

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA TÜRKÇENİN YABANCI DİL
OLARAK ÖĞRETİMİNDE SINIF İÇİ ETKİLEŞİMİN KONUŞMA
ÇÖZÜMLEMESİ YÖNTEMİYLE İNCELENMESİ**

**FATMA KARACA TURHAN
19746003**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. BAYRAM BAŞ**

**EŞ DANIŞMAN
DOÇ. DR. UFUK BALAMAN**

2024

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA TÜRKÇENİN YABANCI DİL
OLARAK ÖĞRETİMİNDE SINIF İÇİ ETKİLEŞİMİN KONUŞMA
ÇÖZÜMLEMESİ YÖNTEMİYLE İNCELENMESİ**

**FATMA KARACA TURHAN
19746003
ORCID NO: 0000-0001-9665-1032**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. BAYRAM BAŞ**

**EŞ DANIŞMAN
DOÇ. DR. UFAK BALAMAN**

MART 2024

Fatma KARACA TURHAN tarafından hazırlanan “Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınıf İçi Etkileşimin Konuşma Çözümlemesi Yöntemiyle İncelenmesi” başlıklı çalışma, 1/3/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Programında **DOKTORA** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

İmza

Prof. Dr. Bayram Baş

.....

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş

.....

Prof. Dr. Özay Karadağ

.....

Dr. Öğr. Üye. Osman Kürşat Yorgancı

.....

Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz

.....

ÖZET

UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE SINIF İÇİ ETKİLEŞİMİN KONUŞMA ÇÖZÜMLEMESİ YÖNTEMİYLE İNCELENMESİ

Bu çalışmada eş zamanlı ve çevrim içi ortamlarda yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticinin gerçekleştirdiği ekran yönelimli onarımın konuşma çözümlemesi (KÇ) yöntemi ile etkileşimsel boyutta incelenmesi amaçlanmaktadır. KÇ, sosyal yaşamın temel ve kurucu bir özelliği olan karşılıklı konuşmaları sistematik bir biçimde incelemeyi amaçlayan veri güdümlü bir araştırma yöntemidir. Çalışma kapsamında B1 düzeyinde eğitim verilen çevrim içi bir sınıfta ekran kaydı aracılığıyla veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Sonrasında yürütülen detaylı çeviri yazı süreçlerinin tamamlanmasıyla ayrıntılı bir şekilde dökümüne ulaşılan sınıf içi etkileşim, KÇ yönteminin analiz birimlerinden onarım temelinde çözümlenmiştir. Buradan hareketle sohbet kutusu, Word belgesi, etkileşimli (z) kitap ve çeşitli çevrim içi kaynaklardan oluşan etkileşimsel araçların öznelarasılığı sağlama ve sürdürmeye yönelik onarım etkinliklerinde öğretici tarafından ekran yönelimli olarak kullanıldığı bulgulanmıştır. Alan yazında yürütülen araştırmalarda ekran yönelimli onarım bağlamında çeşitli araçların kullanımı dolaylı olarak incelenmiş ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bu kavram detaylı olarak incelenmemiştir. Buradan hareketle bu çalışmanın sonuçları alan yazındaki bu araştırma eksikliğinin giderilmesine yardımcı olacağı gibi öğretmen yetiştirme ve sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesi alanlarında faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Ekran yönelimli onarım, Onarım, Konuşma çözümlemesi, Sınıf içi etkileşim, Uzaktan eğitim

ABSTRACT

EXAMINING CLASSROOM INTERACTION IN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING THROUGH DISTANCE EDUCATION BY USING CONVERSATION ANALYSIS METHOD

This study aims to examine screen-oriented repair performed by the teacher in synchronous online Turkish as a foreign language classrooms by using Conversation Analysis (CA). CA is a data-driven research methodology aiming to systematically examine conversations as a fundamental and constitutive domain of human social life. Within the scope of the study, the data collection was carried out through screen recording of an online course taught at B1 level. After completing the detailed transcription processes, the classroom interactions were documented in detail and analyzed with a specific focus on repair, one of the analytic constructs of the CA. It was found that interactive tools consisting of chat boxes, Word documents, interactive (z) books and internet-based applications were used by the teacher in doing repair for ensuring and maintaining intersubjectivity. In previous research, while the use of various tools in the context of screen-oriented repair has been indirectly examined, the concept has not been examined in the field of teaching Turkish as a foreign language. The findings of this study will therefore help fill this research gap in the literature and bring new insights teacher education and improvement of classroom teaching practices.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Screen-oriented repair, Repair, Conversation analysis, Classroom interaction, Distance education

ÖN SÖZ

Canım Kızım Bilge'ye

Takvimler 2020 yılının Mart ayını gösterirken hem Türkiye’de hem de dünyada hızlı bir şekilde ve zorunlu olarak yüz yüze sosyal etkileşimler kısıtlandı ve eğitim çevrim içi ortama taşındı. Bu sırada doktora eğitimimin ikinci döneminde olan ben -diğer tüm öğrenciler gibi- kalan ders dönemimi çevrim içi bir şekilde tamamlamak ve yeterlilik sınavımı da çevrim içi bir şekilde vermek zorunda kaldım. Her ne kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri, bir çalışma alanı olarak bende hep merak uyandırmış olsa da -nitekim yüksek lisans tezimde de bu alanı çalışmıştım- akademik ilgi alanımı çevrim içi eğitim ortamlarına taşıyan, pandemi dönemindeki bu zorunlu kısıtlamalardır. Böyle zamanlarda insan düşünmeden edemiyor: Gerçekten hayat tesadüflerle mi dolu?

Evrenin milyarlarca yıllık yaşı ile karşılaştırıldığında minicik bir noktaya bile denk düşmeyen 5 yıllık bir zaman aralığında tamamladığım doktora çalışmam sırasında sevdiğim ve değer verdiğim birçok insanla tekrar görüşmemek üzere vedalaşmak zorunda kaldım. Beni bir yerden izlediğinizi ve benimle gurur duyduğunuzu biliyorum. Sizleri seviyorum. Yine bu dönemde nefes aldıkça umudun tükenmediğini bana hatırlatan yepyeni bir hayatı da içimde büyüttüm. Evet bu yolculukta çok kayıplar yaşadım ancak bu hayattaki en güzel hediyemi de yine bu dönemde aldım. Anne oldum ve hayatımda adımın önüne eklenen hiçbir sıfat beni bu denli mutlu etmedi. Eski benle vedalaştım ve yepyeni bir benle tanıştım. Bu süreçte tüm rollerimin hakkını verebilmek için elimden gelenin en iyisini yaptım. Çok değiştim, belki de dönüştüm. Bu sebeple, teşekkür önsöz mahiyetinde olan bu bölümde ilk ve en büyük teşekkürü kendime saklıyorum.

Sevgili Hocam bir gün bana dedi ki: “Bilim insanı, derdi olan insandır. Eğer bir şey aklına düştü ve sana dert olduysa sakın peşini bırakma. Bilim, peşini bırakmayanların işidir.” Beni bilim dünyasına çeken bu sözlerdi. Bu yüzden, bu yolculuğa beni cesaretlendiren ve bana olan inancını hiç yitirmeyen, en güçlü anımda benimle gurur duyan, en umutsuz anımda bana ışık olan ve beni benden iyi tanıyan canım Hocam Prof. Dr. Bayram Baş’a teşekkür ederim. Sizinle tanışmamıza vesile olan tesadüfler dizisi hem akademik hem de özel hayatımda benim en büyük şansım oldu. Diğer taraftan, henüz yüz yüze görüşmemiş olmamıza rağmen bu yolculukta beni engin bilgisiyle desteklemeyi nezaketle kabul eden, kullanılabilecek en uygun aracı bana gösteren, tüm sorularıma içtenlikle ve hemen yanıt veren ve samimiyetinden bir an bile olsun şüphe etmediğim canım Hocam Doç. Dr. Ufuk Balaman’a içtenlikle ve sonsuz teşekkür ederim. Çok değerli Danışmanlarım, siz olmasaydınız bu çalışmaya asla cesaret edemezdim, iyi ki varsınız.

Canım Hocam Prof. Dr. Özay Karadağ’a, benim yüksek lisans çalışmamdan bile önce, 2017 yılının Nisan ayında Roma’da bu özgün çalışma alanını bana tavsiye ettiği ve bende bu yönde bir farkındalık oluşturduğu için çok ama çok teşekkür ederim. Tez izleme sürecinde çalışmamı büyük bir ilgi ve titizlikle takip ettiği için ve

savunmamdaki kıymetli görüşleri için Hocam'a minnettarım. Canım Hocam, sizden aldığım güç beni hep daha iyisini düşünmeye sevk etti. Tez sürecimde Yıldız TÖMER'de veri toplamama izin veren, tez izleme toplantılarındaki yapıcı eleştirileriyle beni aydınlatan sevgili Hocam Prof. Dr. M. Eyyüp Sallabaş'a savunmamda da bana destek olduğu için içtenlikle ve çok teşekkür ederim. Savunma jürimde bulunan Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz ve Dr. Öğr. Üyesi Osman Kürşat Yorgancı Hocalarıma da kıymetli görüş ve önerileri için teşekkürlerimi sunarım.

Hayatın bana sunduğu şanslar yalnızca danışmanlarımla sınırlı değil. Canım kardeşim Figen'e en büyük şansım olduğu, bu süreçte uzakları yakın ettiği, hiçbir özel anı kaçırmadığı, beni hiç yalnız bırakmadığı, bana nefes aldırıldığı ve bugüne kadar gördüğüm en güzel teyze olduğu için çok teşekkür ederim. İyi ki benim kardeşim, kızımın teyzesisin. Ve ilk öğretmenim biricik annem! Bugün kendi ayaklarımın üstünde durabiliyor ve kendi kızıma iyi bir anne olabiliyorsam, senin emeklerin sayesinde. İyi ki varsın. Hayatın zorluklarını el ele aşmaya söz verdiğimiz çekirdek ailem, sevgili eşim Osman'a, bana ve çalışmama olan inancını hiç yitirmediği, bu süreçte kendisi de doktora çalışmasını yürütmesine rağmen hem bir eş hem de bir baba olarak elinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştığı ve ellerimi hiç bırakmadığı için minnettarım.

Sevgili arkadaşlarım ve müstakbel doktorlar Firdevs Kapusızoğlu'na ve Merve Hülya Kibar Furtun'a savunma günümde beni yalnız bırakmadıkları için çok teşekkür ederim. Soğuk ve karanlık bir Mart günü samimiyetiniz ve güleryüzünüzle sıcaklık oldu. Kendisi İtalya'da olsa da kalbinin İstanbul'da benimle olduğuna emin olduğum Emine Ulu'ya sonsuz teşekkür ederim. Lisanstan beri harika anılar biriktirdiğimiz ve birbirimizin büyümesine şahitlik ettiğimiz canım arkadaşlarım Yurdanur ve Merve, bu dönemde beni yalnız bırakmadığınız için sizlere çok ama çok teşekkür ederim. Ve kıdemli bir anne olarak annelik serüvenimde beni hep motive eden, ilk ev arkadaşım Devran'a sonsuz teşekkürler. Seni ve seninle yaşadığımız İstanbul'u çok özliyorum.

Son olarak, beni ben yapan, hayatıma anlam katan canım kızım Bilge! Eğer bu süreç seninle geçirmemiz gereken keyifli zamanımızdan aldıysa şimdi bunu telafi etme zamanıdır.

Fatma Karaca Turhan

Mart, 2024; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Terimler.....	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Yürütülen Araştırmalar	9
2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Sınıf İçi Etkileşim.....	12
2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Sınıf İçi Etkileşim ve Onarım.....	14
2.3.1. Öğrenici-Öğrenici Etkileşimi	15
2.3.1.1. Yüz yüze eğitim ortamlarında ekran yönelimli onarım	15
2.3.1.2. Çevrim içi eğitim ortamlarında ekran yönelimli onarım	16
2.3.2. Öğrenici-Öğretici Etkileşimi.....	18
2.3.3. Öğrenici-Hedef Dil Konuşurları Etkileşimi	19
3. YÖNTEM.....	22
3.1. Konuşma Çözümlemesi	22
3.1.1. Analiz Birimleri	23
3.1.1.1. Söz Sırası Tasarımı	23
3.1.1.2. Dizi Düzeni ve Yeğleme	25
3.1.1.3. Onarım	25
3.1.1.4. Çokkiplilik ve bedenleşme.....	28
3.2. Verilerin Toplanması	28
3.3. Verilerin Analizi.....	30
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik.....	32
4. BULGULAR VE YORUM.....	34
4.1. Sohbet Kutusu Üzerinde Onarım	34
4.1.1. Sohbet Kutusunda Vurgulama	34
4.1.2. Sohbet Kutusuna Doğrusunu Yazma	45
4.1.2.1. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Sözlü Yanıtları.....	45
4.1.2.2. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Yazılı Yanıtları	52
4.2. Microsoft Word Belgesi Üzerinde Onarım	55
4.2.1. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Sözlü Yanıtları.....	55
4.2.2. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Yazılı Yanıtları	65
4.2.3. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Ankete Verdikleri Yanıt	72

4.3. Z-Kitap Üzerinde Onarım	79
4.3.1. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Sözlü Yanıtları	79
4.3.2. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Yazılı Yanıtları	87
4.3.3. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Ankete Verdikleri Yanıt	96
4.4. Diğer Çevrim İçi Kaynaklar Üzerinde Onarım	106
4.4.1. Çevrim İçi Sözlük	106
4.4.2. Arama Motoru	116
4.4.2.1. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Yazılı Yanıtları	116
4.4.2.2. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Ankete Verdikleri Yanıt	122
4.4.3. Çevrim İçi Çeviri Aracı	127
4.4.3.1. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Yazılı Yanıtları	127
4.4.3.2. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Ankete Verdikleri Yanıt	136
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	145
6. ÖNERİLER	154
KAYNAKÇA	157
EKLER	169

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Gözlem ve Ekran Kaydı.....	29
Tablo 2. Belirlenen Kesitlerin Dağılımı.....	31



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Onarım Çeşitleri.....	27
Şekil 2. 1. Kesit-Fareyi Gösterge Aracı Olarak Kullanma.....	35
Şekil 3. 1. Kesit-İmleci Sorun Kaynağına Konumlandırma	36
Şekil 4. 4. Kesit-Etkinlik.....	45
Şekil 5. 5. Kesit-Etkinlik.....	52
Şekil 6. 6. Kesit-Etkinlik.....	56
Şekil 7. 7. Kesit-Etkinlik.....	61
Şekil 8. 9. Kesit-Etkinlik.....	65
Şekil 9. 11. Kesit-Etkinlik.....	69
Şekil 10. 11 Kesit-Word Belgesi Üzerinde Onarım.....	70
Şekil 11. 12. Kesit-Etkinlik.....	73
Şekil 12. 13. Kesit-Etkinlik.....	79
Şekil 13. 13. Kesit-Z Kitabın Üzerine Yazma	81
Şekil 14. 13. Kesit-Z Kitabın Üzerine Yazma	81
Şekil 15. 13. Kesit-Z Kitabın Üzerine Yazma	81
Şekil 16. 14. Kesit-Etkinlik.....	83
Şekil 17. 14. Kesit-Z Kitabın Üzerine Yazma	84
Şekil 18. 15. Kesit-Z Kitabın Üzerine İşaret Çizme	89
Şekil 19. 16. Kesit-Etkinlik.....	92
Şekil 20. 16. Kesit-Hedeflenen Kelimeyi Yuvarlak İçine Alma.....	93
Şekil 21. 17. Kesit-Etkinlik.....	96
Şekil 22. 17. Kesit-Anket Sonuçlarını Kapatma	97
Şekil 23. 17. Kesit-Anket Başlatma	97
Şekil 24. 17. Kesit-Çoktan Seçmeli Anket Oluşturma.....	97
Şekil 25. 17. Kesit-Etkinlikteki İfadeyi Seçme.....	98
Şekil 26. 18. Kesit-Etkinlik.....	100
Şekil 27. 18. Kesit-Hedef İfadenin Altını Çizme.....	101
Şekil 28. 18. Kesit-Z Kitabın Üzerine Yazma	102
Şekil 29. 18. Kesit-Hedef İfadenin Altını Çizme.....	102
Şekil 30. 18. Kesit-Hedef İfadeyi Çerçeve İçine Alma.....	102
Şekil 31. 19. Kesit-Etkinlik.....	107
Şekil 32. 19. Kesit-Hedef İfadeyi Seçme	108
Şekil 33. 19. Kesit-Hedef İfadeyi Seçme	108
Şekil 34. 19. Kesit-Çevrim İçi Sözlük Bağlantısını Tıklama.....	109
Şekil 35. 19. Kesit-İnternet Adresini Kopyalama	109
Şekil 36. 19. Kesit-Seçili Metni Hedef Araca Yapıştırma	110
Şekil 37. 19. Kesit-Çevrim İçi Sözlük Uyarı Metni.....	111
Şekil 38. 19. Kesit-Ekrandaki Hedef İfadeyi Seçili Hale Getirme	111
Şekil 39. 19. Kesit-Çevrim İçi Sözlük Otomatik Öneri	112
Şekil 40. 19. Kesit-Çevrim İçi Sözlük Tanım	112
Şekil 41. 19. Kesit-Ekrandak Hedef Kelimeyi Seçili Hale Getirme	113
Şekil 42. 20. Kesit-Etkinlik.....	117

Şekil 43. 20. Kesit-Öğrencinin Yazma Ödevi.....	117
Şekil 44. 20. Kesit-Arama Motoruna Yazma.....	118
Şekil 45. 20. Kesit-Arama Motorunda Görselleri Açma	119
Şekil 46. 20. Kesit-Görseli Tıklama.....	119
Şekil 47. 20. Kesit-Görseli Tıklama.....	120
Şekil 48. 21. Kesit-Etkinlik.....	123
Şekil 49. 21. Kesit- Arama Motorundaki Görseller Bağlantısı.....	124
Şekil 50. 21. Kesit-Arama Motorundaki Görseller Bağlantısı.....	125
Şekil 51. 22. Kesit-Etkinlik.....	128
Şekil 52. 22. Kesit-Çeviri Uygulamasına Hedef Metni Yazma	130
Şekil 53. 22. Kesit-Hedef Metnin Çevirisi.....	130
Şekil 54. 22. Kesit-Çeviri Uygulamasına Hedef Metni Yazma	130
Şekil 55. 22. Kesit-Çeviri Metnini Fare İle Gösterme	131
Şekil 56. 22. Kesit-Çeviri Metnini Fare İle Gösterme	131
Şekil 57. 23. Kesit-Dil Bilgisi Konusu.....	136
Şekil 58. 23. Kesit-Anket Sonuçları.....	136
Şekil 59. 23. Kesit-Çeviri Metni	137
Şekil 60. 23. Kesit-Çeviri Metni	138
Şekil 61. 23. Kesit-Çeviri Metni	139
Şekil 62. 23. Kesit-Hedef Cümleyi Seçili Hale Getirme	139
Şekil 63. 23. Kesit-Hedef Cümleyi Seçili Hale Getirme	140
Şekil 64. 23. Kesit-Hedef Cümleyi Seçili Hale Getirme	140

KISALTMALAR LİSTESİ

KÇ	: Konuşma Çözümlemesi
SÇ1	: Sıralı Çiftin İlk Kısmı
SÇ2	: Sıralı Çiftin İkinci Kısmı
GUN	: Geçişe Uygun Nokta
SOB	: Söz Sırası Oluşturma Birimi
EYO	: Ekran Yönelimli Onarım
SY	: Sözlü Yanıt
YY	: Yazılı Yanıt
AVY	: Ankete Verilen Yanıt
YDE	: Yabancı Dil Eğitimi
YDTÖ	: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
D-AOBM	: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
SS	: Sanal Sınıf
SSSK	: Sanal Sınıf Sohbet Kutusu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve varsayımlarına ilişkin bilgiler sunulmuş ve araştırma kapsamında kullanılan terimler tanımlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkiye’de çeşitli üniversiteler (vakıf, devlet) ve özel kurumlar bünyesinde yürütülmektedir. 2020 yılının ilk çeyreğinde Türkiye’yi de etkisi altına alan pandeminin yayılma hızını önlemeye yönelik YÖK Başkanlığı tarafından yürürlüğe koyulan önlemler doğrultusunda üniversitelerde 19-20 akademik yılı Bahar döneminin uzaktan eğitimle yürütülmesine karar verilmiş ve üniversiteler bünyesinde yürütülen yabancılara Türkçe öğretimi de bu karardan etkilenmiştir. Pandeminin gerektirdiği önlemler çerçevesinde uzaktan eğitim ivedilikle planlanmış ve uygulanmaya başlamıştır. Dünya genelinde art zamanlı olarak benzer bir süreç yaşanmış ve dil öğretimi uzaktan eğitim sahasına aciliyetle taşınmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında istihdam edilen öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde en kapsamlı eğitimin Türkçe öğretmenliği lisans programında verilmekte olduğu görülse de (Özbay & Bahar, 2016) tüm lisans programının %5’lik bir bölümüne bile karşılık gelmeyen bu eğitimin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğretmenlerin kuramsal bilgilere ulaşabildikleri ve uygulamalı örneklerle karşılaşabildikleri bir eğitim olmaktan uzak olduğu görülmektedir. Bu koşullar altında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yüz yüze eğitimi hızlı bir şekilde ve tamamen terk edip oldukça sınırlı bir eğitim (genel kültür – bilişim teknolojileri, meslek bilgisi-öğretim teknolojileri) aldıkları bir alanda kapsamlı bir çevrim içi öğretim yapmalarını beklemek gerçeklikten çok uzak bir hedeftir. Nitekim bu durum alan yazında da öğretici görüşleri başlığı altında bulgulanmıştır (Okur & Gürlek, 2022).

Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi alanı, özellikle bu intibak döneminde, nihai hedefi sınıf içi uygulamaları iyileştirmek olan çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Bu dönemde yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği sınıflar kapsamında yürütülen çalışmalar genelde katılımcıların (öğretici, öğrenci) algı, tutum ve görüşleri (Çangal, 2021; Duman & Yurdakul, 2021; Gök & Karademir, 2020; Gök & Sallabaş, 2022; Güngör, Çangal, & Demir, 2020; Işık & Işık, 2022; İltar & Öztürk, 2022; İskender, 2021; Karaca Turhan, Baş, & Turhan, 2020; Karakuş & Karacaoğlu, 2021; Karatay, Kaya, & Başer, 2021; Okur & Gürlek, 2022; Şengül, 2021; Yurdakul & Duman, 2021), çeşitli çevrim içi programlar ve uygulama örnekleri (Aydoğdu, 2023; Gök & Karademir, 2020; İnal & Arslanbaş, 2021) ve kullanılan materyalin uzaktan eğitime uygunluğu (Bölükbaş Kaya, Kahraman, & Uysal, 2021; Karagöl, 2021) gibi konuları ele almıştır. Bu çalışmalar çoğunlukla uzaktan eğitime yönelik bir durum çalışması niteliği göstermektedir. Bu kapsamda genellikle araştırma veya çalışma grubundaki katılımcıların (öğretici-öğrenci) görüşleri ve/veya araştırmacının gözlemleri veri toplama aracı olarak kullanılmış ve edinilen veriler önceden belirlenmiş kodlar/temalar üzerinden incelenmiştir. Problem durumunun ve araştırma sorusunun gerektirdiği şekilde durum çalışması olarak desenlenen araştırmalar sosyal bilimler için oldukça kıymetli veriler sunmaktadır. Ancak bu araştırmalarda sınıf içi etkinliklerin nasıl gerçekleştirildiği sorusu etkileşimi merkeze alarak cevaplanmaya çalışılmamış (Sert, 2016), sınıfın içinde ne olduğu, neden o şekilde olduğu ve neden o anda olduğu sorularına yanıt vermekte yetersiz kalınmış ve sınıf içindeki karşılıklı konuşmalar gibi bütünsel bir veri kaynağı etkileşimsel anlamda göz ardı edilmiştir (Sert vd., 2015).

Sosyal hayatta eylemlerin temelini oluşturan ve doğal olarak gelişen karşılıklı konuşma yabancı dil sınıfları için hem bir araç hem de bir amaç konumundadır ve buna bağlı olarak hem içinde bulunduğu bağlamı şekillendirmekte hem de bu bağlamdan etkilenmektedir (Goodwin & Heritage, 1990). Sınıflar, yüz yüze veya çevrim içi fark etmeksizin öğrenme ve öğretme uygulamalarının öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimler aracılığıyla ortaya çıktığı kurumsal ortamlardır. Her ne kadar geleneksel anlamda öğretici tarafından sunulan pedagojik ve konu temelli yönergeler doğrultusunda şekillenen bir etkinlik olarak görülse de esasen sınıf içi etkileşim öğrenci ve öğretici tarafından yapılan ortaklaşa, dinamik ve doğal bir düzen içinde gelişen sıralı eylemlerden oluşur. Burada eylemlere temel oluşturan

öğreticilerin pedagojik hedefleridir (Seedhouse, 2004, 2019). Etkinlikler, bu hedefler çerçevesinde öğretici ve öğrencilerin ortak girişimleri ve etkileşimi sonucunda gerçekleşir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrenme sürecinin en can alıcı noktasında yer alan öğretici, öğrenci ve uyarıcı arasında bir etkileşim gerekmektedir (Beaudoin, 1990). Özellikle yabancı dil sınıfları, sınıf içi etkileşimin en üst düzeyde gözlemlendiği alanlardır. Bilginin yapılandırılması konusunda önderlik eden (Mercer, 1995) ve pedagojik hedeflerden uzaklaşmamasını sağlayan öğretici bu amaç doğrultusunda etkileşimi etkili bir şekilde yapılandırmalı ve sürdürmelidir.

Konuşma çözümlemesi (KÇ) yöntemi doğal olarak gelişen etkileşimlere veri tabanlı bir çözümleme yaklaşımı sunmaktadır. Bu yaklaşım özellikle etkileşimin yoğun olarak gözlemlendiği yabancı dil eğitimi ortamlarına içeriden ve mikro analitik bir bakış açısı sunması sebebiyle katılımcıların (öğretici-öğrenci) karşılıklı anlam oluşturma süreçleri (öznelerarasılık) aracılığıyla yürüttüğü etkileşimi analiz etmeye yardımcı olur ve bunu temele alarak öğrenmeye zemin oluşturabilecek etkinlikler tasarlanmasına rehberlik eder.

