeden Yapılan Yayınlar:	1- Past-Reference as a Form of Spontaneous Formative Assessment in L2 Classroom Interaction: A Conversation Analytic Perspective (Bildiri - Uluslararası Bildiri - Sözlü Sunum), 2- Using Conversation Analysis for Micro-Analytic Investigation of L2 Learners? Classroom Interactional Competence: Students Building on Teacher Contributions (Bildiri - Uluslararası Bildiri - Sözlü Sunum),

TÜBİTAK