KÇ yönteminin merkezinde yer alan temel kavramlardan birisi olan öznelerarasılık, etkileşimdeki katılımcılar arasında karşılıklı anlaşmanın sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanmıştır (Gardner & Forrester, 2010; Schegloff, 1992). Karşılıklı etkileşimin yapısal özellikleri, katılımcılar tarafından oluşturulan modeller aracılığıyla öznelerarasılık için bir temel oluştururken etkileşimde bulunanlara öznelerarasılıktaki bozulmaları fark etmeleri ve onarmaları için de kaynaklar sağlar (Schegloff, 1992). Sosyal etkileşimde konuşma, duyma ve/veya anlama süreçlerinde gerçekleşen ve etkileşimi şekillendiren bu durumlar ve sorunlarla başa çıkabilmek için konuşmacılar tarafından geliştirilen tüm stratejiler onarım başlığı altında ele alınmaktadır (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977; Schegloff, 1979, 1987a, 1987b, 1992, 1997, 2000). Onarım, etkileşim sırasında yanlış kullanılan yapı veya ifadenin doğrusu ile değiştirilmesi (düzeltme) gibi durumları da içeren ancak bununla sınırlı kalmayan kapsayıcı bir çatı kavramdır (Kitzinger, 2013; Liddicoat, 2022; Sert vd., 2015). Onarım, etkileşimdeki merkezi rolünden ötürü farklı disiplinlerden araştırmalara konu olmuştur. Eğitim ortamları da bunlardan birisidir. Özellikle uzaktan eğitim ortamlarında öğretici ve öğrenciler, sınırlılık ve olanakları dahilinde etkileşimi kaçınılmaz olarak değiştiren çevrim içi uygulamalara uyum sağlamaya çalışırken (Tudini, 2020, s. 265) bu durum aynı ortamlarda gözlenen onarım

etkinliklerinin de çeşitlenmesine yol açar. Gerek yüz yüze gerekse çevrim içi eğitim ortamlarında çeşitli bağlamlarda (öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğretici etkileşimi, vb.) ve çeşitli odak noktaları kapsamında (çevrim içi sohbet, video destekli konuşmalar, yazılı ve sözlü etkileşimin karşılaştırılması, vb.) ele alınan onarım etkinlikleri, yabancı dil sınıfları için de oldukça kıymetli bulgular sunmaktadır. KÇ araştırma yöntemi ekseninde onarım temel bir etkileşimsel nitelik taşımakta ve yabancı dil eğitimi ortamları açısından önem arz etmektedir. Özellikle çevrim içi dil eğitimi ortamlarında, geleneksel yüz yüze eğitimdeki iki temel bileşene (öğretici ve öğrenci) ek olarak ekranın, etkileşimin bir bileşeni olarak devreye girmesi, onarımın etkileşimsel rolüne yönelik araştırma ihtiyacını arttırmıştır. Alan yazında ilgili araştırmalar incelendiğinde ekran yönelimli onarımın dolaylı olarak çeşitli çalışmalarda ele alındığı gözlemlenmiştir (bkz. 2.3). Yine bu çalışmalarda İngilizce dışındaki dillerin öğretimi ve öğrenimi açısından sınırlı kanıta erişilmiş (bkz. 2.3), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında ise ekran yönelimli onarım kavramına hiç değinilmemiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada eş zamanlı ve çevrim içi ortamlarda yabancılara Türkçe öğretiminde sınıf içi etkileşimin konuşma çözümlemesi bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

- Eş zamanlı ve çevrim içi ortamlarda yabancılara Türkçe öğretiminde ekran yönelimli onarım etkileşimsel boyutta nasıl gerçekleşmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Etkileşimin, içeriden (*emic*) bir bakış açısıyla, veri tabanlı ve dizisel bağlamda incelendiği (Sert, 2016) KÇ çalışmaları, sınıf içi uygulamaların öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılan etkileşimsel kaynaklar ekseninde belirlenmesini sağlar (Seedhouse & Walsh, 2010). Bu çalışma kapsamında edinilen bulgular, genelde uzaktan eğitim aracılığıyla yabancı dil öğretimi, özelde ise çevrim içi ortamlarda yabancılara Türkçe öğretimi konularında basmakalıp bilgilerin yerine pratik, çözüm odaklı, uygulanabilir, geliştirici ve veri güdümlü stratejiler sunmak

konusunda yol gösterici olacaktır. Aynı zamanda çıktılar; öğretici yetiştirme, hizmet içi eğitim, uzaktan eğitim, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanlarında faydalı olacak uygulamalara ön ayak olacaktır.

Buradan hareketle bu çalışma, öğrenme ve öğretme süreçlerine katkısı, eş zamanlı ve çevrim içi ortamlarda yabancılara Türkçe sınıflarının KÇ yöntemi ile incelendiği ilk çalışma olması, yabancı dil öğretiminin temelinde olan konuşma becerisi ve etkileşimi mikro analitik bir bakış açısıyla çözümleyerek sınıf içi etkileşime ve öğrenmeye dair içeriden bir bakış açısı sağlaması, Türkçenin yurt dışında ve yurt içinde yabancı uyruklu öğrencilere etkili bir şekilde öğretilmesi için öğretmenlere veri sağlaması, öğretmen eğitimi ve sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesi, materyal (ör. ders kitabı, dilbilgisi kitabı vb.) geliştiren araştırmacılara veri sağlaması, Türkçenin bürünsel özelliklerini etkileşimsel açıdan ele alması açılarından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

KÇ yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmalarda, boylamsal ve seçki temelli olmak üzere iki temel eğilim mevcuttur. Boylamsal çalışmalarda en genel ifadeyle öğrenme veya gelişim olarak nitelendirilebilecek değişimler çalışmanın konusunu oluşturur. Bu doğrultuda incelenen olgunun, aynı olgu olarak yorumlanacak kadar benzerlik göstermesi şartıyla, ikinci gözlem noktasında (t2) birinci gözlem noktasındakinden (t1) farklılık gösterdiği durumlar ele alınır. Seçki temelli çalışmalarda ise benzer olguları temsil eden örnekler ve bu örnekler arasında istikrarlı bir şekilde gözlenen etkileşimsel işleyiş çalışmanın odak noktasını oluşturur (Deppermann & Pekarek Doehler, 2021). Bu çalışmada ekran yönelimli onarımı temsil eden örnekler ve bu örnekler arasında istikrarlı bir şekilde gözlenen etkileşimsel işleyiş incelenmiş ve bu çalışma seçki temelli olarak sınırlandırılmıştır.

1.5. Terimler

Uzaktan Eğitim: Eğitim ve öğretim uygulamalarında aynı fiziki ortamı paylaşmayan katılımcılara internet üzerinden erişim imkanı sunan eğitim modelidir.

Çevrim İçi Öğrenme: Belirli pedagojik hedeflere yönelik hazırlanan içeriğin eş zamanlı, eş zamansız, hibrid vb. farklı yöntemlerle sunulduğu modeldir (Perveen, 2016).

Video Aracılı Etkileşim: Görüntülü iletişimin temel oluşturduğu etkileşim modelidir.

Yabancı Dil: Öğrenciler tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dildir (Yağmur, 2013 s. 183).

Konuşma Çözümlemesi: Kişiler arası etkileşimleri sistematik bir biçimde incelemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Sidnell, 2010).

Öznelerarasılık: Etkileşimdeki katılımcılar arasında karşılıklı anlaşmanın sağlanması ve sürdürülmesidir (Sert vd., 2015).

Onarım: Sosyal etkileşimde konuşma, duyma ve/veya anlama süreçlerinde gerçekleşen ve öznelerarasılığı engelleyen sorun kaynaklarını çözmek üzere konuşmacılar tarafından geliştirilen stratejilerdir (SJS, 1977; Schegloff, 1979, 1987a, 1987b, 1992, 1997, 2000).

Ekran Yönelimli Onarım: Çevrim içi etkileşimde öznelerarasılığı engelleyen ifade ve/veya birimleri (sorun kaynağı) ortadan kaldırmak için etkileşime dahil olan katılımcılar tarafından bilgisayar ekranında tüm katılımcıların erişimine açık bir biçimde görüntülenen görsel ve metinsel ipuçlarının kullanımı yoluyla gerçekleştirilen onarım türüdür.

Söz Sırası Tasarımı: Önceki söz sırasıyla bağlantılı, sonraki söz sırasına etkileşim alanı yaratan düzendir (Sert vd., 2015).

Söz Sırası: Söz sırası oluşturma birimlerinden oluşan etkileşimsel desendir (Sert vd., 2015).

Söz Sırası Oluşturma Birimi (SOB): Söz sırası oluşturabilen konuşma birimleridir. Söz sıraları içinde yer alan her bir SOB kendi başına anlamlı bir sözcüktür. (Sert vd., 2015).

Geçiş Uygun Nokta (GUN): Alıcının söz sırasını alarak, etkileşimin dinleyici tarafına geçişine olanak sağlayan fırsat alanlarıdır. Aynı söz sırası içerisindeki her bir SOB'nin tamamlandığı noktada yer alır. (Sert vd., 2015)

Sıralı Çift: Etkileşimde farklı konuşmacılar tarafından üretilen ve birbirini takip edecek şekilde iki sıradan (sıralı çiftin ilk kısmı, sıralı çiftin ikinci kısmı) oluşan çiftlerdir. (Sert vd., 2015).

Eksik Tasarlanmış Sözce: Sözdizimsel olarak tam bir soru veya tamamlanmış bir söz sırası oluşturma birimi niteliği göstermeyen, (öğrenciye yönelik) epistemik durum yoklaması (Sert & Balaman, 2015) yapmak için (öğreticiler tarafından) planlı bir şekilde eksik bırakılan ve tamamlanmayan ifadelerdir.

Sesli Yazma: Yazma işlemini gerçekleştiren kişinin aynı zamanda yazılan metni sesli bir şekilde ifade ettiği yazma türüdür (bkz. Ekin, 2018). Bir başkasına o anda söyleyerek yazdırmayı ifade eden dikte (yazdırım) işleminden (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2024) ve sözlü ifadelerin bilgisayar veya başka bir cihaz tarafından metin formatına dönüştürülmesini ifade eden “sesli komut ile (sesle) yazdırma” işlemlerinden farklıdır.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sosyal hayata oldukça hızlı bir şekilde dahil olan teknoloji kısa zamanda eğitim uygulamalarında da kendine yer bulmuştur. Teknolojinin genelde eğitim, özelde yabancı dil öğretimi alanında kazandığı ivme göz önüne alındığında teknolojiyi ortak paydada toplayan sunum biçimlerinin çeşitliliği göze çarpmaktadır (Goertler & Gacs, 2018; Stickler & Hampel, 2015) (bkz. teknoloji destekli öğrenme, Yang & Chen, 2007; ters-yüz sınıf modeli, Lage vd., 2000; Chen Hsieh vd., 2017; uzaktan eğitim, Keegan, 2013; kriz kaynaklı çevrim içi dil öğretimi, Gacs vd., 2020; olağanüstü durumlarda uzaktan eğitim, Giacosa, 2021; karma öğrenme, Graham, 2006).

Öğrenci sayısı veya öğreticinin sınıf içi yeterlikleri gibi etkenlere bakılmaksızın tüm yüz yüze derslerin doğası gereği herhangi bir çevrim içi dersten daha iyi olduğu varsayımına (Blake, 2014) rağmen, alışılmış ve geleneksel eğitim öğretim uygulamalarından farklı bir süreç izleyen ve doğal olarak izlenice kapsamında da değişiklik gösteren uzaktan eğitim çıktı açısından yüz yüze eğitimden farklı değildir (Moneyppenny & Aldrich, 2016). Ancak öğreticiler zaman zaman öğretme-öğrenme sürecinde teknolojinin önemini hafife almaya yönelik bir eğilim göstermektedir (Beaudoin, 1990). Oysa genelde uzaktan eğitim, özelde ise eş zamanlı çevrim içi dil öğretimi, dil becerilerinin gelişimini desteklemek için en uygun öğrenme koşullarını sağlamak ve sürdürmek için öğreticilerin uygun sosyo-duygusal, pedagojik, göstergebilimsel ve teknolojik yeterliliklerini kullanmasını gerektirmesiyle (Wigham & Satar, 2021) öğreticileri yeni bağlamlara (teknolojiye uyum, etkileşimin optimizasyonu, dikkat çekme vb.) uymaya zorlar (Bitti & Garotti, 2011). Çevrim içi öğretim yalnızca öğreticilerden değil öğrencilerden de daha fazla bağlılık ve dikkat gerektirir. Çünkü sözlü bir mesaj tarafsız bir bilgi aktarımı değil muhataplar arasındaki etkileşimi temele alan bir iletişim biçimidir (Bitti & Garotti, 2011).

2.1. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Yürütülen Araştırmalar

Uzaktan eğitim, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına hızlı bir giriş yapmış olmasına rağmen hem ekonomik olması (Guichon, 2009) hem de dil öğretimi konusunda gelecek vadetmesi sebebiyle bu alanda kalıcıdır. Eğitimciler, bu konuya yönelik görüşleri ne olursa olsun, uzaktan eğitim uygulamalarının avantajları ve dezavantajları hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Uzaktan eğitimin sunduğu bağlamlardan birisini oluşturan çevrim içi etkileşim ve beraberinde getirdiği değişiklikler, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (D-AOBM) tamamlayıcı cildinde (Avrupa Konseyi, 2018, 2020. bkz. MEB, 2021) kendine yer bulmuş, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında (Türkiye Maarif Vakfı, 2019; 2020) dili kullanma alanları, iletişimsel işlevler ve kazanımların belirlenmesi bölümlerine dahil edilmiştir. Bu programa göre kazanımlar, kazanımların hazırlanması, ders materyalleri ve öğrenme yaşantıları hazırlanırken çevrim içi ortamlara uygun etkinlikler düzenlenmesine özen gösterilmesi gerekmektedir. Böylelikle öğrenenlerin çevrim içi ortamlarda dili kullanabilme yeterliklerine de sahip olmaları sağlanır.

Pandemi dönemi, beraberinde getirdiği ve tüm alanlarda global bir şekilde uygulanan sosyal kısıtlamalar sebebiyle yabancı dil eğitiminin de ivedi bir şekilde çevrim içi ortama taşınmasını zorunlu kılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de bu süreçte çevrim içi ortama hızlı bir şekilde adapte olmaya çalışmıştır. Bu anlamda uzaktan eğitim kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve bu alanda karşılaşılan sorunlar (bkz. 1.1) durum çalışması ve tespitten öteye geçemese de en yoğun şekilde pandemi döneminde ele alınmıştır. Bu kapsamda ilgili alan yazın taraması sonucunda pandemi döneminde eş zamanlı ve çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi alanında yürütülen bazı araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Gök ve Karademir (2020) çalışmalarında üç farklı yerli eğitsel web-sitesine yönelik öğretici görüşlerini; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme, tasarım ve görsel bileşenler, yönlendirme ve kullanım kolaylığı, gizlilik ve güvenlik ve teknik özellikler olmak üzere yedi alt boyutlu bir ölçek aracılığıyla incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenler tarafından en kullanışlı bulunan web-

siteleri sırasıyla; Türkçe Öğretim Portalı, Türkçe Öğreniyorum, 3 dakikada Türkçe olarak listelenmiştir.

Güngör vd. (2020), uzaktan eğitim yoluyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hem öğrenci hem de öğretici görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın bulguları uzaktan eğitime yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşlerin olduğunu göstermektedir. Öğrenci görüşlerinde yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime tercih edildiği sıkça ifade edilmiştir. Öğrencilerin olumlu görüşlerinde, ödevlere daha fazla zaman ayrılabilmesi, zaman tasarrufu ve maddiyat açısından yük olmaması, ders ortamının rahat olması, kayıtların ulaşılabilir olması gibi ifadeler yer alırken; olumsuz görüşlerinde konuşma becerisini olumsuz etkilemesi, derslerin sıkıcı olması, sistem/bağlantı sorunları, kendilerini yabancı hissetmeleri gibi ifadeler yer almaktadır. Öğreticilerin görüşlerinde, uzaktan eğitimin zaman ve mekân sınırlamasını ortadan kaldırması ve anlık materyal kullanımına imkân tanınması olumlu olarak ifade edilirken uzaktan eğitimde öğrencilerle kurulan etkileşimin sınırlı olması ve bağlantı sorunlarının yaşanması olumsuz kategorisini oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda özellikle uzaktan eğitimin küçük gruplarla sınırlandırılmasının sınıf etkileşim için gerekliliğinin altı çizilmiştir.

Karaca Turhan vd. (2020) yüksek öğretim kurumlarının bünyesinde yer alan TÖMER’lerde çalışan 28 öğreticiyle çevrim içi anket üzerinden görüşme yapmışlardır. Öğreticilerin görüşleri içerik analizi aracılığıyla, “dil düzeyleri ve öğrenme alanları”, “ölçme ve değerlendirme”, “uzaktan eğitim alan öğrenciler” ve “kişisel ve mesleki gelişim” olmak üzere dört ana başlık altında incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler ileri düzeyin uzaktan eğitim için en uygun düzey olduğunu düşünmekte, bunu sırasıyla orta ve başlangıç düzeyleri izlemektedir. Beceri temelli değerlendirildiğinde ise okuma, etkinliklerin en kolay yürütüldüğü öğrenme alanı olarak ifade edilmiştir. Bunu sırasıyla konuşma, dil bilgisi, dinleme ve yazma öğrenme alanları izlemektedir. Ölçme ve değerlendirme alt başlığında öğretmenler uzaktan eğitime yönelik hem olumlu (f=41) hem de olumsuz (f=27) yanları ifade etmişlerdir. Olumlu görüşlerin başında zamandan tasarruf etme gelirken olumsuz olarak değerlendirilen görüşler internet alt yapısından kaynaklı sınavın güvenilirliğini tehdit edecek unsurlar etrafında toplanmaktadır. Aynı zamanda fiziki olarak aynı ortamı paylaşamama ve kameraların kapalı olması sebebiyle sınıf içi etkileşimin olumsuz etkilenmesi öğretmenlerin endişe ettiği bir durum olarak

araştırmada bulgulanmıştır. Öğreticilerin bu dönemde kişisel ve mesleki becerileri incelendiğinde ise çoğu katılımcının teknolojiyi kullanma becerisinin geliştiği ve bu alanda pratiklik kazandığı gözlenmiştir.

Duman ve Yurdakul (2021) uzaktan eğitim yoluyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknolojik alt yapı ve materyal imkânlarının öğretim sürecine olan olumlu ve olumsuz etkilerini ortaya koymak ve tespit edilen problemlere yönelik çözüm önerileri sunmak amacıyla yurt içinde ve yurt dışında görev yapan 89 öğreticiyle anket üzerinden görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların %47'si bağlı oldukları kurumlardan alt yapı desteği almadıklarını ve bu süreci kendi imkanlarıyla yürütmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğreticilerin %78'i kullandıkları çevrim içi eğitim platformu ile az da olsa sorunlar yaşadıklarını ifade etse de ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde olumlu görüşlerin olumsuz görüşlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmanın diğer bir boyutunu oluşturan materyal kullanımı hususunda ise katılımcıların %74'ü sunum, %50'si ise ek materyal hazırladıklarını belirtmiştir.

Yurdakul ve Duman (2021) mevcut deneyimlerin ışığında uzaktan eğitim yoluyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dört temel becerinin (dinleme, okuma-anlama, konuşma, yazma) gerçekleştirilme durumunu, öğretmenlerin görüşlerinden hareketle incelemeyi hedeflemiş ve bu kapsamda 89 öğreticiyle görüşme yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların %40'ı uzaktan eğitim alanında dinleme-anlama becerilerinin, %47.1'i okuma-anlama becerilerinin, %37.7'si konuşma becerilerinin geliştiğine yönelik görüş bildirmiştir. Yazma becerisi için ise katılımcıların %44.9'u olumsuz görüş bildirmiştir. Bu kapsamda uzaktan eğitimde öğretmenlerin dört temel dil becerisi içinde başarılı buldukları becerilerin içinde sondan ikinci olarak konuşma becerisi ifade edilmiştir.

Okur ve Gürlek (2022), öğretmenlerin kullanmakta olduğu çevrim içi öğretim modelini incelemek amacıyla yürüttükleri araştırmada öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Buna göre, katılımcıların, halihazırda aldıkları eğitimlerin kendilerini çevrim içi eğitime hazırlamadığı, yüz yüze sınıflarda kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmelerine rağmen pandemi sonrasında çevrim içi derslerin devam etmesi durumunda çevrim içi olarak çalışmaya devam etmek istedikleri, çevrim içi derslerde kullanılan programdan (ZOOM) memnun oldukları, çevrim içi eğitimde yazma becerisinin geliştirilmesi en zor olan dil becerisi olduğunu ve çevrim içi derslerde

kullanılmakta olan Yeni Hitit Seti'nin çevrim içi dersler için çok uygun olmadığını düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kitlesel sağlığın korunması amacıyla hem hızlı hem de zorunlu bir şekilde uygulamaya koyulan uzaktan eğitim, öğretmenleri ve öğrencileri deyim yerindeyse hazırlıksız yakalamıştır. Böyle bir durumda bireylerin hazır olmasından da önce kurumsal olarak hazır olunması beklenmekte ve kurumların öğretmenlerine, alt yapı, kullanılan program ve materyal konusunda destek olması gerekmektedir (Duman & Yurdakul, 2021).

Problem durumunda da belirtildiği üzere bu dönemde yürütülen araştırmalarda öğrenci ve öğretici görüşleri, kullanılan materyallerin uygunluğu gibi konular ele alınmış ve iyileştirmeye açık alanlar tespit edilmiş olsa da çevrim içi etkileşimin sunduğu zengin bağlamlar mikro analitik bakış açısıyla ve veri güdümlü bir şekilde incelenmemiştir.

2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Sınıf İçi Etkileşim

KÇ, farklı coğrafyalarda ve çeşitli bilim dallarında (toplum bilimi, eğitim bilimleri, psikoloji, vb.) uygulanmasına rağmen, kuramsal anlamda Türkçe alan yazında kendine yer bulması yöntemin ortaya çıkışından yaklaşık yarım yüzyıl sonra Sert vd.'nin (2015) kapsamlı derleme çalışması sayesinde olmuştur. Bu çalışma ile KÇ yönteminde geçen terimlerin Türkçe karşılıkları belirlenmiş, yöntemin tarihi, ilkeleri, veri toplama ve çeviri yazı (*transcription*) süreçlerine yönelik ayrıntılı açıklamalar yapılmış ve sınıf içi etkileşim ve dil öğretimi çalışmalarına yönelik Türkçe örnek kesitler analiz edilerek gelecek çalışmaların önü açılmıştır. Aynı çalışmada KÇ yönteminde kullanılan analiz birimleri (söz sırası tasarımı, dizi düzeni ve yeğleme, onarım, çok kiplilik ve bedenleşme) de ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır.

Zaman içinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yüz yüze etkileşimi (Çimenli & Sert, 2017; Sumruk, 2019) ve çevrim içi etkileşimi (Karaca Turhan vd., 2022) inceleyen araştırmalar alan yazına dahil edilmiştir. Çimenli ve Sert (2017), Türkçenin, yüz yüze etkileşimsel ortamlarda, yabancı dil olarak öğretildiği bir sınıfta öğretici ve öğrencilerin bağlamlar (yapı ve doğruluk, anlam ve akıcılık, vb.; bkz. Seedhouse, 2004) arasındaki geçişleri yönetme stratejilerini (geçişin öğretici tarafından nasıl yürütüldüğü, başlatıldığı, işlendiği, öğrencilerin bu geçişlere nasıl

yönelim gösterdiği) ve onarım süreçlerinin öğrenci katılımının üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Buna göre öğreticinin odağını “anlam ve akıcılık” bağlamından “yapı ve doğruluk” bağlamına değiştirme çabalarına ilişkin farklı öğrenci yönelimleri bulgulanmış, öğreticinin özellikle dilsel hatalar konusunda bir onarım türü olan gömülü düzeltmeden yoğun bir şekilde yararlandığı gözlenirse de öğrencilerin her durumda bu düzeltmelere yönelim göstermediği ortaya konmuştur. Diğer bir önemli sonuç ise, yabancı dil sınıflarındaki bağamlardan biri olan "yapı ve doğruluk", diğer bir bağlam olan "anlam ve akıcılık" ile genellikle bir arada yer almasa da, ilgili çalışmada bulgulandığı üzere, her iki bağlamın da ortaklaşa uygulanmasıdır. Son olarak, dilsel hataların görmezden gelinmesi ve öğreticinin gerçek bir dinleyici olarak sürece asgari düzeyde katkı sağlamasının öğrenciler açısından faydalı olabileceği, benzer süreçlerin öğrencilerin söz alıp etkinliğe katıldığı süreyi artırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin yalnızca yanıtlayan değil soru soran rolünü üstlenmeleri için fırsatlar da yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda yüz yüze etkileşimi inceleyen ikinci çalışmada ise Sumruk (2019) “hedef kelime+ne demek” (NDK) sorularının sınıf içi eğitsel ve etkileşimsel hedefleri gerçekleştirmedeki etkinliğini üç alt başlıkta (NDK sorularının yönetimi, NDK sorularını takip eden söz dizilerinde yeğlenen yanıt türleri ve bu yanıtların yönetiminde öğreticinin kullandığı etkileşimsel kaynaklar) incelemiştir. Çalışmada NDK sorularının yönetimine dair; belirtme sözceleriyle kullanımı, hedef kelimenin sesletiminde bürünsel kaynaklardan (vurgulu tonlama, yükselen tonlama, normalden yüksek bir ses kullanımı) faydalanma, NDK’lerin kullanımında çevreden (beyaz tahta) yararlanma, soruyu yeniden formüle ederek sınıfa geri sorma olmak üzere dört farklı kullanım betimlenmiştir. NDK ile başlayan etkileşimsel dizinin devamında, yeğlenen öğrenci katkılarını elde etme amacıyla kullanılan öğretici kaynakları; zaman tanıma, ipucu verme, onarım, yeğlenen yanıtı tekrarlama, (yeğlenen yanıttan sonra) öğrenci katılımını sağlamaya yönelik söyleşisel açıklamalar olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır. Çalışmada son olarak yeğlenen yanıtlar, öğrencilerden bilgi gösterimi biçiminde gelen örnekleme, tanımlama, eş anlam, beden dili ve diğer dil yanıtları olmak üzere beş alt başlıkta incelenmiştir. Bulgulardan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda NDK sorularının, planlı veya plansız yapılan somut ve soyut kelime öğretimlerinde, dersin çeşitli aşamalarında ve çeşitli dil becerisi etkinliklerinde çokkipli bir etkileşim ortamı yaratarak öğretici ve öğrenci açısından çeşitli eğitsel ve

etkileşimsel hedefleri gerçekleştirebilecek güce sahip bir sınıf içi söylemi olduğu ortaya çıkmıştır. Böylelikle NDK'lerin, çeşitli etkileşimsel kaynakların kullanımıyla desteklenerek, öğrencilerin öğrenme fırsatlarını artırabilen ve sınıf içi etkileşimsel yetinin öğrenci ile öğretici tarafından ortaklaşa geliştirebilecek bir kavrama işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Sınıf İçi Etkileşim ve Onarım

KÇ, teknoloji aracılığıyla yabancı dil eğitimi, bireylerin teknoloji aracılı etkileşimlere katılmak için dil kaynaklarını nasıl kullandıklarını ve teknolojinin etkileşimleri nasıl etkilediğini, şekillendirdiğini ve dönüştürdüğünü açıklamaya yardımcı olabilecek veri temelli bir araştırma yöntemidir (González-Lloret, 2015). Yabancı dil öğretiminde teknoloji tabanlı etkileşimler betimsel ve süreç odaklı-gelişimsel olmak üzere iki bağlamda incelenmektedir (González-Lloret, 2015). Betimsel çalışmalarda (bkz. Badem-Korkmaz & Balaman, 2022; Çimenli vd., 2022; Dooly & Tudini, 2022a,b; Kanat-Mutluoğlu & Balaman, 2023; Musk, 2022) video aracılı etkileşimin genel yapısı (sıra alma, onarım, vb. mekanizmalarının yönetimi) dizisel bağlamda ve kesitler halinde mercek altına alınır. Gelişimsel çalışmalarda (bkz. Balaman 2018; Balaman, 2023; Balaman & Pekarek Doehler 2022; Musk, 2016; Pekarek Doehler & Balaman 2021; Ro, 2023a,b; Sert 2017; Sert & Balaman, 2018) ise süreç bağlamında ele alınan öğrenme dilsel kaynakların veya etkileşimsel yeterliliğin geliştirilmesi çıktılarıyla değerlendirilir (González-Lloret, 2015; Malabarba, vd., 2022).

Hem ikinci dil edinimi alanında hem de bilgisayar-destekli dil öğrenimi alanında, öğrencilerin karşılıklı anlaşma, anlamlandırma ve sonuç olarak dil edinme süreçlerinin yapısını açıklamak üzere anlam söyleşmesi (*negotiation of meaning*) kavramı temel bir yapı taşı olarak benimsenmiştir. Anlam söyleşmesi, etkileşim içerisinde, katılımcıların karşılıklı anlaşmaya ulaşmaya yönelik çabalarını betimleyen bir kavram olduğundan doğrudan onarımla alakalı etkileşimsel bir sürece de işaret etmektedir. İlgili kavramın dil eğitimi için önemi çevrim içi ortamlar açısından KÇ yöntemi ile incelenmiş (bkz. Sert & Balaman, 2015; 2018) ve çevrim içi ortamlarda da onarımın merkezi bir öneme sahip olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, çeşitli katılım çerçeveleri açısından bilgisayar temelli onarım etkinlikleri özellikle katılımcıların ekrana yönelimli bir şekilde gerçekleştirdikleri onarımlar bağlamında

(ekran yönelimli onarım) ilgili alan yazında ele alınmıştır. Ancak bu çalışmalar ekran yönelimli onarımın etkileşimsel yapısını ve dil öğretimi süreçlerindeki rolünü açıklamakta henüz yeterli bir noktaya ulaşmamış olup, ilgili alan yazında daha kapsamlı araştırmalara olan ihtiyaca işaret etmektedir.

2.3.1. Öğrenici-Öğrenici Etkileşimi

2.3.1.1. Yüz yüze eğitim ortamlarında ekran yönelimli onarım

Greiffenhagen ve Watson (2009) öğrencilerin kendilerine verilen bir görevi ikili gruplar halinde aynı bilgisayarı kullanarak tamamlamasını gerektiren yüz yüze etkileşimleri incelemiş ve öğrencilerin bilgisayar ekranında kullandıkları görsel onarım mekanizmalarını araştırmıştır. Bu kapsamda Schegloff, Jefferson ve Sacks'ın (SJS) (1977) geliştirmiş olduğu modelin insanların ortaklaşa bilgisayar üzerinde iş birlikli bir şekilde çalıştıkları durumlarda gözlenen etkileşime uygulanabilirliğini de ele almışlardır. Analizlerinde önemle vurgulanan iki nokta; bulunulan çevresel koşullar (erişilebilirlik) ve iş bölümüdür. Bu durumda iş bölümü gereği bilgisayar (klavye ve fare) bir öğrencinin kontrolündedir. Diğer öğrenci fikir aşamasında göreve dahil olmakta, ekran üzerinden görevin tamamlanma sürecini izlemekte ve bu sürece dönüt vermektedir. Bu sırada ekranda karşılaşılan sorun kaynağına yönelik onarımı başlatan taraf (kendi veya alıcı) fark etmeksizin iş bölümü gereği bilgisayara erişimi olan taraf onarımı gerçekleştiren taraf olmuştur. Bu da SJS'nin (1977) geliştirmiş olduğu modelin bilgisayar üzerinde yürütülen iş birlikli çalışmaların analizi için güncelliğinin sorgulanmasına sebep olmuştur.

Benzer şekilde Musk (2016), öğrencilerin ikili gruplar halinde tek bir bilgisayarı kullanarak yürüttükleri iş birlikli yazma etkinliğini onarım kapsamında ele aldığı çalışmada onarımı başlatan ve gerçekleştiren tarafları (1) bilgisayara erişimi olan öğrenci (2) diğer öğrenci ve (3) kullanılan yazılım olarak listelemiştir. Buna göre yazım hatalarına yönelik düzeltmelerin çoğunu klavyeye erişimi olan öğrencinin gerçekleştirdiğini, diğer öğrenci ve yazılımın bu süreçte herhangi bir müdahalesinin bulunmadığını gözlemlemiştir. Diğer taraftan bilgisayara erişimi olan öğrencinin gözden kaçırdığı hataları yakalamak konusunda yazım denetiminin ve diğer öğrencinin de etkin rolü vurgulanmaktadır. Aynı zamanda bilgisayar erişimi olan öğrencinin yazım denetimi tarafından önerilen düzeltme listesine başvurmaması ve yazım yanlışının olduğu hedef kelimeleri silip tekrar yazması, yazma eyleminin

devamlılığını korumaya yönelik önemli bir strateji olarak yorumlanmıştır. Ekran yönelimli onarım açısından bir diğer araştırma bağlamı ise çevrim içi eğitim ortamlarıdır.

2.3.1.2. Çevrim içi eğitim ortamlarında ekran yönelimli onarım

Sert ve Balaman (2015; 2018), çevrim içi görev odaklı öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendilerine tanımlanan görevi tamamlama sürecinde yürüttükleri anlam söyleşmesi stratejilerini; görevin kurallarına uyma ve dil kurallarına uyma olmak üzere iki kategoride analiz etmiştir. Yürütülen bu çalışmada kuralların ihlali durumlarında gözlenen onarım faaliyetlerinin alıcı onarım kategorisinden kendi-onarım kategorisine değişimi tespit edilmiş ve bu boylamsal değişimler etkileşimsel yeti gelişimine kanıt niteliğinde sunulmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin görev kapsamında verdikleri yanıtların doğru/yanlışlığını web-tabanlı uygulamalarla (Google aramaları) kontrol ettiği ve buradan hareketle yanlış yanıtlara yönelik onarım faaliyetlerini gerçekleştirdikleri bulgulanmıştır.

Balaman ve Sert (2017) görev odaklı çevrim içi öğrenme ortamlarında etkileşimsel yetinin gelişimini süreç odaklı bakış açısıyla incelemiş ve öğrencilerin geliştirdiği ipucu verme ve bilgi paylaşma uygulamalarına odaklanmıştır. Bu kapsamda kendilerine verilen görevi, geliştirilen arayüz üzerinde tamamlamaya çalışan öğrenciler karşılıklı anlaşmanın sağlanamadığı ve görevin tamamlanamadığı durumlarda (sorun kaynağı) çeşitli çevrim içi etkileşimsel kaynakları kullanarak epistemik uyumu aşamalı bir şekilde gerçekleştirmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin eş zamanlı olarak epistemik durumlarını sergilemek, etkileşime girmek, web aramaları yapmak ve görevin tamamlanması için görev arayüzüne yönelim göstermek zorunda kalmasının etkileşimsel yetinin çok katmanlı ve çok boyutlu doğasını doğrular nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dooly ve Davitova (2018), iki farklı ülkede (İsveç ve İspanya) ortaokul düzeyinde iki öğrenci grubunun uzaktan iş birliği (*telecollaboration*) projesiyle kendileri için tanımlanan görevleri yürüttükleri ortamlarda etkileşimi incelemiştir. Çalışmada bir grubun etkileşimsel bir sorunu çözmek için fiziki ortamlarında bulunan cep telefonlarının ekranındaki bir bilgiyi (Instagram kullanıcısı), proje partnerleriyle iletişim için kullandıkları bilgisayarın kamerasını kullanarak diğer gruba gösterdiği bulgulanmıştır.

Çolak ve Balaman (2022) video aracılı ve görev odaklı ortamlarda çevrim içi sözlüklerin etkileşimsel olanaklarını incelemiş ve hedef dilde karşılığı bilinmeyen kelimelerden kaynaklanan etkileşimsel sorunlarda ve kelime seçimlerinin doğruluğunun kontrol edildiği durumlarda (sorun kaynağı) öğrencilerin etkileşimin sürdürülebilmesi için çeşitli çevrim içi kaynaklara, özellikle sözlüklere başvurduğunu bulgulamıştır (onarım). Buradan hareketle öğrencilerin çeşitli sosyal etkileşim kaynaklarını stratejik olarak konuşlandırarak ve bağlamın teknolojik olanaklarından dikkatli bir şekilde yararlanarak incelenen ortamın doğasında var olan fırsatları değerlendirdikleri ve öznelerarasılığı sağlayıp sürdürerek etkileşimsel yeterliliklerini sergilemeyi başardıkları sonucuna ulaşmıştır.

Musk (2022), iş birlikli yazma etkinlikleri sırasında çevrim içi çeviri uygulamalarının öğrenciler tarafından kullanımını seçki temelli bir şekilde incelemiş ve Google Çeviri uygulamasının en sık kullanılan araç olduğunu gözlemlemiştir. Bu kapsamda öğrencilerin, (1) hedef söz varlığı ögesine epistemik erişimlerinin olmadığı durumlarda (bilinmeyen ya da hatırlanmayan kelime), (2) temel düzeyde sıklıkla kullanılan söz varlığı ögelerinin ileri düzey dil yeterliliğindeki eş anlamlılarına erişmek, (3) üzerinde fikir birliğine varılmamış kelime seçimlerinde yaşanan anlaşmazlığı çözmek ve (4) daha uzun metin seçeneklerini görmek için çevrim içi çeviri uygulamalarından faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Oittinen (2023), video aracılı öğrenme ortamlarında dijital olarak paylaşımlı ekrana yansıtılan metinde belirli bölümlerin seçili hale getirilmesini etkileşimsel anlamda incelemiş ve katılımcıların ekrandaki bir kaynağa dikkat çekmek için kullandıkları sözlü, bedenleşmiş (*embodied*) ve dijital araçlara odaklanmışlardır. Çalışmada, ekrandaki metinde belirli bölümlerin seçili hale getirilmesi; 1) belirli konu ve ögelere dikkat çekmek (referans) ve 2) yazma etkinliğini iş birlikli bir şekilde tamamlamak üzere kullanılmıştır. Aynı zamanda yazma etkinliği sırasında üzerinde çalışılan belgeyi paylaşımlı ekrana yansıtan ve yazma etkinliğini aynı paylaşımlı ekranda yürüten bir öğrencinin, başka bir öğrencinin sözlü olarak yanlış ifade ettiği bir kelimeyi, öğrencinin yanlışına sözlü herhangi bir onarım ve yönelimde bulunmadan düzelterek yazdığı (ekran yönelimli onarım) gözlenmiştir. Ekran yönelimli onarımın bulgulandığı diğer araştırma bağlamı ise öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimlerdir.

2.3.2. Öğrenci-Öğretici Etkileşimi

Earnshaw (2017), eş zamanlı ve çevrim içi olarak lisansüstü düzeyde sunulan 7 haftalık bir eğitimi kayıt altına almış ve etkileşimleri sıra alma ve onarım mekanizmaları merkezinde incelemiştir. Çalışmanın sonucunda hem sıra alma hem de ses sisteminde tecrübe edilen sorunların (sorun kaynağı) çözümünde WebEx programında gömülü halde yer alan sohbet kutusunun kullanıldığı (onarım) gözlenmiştir.

Giacosa (2021), İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi ortamlarda onarım mekanizmalarının işleyişini, açıklama (clarification) bağlamında inceleyen araştırmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin onarımı başlatmak ve onarımı gerçekleştirmek için sohbet kutusunu bir araç kullandığını bulgulamıştır. Öğrenciler çevrim içi ders sırasında sohbet kutusuna yorum/soru yazarak veya sözlü olarak açıklama isteyerek bir onarım dizisi başlatmakta ve devamında öğretmenler de çevrim içi ortamın olanaklarından faydalanarak onarımlarını sözlü olarak gerçekleştirmektedir. Çalışmada vurgulanan bir diğer önemli bulgu da öğretmenlerin, dersin pedagojik içeriğinin dışında kalan süreçlere (teknik sorunları çözme, ara verme) yönelik onarımlarını sözlü olarak başlatmaları ve sohbet kutusunu ek bir iletişim aracı olarak kullanmalarındır. Buradan hareketle hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin onarım stratejilerini günlük hayattaki konuşmalardan aldıkları ve çevrim içi ortamın olanaklarına ve kısıtlamalarına uyacak şekilde uyarladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Badem-Korkmaz ve Balaman (2022) video aracılı yabancı dil öğretiminde öğrencilerin etkinliklere katılmadığı durumlarda öğretmenin etkinliğe yönelik sorularının yanıtsız kaldığı durumları incelemiş ve öğretmenlerin bu sorun kaynağını çözmek üzere başvurduğu etkileşimsel kaynaklara odaklanmıştır. Çalışmada, öğrencilerden yanıt alınamayan durumlarda öğretmenin; ipucu verme, eksik tasarlanmış sözceleri kullanma, açıklamalarda bulunma, soruyu farklı şekilde tekrar ifade etme (üçüncü konum onarım), katılımın yetersizliğini açıkça belirtme, tüm sınıfa hitap etme, ders katılımcı listesine bakma, öğrencilerin çokkipli eylemlerinden yararlanma, yüksek sesle yazma ve yüksek sesle seçili hale getirme/vurgulama (highlighting aloud) gibi etkileşimsel kaynakları kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmen, yürütmekte olduğu etkinlik (verilen cümleleri ettiren yapıda yeniden yazma) sırasında öğrenciden beklediği yanıt gelmediği zaman (sorun

kaynağı) ettiren cümlelerde kullanılan yapıyı hatırlatmak için daha önce paylaşılan belgeye epistemik kaynak olarak başvurmuş, belgedeki hedef yapıyı yüksek sesle seçili hale getirerek vurgulamış (ekran yönelimli onarım) ve sonucunda öğrenciden beklenen yanıtı almayı başarmıştır.

Park ve Park (2022), öğretmenlerin İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi sınıflarda derse katılımı artırmak amacıyla kullandıkları eksik tasarlanmış sözcelerın yazılı ve sözlü uygulamalarını araştırmışlardır. Bu kapsamda; (1) öğretmenin yönerge/sorularından sonra duraklamanın gözlemlendiği ve öğrenciden yanıt alınamayan durumlarda, (2) karşılıklı anlaşmanın sağlanamadığını gösteren öğrencinin bedensel yönelimleri (kaşlarını çatma, vb.) sonucunda, (3) öğrencilerin yanıtlarının öğretmenin pedagojik hedefinde yer alan yapılarla örtüşmediği diğer bir ifadeyle öğrencilerin yanıtlarının yanlış olduğu durumlarda ve (5) öğrencilerin yanıtlarının hedeflenen yapıdan kısa olması durumunda öğretmenin sözlü onarım ile eş zamanlı olarak paylaşımlı ekranda yazılı formda gerçekleşen onarım uygulamalarına başvurduğu ortaya koyulmuştur.

Oittinen (2023)'in çalışmasında öğretmen ve öğrenci etkileşimine yönelik uygulamalar da bulgulanmış ve öğretmenin sorduğu sorunun yanıtına dair bilgiler içeren farklı bölümleri paylaşımlı ekrana yansıtılan metinde seçili hale getirmek suretiyle öğrencilere ipucu verdiği, öğrencilerden yanıt alamadığı durumda ise ipucunun seçili durumunu iptal ederek yanıtı sözlü olarak paylaştığı gözlenmiştir. Ekran yönelimli onarımın incelendiği diğer bir araştırma bağlamı ise yabancı dil öğrencileri ve hedef dil konuşurları arasında gözlenen etkileşimlerdir.

2.3.3. Öğrenci-Hedef Dil Konuşurları Etkileşimi

González-Lloret (2008) İspanyolcanın hedef dil olduğu görev odaklı ve yazılı etkileşimde formel ve informal hitap yapılarını (sen, siz) duruma uygun kullanım bağlamında incelemiştir. Çalışmada, hedef dili yabancı dil olarak konuşan öğrencinin yazılı ifadelerine, hedef dili ana dili olarak konuşan öğrencinin aynı kanal üzerinden uyguladığı yazılı onarım stratejileri (doğrudan düzeltme vb.) bulgulanmıştır. Bu bağlamda hedef dili yabancı dil olarak kullanan öğrencinin belirtilen onarım etkinliklerine yönelimi ve hitap yapılarının formel kullanımdan informal kullanıma dönüşümü boylamsal olarak mercek altına alınmıştır.

Uskokovic ve Taleghani-Nikazm (2022), TalkAbroad uygulaması üzerinden gerçekleştirilen ve Almanca'nın hedef dil olduğu video aracılı etkileşimde yabancı dil öğrencilerinin kullandıkları kelime arama stratejilerini incelemiştir. Bu kapsamda yabancı dil öğrencilerinin hedef dili ana dili olarak konuşan bir partnerle etkileşim kurmalarına rağmen konuşma sırasında aradıkları kelime konusunda partnerleriyle iş birliği yapmayı tercih etmedikleri ve partnerlerinden yardım istemedikleri gözlemlenmiştir. Bunun yerine çevrim içi etkileşimde yaşadıkları ve yetersiz kelime bilgisinden kaynaklanan üretimsel dil becerisi sorunlarını çözmek ve öznelerarasılığı sürdürmek için internet tabanlı kelime arama uygulamalarından faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gudmundsen (2023), Norveççeyi ikinci dil olarak ve ana dili olarak konuşan katılımcılar arasındaki video aracılı etkileşimde sohbet kutusunun kullanımını boylamsal olarak incelemiştir. Çalışmada hedef dili ikinci dil olarak öğrenen konuşmacının, anlamını bilmediği kelime/ifadelerden kaynaklanan etkileşimsel sorunların çözümü için konuşma partnerinden yardım istediği bulgulanmıştır. Çalışmanın sonuçları, hedef dilin konuşulduğu video aracılı ortamlarda sohbet kutusunun kullanımının, belirlenen sorun kaynaklarının çözümüne yönelik bir onarım etkinliği olarak ortaya çıkışını göstermektedir. Aynı zamanda katılımcıların sohbet kutusunu onarım temelinde kullanma süreçlerinin, zaman içinde etkileşimsel olarak gelişim gösterdiği ve sistematik hale geldiği boylamsal olarak kanıtlanmıştır.

KÇ yönteminin analiz birimlerinden biri olan onarım, etkileşimde merkezi konumda bulunan öznelerarasılığın sağlanması ve sürdürülmesine yönelik uygulamaları içermektedir. Ekran yönelimli onarım ise çevrim içi etkileşimde öznelerarasılığı engelleyen ifade ve/veya birimleri (bkz. sorun kaynağı; Sert vd. 2015) ortadan kaldırmak için etkileşime dahil olan katılımcılar tarafından bilgisayar ekranında tüm katılımcıların erişimine açık bir biçimde görüntülenen görsel ve metinsel ipuçlarının kullanımı yoluyla gerçekleştirilen onarım türüdür. Bu çalışma kapsamında yürütülen alan yazın taraması KÇ araştırma yöntemi ekseninde onarımın temel bir etkileşimsel niteliğinin olduğunu ve yabancı dil eğitimi ortamları açısından önem arz ettiğini göstermektedir. Özellikle çevrim içi dil eğitimi ortamlarında, ekranın etkileşimin bir bileşeni olarak devreye girmesi, onarımın etkileşimsel rolüne yönelik araştırma ihtiyacını arttırmaktadır. Her ne kadar ekran yönelimli onarım kavramı özelinde dolaylı katkılar sunan araştırma örneklerine alan yazında rastlansa da (bkz.

paylaşımlı ekrandaki belgeye epistemik kaynak olarak başvurma-Badem-Korkmaz & Balaman, 2022; metnin belirli bölümlerini seçili hale getirerek vurgulama-Oittinen, 2023; google aramaları-Sert & Balaman, 2015; 2018; çevrim içi sözlükler-Çolak & Balaman, 2022; Uskokovic & Talehgani-Nikazm, 2022; çevrim içi çeviri uygulamaları-Musk, 2022; sohbet kutusu-Earnshaw, 2017; Giacosa, 2021; González-Lloret, 2008; Gudmundsen, 2023; Park & Park, 2022) bu çalışma alanına Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında hiç değinilmemiş ve diğer dillerin öğretimi ve öğrenimi açısından (bkz. González-Lloret, 2008; Gudmundsen, 2023; Uskokovic & Talehgani-Nikazm, 2022) ise sınırlı kanıta erişilmiştir.

Bir önceki bölümde de (bkz.2.2) ifade edildiği üzere her ne kadar bir araştırma yöntemi olarak KÇ'nin geçmişi yirminci yüzyılın ikinci yarısına kadar uzanıyor olsa da yabancılara Türkçe öğretimi alanında uygulamaları oldukça yakın bir tarihe rastlamaktadır (bkz. Çimenli & Sert, 2017; Sumruk, 2019). Yüz yüze etkileşimden sonra araştırmalara konu olmaya başlayan çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi çeşitli bakış açılarıyla incelenmiş ve incelenen bağlamlarda oldukça önemli sonuçlara ulaşılmış olsa da çevrim içi sınıf içi etkileşim içeriden bakış açısıyla ve veri güdümlü olarak incelenmedikçe yabancılara Türkçe öğretimi alanı tam anlamıyla keşfedilmemiş ve umut vadeden bir veri kaynağı olarak mevcut durumundan ileri gidemeyecektir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde KÇ yöntemi ve KÇ yönteminde temel alınan analiz birimleri tanımlanmış, verilerin toplanma ve analiz edilme süreçleri betimlenmiş ve geçerlik ve güvenilirlik süreçleri açıklanmıştır.

3.1. Konuşma Çözümlemesi

20. yüzyılın ikinci yarısında Ervin Goffman (toplum bilimi) ve Harold Garfinkel (budun yöntembilim) tarafından yürütülen araştırmalar ile temelleri atılan ve toplum bilimci Harvey Sacks'ın öncül araştırmaları ile çerçevesi oluşan konuşma çözümlemesi (KÇ), sosyal yaşamın temel ve kurucu bir özelliği olan karşılıklı konuşmaları sistematik bir biçimde incelemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Sidnell, 2010). Ses kayıt teknolojisi sayesinde intihar yardım hatlarında kayıt altına alınan konuşmaları inceleyen ve toplum bilim alanında yürütülmüş olmasına rağmen Dil Dergisinde (Language) yayımlanan çığır açıcı çalışma ile Sacks, Schegloff ve Jefferson (1974) KÇ'nin araştırma yöntemi niteliğini ortaya koyan ilk araştırmayı alan yazına kazandırmıştır. İlerleyen dönemde gelişen görsel teknoloji, yüz yüze etkileşimde sözlü ifadeler ile eş zamanlı olarak gerçekleşen sözsüz öğelerin de kayıt altına alınmasına olanak sağlamış ve konuşma çözümlemesi yöntemi kapsamı bu doğrultuda genişlemiştir (bkz. bakış, Goodwin, 1981; jestler, Schegloff, 1984). Güncel alan yazında ise, yüz yüze ve aracılı etkileşimde bilgisayarların araç olarak kullanılması (bkz. Greiffenhagen & Watson, 2009) ve devamında dijital iletişim kanallarının sosyal hayata dahil olmasıyla çeşitlenen etkileşim, KÇ yöntemi ile yürütülen araştırmalarda hızlı bir şekilde kendine yer edinmiştir (Liddicoat, 2022). Ses kayıtlarından video aracılı etkileşime uzanan bu kronolojik değişim ve gelişim, KÇ yönteminin analitik süreçleri için temel oluşturan çeviri yazı (*transcription*) sistemlerinin de bu ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde güncellenmesini gerektirmiştir (bkz. Balaman, 2016; Jefferson, 2004; Mondada, 2019).

KÇ yönteminin temelinde yer alan ilkeler şu şekilde listelenmiştir: (Sacks, 1984; Seedhouse, 2005; Sert, vd., 2015)

- Etkileşimin her aşamasında bir düzen mevcuttur.
- Etkileşimin öğeleri bağlamı şekillendirirken aynı zamanda bağlamdan da etkilenir.
- Hiçbir ayrıntı düzensiz tesadüfi, alakasız veya gereksiz olarak etiketlenip görmezden gelinemez.
- Analizler tümevarımsal bir bakış açısıyla “veri güdümlü” olarak yapılır.

Temel bir hedef kapsamında sistematik bir şekilde türetilen ve doğal bir gelişim gösteren etkileşimin incelenmesi KÇ yöntemini etkileşimi tesadüfi ve düzensiz olarak nitelendiren ve Chomsky’nin görüşleri çerçevesinde temellenen Dilbilim ve Bilişsel Bilim alanlarında benimsenen bakış açılarından uzaklaştırmaktadır (Hutchby & Woofit, 2008; Seedhouse, 2005, 2009; Sert vd., 2015).

Konuşma çözümlemesi yabancı dil sınıflarında sıra alma düzeni, sınıf içi katılımın yönetimi, konuya ilişkin açıklamaların sunumu, düzeltmelerin yapılması, bilginin yapılandırılması, farklı taleplerin karşılanması, vb. hususlarında oldukça aydınlatıcı bilgiler sunmaktadır. Öğretici uygulamalarına ilişkin bu detaylı tasvirler, dil öğretimi sürecinin sahada nasıl yürütüldüğüne ve yabancı dil eğitimi konusunda “ne” ve “nasıl” sorularına farklı bakış açılarıyla güçlü yanıtlar sunar (Waring, 2019).

Öznelerarasılığın yapı taşları kabul edilen; söz sırası tasarımı, dizi düzeni ve yeğleme, onarım ve çok kiplilik ve bedenleşme organizasyonları (Balaman, 2023), etkileşimde bulunanlar tarafından karşılıklı olarak anlam oluşturmada (öznelerarasılık) kullanılırken KÇ yöntemini benimseyen araştırmacılar tarafından öznelerarasılık sürecinin izlenmesini ve analiz edilmesini sağlayan birimleri oluşturur (Seedhouse & Walsh, 2010).

3.1.1. Analiz Birimleri

Bu bölümde KÇ yöntemi kapsamında verilerin analizinde kullanılan birimler söz sırası tasarımı (*turn design*), dizi düzeni ve yeğleme (*sequence and preference organization*), onarım (*repair*) ve çok kiplilik ve bedenleşme (*multimodality & embodiment*) başlıklarında tanımlanmıştır.

3.1.1.1. Söz Sırası Tasarımı

Etkileşimde söz sırası tasarımı girift bir yapıda olmasına rağmen (1) dizi, (2) eylem ve (3) alıcı olmak üzere üç ilke temelinde sistematik bir şekilde yönetilmektedir (Sert

vd., 2013; Drew, 2013). (1) Dizi ilkesi söz sırası alma mekanizmalarından oluşmakta ve söz sırasının dizi içinde konumlandığı yeri kapsamına almaktadır. Konuşmacılar, kendi söz sıraları ile farklı bir konuşmacının önceki söz sırası arasında bir bağlantı kurarak veya kendi sıralarının farklı bir konuşmacının önceki sırası ile bağlantılı olmayacağını ima ederek (bu arada, her neyse, aklıma gelmişken vb. ifadelerle) söz sırasını tasarlamaktadır. (2) Eylem ilkesi oldukça geniş bir bağlama sahiptir ve en temel ifadeyle ilgili söz sırasında yürütülen eylemleri kapsamaktadır. Bu temelde (a) eylemin gerçekleştiği etkileşimsel çevre, (b) bağlamsal özellikler ve (c) eylemin kendisi sosyal eylemlerin söz sırası tasarımındaki boyutlarını oluşturmaktadır. (3) Alıcı ilkesi ise söz sırasında hitap edilen kişi ile ilgilidir. Bu bağlamda konuşmacı; alıcı ile ilişkisini, alıcının etkileşime konu olan durum hakkındaki bilgisini, alıcı ile ortak yaşantılarını (*shared knowledge*) dikkate alarak söz sırasını tasarlamaktadır (Atar, 2017; Drew, 2013; Sert vd, 2015; Walsh, 1987). Özetle söz sırası tasarımına şekil veren temel öğeler (1) söz sırasının yeri, (2) işlevini ortaya koymak üzere yaptığı eylem ve (3) sözün kime yöneltildiğidir (Sert vd., 2015).

Etkileşimde konuşmanın en dikkat çekici özelliklerinden biri aktif konuşan rolünün konuşmacılar arasında sürekli olarak değişmesidir. Bu durum etkileşimde konuşmanın temel birimlerinden biri olan sıra alma organizasyonu olarak adlandırılmaktadır. Söz sırası alma mekanizmalarında belirlenmiş normatif yapılar katılımcılar tarafından sosyal olarak inşa edilmekte ve etkileşimsel olarak hayata geçirilmektedir (Liddicoat, 2022). Etkileşimler bir söz sırası ile başlamakta ve yine söz sıraları ile sürdürülmektedir. Söz sıraları, söz sırası oluşturma birimi (SOB) (*Turn Construction Unit- TCU*) aracılığıyla tasarlanmakta ve her SOB'nin bitiminde etkileşimi kesintiye uğratmadan konuşmacı değişikliğine izin veren geçişe uygun noktalar (GUN) (*Transition Relevance Place-TRP*) yer almaktadır (Balaman, 2023). GUN'de bir sonraki konuşmacının söz sırasını alabilmesi için iki temel sistem mevcuttur¹: (1) Bir sonraki konuşmacının mevcut konuşmacı tarafından seçilmesi (*current speaker selects the next speaker*) (2) bir sonraki konuşmacının kendi kendini seçmesi (*next speaker self-selects*) (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974; Liddicoat, 2022).

¹ Bu iki olasılık her GUN'nin sonunda eşit olarak yer almaz, bazı durumlarda bir sonraki konuşmacının söz sırasını alması için bu olasılıklardan yalnızca biri mevcuttur (Liddicoat, 2022).

Etkileşime dahil olan taraflar sürekli olarak karşı tarafın SOB'lerini ve GUN'lerini takip ederek söz sıralarını alır veya verirler.

3.1.1.2. Dizi Düzeni ve Yeğleme

Konuşmanın karşılıklı olarak dizisel bir şekilde düzenlenmesi, katılımcıların sıralı çiftler (SÇ) (*adjacency pair- AP*) aracılığıyla sosyal eylemleri atfetme ve oluşturma yolları olan dizi düzeni olarak adlandırılır. Temel etkileşimsel birim olan sıralı çiftler farklı konuşmacılar tarafından oluşturulur ve adından da anlaşılacağı gibi iki kısımdan (birinci ve ikinci) oluşur. Bir sıralı çiftteki birinci kısım (SÇ1) (örn. soru) gerçekleşikten sonra bunu ikinci kısım (SÇ2) (örn. yanıt) takip eder. SÇ2'lerin düzenlenmesinde aktif rol alan seçimler yeğleme organizasyonu olarak adlandırılır (Balaman, 2023). Sıralı çiftlerin doğrusal yapısı SÇ2'lerin duruma uygunluğu açısından seçici davranılmasına, duruma uygun ifadelerin yeğlenen, duruma uygun olmayan ifadelerin ise yeğlenmeyen olarak kategorilendirilmesine sebep olur. Yeğlenen yanıtlarda gecikmeden onay mekanizması işleme alınırken yeğlenmeyen yanıtlarda gecikme, sessizlik, açıklama vb. stratejiler gözlenir (Sert vd., 2015). Etkileşimin sürdürülmesi için bir zorunluluk olan bu düzen etkileşime dahil olan taraflarca sürekli olarak takip edilir ve yönetilir.

3.1.1.3. Onarım

Konuşma çözümlemesinin merkezinde yer alan temel kavramlardan birisi olan öznelerarasılık, etkileşimdeki katılımcılar arasında karşılıklı anlaşmanın sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanmıştır (Gardner & Forrester, 2010; Schegloff, 1992). Konuşma sırasında katılımcılar öznelerarasılığın sağlandığını çeşitli şekillerde gösterebilmektedir. KÇ yönteminde araştırmacılar konuşma sırasında öznelerarasılığın sağlanıp sağlanmadığına yönelik kanıtları (aynı fikirde olduğunu gösterme, birtakım değerlendirmelerde bulunma, rica etme, Schegloff, 1992; soru sorma ve cevap verme, Sacks & Jefferson, 1995) bir sonraki söz sırasında aramakta ve sunmaktadır (bir sonraki sıranın kanıt getirmesi işlemi, Balaman, 2023; Sert vd., 2015). Diğer taraftan etkileşimde öznelerarasılığın sağlanamadığı ve karşılıklı anlaşmada kırılmaların gözlemlendiği durumlar diğer bir ifadeyle sorun kaynakları da mevcuttur. Öznelerarasılıktaki bozulmalar, duruma ve dizisel akışa uygun olmayan/yanlış (yeğlenmeyen) kelime ve sözce seçimi, ihtiyaç duyulan yapı/kelime/ifadenin bulunamaması, işitememe/işitilememe, alıcının mesajı

anlamada sorun yaşaması/yanlış anlaması vb. (Schegloff, 1987b) gibi durumlarda ortaya çıkmaktadır. Gündelik konuşmanın yapısal özellikleri, katılımcılar tarafından oluşturulan modeller aracılığıyla öznelerarasılık için bir temel oluştururken etkileşimde bulunanlara öznelerarasılıktaki bozulmaları fark etmeleri ve onarmaları için de kaynaklar sağlamaktadır (Schegloff, 1992). Doğal olarak gelişen etkileşimde öznelerarasılığı veya en basit haliyle etkileşimin devamını² sağlamak adına sorun kaynaklarını ortadan kaldırmaya yönelik katılımcılar tarafından belirli stratejiler işleme alınmaktadır. Sosyal etkileşimde konuşma, duyma ve/veya anlama süreçlerinde gerçekleşen ve etkileşimi etkileyen bu durumlar ve sorunlarla başa çıkabilmek için konuşmacılar tarafından geliştirilen tüm stratejiler onarım başlığı altında incelenmektedir (SJS, 1977; Schegloff, 1979, 1987a, 1987b, 1992, 1997, 2000). Onarım, etkileşim sırasında yanlış kullanılan yapı veya ifadenin doğrusu ile değiştirilmesi (düzeltme) gibi durumları da içeren ancak bununla sınırlı kalmayan kapsayıcı bir çatı kavramdır (Kitzinger, 2013; Liddicoat, 2022; Sert vd., 2015).

Katılımcılar açısından öznelerarasılığa engel oluşturan herhangi bir öge onarıma konu olabilmektedir (Seedhouse, 2004b). Katılımcılar etkileşimin devamını sağlamak adına sorun kaynaklarına yönelik onarım mekanizmalarını işleme almaktadır. Onarımda etkileşime dahil olan taraflar geriye dönük düzlemde (1) sorun kaynağı (Schegloff, 2007), ilerleyen sekansta (2) onarımı başlatan ve (3) onarımı gerçekleştiren (sorun kaynağına çözüm getiren) (Schegloff vd., 1977; Schegloff, 1987b) olmak üzere üç kategoride incelenmektedir (Musk, 2016). Bu duruma bağlı olarak altı farklı onarım çeşidi tanımlanmıştır (Schegloff vd., 1977; Musk, 2021) (bkz. Şekil 1.)

² Waring'e (2002) göre, anlaşılabilirliğin sağlanamadığının ifade edildiği (sözlü veya sözlü olmayan şekillerde) durumlar da bir tür anlaşmanın olduğunu gösteren durumlara örnek olarak ele alınabilir. Çünkü taraflardan birinin diğer tarafı anlamadığını söylemesi/göstermesi vb. etkileşimdeki sorunu belirten ve etkileşimi sürdürmek amacıyla onarım mekanizmasını işleme alan bir girişimdir.

Şekil 1. Onarım Çeşitleri



Kaynağına göre onarım; kendi (konuşmacı) başlatımlı, alıcı başlatımlı ve bilgisayar başlatımlı olmak üzere üç farklı şekilde ele alınabilir.

- **Kendi-başlatımlı kendi-onarım:** Sorun kaynağı konuşmacının kendisi tarafından belirlenir ve sorun kaynağına yönelik onarım yine konuşmacının kendisi tarafından gerçekleştirilir/tamamlanır.
- **Kendi-başlatımlı alıcı-onarım:** Sorun kaynağı konuşmacının kendisi tarafından belirlenir ancak sorun kaynağına yönelik onarım alıcı tarafından gerçekleştirilir/tamamlanır (örn. kelime arama durumları).
- **Alıcı-başlatımlı kendi-onarım:** Sorun kaynağı alıcı tarafından belirlenir/ifade edilir ve sorun kaynağına yönelik onarım konuşmacı tarafından gerçekleştirilir/tamamlanır.
- **Alıcı-başlatımlı alıcı-onarım:** Sorun kaynağı alıcı tarafından belirlenir/ifade edilir ve sorun kaynağına yönelik onarım yine alıcı tarafından gerçekleştirilir/tamamlanır.
- **Bilgisayar-başlatımlı kendi-onarım:** Sorun kaynağı bilgisayar veya bilgisayarda kullanılan yazılım (Word, Power Point, vb.) tarafından ekranda gösterilir (örn. yazım denetimi) ve sorun kaynağına yönelik onarım bilgisayara erişimi olan ve yazma eylemini yürüten kullanıcı tarafından gerçekleştirilir/tamamlanır.

- **Bilgisayar-başlatımlı bilgisayar-onarım:** Sorun kaynağı bilgisayar veya bilgisayarda kullanılan yazılım (Word, Power Point, vb.) tarafından ekranda gösterilir (örn. yazım denetimi) ve sorun kaynağına yönelik onarım yine bilgisayar veya kullanılan yazılım tarafından gerçekleştirilir/tamamlanır.

3.1.1.4. Çokkiplilik ve bedenleşme

Gelişen görsel teknoloji, sözlü ifadeler ile eş zamanlı olarak gerçekleşen sözsüz öğelerin de kayıt altına alınmasına olanak sağlamış ve KÇ yönteminin kapsamı bu doğrultuda genişlemiştir. Video temelli verilerin yaygın olarak kullanılmasıyla KÇ yöntemi ile yürütülen araştırmalara konuşmacıların bakış, jest, duruş vb. bedensel eylemleri ve nesnelerle etkileşime girme yolları dahil edilmiş ve anlam oluşturma süreçlerinde mevcut tüm kaynakların (*modalities*) kullanıldığı ortaya çıkmıştır (Liddicoat, 2022).

Öznelerarasılığın sağlanması ve sürdürülmesi sürecine dahil olan farklı etkileşimsel kanallar (*çokkiplilik*) ve bedenleşme ile çevrelenen tüm etkileşimsel birimler katılımcıların anlamı ortak bir zeminde kurgulamasına yardım etmektedir (Balaman, 2023 s. 23-24).

3.2. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada uzaktan eğitim yoluyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında B1 düzeyinde veri toplanmıştır. Konuşma çözümlemesi yöntemi kapsamında veri toplamaya başlamadan önce hazırlık sürecinde takip edilmesi gereken bir takım gereklilikler bulunmaktadır. Öncelikle katılımcılardan izin alınmalıdır (Jenks, 2011). Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 21.12.2021 tarih ve 2021.12 nolu toplantı ile etik onay verilmiştir (bkz. Ek 1). Devamında veri toplama işleminin gerçekleşeceği B1 düzeyindeki sınıf, hedef kurumdaki derslerin uygunluk durumuna göre belirlenmiştir. Belirlenen B1 düzeyindeki sınıfta sekiz öğrenci ve bir öğretici bulunmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama işlemine geçilmeden önce hem öğretici hem de öğrenciler çalışmanın içeriği hakkında bilgilendirilmiş ve çevrim içi derslerin kayıt altına alınmasına dair onayları alınmıştır (bkz. Ek 2, Ek 3). Kayıtların kullanımına dair iki öğrenciden onay alınmadığı için bahsi geçen öğrencilere ait

veri çalışmanın veri setinden çıkarılmıştır. Sonuç itibariyle altı öğrencinin ve bir öğreticinin kayıtları çeviri yazı işlemi için kullanılmıştır.

Çevrim içi dersler Yıldız Teknik Üniversitesi UZEM tarafından Big Blue Button programının alt yapısı kullanılarak geliştirilen bir arayüz üzerinden yürütülmektedir (bkz. Ek 4). Bu sanal sınıf yazılımında gömülü bir sohbet kutusu bulunmaktadır. Genel sohbet kutusuna tüm sınıfın erişimi varken öğreticiye özel olarak gönderilen mesajları yalnızca öğretici ve mesajı gönderen kişi görüntüleyebilmektedir. Öğrenciler kendi aralarında sanal sınıf uygulamasında yer alan sohbet kutusu üzerinden mesaj gönderememektedir. Öğretici sanal sınıf uygulamasında iken sesini ve görüntüsünü paylaşabilmekte ve sohbet kutusunu yönetebilmektedir. Öğretici aynı zamanda sanal sınıf uygulamasına gömülü olarak etkileşimli ders kitabını (Z-kitap) çeşitli web sitelerini, ofis programlarını ekrana yansıtarak kullanabilmektedir. Bu sırada eş zamanlı olarak öğreticinin kamera görüntüsü yukarıda küçük bir çerçeve içinde görüntülenmektedir. Öğretici farklı bir uygulamayı ekrana yansıttığı ve ekranı tam ekran olarak kullandığı zaman sanal sınıf uygulamasını görüntüleyememekte ve mesaj kutusuna erişememektedir. Mesajları kontrol etmek için tam ekran görünümünden çıkmalı ve sanal sınıf uygulamasına geçmelidir. Uygulamanın interaktif beyaz tahta özelliği bulunmamaktadır. Yine bu uygulama sistemde çevrim içi olan öğrencileri ve öğrencilerin aktif teknik bağlantı özelliklerini de (mikrofon) göstermektedir. Öğrencilerin ders sırasında kameralarını açık veya kapalı tutmaları tamamen kendi inisiyatiflerindedir ve kamera kullanımı konusunda kurumsal anlamda herhangi bir bağlayıcı kural bulunmamaktadır.

1 Ocak 2022-15 Şubat 2022 tarihleri arasında B1 düzeyinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bir çevrim içi sınıfta gözlem yapılmış ve ekran kaydı alınmıştır (bkz. Tablo 1). Öğrenciler bu tarihler arasında B1 düzeyinde eğitimlerini tamamlamışlardır.

Tablo 1 Gözlem ve Ekran Kaydı

TARİH	SÜRE
3 Ocak 2022	188 dakika
4 Ocak 2022	176 Dakika
10 Ocak 2022	170 Dakika

11 Ocak 2022	171 Dakika
17 Ocak 2022	174 Dakika
18 Ocak 2022	172 Dakika
7 Şubat 2022	185 Dakika
8 Şubat 2022	153 Dakika
14 Şubat 2022	170 Dakika
15 Şubat 2022	188 Dakika
TOPLAM	1747 Dakika

Çalışmada temel alınacak veri toplandıktan sonra çeviri yazı işlemine geçilmiştir. Bu kapsamda öncelikle tüm kayıtlar herhangi bir odak noktası belirlenmeden izlenmiş ve kayıtlarda duyulan her şeyin yazılı dökümünün gerçekleştiği ortografik çeviri yazı süreci yürütülmüştür. Daha sonra etkileşimin en sık gözlemlendiği dersler belirlenmiş ve seçilen dersler özelinde Jefferson çeviri yazı sistemlerine (bkz. Ek 5) göre tekrar çeviri yazı işlemi gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamada çevrim içi derste öğreticinin ekran yönelimleri çalışmanın odak noktası olarak belirlenmiş, bu temelde etkileşimsel deseni en iyi temsil eden kesitler seçilmiş ve detaylandırılmıştır. Seçilen kesitlerin detaylandırma işleminde yazılı etkileşimin gerçekleştiği bölümler, yazılı ifadenin başladığı ve bittiği yerde klavye simgesiyle (⌨) özel olarak belirtilmiştir. Ayrıca kesitlerde etkileşimi detaylandırmak için kullanılan özel işaretler her bir kesitin öncesinde liste olarak eklenmiştir. Aynı zamanda her bir kesitte bulgularan etkileşimin bağlamı araştırmacılar ve okuyucular için kesitten önce sunulmuştur.

Detaylandırılan kesitlerde öğreticinin ekranı onarım faaliyetlerinde kullanımına yönelik bir örüntü tespit edilmiştir. Etkileşim içerisinde karşılıklı anlamlandırma süreçlerini çözümlmek için temel bir etkileşimsel kaynak olan onarım hem öğreticinin hem de öğrencilerin etkileşimsel durumlarını çalışmak için uygun bir kaynak oluşturduğundan bu çalışmada öğreticinin ekran yönelimli onarım faaliyetlerini etkileşimsel boyutta nasıl ele aldığı incelenmiştir.

3.3. Verilerin Analizi

Konuşma çözümlemesinde kullanılabilecek ücretli ve ücretsiz birçok farklı program/yazılım bulunmaktadır (ELAN, Transana, EXMARaLDA, Praat vb.). Bu çalışmada gözlem ve kayıtlar (ses ve görüntü) açık kaynaklı koda sahip bir yazılım olan CLAN kullanılarak ayrıntılı bir şekilde çeviri yazıya dönüştürülmüştür. Bu aşamada, öğrencilerin kimlik bilgilerini korumak adına öğrenciler farklı isimlerle kodlanmıştır (KAT, KHU, PAM, BAU, AYE). TEA kısaltması ise öğreticiyi temsil etmektedir. Çeviri yazıya dönüştürme işleminin ardından olgu tespiti ile bulgulara ulaşılmış (Girgin vd., 2022) ve KÇ yönteminin analiz birimlerinden (bkz. 3.1.1) onarım kapsamında çözümlemeler tamamlanmıştır.

Bu çalışmada bulgular ve sonuç eş zamanlı ve çevrim içi öğretim kapsamında yorumlanmıştır. Aynı zamanda bu çalışma, öğretici tarafından gerçekleştirilen ekran yönelimli onarım etkinliklerini kapsamaktadır. Buradan hareketle onarıma kaynaklık oluşturan/oluşturma potansiyeli olan durumlar öğretici tarafından ekran yönelimli bir şekilde ele alınmadığı sürece çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Son olarak kayıtlar sırasında öğreticinin ekran paylaşımı yapmasından dolayı sohbet kutusu üzerinden sınıfla paylaştığı herhangi bir yazılı metin, metnin oluşturma aşamaları dahil olmak üzere görüntülenebiliyorken öğrencilerin mesajları yalnızca öğrenci “gönder” butonu ile mesajını sınıfla paylaştığı zaman görüntülenebilmektedir. Bu duruma öğreticinin herhangi bir yönelimi bulunmamaktadır.

Kayıt altına alınan ilk beş günde (879 dakika- 14 saat 39 dakika- 20 ders saati) ekran yönelimli onarım kapsamında benzer örüntü oluşturan 132 kesit bulgulanmıştır (bkz. Tablo 2).

Tablo 2. Belirlenen Kesitlerin Dağılımı

	3 Ocak (Süre: 188 dk)			4 Ocak (Süre: 176 dk)			10 Ocak (Süre: 170 dk)			11 Ocak (Süre: 171dk)			17 Ocak (Süre: 174 dk)		
	SORUN KAYNAĞI														
EYO ARACI	SY	YY	AVY	SY	YY	AVY	SY	YY	AVY	SY	YY	AVY	SY	YY	AVY
Sohbet Kutusu				1	6			3						3	
Word Belgesi	12	17	1		6	1	12	19	4	3	2			18	
Z Kitap	2	1		1		4			2					2	1
Diğer Çevrim İçi Kaynaklar					6				2		1			1	1
TOPLAM: 132															

Yukarıdaki tabloya göre öğreticinin en sık kullandığı araç word belgesidir (s=95). Bu aracı sırasıyla sohbet kutusu (s=13), z-kitap (s=13) ve diğer çevrim içi kaynaklar (s=11) izlemektedir. Öğreticinin onarım etkinliklerinin çıkış noktası olan sorun kaynaklarının dağılımı ise şu şekildedir: Öğrencilerin yazılı yanıtları (YY) (s=85); öğrencilerin sözlü yanıtları (SY) (s=31); öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlar (AVY) (s=16). Oluşturulan seçkinin, çalışmanın kapsamında tespit edilen olguyu temsil etme gücüne sahip olması gerekçesiyle analizler 20 ders saati üzerinden tamamlanmıştır. Örüntülerde tespit edilen araçlar dört kategoride ele alınmış ve her bir kategori kapsamında olguyu temsil etme kabiliyeti en yüksek, toplam 23 kesit seçilmiştir. Detaylı çeviri yazı süreçlerinin tamamlanmasıyla etkileşimlerin ayrıntılı bir şekilde dökümüne ulaşılmış ve her bir satır tek tek KÇ yönteminin analiz birimleri kullanılarak çözümlenmiştir.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Üzerine kurulduğu temeller sayesinde, KÇ güvenilir ve geçerliği yüksek bir araştırma yöntemidir (Sert vd., 2015). Peräkylä (2004) KÇ yönteminin güvenilirliğini sağlamaya yönelik adımları üç maddede açıklamaktadır: (1) Kayıt altına alınacak durumun kararlaştırılması, (2) teknik açıdan kaliteli kayıtların sağlanması ve (3) çeviri yazı işleminin kayıtlarda geçen etkileşimleri eksiksiz yansıtması. Buradan hareketle öncelikle uzaktan eğitim yoluyla B1 düzeyinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi araştırma konusu olarak belirlenmiştir. Sonrasında araştırmacı hedeflenen çalışma alanı doğrultusunda çevrim içi bir sınıfta derslere katılmış ve ekranı kayıt altına almıştır. Kayıtlar sırasında araştırmacıdan kaynaklanan teknik herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Yaşanan diğer aksaklıklar (öğreticinin ses problemi, bağlantı problemi vb.) kendi bağlamına özel etkileşimsel süreçleri getirdiği için olduğu şekliyle çeviri yazı sürecine dahil edilmiştir. Çeviri yazı süreçlerinin eksiksiz gerçekleştirilmesi çok sayıda uygulama yapılmasına bağlı olarak gelişim gösteren bir durumdur (Peräkylä, 2004). Bu sebeple araştırmacı öncelikle 2020-2021 akademik yılı Bahar döneminde Hacettepe Üniversitesi'nde yüksek lisans düzeyinde çevrim içi olarak yürütülen Konuşma Çözümlemesi ve Yabancı Dil Eğitimi dersine, devamında ise Groningen Üniversitesi tarafından çevrim içi olarak düzenlenen sınıf içi etkileşimlerin analizi konulu eğitime katılmıştır. Bunun yanında araştırmacı HUMAN araştırma merkezinde yürütülen çeşitli veri oturumlarına izleyici olarak

katılmış, merkeze alınan etkileşimler bağlamında alan uzmanlarının çeviri yazı ve analizler temelinde şekillenen görüşlerini gözlemlemiştir. KÇ yönteminde güvenilirliği daha da geliştirmek için veri inceleme aşamasında, bilimsel toplantılar aracılığıyla veri paylaşılmakta (Girgin vd., 2020) veya bu alanda çalışan diğer araştırmacılarla/ alan uzmanlarıyla veri toplantıları düzenlenmekte ve verinin farklı kişiler tarafından incelenmesi sağlanmaktadır (Sert vd., 2015). Bu sebeple HUMAN veri oturumlarında (bkz. Ek 6.) bu çalışmanın bulgularından bir kesit araştırmacı tarafından sunulmuş, çeviri yazı alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Aynı oturumda, hazırlanan çeviri yazıların analizler için temel oluşturacak yeterlilikte olduğu sonucuna varılmış ve oturuma katılan alan uzmanlarının görüşlerinin çalışma kapsamında belirlenen olgu ile örtüştüğü gözlemlenmiştir. Araştırmacı aynı zamanda bulgularını dil öğretimi ve dijital dönüşüm temasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi araştırmalarının sunulduğu bir sempozyumda da alan uzmanlarıyla paylaşmıştır. Buradan hareketle hem yöntem hem de YDTÖ açısından bulgular alan uzmanları tarafından onaylanmıştır. KÇ yönteminin doğası gereği çözümlemeler veriyle birlikte okuyucuya sunulmaktadır. Böylece okuyucu veriyi inceleme ve araştırma sonuçlarının geçerliğini test etme olanağı elde etmiş olurken KÇ güvenilirliği sağlanmış olur. Geçerlik açısından ise, KÇ, veri çözümlemesine içeriden bir bakış açısıyla (*emic perspective*) yaklaştığından iç geçerliğe sahiptir (Sert vd., 2015).

4. BULGULAR VE YORUM

Ekran yönelimli onarım, çevrim içi etkileşimde öznelarasılığını engelleyen ifade ve/veya birimleri ortadan kaldırmak için etkileşime dahil olan katılımcılar tarafından bilgisayar ekranında tüm katılımcıların erişimine açık bir biçimde görüntülenen görsel ve metinsel ipuçlarının kullanımı yoluyla gerçekleştirilen onarım türüdür. Ekran yönelimli onarım, yazım düzeltmeleri, alternatif ifadeler sağlama veya mesajın belirli bölümlerini vurgulama vb. biçimlerde karşımıza çıkmaktadır.

Bu bölümde ekran yönelimli onarım araçlarından sırasıyla sohbet kutusu, Word belgesi, z-kitap ve diğer çevrim içi kaynaklar üzerinden yapılan onarım örnekleri sunulmuş ve analiz edilmiştir.

4.1. Sohbet Kutusu Üzerinde Onarım

Bu bölümde öğreticinin sanal sınıf uygulamasında yer alan sohbet kutusunu kullanarak yaptığı onarımlar (1) sohbet kutusunda vurgulama ve (2) sohbet kutusuna doğrusunu yazma alt başlıklarında incelenmiş, etkileşimlerden örnek kesitler sunulmuş ve analiz edilmiştir.

4.1.1. Sohbet Kutusunda Vurgulama

Bu bölümde incelenen 1., 2. ve 3. kesitlerde öğrencilerin yazılı yanıtlarında yer alan yeğlenmeyen ifadeler sorun kaynağını oluşturmaktadır.

1. KESİT

Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan boşluk doldurma etkinliği “*Siz daha önce Ankara’da otur...*” hedef cümlesi üzerinden öğretici rehberliğinde ve etkileşim içerisinde yürütülmektedir. Öğrenciler yanıtlarını sohbet kutusuna yazarak paylaşmakta, öğretici de öğrencilerin yanıtlarına dönüt vermektedir.

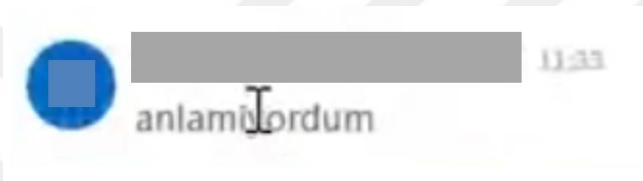
♣	öğreticinin ekran yönelimleri
☞	yazılı ifadeler
{ }	sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
**	öğreticinin beden dili
\$	öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
→	öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği

```

1   TEA   >siz daha önce ankarada<
2         (10.7) + $(0.3)$
           $sanal sınıf uygulamasına geçer$
3   KHU   anlamıyordum
4   TEA   1: (.) KHU (.) {anlamıyordum}
           sssk      {"AYE ve PAM yazıyor" ifadesi belirir}
5         {*(1.3)*
           sssk      {"Birden çok kullanıcı yazıyor" ifadesi belirir-->
           tea       *başını hafifçe sola çevirip tekrar ekrana döner*
6   siz daha önce ♣>ankarada< <otu:>} (.)
       →      ♣   şekil 2   ---}
           KHU'nun yanıtındaki i harfinin üzerinde gezinir

```

Şekil 2. 1. Kesit-Fareyi Gösterge Aracı Olarak Kullanma



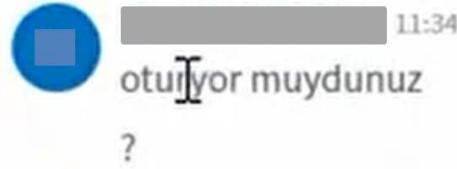
```

7   AYE   [oturuyor muydunuz]
8   TEA   {[ru]♣ (0.5)}
           --♣
           {----1-----}
           sssk      1- "AYE ve KHU yazıyor" ifadesi belirir-->
9         {>u-<} {(0.3) >u-<}
           { 2 } { 3 }
           sssk      2- {"KHU yazıyor" ifadesi belirir}
           sssk      3- {"KHU ve AYE yazıyor" ifadesi belirir}
10        {(0.8)}
           sssk      {"AYE yazıyor" ifadesi belirir}
11        {u- (0.3)}
           sssk      {"AYE ve KHU yazıyor" ifadesi belirir-->
12        ♣burda bi u:}{[var AYE                                ]♣
       →    ♣AYE'nin yanıtının üzerinde fare ile gezinir♣
           sssk      ---}{ "KHU yazıyor" ifadesi belirir}
13   AYE   [?]
14   TEA   {otu♣ru♣yor
           sssk      {"KHU ve PAM yazıyor" ifadesi belirir-->
           ♣4 ♣
       →    ♣4- KHU'nun yanıtındaki i harfinin üzerine gider♣
15        (1.0)}

```

16 ---}
 ♣(0.5)
 → ♣şekil 3-->
 imleci u harfinin eksik olduğu yere konumlandırır

Şekil 3. 1. Kesit-İmleci Sorun Kaynağına Konumlandırma



17 PAM [oturuyor muydunuz]
 18 TEA {muydunuz}♣
 sssk {"PAM yazıyor" ifadesi belirir}
 --♣

1. satırda öğretici öğrenciler için görevi/etkinliği belirlemekte ve söz sırası oluşturma birimini (SOB) z-kitap uygulamasında yer alan “eksik tasarlanmış sözce” (Kardaş İşler, Şahin & Balaman, 2019; Koshik, 2002; Sert, 2016; Sert & Walsh, 2013) ile başlatmaktadır (siz daha önce ankarada). Bu etkinliği tüm sınıfa yönelterek öğrencilerin kendi söz sıralarını almalarına fırsat tanımıştır. 2. satır itibariyle başlayan 10.7 saniyelik GUN’nin ardından öğretici z-kitap uygulamasından sohbet kutusunun da bulunduğu sanal sınıf uygulamasına geçer. 3. satırda KHU, söz sırasını alır ve bir önceki etkinliğin yanıtını Türkçe karakter kullanmadan sohbet kutusuna yazarak (anlamıyordum) bir önceki etkinliğe yönelik başlatılmış sıralı çifti tamamlarken yeni bir dizi oluşturur. Öğretici, sıralama olarak bir sonraki etkinliğe (Siz daha önce Ankara’da otur...) geçmiş olmasına rağmen öğrencinin (KHU) bir önceki etkinliğe verdiği yeğlenmeyen (dispreferred) yanıtı (anlamıyordum) 4. satırda yönelim göstererek onarım amaçlı yeni bir SOB başlatır ve yeğlenen yanıtı sözel bir şekilde ifade eder (ı: şukrat anlamıyordum) (açık düzeltme, *exposed correction*, Jefferson, 1987) (alıcı başlatımlı alıcı onarım (Sert vd., 2015) (other initiated other repair, SJS, 1977; Schegloff, 1979, 1987, 1992, 1997, 2000). Eş zamanlı olarak ekranda AYE ve PAM’ın sohbet kutusuna yazmakta olduğuna dair bir bilgilendirme görünür. 5. satırda gelen 1.3 saniyelik sessizlik sırasında ve 6. satırda, öğrencilerin 1. satırda yer alan SOB’a yönelim gösterdiği ve kendilerini sonraki konuşmacı olarak seçtikleri gözlenir (birden çok kullanıcı yazıyor). 6. satırda öğretici eksik tasarlanmış sözce (siz daha önce ankarada otu:) ile 1. satırda oluşturduğu SOB’u tekrarlar. Aynı satırda öğretici KHU’nun 3. satırda vermiş

olduğu yeğlenmeyen yanıtta (anlamıyordum) -i- harfinin üzerinde fare ile gezinerek 4. satırda başlatıp sözlü bir şekilde tamamladığı onarımı ekran yönelimli bir şekilde destekler (alıcı başlatımlı alıcı onarım) (bkz. şekil 2) ve 4. satırdaki söz sırasını tamamlar. 8. satırda öğreticinin etkinliğin yanıtına dair verdiği ilk ipucu (ru:) (minimal art genişletme) 7. satırda AYE'nin “oturuyor muydunuz” yanıtı ile örtüşür. 9. satırda öğretici AYE'nin yanıtına (oturuyor muydunuz) yönelim gösterir ve gerekli gördüğü sözlü onarımı başlatır (u: u:) (alıcı başlatımlı alıcı onarım) (açık düzeltme, Jefferson, 1987). Sonrasında gelen 0.8 saniyelik sessizlik sırasında AYE'nin sohbet kutusuna yazmakta olduğu gözlenir. 11. satırda öğretici onarımına devam ederken (u) kısa bir sessizlik yaşanır. 12. satırda öğretici AYE'nin yanıtının üzerinde fare ile gezinir ve onarımına sözlü bir şekilde (burda bi u: var AYE) (açık düzeltme, Jefferson, 1987) devam ederken 13. satırda AYE, 7. satırda vermiş olduğu yanıtta “?” işaretini ekleyerek (kendi başlatımlı kendi onarım) kendi söz sırasını tamamlar. Öğretici bu yanıtta herhangi bir yönelim göstermez. 14. satırda öğretici AYE'nin yanıtında eksik olan bölümü vurgulu bir şekilde söylerken (otu ru) 3. satırda KHU'nun vermiş olduğu yanıtta (anlamıyordum) yanlış olan harfin (i) üzerine fare ile gelir. 15. satırda 1.0 saniyelik sezziliğin ardından öğretici 12. satırdaki onarımını (burda bi u: var AYE) ekran yönelimli olarak destekler (bkz. şekil 3) (alıcı başlatımlı alıcı onarım). Bu sırada PAM eş zamanlı olarak yanıtını sohbet kutusu üzerinden paylaşır (oturuyor muydunuz) ve söz sırasını tamamlar. 18. satırda öğretici 9. satırda başlatmış olduğu onarımı ve söz dizisini tamamlarken (muydunuz) PAM'ın sohbet kutusuna yazmakta olduğu gözlenir.

Yukarıdaki kesit incelendiğinde etkileşimde öğretici başlatımı, öğrenici yanıtı, dönüt/değerlendirme (Mehan, 1979; Sert, 2016, Sert & Walsh, 2013; Sinclair & Coulthard, 1975; Walsh, 2013) örüntüsünün izlendiği gözlenmektedir. Öğreticinin etkinliği başlatan yönergesini takiben öğrenciler kendi hızlarında söz sırası alıp etkinliğe katılmakta ve yanıtlar vermektedir (7., 13., 17. satırlar). 3. satırda KHU, bir önceki etkinliğe yönelik yanıtını Türkçe karakter kullanmadan “anlamıyordum” şeklinde sohbet kutusuna yazarak sınıfla paylaşır. Öğretici ise ekranın diğer tarafında öğrencilerin yanıtlarına dönüt vermektedir. Bunu yaparken dönüt verdiği öğrencinin adını söylemekte (4. ve 12. satırlar), onarımdan faydalanmakta ve bunu ekran yönelimli onarım etkinlikleriyle desteklemektedir (örn. ekran üzerinde onarıma konu olan ifadenin üzerinde fare ile gezinmek- 6. satır (şekil 2) ve 12. satırlar, eksik harfin

olduğu noktayı fare ile göstermek- 16. satır (şekil 3)). Yukarıdaki kesitte öğretici 1. satırda sıralama olarak bir sonraki “*Siz daha önce Ankara’da otur...*” etkinliğine geçmiş olmasına rağmen öğrencinin (KHU) bir önceki etkinliğe verdiği cevaba 4. satırda yönelim gösterir ve sözlü bir onarımda bulunarak yeğlenen yanıtı sözel bir şekilde ifade eder (alıcı başlatımlı alıcı onarım). 14. satırda, öğretici, KHU’nun yanıtında özellikle -i- harfi üzerinde fare ile gezinerek onarımı için ekranı bir araç olarak kullanır. AYE’nin 7. satırda sohbet kutusu üzerinden iletilen “*oturuyor muydunuz*” yanıtına öğretici 9., 10., 11., 12., 14., 16. ve 18. satırlarda sözlü bir onarımda bulunur. Aynı zamanda öğreticinin 12. ve 16. satırlarda sohbet kutusundaki öğrenci yanıtının üzerinden ekran yönelimli olarak onarımını desteklediği gözlenmiştir (alıcı başlatımlı alıcı onarım).

2. KESİT

Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan cümle tamamlama etkinliği “.... *başladım.*” hedef cümlesi üzerinden öğretici rehberliğinde ve etkileşim içerisinde yürütülmektedir. Öğrenciler yanıtlarını sohbet kutusuna yazarak paylaşmakta, öğretici de öğrencilerin yanıtlarına dönüt vermektedir.

♣	öğreticinin ekran yönelimleri
📝	yazılı ifadeler
{ }	sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
**	öğreticinin beden dili
\$	öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
→	öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği
1	KAT Sinava hazırlanmayı başladım.
2	TEA 📝 { .h SI↑: *na*va 📝 sssk { "PAM yazıyor" ifadesi belirir--> *sol elini ağzının önünden biraz aşağı indirir*
3	(0.5)
4	SI↑: nava h
5	♣ (0.7)
→	♣ Sinava kelimesindeki i harfini seçili hale getirir-->
6	hazı: r
7	(0.9) ♣ --♣
8	<lan ♣ma> YA↑- h ♣1 → 1- hazırlanmayı kelimesindeki "zi" yi seçili hale getirir
9	(0.5) ♣ --♣

10 ♣YA↑- h (0.3) } <hazı:r>
 ♣ 2--> ----}
 → 2- hazırlanmayı kelimesinin son harfini (i) seçili hale getirir
 11 (0.7) ♣
 2--♣
 12 lanma- (0.3) {♣ya-♣ h
 ♣ 3 ♣
 → 3- hazırlanmayı kelimesindeki birinci i harfini seçer
 sssk {"PAM yazıyor" ifadesi belirir-->
 13 ♣ (1.3) ♣
 → ♣hazırlanmayı kelimesindeki ikinci i harfini seçer♣
 14 *♣ı: ı:} [a:] *
 → ♣hazırlanmayı kelimesinin üzerinde fare ile gezinir-
 ---}
 sol elini sol yanağına ve çenesine yaslar
 15 PAM [Türk dersler çalışmaya başladım.]
 16 (0.5) ♣
 tea→ --♣

Öğreticinin bir önceki etkinlik için başlatmış olduğu söz dizisini KAT 1. satırda "Sinava hazırlanmayı başladım" yanıtı ile tamamlar. Öğretici 2. satır ile birlikte yanıtı yönelim gösterir (alıcı başlatımlı onarım) ve yanlışı (Sinava) sözel olarak vurgulu bir şekilde yanlıştın olduğu yerden kesip heceleyerek ve düzelterek okur (SI↑:nava) (açık düzeltme, Jefferson, 1987). Eş zamanlı olarak PAM'ın sohbet kutusunda yanıtı üzerinde çalıştığı gözlenir ("PAM yazıyor" ifadesi belirir). Devamında gelen 0.7 saniyelik sessizlikte ise ekran yönelimli bir şekilde sohbet kutusundaki Sinava kelimesinin i harfini fare ile seçili hale getirerek 7. satıra kadar onarımını görsel olarak destekler. 6. satır itibarıyla aynı yanıtta yer alan ikinci kelimeye (hazırlanmayı) sözel olarak yönelim gösterir ve yine bir önceki kelimeye benzer bir onarım başlatır. Öncelikle kelimeyi doğru bir şekilde okumaya başlar ve yanlıştın olduğu yeri özellikle yavaş bir şekilde seslendirir (hazı:r) (açık düzeltme, Jefferson, 1987) ve devamında gelen 0.9 saniyelik sessizlik boyunca bir önceki kelimedede seçilen i harfi seçili halde ekranda görünmeye devam eder. 8. satırda kelimenin devamına yönelim gösterir (<lan ma> YA↑-) (açık düzeltme, Jefferson, 1987) ve yine yanlıştın doğrusunu vurgulu bir biçimde okur. Eş zamanlı olarak hazırlanmayı kelimesindeki zi hecesini ekranda fare ile seçili hale getirir. 9. satırdaki

0.5 saniyelik sessizliğin ardından 10. satırda $YA_{\uparrow}-$ ifadesiyle *hazirlanmayi* kelimesinin son harfini seçili hale getirir. Devamında gelen 0.7 saniyelik sessizlik boyunca en son seçilen *i* harfi ekranda seçili durumda görünmeye devam eder. 12. satırda gelen *ya-* ile birlikte *hazirlanmayi* kelimesinin ilk *i* harfine tekrar yönelim gösterir ve fare ile seçili hale getirir. 13. satırdaki 1.3 saniyelik sessizlik sırasında *hazirlanmayi* kelimesinin son *i* harfini tekrar seçili hale getirir. Bir sonraki satırda ise $1: 1: a:$ ifadesiyle (açık düzeltme, Jefferson, 1987) yapılan onarımları özetler ve hedef kelime (*hazirlanmayi*) üzerinde fare ile gezinmeye başlar. 15. satırda PAM yanıtını (Türk dersler çalışmaya başladım.) sohbet kutusu üzerinden iletir. Öğreticinin hedef kelime üzerindeki gezinmesi 16. satırda gelen 0.5 saniyelik sürenin bitimi ile sona erer (alıcı onarım). 1. satırda KAT tarafından iletilen yanıtın son kelimesini oluşturan ve hedef etkinlikte halihazırda doğru yazımı bulunan *başladım* kelimesinin yanlış yazımı (*basladim*) üzerine öğretici herhangi bir yönelimde bulunmamıştır.

Yukarıdaki kesit incelendiğinde etkileşimde “öğretici başlatımı, öğrenici yanıtı, dönüt/değerlendirme” (Mehan, 1979; Sert, 2016, Sert & Walsh, 2013; Sinclair & Coulthard, 1975; Walsh, 2013) örüntüsünün izlendiği gözlenmektedir. KAT’ın 19. satırda iletilen yazılı yanıtı (*Sinava hazirlanmayi basladim*) içinde Türkçe karakterlerin kullanılmaması açısından harf yanlışları barındırmaktadır. Aynı zamanda “*hazirlamayi*” kelimesi yönelme yerine belirtme eki kullanımı sebebiyle hal eki kullanımı açısından da doğru bir örnek oluşturmamaktadır. Öğretici KAT’ın yanıtını takiben bir sonraki satırda (2) onarımına başlamış ve bir sonraki öğrenici yanıtına kadar (15) sözlü onarımını sürdürmüştür. 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13. satırlarda yanıtta yer alan yanlış harfleri seçili hale getirerek; 14., 15. ve 16. satırlarda satırda ise hedef kelimenin (*hazirlanmayi*) üzerinde fare ile gezinerek 2. satırda başlatmış olduğu onarımı (açık düzeltme, Jefferson, 1987) ekran yönelimli bir şekilde desteklemiş ve sonlandırmıştır (alıcı başlatımlı alıcı onarım).

3. KESİT

Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan cümle tamamlama etkinliği “*Onu ilk defa görüyorum. Sen daha önce onu tanı...?*” hedef cümlesi üzerinden öğretici rehberliğinde ve etkileşim içerisinde yürütülmektedir. Öğrenciler yanıtlarını sohbet kutusuna yazarak paylaşmakta, öğretici de öğrencilerin yanıtlarına dönüt vermektedir.

♣ öğreticinin ekran yönelimleri
 {} yazılı ifadeler
 {} sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
 ** öğreticinin beden dili
 \$ öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
 → öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği

1 TEA evet .hh ↑onu ilk defa:: görüyorum (.) >first time<
 2 (0.9)
 3 *ilk defa .h SEN: (.) >daha önce onu< tanı↑
 4 (1.3)
 5 evet
 6 (1.8)
 7 >soru formu<
 8 (0.7)
 9 tanı↑
 10 \$(1.0)\$ *(1.01)* \$(4.1)\$
 \$sınıf sekmesine geçer\$ *çay içer* \$ 1 \$
 1 kitap sekmesine geçer\$
 11 \$(1.0)\$
 \$sınıf sekmesine geçer\$
 12 PAM {}tanıyor muydun {}
 13 TEA ha:rikasın PAM
 14 tanıyo:r↑ muydun↓
 15 (1.2)
 16 °gü°zel
 17 (4.5)
 18 .hhh
 19 KHU {}tanıyor muydun {}
 20 TEA KHU hh [1:]
 21 KAT {} [tanıyor muydun] {}
 22 (0.7)
 23 TEA [ta]nıyor muydun
 24 AYE {}[taniyour muydun] {}
 25 TEA KAT
 26 (0.6)
 27 ♣1:
 → ♣fareyi KHU'nun yanıtına doğru hareket ettirir -->
 28 (0.5)
 29 AYE♣
 --♣
 30 ♣(1.5)
 → ♣KHU'nun yanıtındaki i harfini fare ile seçili hale getirir -->

yönelim gösterir (ha:rikasın PAM). 48. satırda doğru yanıt yineler (taniyo:r↑ muydun↓). 15. satırdaki 1.2 saniyelik sessizliğin ardından vurgulu olumlu değerlendirmesine (Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022; Waring, 2008) “°gü°zel” ifadesiyle devam eder. 17. satırda gelen 4.5 saniyelik GUN’yi takiben ikinci yanıt KHU’dan gelir (taniyor muydun). 20. satırda öğretici KHU’nun yanıtına sözlü bir onarım ile yönelim gösterir (KHU hh ı:.) (alıcı başlatımlı alıcı onarım) (açık düzeltme, Jefferson, 1987). Eş zamanlı olarak üçüncü yanıt KAT tarafından sohbet kutusuna yazılır (taniyor muydun). 0.7 saniyelik bir sessizliğin ardından 24. satırda dördüncü yanıt AYE sohbet kutusu üzerinden iletir (taniyour muydun). 25. satırda öğretici KAT’ın yanıtına (taniyor muydun) öğrencinin adıyla hitap ederek yönelim gösterir. Bir sonraki satırda gelen kısa bir sessizliğin ardından onarımına konu olan harfin (i) yerine doğrusunu söyler (ı:.) (alıcı başlatımlı alıcı onarım) (açık düzeltme, Jefferson, 1987). Eş zamanlı olarak ekran üzerinden fareyi sıralama olarak ikinci sırada gönderilen yanıt doğru hareket ettirir (KHU). 29. satırda öğretici en son gelen yanıt (AYE- 24. satır) öğrencinin adıyla yönelim gösterirken ekran üzerinden faresini KHU’nun yanıtının üzerine getirir. Devamında gelen 1.5 saniyelik sessizlik sırasında öğretici KHU’nun yanıtındaki “i” harfini fare ile seçili hale getirir. 31. satırdaki “tannı” ifadesi ile sözlü onarımına devam ederken (açık düzeltme, Jefferson, 1987) “i” harfi seçili halde görünmeye devam eder. 32. satırda 1.0 saniyelik sessizlik gözlenir. 33. satırda “ı:” ifadesi ile birlikte öğretici KAT’ın yanıtına (taniyor muydun) ekran üzerinden yönelim gösterir ve “i” harfini seçili hale getirir. 34. satırda başlayan sessizlik ile birlikte öğretici AYE’nin yanıtına ekran üzerinden yönelim gösterir ve 35. satırda yanıtı dair son sözlü onarım “ve burda u yok” ifadesiyle gelir. 36. satırdaki sessizliğin bitiminde öğretici faresini AYE’nin yanıtının üstüne getirmiştir. 37. ve 38. satırlarda öğretici, 31. (tannı), 33. (ı:) ve 35. (ve burda u: yok) satırlardaki söylemlerini sohbet kutusunda fare ile seçili hale getirerek ekran yönelimli olarak destekler (alıcı başlatımlı alıcı onarım). 38. satırda tüm yazılanlara dönüt verdikten sonra doğru yanıtı sözlü olarak yineler (>taniyo:r↑< (.) muydun↓) ve “peki” ifadesiyle (dizi kapatma işareti) z-kitap uygulamasına geçer.

Yukarıdaki kesit incelendiğinde etkileşimde “öğretici başlatımı, öğrenci yanıtı, dönüt/değerlendirme” (Mehan, 1979; Sert, 2016, Sert & Walsh, 2013; Sinclair & Coulthard, 1975; Walsh, 2013) örüntüsünün izlendiği gözlenmektedir. Bu kesitte

öğreticinin etkinlik ile başlatmış olduğu söz sırasını PAM (12. satır), KHU (19. satır) KAT (21. satır) ve AYE (24. satır) sohbet kutusu üzerinden tamamlamıştır. Öğretici öncelikle PAM'ın doğru yanıtına yönelimde bulunmuş ve vurgulu olumlu değerlendirme (Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022; Waring, 2008) ile dönüt vermiştir. Sonrasında KHU'nun yanıtına (taniyor muydun) 20. ve 23. satırlarda sözlü bir onarım başlatmış; 27., 28., 29., 30., 31. satırlarda ekran üzerinden yönelim göstermiş ve 33. satırda yanlış yazılan harfi fare ile seçili hale getirerek onarımını ekran yönelimli bir şekilde destekleyerek tamamlamıştır. Öğretici benzer şekilde 25. satırda KAT'ın yanıtına (taniyor muydun) sözlü bir yönelim göstermiş, 26. satırdaki kısa bir sessizliğin ardından 27. satırda sözlü bir onarımda bulunmuş; 30. satırda öğrencinin yanıtındaki “ı” harfini sohbet kutusunda seçili hale getirerek onarımını ekran yönelimli bir şekilde desteklemiş ve tamamlamıştır. Son olarak AYE'nin 24. satırdaki yeğlenmeyen yanıtına (taniyour muydun) öğretici 29. satırda sözlü yönelimde bulunmuş, 31., 33., ve 35., satırlarda sözlü onarımda bulunmuş, 34., 35., 36., satırlarda ekran üzerinden AYE'nin yanıtına yönelim göstermiş 37. ve 38. satırlarda ise her iki yanlışı da (-i-, -u-) sohbet kutusunda vurgulayarak ekran yönelimli bir şekilde onarımı desteklemiş ve tamamlamıştır.

Sohbet kutusunda vurgulama alt kategorisinde incelenen üç kesitte de öğrencilerin yazılı yanıtları, süreç içinde değerlendirme için öğreticiye bir temel sağlamıştır. Öğretici, ekranda paylaşılan yanıtları analiz ederek öğrencinin hedef dil bilgisi yapısını anlayıp anlamadığını değerlendirmiş, dil kullanımındaki yanlışları belirlemiş ve belirlenen sorun kaynağına yönelik başlattığı ve açık düzeltme (Jefferson, 1987) formunda gözlenen sözlü onarım ifadelerinin (1. kesit → 4., 9., 11., 12. satırlar, 2. kesit → 2., 4., 6., 8., 10., 12., 14. satırlar, 3. kesit → 20., 23., 27., 31., 33., 35. satırlar) yanında sorun kaynağını seçili hale getirmek suretiyle vurgulayarak (2. kesit → 5., 8., 10., 12. satırlar, 3. kesit → 30., 33., 37., 38. satırlar), sorun kaynağının üzerinde fare ile gezinerek (1. kesit → 6., 12., satırlar, 2. kesit → 14. satır) ve sorun kaynağında harf eksiğinin olduğu yere imlecini konumlandırarak (1. kesit → 16. satır) paylaşımlı ekranı (sohbet kutusunu) onarım etkinliklerinde kullanmıştır. Bu sayede öğrencilere dönüt verirken eş zamanlı olarak onarımını görünür kılmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin yanıtlarına yönelik anlık, hızlı, kişiselleştirilmiş geri bildirim fırsat tanınması ve sözlü onarımı görsel olarak desteklemesi bakımından

ekran yönelimli onarımın öğreticiye çok yönlü bir fayda sağladığı ve öznelarasılığı sağlamaya ve sürdürmeye yardımcı olduğu ifade edilebilir.

4.1.2. Sohbet Kutusuna Doğrusunu Yazma

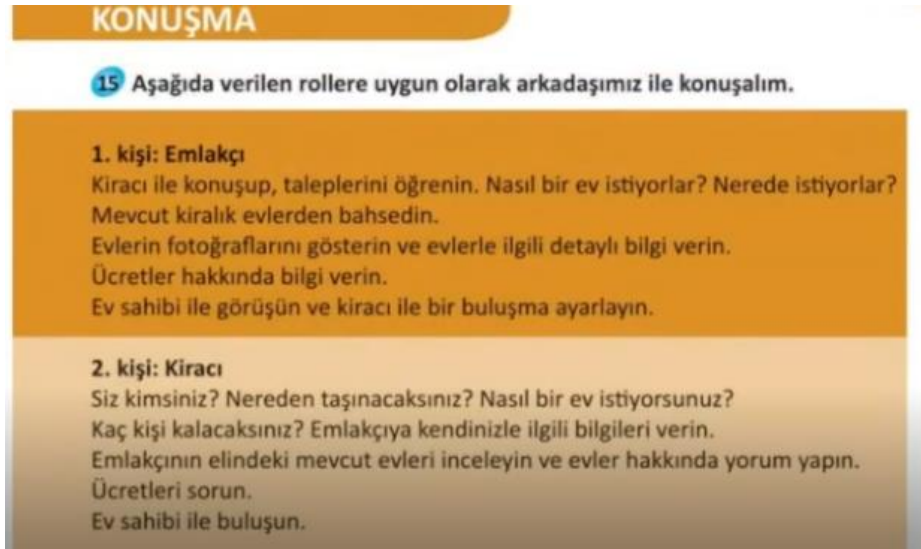
Bu bölümde incelenen etkileşimlerde öğrencilerin sözlü yanıtlarında (4. kesit) ve öğrencilerin yazılı yanıtlarında (5. kesit) yer alan yeğlenmeyen ifadeler sorun kaynağını oluşturmaktadır.

4.1.2.1. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Sözlü Yanıtları

4. KESİT

Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan konuşma etkinliği (şekil 3) öğretici ve PAM arasında etkileşimli bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu etkinlik bir gün önce öğrencilere ödev olarak verilmiş olup öğrencilerin bu etkinliğe hazırlanıp gelmeleri beklenmektedir. Öğretici etkinliğe başlamadan önce rolleri belirlemiş ve kendisinin emlakçı rolünde olacağını sınıfla paylaşmıştır. Her iki role uygun yönergeler ders kitabındaki kişi kartlarında (şekil 4) yer almaktadır. Öğretici etkinliğe dair kısa bir bilgilendirme yaptıktan sonra “Evet, kim konuşmak istiyor?” sorusuyla etkinliği tüm sınıfa yöneltmiştir. Devamında PAM, etkinlik için gönüllü olmuştur.

Şekil 4. 4. Kesit-Etkinlik



♣	öğreticinin ekran yönelimleri
📄	yazılı ifadeler
{ }	sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
** %& &&	öğreticinin beden dili
\$	öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
→	öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği
tt	öğreticinin sildiği ifadeler

1 TEA *amerikan mutfağı neden* *sevmiyorsun*
başını sağa çevirip yukarı kaldırır *başını ekrana
geri çevirir*

2 PAM a:: (ehem ehem ehem ehem *ehem) o:: bana:
tea *kameraya doğru gülümser -->

3 (0.6)
4 uygun
5 (0.5)
6 >uygun<* *deği:1 >çünkü<* *m:::
tea --* *1 * *2 -->
1 başını hafifçe sola çevirir
2 başını ekrana çevirir sol üst köşeye bakar -->

7 (2.0)
8 ((cık)) çünkü (.)* *a::* *e- ek- e::* yemek *pişir-*
--* *-3-* *---4-----* *---5--*
3 sağ üst köşeye bakar
4 başını hafifçe sağa çevirir
5 başını kameraya çevirip onay hareketi yapar

9 *pişirmek ten* a::m
* 6 *
6 başını tekrar sağa çevirir hafifçe aşağı bakar

10 (0.8)
11 bir
12 (1.0)
13 a- 1- >sez değil< ım:::
14 (2.0) *(1.0)
*kameraya bakmadan kaşlarını çatır-->

15 TEA <.hh yeme[ğın]>
16 PAM [((nae))]
17 TEA <kokusu>
18 PAM [>EVET<
19 TEA %[<yemeğin>
%başını aşağı yukarı hareket ettirir -->

20 PAM [>i- yemeğin<*
--*

21 TEA [<kokusu>%
--%

22 PAM kokusu dayrenin *içinde va:r=
tea *kameraya döner -->

23 TEA =%.hhh%

24 %ağzını açar%
 25 PAM ben [onu sevmiyo:rum
 26 TEA [anladım
 27 (0.8)
 28 <yemeğin* *kokusu*>
 --* *gözlerini hafifçe sağ üst tarafa çevirir*
 29 *(2.0)
 *gözlerini ekrana geri çevirir -->
 30 %<salona>%
 %sağ elini açık bir şekilde hafifçe sağa atar%
 31 (1.5)
 32 <yayılıyor>
 33 (1.0)
 34 %dağı[lıyor*
 --*
 %7-->
 %avuç içleri birbirine bakacak şekilde ellerini yuvarlak
 yaparak bilekten hafifçe bir yuvarlak çizer -->
 35 PAM [yay-
 36 TEA [yayılıyor
 37 PAM [yayılıyor%
 --%
 38 *(0.5)
 tea *başını hafifçe sağa çevirir -->
 39 PAM tamam*
 --*
 40 TEA *anladın [mı
 *başını ekrana çevirir öne eğilerek doğrulup tekrar
 oturur-->
 41 PAM [yayılıyor*
 --*
 42 PAM [YAzıyor↓
 43 TEA [tamam
 44 PAM %<yazi->% *yazı (0.3) >yor sunuz* bana< bir (0.3) bu (ehem)
 tea %---8---% *-----9-----*
 8 başını hafifçe sağa çevirir
 9 başını ekrana çevirip hafif bir onay hareketiyle
 klavyeye yönelir
 45 *>bu kelim°e°leri< [ben bilmiyorum↓ °onları°
 *klavye sesleri duyulur-->

46 TEA [tabi: ki şu anda yazıyorum* ♣zaten♣
--* ♣ 10 ♣
sssk→ 10 öğreticinin faresi görünür

47 ♣>yemeği:n: kokusu< (0.4) daireni:n içine
→ ♣Yemeğinin kokusu dairen-->
48 (0.5)
49 <yayıllı: yor>♣
--♣ ♣

50 ♣(1.0)♣
→ ♣in ♣ ♣
51 ♣veya:♣
→ ♣içi ♣ ♣
52 ♣(0.8)♣
→ ♣ne ♣ ♣

53 ♣yemeğin:↑ [(0.5) kokusu♣
→ ♣yayıllıyor ♣ ♣
54 PAM [°yimiğin°
55 ♣(0.5)♣
tea ♣sohbet kutusuna "Yemeğinin kokusu dairenin içine yayılıyor." cümlesini gönderir♣

56 TEA ♣yazıyorum takip et lütfen (.)♣
→ ♣Yemeğin ♣ ♣

57 PAM bir da°kika°
58 TEA ♣odalara♣
→ ♣kou ♣ ♣

59 (0.8)
60 ♣>oda♣ ♣lara<♣
→ ♣ ♣ ♣ ♣kusu ♣ ♣

61 (0.5)
62 ♣dağılıyor (.) dağılmak (.) yayılmak♣
→ ♣odalara ♣ ♣

63 ♣(0.8)♣
→ ♣da ♣ ♣

64 [tamam mı]
65 PAM ♣[yaylmak]♣
→ tea ♣ğı ♣ ♣

66 TEA ♣[bu iki] kelime (0.5) ♣ ♣olur♣
→ ♣ılıyor. ♣ ♣ 11 ♣ ♣
11 sohbet kutusuna
"Yemeğin kokusu odalara dağılıyor."

67 PAM [tamam]

1. satırda öğretici amerikan mutfağı neden sevmiyorsun ifadesiyle söz sırasını başlatır. PAM hemen devamındaki satırda a:: o:: bana:: ifadesiyle soruya yönelim gösterir. Öğretici bu sırada öğrencinin öksürmesini takiben gülümser. 3. satırda gelen 0.6 saniyelik sessizlikten sonra PAM öğreticinin sorusuna 4. satırda uygun ifadesiyle yönelim gösterir. 5. satırdaki 0.5 saniyelik sessizliğin ardından >uygun< değı:l ifadesi ile öğreticinin neden sevmiyorsun sorusu kendisine bir karşılık bulur ve PAM gerekçelerini sıralamaya aynı satırda yer alan çünkü bağlacıyla başlar. Bu sırada öğretici 2. satırdaki gülümsemesini öğrencinin değil ifadesi ile sonlandırıp başını hafifçe sola çevirir. Yine aynı satırda yer alan çünkü bağlacından sonra gelen m:: ifadesiyle tekrar ekrana dönüp bakışlarını sol üste çevirir. 7. satırda 2.0 saniyelik bir sessizlik gözlenir, ardından PAM söz sırasını tekrar alır ((cık)), çünkü bağlacıyla kaldığı yerden devam eder ve a:: *e- ek- e:: yemek pişir- ifadesi ile söz sırasını sürdürür. Bu sırada öğretici önce ekranın sağ üst köşesine bakar daha sonra başını hafifçe sağa çevirir. PAM'ın pişir- ifadesiyle birlikte öğretici başını kameraya çevirir ve bir onay hareketi yapar (ön dize, devam-et yanıt türü, Sert vd., 2015). 9. satırdaki pişirmek ten ifadesiyle öğretici başını tekrar sağa çevirip hafifçe aşağı bakar. Bunu 0.8 saniyelik bir sessizlik takip eder. 11. satırdaki bir ifadesinden sonra 1.0 saniyelik bir sessizlik daha gözlenir. 13. satırdaki a- 1- >sez değil< ım:: ifadesinden sonra gelen 2.0 saniyelik sessizlikten sonra öğretici kameraya bakmadan kaşlarını çatar ve devamında <.hh yemeğin> ifadesiyle söz sırasını alır ve sözlü onarımını başlatır (alıcı başlatımlı alıcı onarım). 16. satırda PAM'ın anlaşılmayan ifadesi bir önceki satırla örtüşür. Öğretici 15. satırda başlattığı söz sırasını ve onarımını 17. satırda <kokusu> ifadesiyle sürdürür. 18. satırda PAM öğreticinin onarımına hızlı seslendirilen >EVET< ifadesiyle yönelim gösterirken söz sırası öğreticinin 19. satırda gelen ve yavaş seslendirilen <yemeğin> ifadesiyle örtüşür. PAM 20. satırda söz sırasını yine hızlı seslendirdiği >i-yemeğin< ifadesiyle devam ettirirken söz sırası 21. satırda öğreticinin yavaş seslendirdiği <kokusu> ifadesiyle örtüşür. 21. satırla birlikte öğretici sözlü onarımını başını onay anlamında aşağı yukarı hareket ettirerek tamamlar. 22. satırda PAM kokusu dayrenin içinde va:r ile söz sırasını sürdürürken hemen ardından öğretici derin bir nefes alır. 24. satırda 0.5 saniyelik sessizlik gözlenir. PAM'ın 25. satırdaki onu sevmiyo:rum ifadesiyle öğreticinin anladım ifadesi örtüşür. 27.

satırdaki 0.8 saniyelik sessizliğin ardından öğretici söz sırasına `yemeğin kokusu` ile devam ederken yeni bir onarım başlatır (alıcı başlatımlı alıcı onarım) ve gözlerini kameradan hafifçe sağ üst tarafa doğru çevirir. 29. satırdaki 2.0 saniyelik sessizlik sırasında ise gözlerini ekrana geri çevirir. Öğretici `<salona>` ifadesiyle sağ elini hareket ettirir ve 1.5 saniyelik beklemenin ardından aynı yavaş tonlama ile `<yayılıyor>` ifadesiyle devam eder. 33. satırdaki 1.0 saniyelik sessizliği 32. satırdaki ifadenin alternatifi olan `dağılıyor` ifadesi izler. Öğretici ekrana bakmayı sürdürürken iki eliyle bir yuvarlak yaparak beden diliyle sözlerini destekler. 35. satırda PAM söz sırasını `yay-` ifadesiyle tekrar alırken söz sırası 34. satırdaki `dağılıyor` ile örtüşür. 36. satırda öğreticinin söz sırasına devam ettiği ve onarımını `[yayılıyor]` ifadesiyle tamamladığı, PAM'ın eş zamanlı olarak söz sırasını almaya çalıştığı (`[yayılıyor]`), sonrasında gelen 0.5 saniyelik sessizlikte ise öğreticinin başını hafifçe sağa çevirdiği gözlenir. 39. satırda PAM, öğreticinin onarımının anlaşıldığına yönelik `tamam` yanıtı (alındılama işareti, Sert vd., 2015) ile söz sırasını alır. 40. satırda öğretici `anladın mı` ile anlaşılabilirliği kontrol ederken 41. satırda PAM'ın yeni öğrenilen kelimeyi (`yayılıyor`) tekrarlaması bir önceki satırla örtüşür. 42. satırda söz sırasını devam ettiren PAM, sözlü onarıma ek olarak ekran yönelimli onarım talebini (Gudmundsen, 2023) `Yazıyor!` (alıcı başlatımlı onarım) ifadesiyle başlatırken söz sırası öğreticinin `tamam` ifadesiyle (alındılama işareti) örtüşür. PAM 44. satırda `<yazi->` ifadesiyle onarım talebini yeniden dile getirir ancak öğretici buna herhangi bir yönelim göstermez. Sonrasında PAM'ın aynı satırda gelen `yazı (0.3) yor sunuz` ifadesiyle öğretici başıyla onay hareketi yapar ve klavyeye yönelir. Bir sonraki satırda PAM'ın `>bu kelimeler<` ifadesinden sonra gelen `[ben bilmiyorum! onları]` ile öğreticinin `[tabi: ki]` ifadesi örtüşür. 46. satırın devamında gelen `zaten` ifadesiyle birlikte öğreticinin faresi sohbet kutusunda görünür. 47. satır itibarıyla öğretici doğru yanıtı tekrar söylerken (`>yemeğin: kokusu< dairenin içine <yayılıyor>`) sohbet kutusuna yazarak (`Yemeğinin kokusu dairenin`) (sesli yazma, *writing/typing aloud*, Badem-Korkmaz & Balaman, 2022; Balaman, 2018; Komter, 2006; Kunitz, 2015; Mortensen, 2013) ekran yönelimli onarımını başlatır. 50. satırdaki 1.0 saniyelik sessizlik sırasında yazmaya devam eder (`in`). 51. satırda alternatif ifadeyi söylemek üzere `veya:` ile söz sırasına ve ekran yönelimli onarımına (`içi`) devam eder. Ardından gelen 0.8 saniyelik sessizlikte ve 53. satırdaki `yemeğin: kokusu` ile sohbet kutusuna yazmakta olduğu

yanıtı tamamlarken (ne yayılıyor) PAM yanıtını [°yimiğin° ifadesiyle tekrarlamaya çalışır. 55. satırdaki 0.5 saniyelik sessizlikte öğretici yanıtı (Yemeğin kokusu dairenin içine yayılıyor.) sohbet kutusuna göndererek sınıfla paylaşır (alıcı başlatımlı kendi onarım). 56. satırda öğretici söz sırasına devam ettiğini yazıyorum takip et lütfen (.) ifadesiyle vurgularken sohbet kutusu üzerinden yeni bir cümle yazmaya (Yemeğin) başlar. 57. satırda PAM bir da°kika° ile söz sırasını alır. Bir sonraki satırda öğretici odalara derken sohbet kutusuna yazmaya devam eder (kou). 59. satırdaki 0.8 saniyelik sessizlikten sonra öğretici >oda lara< ifadesiyle birlikte u harfini silip kusu yazar. Bir sonraki satırda gelen 0.5 saniyelik sessizliğin ardından dağılıyor (.) dağılmak (.) yayılmak ifadesiyle sohbet kutusuna odalara yazar. 63. satırdaki 0.8 saniyelik sessizlik sırasında öğretici da yazar. Devamında gelen tamam mı ifadesi PAM'ın yayılmak ifadesiyle başlattığı söz sırası ile örtüşürken öğretici sohbet kutusuna ğı yazar. 66. satırda gelen bu iki ifadesiyle PAM'ın bir sonraki satırdaki söz sırası (tamam) (alındılama işareti) örtüşür. Öğretici, [bu iki] kelime (0.5) ifadesiyle yazma eylemini tamamlar (lıyor). Daha sonra aynı satırın devamında yer alan olur ifadesiyle yazmış olduğu ikinci cümleyi de (Yemeğin kokusu odalara dağılıyor.) sohbet kutusu üzerinden sınıfla paylaşarak ekran yönelimli onarımını tamamlar (alıcı başlatımlı kendi onarım).

Yukarıdaki kesit incelendiğinde etkileşimde öğreticinin 26. satırda yakalamış olduğu (anladım) öğrenme fırsatını 32. (yayılıyor) ve 34. (dağılıyor) satırlarda gelen iki yeni kelime ile gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Yeni iki kelimedenden birisi 35. satırda kısmen (yay), 37. satırda ise eksiksiz bir şekilde (yayılıyor) PAM tarafından telaffuz edilmiştir. Öğretici sözlü bir şekilde onarımını tamamlamış, PAM 39. satırdaki tamam ifadesiyle (alındılama işareti) öğreticinin onarımını kabul etmiş ve kendi söz sırasını sonlandırmıştır. Öğretici PAM'dan yeni kelimeyi (yayılıyor) duymuş olmasına rağmen anladın mı ifadesiyle yeni bir dizi başlatarak öğrenciden sözlü bir onay beklemiş, ancak PAM yeni öğrenilen kelimeyi (yayılıyor) tekrar etmekle yetinmiştir. 42. satır ile birlikte PAM, kendisi için yeni olan kelimeleri yazılı olarak görmek istemiş ve bu talebini öğreticiye iletmıştır (alıcı başlatımlı onarım) (Gudmundsen, 2023). Öğretici ise öğrencinin 42. (yazıyor) ve 44. satırlardaki (yazi) ifadelerinden sonra onarımını ekran üzerinde görselleştirmek için klavyeye yönelim gösterir (alıcı başlatımlı kendi onarım). 47. satırla birlikte

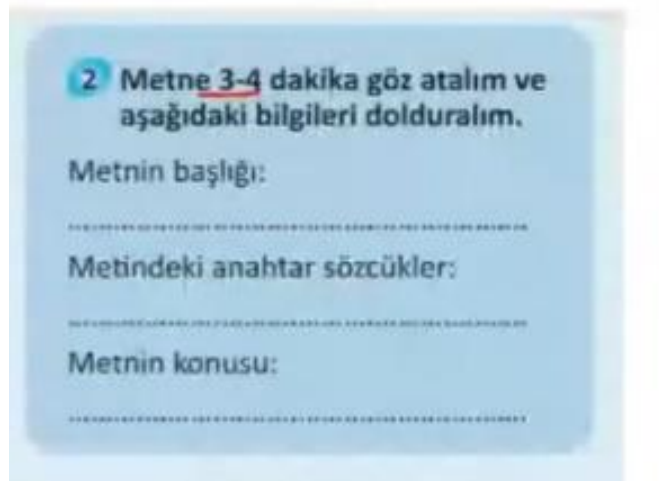
öğretici iki yeni kelimeyi de cümle içinde kullanmak üzere sohbet kutusuna yazmaya başlamış ve birinci cümle (Yemeğinin kokusu dairenin içine yayılıyor.) bitene kadar PAM'dan öğreticinin söz sırasına herhangi bir müdahale gözlenmemiştir. 54. satırla birlikte söz sırasını PAM almış ancak 56. satırda öğretici söz sırasını tekrar alarak ikinci cümleyi (Yemeğin kokusu odalara dağılıyor.) yazmaya başlamıştır. 65. satırda PAM yayılmak ifadesiyle 35., ve 37. satırlarda olduğu gibi yalnızca birinci hedef kelimeye yönelim göstermiştir. 66. satır itibarıyla ekran yönelimli onarımını tamamlayan öğreticiye PAM 67. satırda tamam ifadesiyle (alındılama işareti) yönelim gösterir.

4.1.2.2. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Yazılı Yanıtları

5. KESİT

Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan “Sağlıklı Yaşam Tavsiyeleri” başlıklı metne yönelik “metnin başlığı, metindeki anahtar sözcükler, metnin konusu” seçeneklerinden oluşan boşluk doldurma etkinliği (şekil 5) öğretici rehberliğinde ve etkileşim içerisinde yürütülmektedir. Öğrenciler yanıtlarını sohbet kutusu üzerinden tüm sınıfla paylaşmakta, öğretici ise öğrencilerin yanıtlarına dönüt vermektedir.

Şekil 5. 5. Kesit-Etkinlik



- ♣ öğreticinin ekran yönelimleri
{} yazılı ifadeler
{} sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
** öğreticinin beden dili
\$ öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
→ öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği
- 1 BAU 1 En önemli tavsiye 2 Sağlık 3 Nasıl sağlıklı bir hayat yaşabilirsin?
- 11 satır kesit dışında tutulmuştur
- 13 TEA *metnin konusu*

```

    *gözlerini ekranın alt kısmına çevirir*
14      (2.0)
15      $nasıl$ sağlıklı bir hayat $yaşa$ (0.3) bilirsin
        $ 1 $                      $ 2 $
        1 z-kitap uygulamasına geçer
                                2 sanal sınıf uygulamasına geçer
16      ♣(1.0)♣
        ♣masaya yönelir♣
17      ♣yaşa- ya- bilirsin ♣ (0.3) ♣yaşa-♣
        ♣      3                      ♣      ♣ 4 ♣
        3 fareyi BAU'nun yanıtının üstünde gezdirir
                                4 sohbet kutusuna gelir
18      (2.0)
19      ↓ya-
20      (1.5)
21      bilir (.) sin
22      ♣{ (2.5)      ♣
    → 🏠 ♣yaşayabilir♣ 🏠
    sssk {sohbet kutusunda "BAU yazıyor" ifadesi belirir -->
23      ♣evet♣}
        🏠 ♣sin?♣ 🏠
        --}
24      ♣(1.5)♣
    → ♣sohbet kutusuna "yaşayabilirsin?" kelimesini gönderir♣

```

Boşluk doldurma etkinliğine yönelik yanıt 1. satırda BAU tarafından sohbet kutusuna iletilir ve söz sırası tamamlanır. Devamında bulgularan ve öğreticinin BAU'nun yanıtının ilk iki bölümüne yönelimini içeren 11 satır bu kesitin dışında tutulmuştur. 13. satırda söz sırasını başlatan ve öğrencinin yanıtında metnin konusu ile ilgili bölümüne (metnin konusu) yönelim gösteren öğretici gözlerini ekranın alt kısmına çevirir. 14. satırdaki 2.0 saniyelik sessizliğin ardından öğretici öğrencinin yanıtını (nasıl sağlıklı bir hayat yaşa) yüksek sesle okur. Aynı satırın devamında gelen oldukça kısa bir sessizliğin (0.3) ardından öğretici öğrencinin yanıtını okumaya kaldığı yerden devam eder (bilirsin). Bu arada öğreticinin z-kitap ve sanal sınıf uygulamalarının arasında geçişte bulunduğu gözlenir. 16. satırdaki 1.0 saniyelik sessizlik ile birlikte öğretici klavyeye yönelir. 17. satırda öğretici ya- ifadesiyle öğrencinin yanıtında eksik olan bölümü vurgulu bir şekilde söyleyerek sözlü onarımını başlatır (alıcı başlatımlı onarım) (açık düzeltme, Jefferson, 1987) ve

18. satırdaki 2.0 saniyelik bekleme yi takiben onarıma konu olan ıya- ifadesini tekrarlar. 20. satırdaki 1.5 saniyelik sessizliğin ardından bilir (.) sin ifadesiyle sözlü onarımını tamamlar (alıcı başlatımlı alıcı onarım). 22. satırdaki 2.5 saniyelik sessizlik sırasında sohbet kutusuna yazmaya başladığı (alıcı başlatımlı ekran yönelimli onarım) (sesli yazma, Badem-Korkmaz & Balaman, 2022; Balaman, 2018; Komter, 2006; Kunitz, 2015; Mortensen, 2013) doğru cevabı 23. satırdaki evet ifadesiyle tamamlar (yaşayabilirsin). Bu sırada BAU'nun sohbet kutusuna yazmakta olduğu bildirimi ekranda görünür. Devamındaki 1.5 saniyelik sessizlik sırasında ise öğretici yanıtını sohbet kutusu üzerinden tüm sınıfla paylaşarak ekran yönelimli onarımını (alıcı başlatımlı alıcı onarım) ve söz sırasını tamamlar.

Yukarıdaki kesit incelendiğinde öğretici rehberliğinde yürütölen boşluk doldurma etkinliğine yönelik öğrenici yanıtı ve öğreticinin bu yanıtı yönelik sözlü ve ekran yönelimli onarım temelli dönütü (IRF) gözlenmektedir. 1. satırla birlikte öğrenici, yanıtını sohbet kutusu üzerinden iletmiş ve öğreticinin boşluk doldurma etkinliğiyle başlattığı söz sırasını tamamlamıştır. 17. (yaşa- ya- bilirsin (0.3) yaşa-) 19. (ıya-) ve 21. (bilir (.) sin) satırlarda öğretici sözlü bir şekilde onarımını tamamlamıştır. Öğretici, 22. satırla birlikte gelen 2.5 saniyelik sessizlikte sohbet kutusuna yanıtın doğru halini yazarken (yaşayabilir) başlatmış olduğu ekran yönelimli onarımı 23. satırda evet ifadesiyle devam ettirmiş, 24. satırda ise yanıtını sohbet kutusuna göndererek tüm sınıfla paylaşmış ve ekran yönelimli onarımını tamamlamıştır (alıcı başlatımlı alıcı onarım).

Sohbet kutusuna doğrusunu yazma alt kategorisinde incelenen etkileşimlerde sorun kaynağını öğrencilerin sözlü yanıtları (4. kesit) ve öğrencilerin yazılı yanıtları (5. kesit) oluşturmaktadır. 4. kesitte z-kitaptaki yönerge üzerinden konuşma etkinliği yürütölmektedir ve bu sırada öğreticinin ekranında sanal sınıf uygulaması görüntölenmektedir. Öğrencinin söz sırasındaki sorun kaynağı öğretici tarafından öğrenme fırsatı olarak değerlendirilmiş ve iki yeni kelime öğreticinin pedagojik ajandasına eklenmiştir. Bu anlamda öğreticinin ilk tercihi sözlü onarım olmuştur. Öğretici sözlü onarımını tamamladıktan sonra yeni kelimeleri yazılı olarak görmek isteyen öğrencinin talebi üzerine bulunduğı etkileşimli ortamdan hiç ayrılmadan sohbet kutusunu kelime öğretimi formunda gözlenen onarım etkinliği için bir araç olarak kullanmıştır. Bu noktada ekran yönelimli onarımı öğrencinin talep etmesi önemli bir bulgudur. 5. kesitte ise öğrencinin yazılı yanıtı öğreticinin süreç içinde

değerlendirme yapmasına olanak tanımıştır. Öğrencinin yanıtında (yaşabilirsin) - y(a) kaynaştırma harfinin kullanımına yönelik bir sorun kaynağı belirlenmiştir. Öğretici belirlediği sorun kaynağına yönelik ekran yönelimli onarımını 4. kesitle benzer şekilde yazılı yanıtın iletildiği kanal (sohbet kutusu) üzerinden tamamlamıştır. Her iki kesitte de ekran yönelimli onarım sürecine sesli yazma etkinliği (Badem-Korkmaz & Balaman, 2022; Balaman, 2018; Komter, 2006; Kunitz, 2015; Mortensen, 2013) eşlik etmiştir. Bu da öğreticinin ekran yönelimli onarım stratejilerinin çeşitliliğine kanıt oluşturması açısından önemli bir bulgudur. Aynı zamanda her iki kesitte de öğretici etkinliğin devamını sağlamaya yönelik çevrim içi ortamın sunduğu olanakları değerlendirmiş ve farklı bir ara yüze geçme ihtiyacı hissetmemiştir. Bulgulardan hareketle sohbet kutusunun kolay erişilebilir olması ve hızlı geri bildirim sunma fırsatı tanınması gerekçeleriyle yazılı geri bildirim temelinde ekran yönelimli onarımda pratik bir araç olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda öğrencilerin sorun kaynağını ve onarım sonucunda düzeltilen ifadeyi aynı kanalda görüntüleyebilmesi onarımın görselleştirilmesi açısından önemli bir bulgudur. Buradan hareketle ekran yönelimli etkinliklerin iş birlikli öğrenmeye katkıda bulunarak öğrenci-öğretici etkileşimine zemin oluşturması, erişilebilir olması ve onarım sürecini görselleştirmesi açısından faydalı olduğu söylenebilir.

4.2. Microsoft Word Belgesi Üzerinde Onarım

Bu bölümde öğreticinin Word programını kullanarak yaptığı onarımlara dair kesitler sunulmuş ve analiz edilmiştir. Kesitlerde bulgularan ve onarıma konu olan sorun kaynaklarını, öğrencilerin sözlü yanıtları (6., 7. ve 8. kesitler) ve ekran temelli yanıtları oluşturmaktadır. Ekran temelli yanıtlar ise kendi içinde öğrencilerin yazılı yanıtları (9., 10., 11. kesitler) ve yine öğrencilerin, öğreticinin oluşturduğu ankete verdikleri yanıtlar (12. kesit) olarak iki alt başlıkta incelenmiştir.

4.2.1. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Sözlü Yanıtları

Bu bölümde incelenen etkileşimlerde (6., 7. ve 8. kesitler) öğrencilerin sözlü yanıtlarında yer alan yeğlenmeyen ifadeler sorun kaynağını oluşturmaktadır.

6. KESİT

Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan cümle tamamlama etkinliği (şekil 6) “...sınavdan geçtim” hedef cümlesi üzerinden öğretici rehberliğinde ve etkileşim

içerisinde yürütülmektedir. Öğrenciler yanıtlarını sözlü olarak ifade etmekte veya sohbet kutusuna yazarak paylaşmakta, öğretici de öğrencilerin yanıtlarına dönüt vermektedir. Aşağıdaki kesitte öğretici ve PAM arasındaki etkileşim sunulmuştur.

Şekil 6. 6. Kesit-Etkinlik

9 Aşağıdaki cümleleri tamamlayalım.

1. bir ayda üç kilo verdim.
2. sınavdan geçtim.
3. Türkçe öğrendim.
4. eve gittim.
5. yeni bir ev kiraladım.

♣			öğreticinin ekran yönelimleri
{ }	&&		yazılı ifadeler
**			sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
\$			öğreticinin beden dili
→			öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
			öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği
1	TEA	sınavdan <u>nasıl</u> geçtim	
2		{ (1.7)	
	sssk	{"KHU yazıyor" ifadesi belirir -->	
3	PAM	hergü:n *dersten* sonra i↑ki haf-} (0.3) a: ↑her *gü:n*	
		* 1 * ---} *2 *	
	tea	1 başını hafifçe sağa çevirir	
	tea	2 başıyla hafifçe onaylar	
4		#HA- &İ↑Kİ HAFTA#	
	sssk	&"KHU yazıyor" ifadesi belirir -->	
5		(0.5)	
6		1:: çalışa *çalışa* (.) {sınavdan geçtim (0.3) ol[ur mu&	
		* 3 * {4--> --&	
	tea	3 *yüzünü ekrana çevirir*	
	sssk	4"AYE yazıyor" ifadesi belirir-->	
7	TEA	[güzel&.h (0.4)	
		&5-->	
	sssk	5 "KHU yazıyor" ifadesi belirir-->	
8		>↑olur ama<(.) küçük bir düzeltmeye} ihtiyacımız var	
	sssk	4---}	
		<he:r> gün	
9		(0.6) &	
	sssk	5---&	
10		<derste:n {sonra> (0.2) >sa↑at ↓saat<	
	sssk	{"KHU yazıyor" ifadesi belirir-->	

11 (0.5)

12 PAM [ha- °tam°

13 TEA [hafta hafta değil (0.3) sa[↑at (0.4)

14 PAM [°>hı hı<°}

ssSK ---}

15 PAM [°>saat<°

16 TEA [↑şimdi tekrar {cümle *yap *

sssk {"KHU yazıyor" ifadesi belirir-->

tea *başını hafifçe sağa çevirir*

17 (1.8)

18 PAM ↑hergün ders↑ten *sonra*} *(0.2)* saat saat ça {lışa↓

sssk ---} {6 -->

6 "KHU yazıyor" ifadesi belirir

tea * 7 * * 8 *

7 başını ekrana çevirir

8 başıyla hafifçe onaylar

19 çal- (.)↑sağat >sağ- sa-< >çalışa çalışa sınavdan *geç↓tim<*

tea *--9----*

9 ellerini masaya koyar

20 (0.9)

21 TEA tamam} .hh

---}

22 (0.7)

23 ↑hemen

24 (0.6)

25 KHU [çok çalışa çalışa yorulдум]

26 TEA [o]nu (0.4) düzeltelim

27 \$(0.4)\$ (0.2)

→ \$Word belgesi sekmesine geçer\$

28 ↑her gü:n

29 ♣(0.6)

→ ♣Her gün dersten sonra iki satt-->

30 <↑derste:n>

31 (0.5)

32 <s:onra>

33 (0.8)

34 <↑ki saat> (0.4) mesela↓ (0.4) >↑kaç saat< ♣ ♣>iki saat bir

♣ --♣ ♣10-->

→ 10 "satt" ifadesini "saat" olarak düzeltir

35 saat üç♣ saat<

-->♣ ♣

36 (0.4)
37 PAM [iki saat
38 TEA ♣[çalışa (0.4) ↓çalışa anladın [mı burda [saatin♣ (0.3)miktarı
→ ♣♣ çalışa çalışa ♣ ♣
39 PAM [°hım° [anladım
40 TEA önemli
41 (0.8)
42 PAM ♣iki [saat ↑tamam♣
→ tea ♣"iki saat çalışa çalışa" ifadesini seçili hale getirir♣
43 TEA [pe:ki pe:ki tamam
44 ♣(0.5)♣
→ tea ♣ ♣ ... ♣ ♣

1. satırda öğretici ders kitabında yer alan cümle tamamlama etkinliğindeki "... sınavdan geçtim." hedef cümlesine etkinlikte yer almayan nasıl ifadesini de ekleyerek söz sırasını soru ifadesiyle başlatır (sıralı çiftin ilk kısmı). 1.7 saniyelik geçişe uygun nokta (GUN) sırasında KHU söz sırasını almak için yazma eylemini başlatır (KHU yazıyor). 3. satırda PAM kendini bir sonraki konuşmacı olarak seçer ve sözlü bir şekilde öğreticinin söz sırasına yönelim gösterir (sıralı çiftin ikinci kısmı). Bu sırada öğreticinin kamerası kapalı durumda olan PAM'ın yanıtını dikkatle dinlediği (başını hafifçe sağa çevirir) ve yanıtına beden dili ile yönelim gösterdiği (başıyla hafifçe onaylar) gözlenir. Bu sırada PAM'ın haf- ifadesiyle KHU'nun yazma eyleminin durduğu, PAM'ın bir sonraki satırdaki (4) İ↑Kİ ifadesiyle KHU'nun yazma eyleminin yeniden başladığı gözlenir. PAM'ın 4. satırda çatlak bir ses tonuyla ifade ettiği HA- İ↑Kİ HAFTA yanıtından sonra 0.5 saniyelik sessizlik gözlenir. 6. satırda ı:: çalışa çalışa ifadesiyle PAM söz sırasını sürdürürken öğretici yüzünü kameraya çevirir. Aynı satırda yer alan PAM'ın sınavdan ifadesi ile AYE öğreticinin 1. satırda başlatmış olduğu söz sırasına yönelim gösterir ve söz sırasını almak için yazma eylemini başlatır (AYE yazıyor). PAM 6. satırda yer alan olur mu ifadesi ile söz sırasını tamamlarken (dizi kapatma işareti) öğreticinin 7. satırdaki vurgulu olumlu değerlendirmesi (gü↑zel) (Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022; Waring, 2008) PAM'ın bir önceki satırdaki söz sırası ile örtüşür. Bu sırada KHU'nun yazma eylemini durdurduğu, ardından hemen devam ettirdiği gözlenir. 8. satır itibariyle öğretici PAM'ın yanıtını kabul eder (>↑olur ama<) ancak onarımın gerekli olduğunu da vurgulayarak söz dizisini genişletir

(küçük bir düzeltmeye ihtiyacımız var). Hemen devamında sözlü onarımına başlayan öğretici (<he:r> gün) 0.6 saniyelik sessizliğin ardından <derste:n sonra> >saat saat< ifadesiyle söz sırasını sürdürür. Bu esnada KHU yazma eylemini durdurup tekrar başlatır. 11. satırdaki 0.5 saniyelik sessizliğin ardından öğretici ve PAM'ın arasındaki söz sıralarında örtüşme gözlenir (12. ve 13. satırlar). 12. satırda PAM öğreticinin 10. satırdaki onarımına yönelim gösterirken (ha-°tam°) PAM'ın söz sırası öğreticinin 13. satırdaki (hafta hafta değil) söz sırası ile örtüşür. Öğretici aynı satırda onarımına devam ederken (saat) söz sırası PAM'ın bir sonraki satırdaki söz sırası (°>hı hı<°) ile örtüşür. 14. satır itibariyle KHU yazma eylemini sonlandırır. Bir sonraki satırda PAM ([°>saat<°)'ın söz sırası öğreticinin söz sırası ([↑şimdi tekrar cümle yap) ile örtüşür. Söz sırasının sonunda öğretici 3. satırdaki beden dilini tekrarlarlarken (başını hafifçe sağa çevirir), KHU yazma eylemini tekrar başlatır. 17. satır itibariyle gelen 1.8 saniyelik GUN'yi takiben PAM öğreticinin dönütü doğrultusunda yanıtını düzeltmek üzere söz sırasını alır (↑hergün ders↑ten *sonra*). PAM'ın *sonra* ifadesiyle öğreticinin başını ekrana çevirdiği, KHU'nun yazma eylemini durdurduğu, sonrasındaki 0.2 saniyelik mikro sessizlik sırasında da öğreticinin başıyla hafifçe onayladığı gözlenir. Aynı satırda PAM saat saat ça {lışaı ifadesiyle söz sırasına devam ederken KHU yazma eylemini tekrar başlatır. 19. satırda söz sırasını sürdüren PAM'ın yanıtındaki *geç↑tim<* ifadesiyle birlikte öğretici ellerini masaya koyar. Devamındaki 0.9 saniyelik sessizliğin ardından öğretici söz sırasını tekrar alırken (tamam .hh) (alındılama işareti) KHU yazma eylemini durdurur. 22. satırdaki 0.7 saniyelik sessizliği öğreticinin ↑hemen ifadesi takip eder. 24. satırdaki 0.6 saniyelik sessizlik sırasında KHU yanıtını (çok çalışa çalışa yoruldu) yazılı olarak sohbet kutusu üzerinden sınıfla paylaşır ancak öğretici bu yanıtı eş zamanlı olarak herhangi bir yönelimde bulunmaz. 26. satırla birlikte gelen [o]nu düzeltelim ifadesiyle öğretici söz sırasını sürdürürken sonraki satırdaki 0.4 saniyelik sessizlik sırasında paylaşımlı ekranda Word uygulamasına geçer. 28. satır itibariyle öğretici söz sırasını ↑her gü:n ifadesiyle sürdürür. Devamındaki 0.6 saniyelik sessizlik sırasında öğreticinin Word belgesi üzerinde PAM'ın yanıtına yönelik ekran yönelimli onarımını başlattığı gözlenir (alıcı başlatımlı onarım). Öğreticinin 30. satırdaki <↑derste:n> ifadesini 0.5 saniyelik sessizlik izlerken, 32. satırdaki <s:sonra> ifadesini de 0.8 saniyelik sessizlik takip eder. 34. satır itibariyle (<i↑ki saat>

(0.4) mesela (0.4) >↑kaç saat<) Word belgesi üzerinde Her gün dersten sonra iki satt cümlesini yazmış olan öğretici 34. ve 35. satırlardaki iki saat bir saat üç ifadesiyle satt kelimesini Word belgesi üzerinde saat olarak düzeltir. 36. satırdaki 0.4 saniyelik sessizliğin ardından PAM öğreticinin onarımına yönelim gösterirken (iki saat) söz sırası öğreticinin söz sırası (çalışa) ile örtüşür. Aynı satırda ekran yönelimli onarımını sürdüren öğretici Word belgesine çalışa çalışa ifadesini de eklerken PAM [°hım° ve anladım ifadeleriyle öğreticinin onarımına eş zamanlı yönelim gösterir ve kendi söz sırasını oluşturur. Öğretici 38. satırdaki söz sırasını 40. satırda (önemli) devam ettirir. 41. satırdaki 0.8 saniyelik sessizlikten sonra iki ifadesiyle PAM söz sırasını alırken öğretici pe:ki ifadesiyle kendi söz sırasını oluşturur. Bu sırada öğretici iki saat çalışa çalışa ifadesini ekranda seçili duruma getirir. 44. satırdaki 0.5 saniyelik sessizlik ile öğretici Word belgesindeki cümlelerin sonuna üç nokta ekleyerek ekran yönelimli onarımını tamamlar.

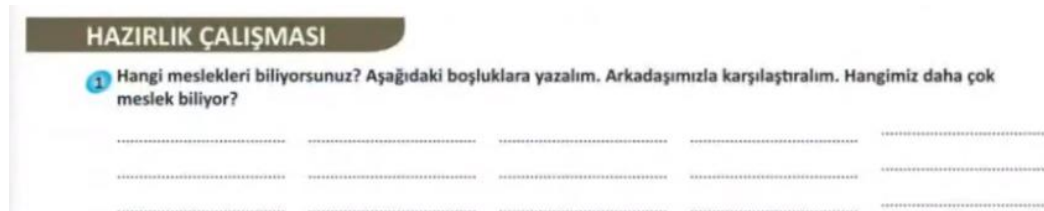
Yukarıdaki kesit incelendiğinde etkileşimde “öğretici başlatımı, öğrenici yanıtı, dönüt/değerlendirme” (Mehan, 1979; Sert, 2016, Sert & Walsh, 2013; Sinclair & Coulthard, 1975; Walsh, 2013) örüntüsünün izlendiği gözlenmektedir. Öğretici ders kitabında yer alan etkinliği başlattıktan sonra öğrenciler sözlü (3. satır) ve yazılı (25. satır) olarak kendi söz sıralarını oluşturmakta ve etkinliğe katılmaktadır. Öğretici ise yanıtını sözlü olarak paylaşan öğreniciye (PAM) dönüt verirken sözlü onarımın (alıcı başlatımlı alıcı onarım) (8., 9., 10., 11., 13. satırlar) (açık düzeltme, Jefferson, 1987) başarısız olduğu bir durumda (18. ve 19. satırlar) ekran yönelimli onarımdan faydalanmakta, bunun için Word programını bir araç olarak kullanmaktadır (27. satır). PAM 3., 4., 5. ve 6. satırlarda, öğreticinin 1. satırda başlatmış olduğu söz sırasını tamamlamış ve yanıtını sözlü bir şekilde iletmıştır. Öğretici 7. satır itibarıyla PAM’ın yanıtını vurgulu olumlu değerlendirmeyeyle (Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022; Waring, 2008) kabul etmiş ve minör bir onarımın gerekliliğini vurgulamıştır. Öğretici 8., 9., 10., 11. ve 13. satırlarda PAM’ın yeğlenmeyen yanıtındaki sorun kaynağına odaklanarak yeğlenen yanıtı yapısal olarak ifade etmiş (>saat saat< hafta hafta değil (0.3) sa↑at) ve yanıtın son halini 16. satır itibarıyla yine PAM’dan beklemiştir (↑şimdi tekrar cümle yap). Öğreticinin yönergesini birebir tekrarlayan PAM, yeğlenen yanıtı oluşturmakta başarısız olunca (hergün ders↑ten sonra (0.2) saat saat ça lışa↓ çal- (.)↑sağat >sağ- sa-< >çalışa

çalışa sınavdan geçtim<) öğretici hem öğrencinin yanıtına hem de kendi sözlü onarımına yönelik bir onarımda bulunmuş ve bu defa onarımını ekran yönelimli olarak desteklemeye karar vermiştir (27. satır) (üçüncü konum onarımı, *third position repair*). 28. satırda sözlü olarak ifade etmeye başladığı yanıtı (açık düzeltme, Jefferson, 1987) (sesli yazma, *writing/typing aloud*, Badem-Korkmaz & Balaman, 2022; Balaman, 2018; Komter, 2006; Kunitz, 2015; Mortensen, 2013) 29. ve 35. satırlar arasında ve 38. satırda Word belgesi üzerinde yazılı hale getirmiştir. 42. satırda öğretici yeğlenen ifadeyi seçili hale getirerek vurgulamış ve 44. satırda da cümlelerin sonuna üç nokta ekleyerek ekran yönelimli onarımını tamamlamıştır.

7. KESİT

Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan hazırlık çalışması (şekil 7) “*Hangi meslekleri biliyorsunuz? Aşağıdaki boşluklara yazalım. Arkadaşımızla karşılaştıralım. Hangimiz daha çok meslek biliyor?*” etkinlik yönergesi doğrultusunda öğretici rehberliğinde ve etkileşim içerisinde yürütülmektedir. Öğrenciler yanıtlarını sözlü olarak ifade etmekte, öğretici ise söylenen meslekleri Word belgesine yazarken öğrencilerin yanıtlarına eş zamanlı dönüt vermektedir. Aşağıdaki kesitte öğretici ve TAR arasındaki etkileşim sunulmuştur.

Şekil 7. 7. Kesit-Etkinlik



- ♣ öğreticinin ekran yönelimleri
- 📝 yazılı ifadeler
- { } sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
- ** öğreticinin beden dili
- \$ öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
- ➔ öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği

- | | | |
|---|-----|--------------------------------|
| 1 | TEA | £TAR merhaba£ |
| 2 | | (2.0) |
| 3 | TAR | °merhaba hocam° |
| | tea | ders kitabı uygulamasına geçer |
| 4 | | (1.0) |
| 5 | TEA | \$TAR\$ (.) evet |
| | ➔ | \$Word belgesine geçer\$ |
| 6 | | (0.5) |
| 7 | | *bil[diğin |

*1-->

1 gözlerini hafifçe sol üst köşeden sağ üst köşeye çevirir

8 TAR [°a-°

9 TEA (.) meslekleri söyle hangi meslekleri* *bi*liyor*sun*

--* *2* *3--*

2 gözlerini ekrana geri çevirir

3 başını sağ tarafa çevirir

10 TAR avuka:*t *

tea *yüzünü ekrana dönüp klavyeye yönelir*

11 (1.0)

12 TEA *ta*mam (0.3) .h ♣[>a:vu< kat lık

*ekrana hızlıca bakıp tekrar klavyeye döner

→ 🏠 ♣ Avukatlık -->

13 TAR [a: a

14 TEA peki

15 (0.7)

16 TAR a: avukat♣ lık

---♣ 🏠

1. satırda öğretici, TAR'ı bir sonraki konuşmacı olarak seçer (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) (sıralı çiftin ilk kısmı). 2. satırdaki 2.0 saniyelik GUN'dan sonra TAR öğreticinin oluşturduğu sıralı çifti °merhaba hocam° ifadesiyle tamamlar (sıralı çiftin ikinci kısmı). Öğreticinin bu sırada etkinliğin yer aldığı ders kitabı uygulamasına geçtiği gözlenir. Devamındaki 1.0 saniyelik GUN'den sonra öğretici tekrar söz sırasını alır ve Word belgesine geçer. 6. satırdaki kısa bir sessizliğin ardından öğretici halihazırda yürütmekte oldukları etkinliğin yönergesini (Somuncu & Sert, 2019) tekrarlamaya başlayarak (bildiğin) söz sırasını sürdürürken TAR'ın kısa bir a- dediği duyulur ancak TAR söz sırasını sürdürmez. Öğretici (.) meslekleri söyle hangi meslekleri biliyorsun ifadesiyle yönergesini tamamladıktan sonra 10. satırda TAR söz sırasını alır (avuka:t). Öğretici TAR'ın yanıtıyla birlikte klavyeye yönelir. 11. satırdaki 1.0 saniyelik sessizliğin ardından öğretici tamam ifadesiyle (alındılama işareti) yanıtı kabul eder (minimal olmayan art genişletme) ve Word belgesine (ekran yönelimi) TAR'ın yanıtını Avukatlık olarak yazar (diğer başlatımlı diğer onarım) (gömülü düzeltme, Jefferson, 1987). Eş zamanlı olarak TAR'ın a: a ifadesi duyulur. Devamında öğretici peki ifadesiyle onarımını tamamlar. 15. satırdaki 0.7 saniyelik bekleme sonrasında TAR, yeğlenen avukatlık yanıtını tekrarlar.

8. KESİT

Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan hazırlık çalışması (şekil 7) doğrultusunda öğretici rehberliğinde ve etkileşim içerisinde yürütülmektedir. Öğrenciler yanıtlarını sözlü olarak ifade etmekte, öğretici ise söylenen meslekleri Word belgesine yazarken öğrencilerin yanıtlarına eş zamanlı dönüt vermektedir.

7. kesitte belirtilen ve öğretici ile TAR arasında gerçekleşen etkileşim, aynı kesitteki bildiğin(.) meslekleri söyle hangi meslekleri biliyorsun (7. ve 9. satırlar) yönergesi doğrultusunda sürdürülmektedir. TAR'ın 7. kesitteki a: avukatlık (16. satır) ifadesinden sonraki 25 satır, 8. kesitin dışında tutulmuştur.

♣ öğreticinin ekran yönelimleri
{} yazılı ifadeler
{ } sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
** öğreticinin beden dili
\$ öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
→ öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği

25 satır kesit dışında tutulmuştur

42 TEA *başka *

başını sağa çevirir

43 (0.5)

44 TAR *manav * *liy:k *

tea *yüzünü ekrana çevirir* *klavyeye yönelir*

45 (0.6)

46 TEA HAH (.) şimdi h hepsinin sonuna ♣lık getirmiyoruz manavı

→ 🖱️ ♣ Manav-->

47 (0.9)

48 TAR [manav

49 TEA [>avukat♣ avukatlık (.) kuyumcu kuyumculuk (.) oyuncu

--♣ 🖱️

50 oyunculuk< ama manav sadece manav

42. satırda öğretici, 7. ve 9. satırlarda (7. kesit) sunmuş olduğu etkinlik yönergesi (Somuncu & Sert, 2019) (bil[diğin (.) meslekleri söyle hangi meslekleri biliyorsun) doğrultusunda aynı etkinliğe devam etmek üzere sıralı çifti başlatır (başka) (sıralı çiftin ilk kısmı). 0.5 saniyelik GUN'u takiben TAR manav liy:k yanıtı ile söz sırasını alır ve sıralı çifti tamamlar (sıralı çiftin ikinci kısmı). TAR'ın yanıtı ile birlikte öğreticinin yüzünü ekrana çevirip klavyeye odaklanarak onarım sürecine başladığı gözlenir. 45. satırdaki 0.6 saniyelik sessizliğin ardından öğretici HAH alındılama işareti ile başlattığı söz sırasını (minimal art genişletme) (Schegloff, 2007) şimdi h hepsinin sonuna lık getirmiyoruz manavı ifadesiyle sürdürür.

Paylaşımlı ekranda halihazırda açık olan Word belgesi üzerinde öğretici TAR'ın yanıtını *manav* olarak yazmaya başlar (sesli yazma). 47. satırdaki 0.9 saniyelik sessizliğin ardından TAR'ın (*manav*) ve öğreticinin (*avukat*) söz sıraları örtüşür. Avukat ile söz sırasını alan öğretici ekran yönelimli onarımını, >*avukatlık* (.) *kuyumcu kuyumculuk* (.) *oyuncu oyunculuk*< ama *manav* sadece *manav* ifadesiyle ise söz sırasını tamamlar.

7. ve 8. kesitlerdeki etkileşimler birlikte değerlendirildiğinde, TAR için onarım şeklinde değerli bir öğrenme fırsatı gözlenir. TAR, 16. satırda öğrendiği mesleklerin sonuna “-lık” ekinin eklenmesi kuralını genelleştirerek Türkçe'de bir meslek adı olan “manav” sözcüğüne uygulamıştır (44. satır). Öğretici ise bu durumu bir öğrenme fırsatı olarak değerlendirir ve hedef kelimenin yeğlenen biçimini (sonunda -lık eki olmadan) Word belgesine yazmak suretiyle paylaşımlı ekranda görselleştirir.

Word belgesi üzerinde onarım kategorisinde incelenen üç kesitte de (6., 7. ve 8. kesitler) sorun kaynağını öğrencilerin sözlü yanıtlarında bulunan yeğlenmeyen ifadeler oluşturmaktadır. Öğretici 6. ve 8. kesitlerde sesli yazma stratejisi bağlamında ve açık düzeltme formunda, 7. kesitte ise yine sesli yazma stratejisi bağlamında ancak gömülü düzeltme formunda ekran yönelimli onarımda Word programını bir araç olarak kullanmıştır. 16. satırda öğrencinin doğru yanıtı tekrarlaması, öğreticinin onarımının ani etkisini ve öğrencinin dönüte ve bu stratejiye yönelimini gösterirken 44. satırda aynı öğrencinin *manav liyk* yeğlenmeyen yanıtı ise öğrencinin bu kuralı genelleştirdiğini kanıtlar.

Öğreticinin benimsediği farklı yaklaşımlar;

- söz varlığı ögesinin açık ve somut bir temsilini sağlar,
- onarımı süreç olarak kayıt altına alarak hem öğreticinin hem de öğrencinin öğrenme sürecinde ve/veya sonrasında başvurabileceği somut bir kayıt sağlar,
- öğrencilerin yazılı iletişim becerilerinin gelişmesine yardımcı olur,
- düzeltilmiş bilgilere odaklanarak gelişmiş hata farkındalığının sağlanmasına aracı olur,
- öğrencilerin hızlı, kapsamlı, kişiselleştirilmiş ve yansıtıcı dönüt vermesini kolaylaştırır.

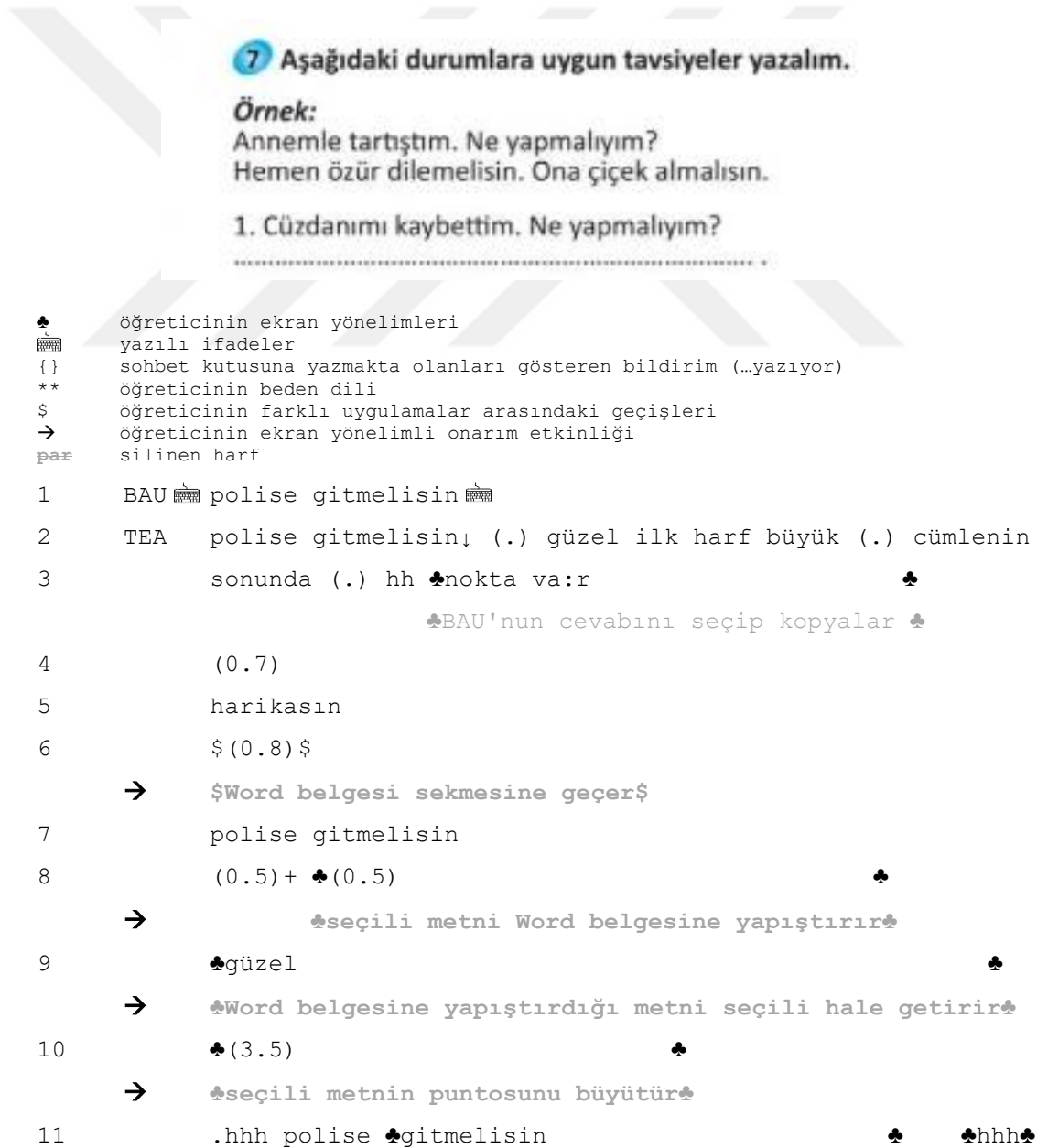
4.2.2. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Yazılı Yanıtları

Bu bölümde incelenen etkileşimlerde (9., 10. ve 11. kesitler), öğrencilerin yazılı yanıtlarında yer alan yeğlenmeyen ifadeler sorun kaynağını oluşturmaktadır.

9. KESİT

Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan “verilen duruma uygun tavsiyeler yazma” etkinliği (şekil 8) öğretici rehberliğinde ve etkileşim içerisinde yürütülmektedir. Öğrenciler yanıtlarını öğreticinin “lütfen yaz” yönergesi gereği yazılı olarak ifade etmekte, öğretici ise öğrencilerin yanıtlarına eş zamanlı dönüt vermektedir. Aşağıdaki kesitte öğretici ve BAU arasındaki etkileşim sunulmaktadır.

Şekil 8. 9. Kesit-Etkinlik



7 Aşağıdaki durumlara uygun tavsiyeler yazalım.

Örnek:
Annemle tartıştım. Ne yapmalıyım?
Hemen özür dilemelisin. Ona çiçek almalısın.

1. Cüzdanımı kaybettim. Ne yapmalıyım?

öğreticinin ekran yönelimleri
yazılı ifadeler
{ } sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
** öğreticinin beden dili
\$ öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
→ öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği
par silinen harf

1 BAU polise gitmelisin

2 TEA polise gitmelisin↓ (.) güzel ilk harf büyük (.) cümlelerin

3 sonunda (.) hh nokta va:r

BAU'nun cevabını seçip kopyalar

(0.7)

harikasın

\$(0.8)\$

→ \$Word belgesi sekmesine geçer\$

7 polise gitmelisin

8 (0.5)+ (0.5)

→ seçili metni Word belgesine yapıştırır

9 güzel

→ Word belgesine yapıştırdığı metni seçili hale getirir

10 (3.5)

→ seçili metnin puntosunu büyütür

11 .hhh polise gitmelisin

```
→      ♣imleci p harfinden sonraya getirir♣ ♠ ♣ p ♣ ♠
```

```
12      ♣(1.5)♣
```

```
→      ♠ ♣ P ♣ ♠
```

```
13      peki
```

```
14      (2.0)
```

```
15      ♣başka♣
```

```
→      ♣cümlelerin sonuna nokta koyar♣
```

1. satırda BAU söz sırasını alır ve yanıtını öğreticinin etkinlik yönergesi (lütfen yaz) gereği yazılı olarak sohbet kutusu üzerinden iletir. 2. satırda öğretici BAU'nun yanıtına (polise gitmelisin) yönelim gösterir ve vurgulu olumlu değerlendirme (güzel) (Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022; Waring, 2008) ile yanıtı kabul ettiğini belirtir. Aynı satırın devamında ve bir sonraki satırda yanıtta belirlediği sorun kaynağına yönelik (yazım ve noktalama kuralları) sözlü onarımını gerçekleştirir (alıcı başlatımlı alıcı onarım) (açık düzeltme, Jefferson, 1987). 3. satırdaki nokta var ifadesiyle birlikte öğretici BAU'nun yanıtını kopyalar. 4. satırdaki 0.7 saniyelik sessizliğin ardından vurgulu olumlu değerlendirme (harikasın) (Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022; Waring, 2008) ile söz sırasını sürdürür. 6. satırdaki 0.8 saniyelik sessizlik ile birlikte paylaşımlı ekranda Word belgesine geçer. Devamındaki sessizlik sırasında kopyalamış olduğu metni Word belgesine yapıştırır. 9. satırda tekrar vurgulu olumlu değerlendirme (güzel) (Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022; Waring, 2008) ile söz sırasını sürdürürken Word belgesine yapıştırmış olduğu metni seçili hale getirir. 10. satırdaki 3.5 saniyelik sessizlik sırasında metnin puntosunu büyütür. 11. ve 12. satırlarda öğretici 2. satırda sözlü olarak ifade etmiş olduğu onarımı (ilk harf büyük) ekran yönelimli olarak destekler (alıcı başlatımlı alıcı onarım). 13. satırda peki ifadesiyle söz sırasını sürdürür. 14. satırdaki 2.0 saniyelik sessizliğin ardından başka ifadesiyle 2. ve 3. satırlarda sözlü olarak ifade etmiş olduğu onarımı ekran yönelimli olarak destekler (cümlelerin sonuna nokta koyar) (alıcı başlatımlı alıcı onarım).

Yukarıdaki kesit incelendiğinde öğretici BAU'nun yanıtına yönelim gösterdikten sonra yapısal olarak kabul edilebilir olan yanıtı yazım ve noktalama açısından eksik bulduğu için ilk onarımını sözlü bir şekilde gerçekleştirmiştir (2.,3. satırlar). Aynı zamanda yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu sağlamak üzere öğrencinin yanıtını sohbet kutusundan kopyalamış ve gerekli gördüğü onarımları paylaşımlı ekranda yapabilmek için orijinal metni Word belgesine taşımıştır (3., 6., 8 satırlar).

Metnin ekranda daha görünür olmasını sağlamak amacıyla yazı tipi boyutunu büyüten (10. satır) öğretici devamında metindeki onarıma muhtaç birimlerle sırasıyla ilgilenir (11., 12. ve 15. satırlar). Bu vesileyle, öğretici tarafından yapılan düzeltmeler ekranda gösterilirken aynı zamanda vurgulanmış olur.

10. KESİT

Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan “verilen duruma uygun tavsiyeler yazma” etkinliği öğretici rehberliğinde yürütülmektedir. Öğrenciler yanıtlarını sohbet kutusu üzerinden yazılı olarak ifade etmekte, öğretici ise öğrencilerin yanıtlarına dönüt vermektedir. Aşağıdaki kesitte öğretici ve AYE arasındaki etkileşim sunulmuştur.

♣ öğreticinin ekran yönelimleri
{} yazılı ifadeler
{ } sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
** öğreticinin beden dili
\$ öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
→ öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği
par silinen harf

1 AYE ☞ Kafeye giderek yemek yapabiliriz ☞
19 satır kesit dışında tutulmuştur

21 TEA *kafeye giderek yemek yapabiliriz↓* AYE kafede↑ (0.3) mi
sağ kaşını kaldırır-----

22 yemek yapıyoruz (.) .h ♣↑>yemek yapmak cooking<
→ ♣AYE'nin yanıtını seçili hale getirir-->

23 (2.2)

24 bence şöyle (.) düzeltelim bunu♣
--♣

25 ♣(1.4)
→ ♣seçili metni kopyalar-->

26 >nasıl♣ yemek yapabilişriz \$<
→ --♣ \$Word belgesine geçer\$

27 (2.5)

28 fmutfağa: h giderek hhf

29 (1.0)

30 ♣kafeye değil ♣ def
→ ♣seçili metni Word belgesine yapıştırır♣

31 (1.1)

32 ♣mutfağa giderek♣ ♣yemek ♣ ♣yapabiliriz↓
☞ ♣-----1-----♣ ♣Kafeye♣ ♣Mutfağa-->
→ 1 Kafeye kelimesini seçili hale getirir

33 (0.7)

34 veya:↑ arkadaşlar♣ (.) yemek yapmıyoruz

→ --♣ ♠
35 ♣(1.0)♣
→ ♠ ♣ . ♣ ♠

1. satırda AYE yazılı yanıtını (Kafeye giderek yemek yapabiliriz) paylaşarak söz sırasını alır. Devamında, öğreticinin başka bir öğrencinin yanıtına yönelim gösterdiği 19 satır bu kesite dahil edilmemiştir. Öğretici 21. satırda, yapısal olarak herhangi bir yanlış barındırmayan yanıtı yönelim gösteririr (kafeye giderek yemek yapabiliriz↓) ve sağ kaşını hafifçe kaldırır. 21. satırın devamında ve 22. satırda öğretici AYE kafede↑ (0.3) mi yemek yapıyoruz ifadesiyle AYE'nin yanıtında üzerine düşünülmesi gereken bir bölümün olduğunu vurgular. 22. satırın devamında ↑>yemek yapmak cooking< ifadesiyle AYE'nin yanıtındaki yanlışın kaynağına yönelik onarımını (Karaca, 2019; Karaca Turhan vd., 2021) dil değişiminden faydalananarak gerçekleştirirken AYE'nin yanıtını sohbet kutusunda seçili hale getirir. 23. satırdaki 2.2 saniyelik sessizliğin ardından öğretici bence şöyle (.) düzeltelim bunu ifadesiyle ekran yönelimli onarımı başlatacağının işaretini verir (alıcı başlatımlı onarım). 25. satırdaki 1.4 saniyelik sessizlik sırasında sohbet kutusunda seçili olan metni kopyaladıktan sonra etkinliğin yönergesini sözlü olarak tekrarlar (>nasıl yemek yapabiliriz<) paylaşımlı ekranda Word belgesine geçer. Devamındaki 2.5 saniyelik sessizliğin ardından öğretici sözlü onarımını başlatır (fmutfağa: h giderek hhf). 29. satırdaki 1.0 saniyelik sessizliğin ardından AYE'nin yanıtındaki yanlışla güleryüzlü bir ifadeyle dikkat çekerek (fkafeye değil def) seçmiş olduğu metni Word belgesine yapıştırır (ekran yönelimi-alıcı başlatımlı onarım). 31. satırdaki sessizliğin ardından 32., 33. ve 34. satırlarda öğretici AYE'nin yanıtındaki Kafeye ifadesini Mutfağa ifadesi ile değiştirir. 35. satırda ise cümle sonuna nokta ekleyerek ekran yönelimli onarımını tamamlar (alıcı başlatımlı alıcı onarım).

Yukarıdaki kesitte yürütülen etkinlikteki cümlede “nasıl” sorusuna uygun bir yanıt verilerek eksik cümle (... *yemek yapabiliriz*) tamamlanması hedeflenmektedir (91. satır). Öğretici ilk olarak “yemek yapmak cooking” ifadesiyle AYE'nin hedef cümleye eklediği “kafeye giderek” bölümüne değil, etkinlikte halihazırda yer alan “*yemek yapabiliriz*” yönergesi ile ilgili dil değişiminden faydalananarak sözlü bir onarımda bulunmuştur. Bu durum öğrencinin yanıtının öğretici tarafından hızlı ve güçlü bir şekilde analiz edildiğini göstermektedir. Çünkü “kafeye giderek” ifadesi bireysel bir şekilde incelendiği zaman yanlış bir ifade değildir ancak “yemek

yapabiliriz” ifadesi ile birleştiği zaman semantik olarak tutarsız bir tümce oluşturmaktadır. Öğretici 24. satırda başlatmış yapmış olduğu onarımı gerçekleştirmek üzere AYE’nin yanıtını tercih ettiği ekran yönelimli onarım aracına (Word belgesi) taşıma işlemini 22., 23., 24., 25., 26., 30. satırlarda tamamlamıştır. Öğreticinin 28. satırdaki güleryüzlü ifadesi (İkafeye değil de!) onarım işlemine etkileşim ve dinamizm unsurlarını eklemiştir. 32. satır itibariyle ekran yönelimli onarım işlemini başlatan öğretici 33. ve 34. satırlarda onarım işlemini sürdürmüştür ve 35. satırda onarımını ekran yönelimli bir şekilde tamamlamıştır (alıcı başlatımlı alıcı onarım).

11. KESİT

Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan soruları cevaplama etkinliği (şekil 9) öğretici rehberliğinde ve etkileşim içerisinde yürütülmektedir. Öğretici bir sonraki yönergeye (7. Nasıl sağlığını koruyabiliriz?) geçmiş olmasına rağmen KHU “Nasıl Taksim’e gidebiliriz?” yönergesi ile ilgili yanıtını sohbet kutusu üzerinden sınıfla paylaşır. Aşağıdaki kesitte öğretici ve KHU arasındaki etkileşim sunulmaktadır.

Şekil 9. 11. Kesit-Etkinlik

10 Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Nasıl güzel gitar çalabiliriz?

2. Nasıl doktor olabiliriz?

3. Nasıl kültürlü olabiliriz?

6. Nasıl Taksim’e gidebiliriz?

7. Nasıl sağlığını koruyabiliriz?

8. Boş zamanlarımızı nasıl geçirebiliriz?

♣ öğreticinin ekran yönelimleri
 {} yazılı ifadeler
 {} sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
 ** öğreticinin beden dili
 \$ öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
 → öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği
 par silinen harf

1 KHU Taksim e otobüse bileti alarak gidebiliriz

9 satır kesit dışında tutulmuştur

11 TEA KHUdan bir cevap geldi

12 (0.5)

13 önceki soru hakkında .h .h ARKADAŞLARŞ neden

→ cevapı seçip kopyalar-- Word belgesine geçer

14 yazmıyorsunuz >bakın< (0.3) KHU yazıyor .h taksime

→ -1--

1 cevabı Word belgesine yapıştırır

15 (0.8)

16 <otobüs>
17 (0.5)
18 ♣<bi le ti> ♣
→ 🏠 ♣Taksim e ifadesindeki e den önceki boşluğu siler♣ 🏠
19 (0.5)
20 <alarak> ♣gide>biliriz< ♣
→ 🏠 ♣otobüse ifadesindeki e harfini siler♣ 🏠
21 (0.8)
22 bak şimdi (.) >♣taksime otobüs bileti♣ alarak gidebiliriz<
♣--1-----♣
→ 🏠 1 gidebiliriz ifadesindeki "ı" harfini silip "i" yazar 🏠
23 ♣.h♣ bu cümleyi
♣ 2♣
→ 🏠 2- cümlelerin sonuna nokta koyar 🏠
24 (0.8)
25 ♣KHU ve diğer arkadaşla:r♣ (0.2) bu şekilde de
26 kullanabilirsiniz
→ ♣cümleyi seçip kopyalar♣
27 (0.5)
28 ♣taksime♣ <otobü:s kullanarak>
→ ♣kopyaladığı metni bir alt satıra yapıştırır♣
29 (1.8)
30 ♣>kullanarak< (.)♣ ♣gidebiliriz♣
→ 🏠 ~~♣bileti alarak~~ ♣ ♣kullanar ♣ 🏠
31 ♣(1.0)♣
→ 🏠 ♣ k ♣ 🏠
32 otobüs ♣kullanarak♣ ♣gidebiliriz♣ ♣met♣ro♣
→ 🏠 ♣ k ♣ ♣ k ♣ ♣ k ♣al♣ 🏠
33 ♣kullanarak♣ ♣gide♣biliriz ♣ta↑mam ♣
→ 🏠 ♣ ± ♣ ♣ k ♣ ♣şekil 10♣ 🏠
Şekil 10-cümlelerin sonuna nokta işareti koyar

Şekil 10. 11 Kesit-Word Belgesi Üzerinde Onarım

Taksime otobüs bileti alarak gidebiliriz.

Taksime otobüs kullanarak gidebiliriz.

I

Ders kitabındaki 6. soruya yönelim gösteren KHU, yanıtını 1. satırda sohbet kutusu üzerinden paylaşır (Taksime e otobüse bileti alarak gidebiliriz). Devamındaki 9 satır bu kesitin dışında tutulmuştur. Öğretici 11. satırda KHU'nun

yanıtına yönelim gösterir (şukrattan bir şeşvap geldi). Devamındaki 0.5 saniyelik sessizlikten sonra önceki soru hakkında ifadesiyle söz sırasını sürdürürken KHU'nun yanıtını sohbet kutusunda seçip kopyalar. Aynı satırın devamında ve 14. satırda ARKADAŞLARŞ neden yazmıyosunuz >bakın< (0.3) KHU yazıyor ifadesiyle (minimal art genişletme) paylaşımlı ekranda Word belgesinin olduğu sayfaya geçer (ekran yönelimi). 14. satırda tak♣sime ifadesiyle KHU'nun seçili yanıtını Word belgesine yapıştırır. 15. satırdaki 0.8 saniyelik sessizliğin ardından <otobüs> ifadesi ile söz sırasını sürdürür. 17. satırdaki kısa bir sessizliği izleyen <bi le ti> ifadesiyle ekran yönelimli onarımını başlatır (Taksime ifadesindeki e den önceki boşluğu siler) (alıcı başlatımlı onarım). Devamındaki 0.5 saniyelik sessizliği izleyen gide>biliriz< ifadesi ile öğretici otobüse ifadesindeki e harfini siler. 21. satırda 0.8 saniyelik sessizlik gözlenir. 22. satırda bak şimdi ifadesiyle dikkatleri epistemik kaynak olarak belirlediği Word belgesinde tutmaya çalışan öğretici >taksime otobüs bileti ifadesiyle gidebiliriz ifadesindeki “ı” harfini silip “i” yazar. 23. satırda (.h bu cümleyi) öğretici “Taksime otobüs bileti alarak gidebiliriz.” cümlesinin günlük hayattaki kullanıma daha yakın bir alternatifini söylemek üzere söz sırasını sürdürür. Bu sırada cümlelerin sonuna nokta koyarak KHU'nun yanıtındaki sorun kaynağına yönelik ekran yönelimli onarımını tamamlar (alıcı başlatımlı alıcı onarım). Word belgesi üzerinde çalışmayı sürdüren öğretici 0.8 saniyelik sessizliğin ardından tüm sınıfa seslenerek (KHU ve diğer arkadaşlar) Word belgesine yazdığı cümleyi seçip kopyalar. 27. satırdaki kısa bir sessizliğin ardından taksime♣ <otobü:s kullanarak ifadesiyle kopyaladığı metni bir alt satıra yapıştırır. Devamındaki 1.8 saniyelik sessizliğin ardından >kullanarak< (.)gidebiliriz ifadesiyle birlikte “bileti alarak” ifadesini seçer ve siler ve “kullanar” yazar. 31. satırda kullanar ifadesine k harfini ekler. 32. satırda k harfini siler ve hemen tekrar k harfini ekler, ardından yine siler ve yerine al yazar. 33. satır itibarıyla -l harfini siler ve yerine -k harfini ekleyerek kullanarak ifadesini tamamlar. Sürdürdüğü söz sırasını ise 33. satırda tamamlar (şekil 10).

Yukarıdaki kesit ekran yönelimli onarım merkezinde incelendiğinde öğreticinin 14. satır itibarıyla onarıma konu olan bölümleri ile ilgilenmek üzere KHU'nun yanıtını Word belgesine taşıması ile onarım sürecinin başladığı ifade edilebilir. Devamında 18., 20., 22. ve 23. satırlarda öğreticinin KHU'nun yanıtı üzerinde gerekli gördüğü

onarımları tamamladığı gözlenmiştir (alıcı başlatımlı alıcı onarım). 25. satır itibariyle öğretici KHU'nun cümlesinin alternatifini tüm öğrencilerle (SHU ve diğer arkadaşla:r) paylaşmak istemiştir. 23. satıra kadar olan onarımlar doğrudan KHU'nun yanıtı özelinde olmasına rağmen, 23. satırdan itibaren öğreticinin pedagojik ajandasına onarımdan kaynaklanan yeni bir kavram eklenmiş (kullanarak) ve yine öğretici tarafından örneklendirilmiştir (otobüs kullanarak gidebiliriz, metro kullanarak gidebiliriz).

Word belgesi üzerinde onarım kategorisinde incelenen üç kesitte de (9., 10. ve 11. kesitler) sorun kaynağını öğrencilerin sohbet kutusu üzerinden ilettiği yazılı yanıtlarında yer alan yeğlenmeyen ifadeler oluşturmaktadır ve bu yanıtlar süreç içinde değerlendirme için öğreticiye bir temel sağlamıştır. Üç kesitte de öğretici öğrenci yanıtlarında yazım ve noktalama kurallarına uygunluğa özen göstermiştir. Öğretici metni seçme, kopyalama ve yapıştırmanın (9. kesit→ 3., 6., 8. satırlar; 10. kesit→22, 26., 30. satırlar; 11. kesit→ 13., 14. satırlar) yanı sıra Word belgesinde sözcük silme ve belgeye yeni sözcük ve noktalama işareti ekleme, sesli yazma gibi çeşitli ekran yönelimli onarım stratejilerini kullanır. Bu birleşik stratejiler öğrencilerin dikkatini çekmeyi kolaylaştırır, bireysel dönütler ise öğrencilerin dil öğrenmelerini teşvik eder ve öğrenilen yapıların pekiştirilmesine yardımcı olur. Bu stratejiler aynı zamanda öğrencinin yanıtlarının etkili bir şekilde izlenmesine, analiz edilmesine ve yanıtlara yönelik hızlı geri bildirim sağlanmasına yardımcı olurken bu süreci kayıt altına alır, dil becerilerinin gelişmesi için sözlü onarımlara ek olarak alternatif öneriler sunulmasına olanak tanır ve hedef dilin yapılarının anlaşılması ve doğru kullanımı konularında öğrencilere rehberlik edilmesini sağlar. Bu sayede hedef dile dair yeğlenen yapılar görsel olarak sunulurken yazılı iletişim becerilerinin gelişmesine de destek olunur.

4.2.3. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Ankete Verdikleri Yanıt

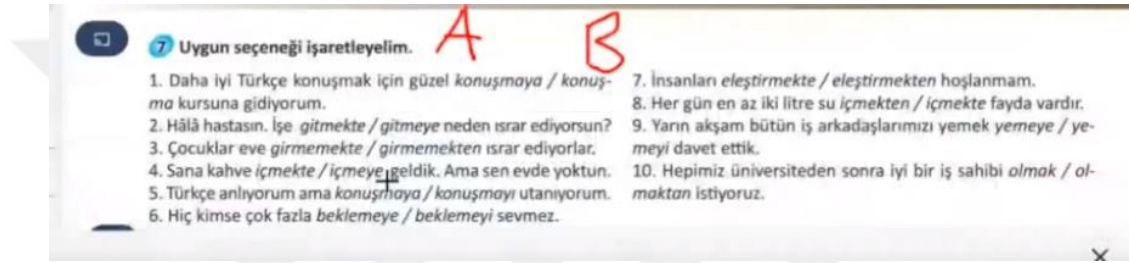
Bu bölümde incelenen 12. kesitte öğrencinin, öğreticinin anketine verdiği yeğlenmeyen yanıt sorun kaynağını oluşturmaktadır.

12. KESİT

Kesitte belirtilen etkileşimde ders kitabında yer alan iki seçenektan uygun olanı işaretleme etkinliği (şekil 11) öğretici rehberliğinde yürütülmektedir. Öğretici tüm sorular için birinci seçeneği A, ikinci seçeneği B olarak kodlamış ve bunu z-kitapta

yer alan etkinliğin üzerine yazarak görselleştirmiştir (şekil 11). Bu yönergeye göre ilgili soru kapsamında öğretici A ve B seçeneklerinden oluşan anketi öğrencilerle paylaşır ve öğrenciler ankete anlık olarak yanıt verirler. 1. soruya PAM'ın yeğlenmeyen bir yanıt vermesi üzerine öğretici hedef dil bilgisi yapısını (belirtisiz isim tamlaması) Word belgesi üzerinde yazılı bir şekilde tekrar etme gereği hisseder. Aşağıdaki kesitte öğreticinin belirtisiz isim tamlamasını anlattıktan sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığına yönelik yanıtı anket üzerinden alması ve devamında PAM'ın Hayır yanıtına istinaden konuyu Word belgesi üzerinden tekrarlaması sunulmuştur.

Şekil 11. 12. Kesit-Etkinlik



- ♣ öğreticinin ekran yönelimleri
 - { } yazılı ifadeler
 - { } sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
 - ** öğreticinin beden dili
 - \$ öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
 - öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği
 - par silinen harf
- 1 TEA ♣anladın mı bunu♣
♣metni seçer♣
 - 2 (0.6)
 - 3 *♣bu önemli♣*
sol eli çenesindeyken sakalını sıvazlar
♣metni keser♣
 - 4 \$(1.3)\$
\$sanal sınıf sekmesine geçer\$
 - 5 en fazla karıştıraca:n nokta ♣burası♣
♣sohbet kutusuna metni yapıştırır♣
 - 6 (0.7)
 - 7 evet *anla♣dım♣* ha:yır ♣anlamadım♣
arkasına yaslanır *kıyafetini düzeltir-->
♣ 1 ♣ ♣ 2 ♣
1 metni sohbet kutusu üzerinden gönderir
2 iki soruluk anket hazırlar
 - 8 ♣(0.5)♣+(3.5)

anketi gönderir

9 TAR Evet

10 (0.5)

11 KAT Evet

12 PAM [Hayır

13 TEA [pe:ki

14 (1.7) *

--*

15 .h PAM anlamadın mı yanlış mı bas*tın

*başını hafifçe indirir

sağa çevirir-->

16 PAM >yok* anla*madım<

--* *bakışlarını ekrana geri çevirir-->

17 (0.5) *

--*

18 TEA *anlamadın (.) PAM kolay* h (0.3) <iki kelime> \$ (.)\$

-----3-----

\$-4--\$

3 başını sola yaslar bakışlarını sol alt tarafa çevirir

→ 4 Word belgesi sekmesine geçer

19 *(0.7) *

ekrana bakar

20 iki kelime (.) >two words< (.) bi:r

→ iki kelime

21 (1.1)

→-->

22 iki (0.3) şimdi (.) >bunu anladın mı<

→ --

23 (2.0)

24 PAM e[vet

25 TEA [iki kelime (.) tamam mı

→ .

26 PAM °tavam°

27 TEA °şimdi birinci kelime örnek <çalış> (.) fiil

→ çalış

28 (1.0)

→ sonundaki a harfini siler

29 <ça lış ma>

30 (0.5)

→ ma

31 <ma sa sı> .hh

→  **Çalışma masası-->**

32 iki kelime♣ <va:rsa>

→ --♣ 

33 (1.0)

34 ya:ni bu iki kelime ♣(0.3) >aslında<♣ bir kelime gibi

→ ♣noktalı ifadenin arasına boşluk bırakır♣

35 ♣(1.0) ♣

→  ♣Çalışma masası ifadesinin arasına boşluk bırakır♣ 

36 .hh tamam mı

37 (0.8)

38 there is *two* word

-5-

5 sol eliyle hızlıca iki işareti yapar ve elini aşağı indirir

39 (2.0)

40 but actually (0.3) think please *only <one ♣word♣>*

♣--6-♣

-----7-----

→ 6 ikinci ve üçüncü satırları seçili hale getirir

7 sol elinin baş ve işaret parmağını daire şeklinde bir araya getirir

41 (0.7)

42 *because*

---8---

8 sol elinin baş ve işaret parmağını yarım ay olacak şekilde açar

43 (0.5)

44 *>is two words means<* *only* ♣*one (0.4) çalışma

-----9----- *-10-* ♣*11 -->

9 sol elinin parmaklarını kapatır

→ ♣Çalışma masası ifadesini

seçili hale getirir-->

10 sol elinin baş parmağıyla tamam işareti yapar

11 sol elini avuç içi kameraya doğru olacak şekilde açar -->

45 masası*♣.h *(0.3)*eğer↗ bö:le↗ (0.3)iki kelime varsa

→ --*♣ *sol elini aşağı indirir*

46 (0.6)

47 ma:

48 (0.5)

49 ♣me h♣

→ ♣ma-♣ ♣
50 (0.5)
51 ♣kullan♣
→ ♣ma otomatik düzeltme ile Ma haline gelir♣
52 (0.5)
53 ♣tamam mı (.) mak♣ mek kul*lanma* (.) anladın mı
→ ♣ me ♣ *-12--*
12 sol elini hayır anlamında yukarı kaldırır
54 *(1.0)
*başını önce hafifçe sola sonra ekrana çevirir-->
55 PAM valladım* >anladım<
tea --*

1. satırda öğretici anladın mı bunu ifadesiyle sıralı çiftin ilkini oluştururken dil bilgisi anlatımı sırasında Word belgesinde oluşturduğu metni seçili hale getirir. 2. satırdaki 0.6 saniyelik sessizliğin ardından bu önemli ifadesiyle söz sırasını sürdürürken seçmiş olduğu metni keser. Devamındaki 1.3 saniyelik sessizlik sırasında paylaşımlı ekranda sanal sınıfın bulunduğu sekmeye geçer. 5. satırda kestiği metni sohbet kutusuna yapıştırır. 6. satırdaki sessizliğin (0.7) ardından evet anladım ha:yır anlamadım ifadesiyle söz sırasını tamamlarken sohbet kutusundaki metni sınıfla paylaşır ve öğrenciler için evet hayır seçeneklerinden oluşan bir anket hazırlar. Bir sonraki satırdaki sessizlik sırasında öğretici hazırladığı anketi öğrencilerle paylaşarak ekran yönelimini de tamamlar. 9., 11., ve 12. satırlarda sırasıyla TAR (evet) KAT (evet) ve PAM (hayır) ankete yanıt vererek söz sırasını alır ve sıralı çiftin ikinci kısmını tamamlar. PAM'ın yanıtı öğreticinin pe:ki ifadesiyle örtüşür. 14. satırdaki 1.7 saniyelik sessizliğin ardından öğreticinin .h PAM anlamadın mı yanlış mı bastın ifadesiyle minimal olmayan bir art genişletme gözlenir (sıralı çiftin ilk kısmı). Bir sonraki satırda PAM hemen >yok anlamadım< ifadesiyle soruya yönelim göstererek sıralı çiftin ikincisini tamamlar. 17. satırdaki kısa sessizliğin ardından öğreticinin anlamadın (.) PAM kolay h (0.3) <iki kelime>(.) ifadesiyle söz sırasını aldığı ve ekranda Word belgesine geçtiği gözlenir. 19. satırdaki sessizlik sırasında öğretici ekrana bakar. 20. satırda öğretici iki kelime (.) >two words< (.) ifadesiyle sözlü onarımını ve Word belgesine İki kelime ifadesini yazarak eş zamanlı olarak ekran yönelimli onarımını başlatır (alıcı başlatımlı kendi onarım). 21. satırdaki 1.1 saniyelik sessizlik süresince öğretici Word belgesine ardışık noktalar koyar (....). 22. satırda iki

(0.3) ifadesiyle söz sırasını devam ettiren öğretici aynı satırdaki şimdi (.) >bunu anladın mı< ifadesiyle belirtisiz isim tamlamasına yönelik anlaşılabilirliği adım adım kontrol ederken sıralı çiftin ilk kısmını oluşturur. Bunu izleyen 2.0 saniyelik GUN'den sonra PAM sıralı çiftin ikinci kısmını e[vet ifadesiyle tamamlarken bu ifade öğreticinin söz sırası ile örtüşür ([iki kelime). Öğretici bu sırada cümlelerin sonuna nokta koyar ve tamam mı ifadesiyle anlaşılabilirliği bir kez daha test eder (sıralı çiftin ilk kısmı). PAM 26. satırda beklemeden sıralı çiftin ikinci kısmını tamamlar (°tavam°). 27. satırda öğretici söz sırasını sözlü onarım (°ş°imdi birinci kelime örnek <çalış> (.) fiil) ile sürdürürken Word belgesine çalışma yazarak onarımını ekran yönelimli olarak destekler. 28. satırdaki 1.0 saniyelik sessizlik sırasında öğretici çalışma ifadesinin sonundaki a harfini siler. 29. satırdaki <ça lış ma> ifadesini izleyen 0.5 saniyelik sessizlik sırasında öğretici Word belgesindeki çalış ifadesine ma ekler. 31. satır itibarıyla öğretici söz sırasını <ma sa sı> ifadesiyle sürdürür. 32. satırdaki iki kelime ifadesiyle Word belgesine masası yazmayı tamamlayan öğretici 1.0 saniyelik sessizliğin ardından ekran yönelimli onarımını başlatan bölüme (21. satır) dönerek noktalı ifadenin arasına bir boşluk bırakır. 35. satırdaki 1.0 saniyelik sessizlik ile belirtisiz isim tamlamasının üzerine fare ile gelen öğretici çalışma masası tamlamasının arasına bir boşluk bırakır. 36. satırdaki .hh tamam mı ifadesini izleyen 0.8 saniyelik sessizlikten sonra öğretici dil değişiminden (there is two word) (Karaca, 2019; Karaca Turhan vd., 2021) faydalanarak söz sırasını ve onarımını sürdürür. 39. satırdaki sessizliğin ardından öğretici onarımını but actually (0.3) think please only <one word> ifadesiyle devam ettirir ve beden dili ile bu ifadesini desteklerken ekran yönelimli onarımı sırasında Word belgesine yazmış olduğu ikinci ve üçüncü satırları seçili hale getirir. 41. satırdaki sessizlikten sonra gelen because ifadesiyle öğretici beden dilinden yardım almayı sürdürür. 43. satırdaki 0.5 saniyelik sessizlikten sonra öğretici >is two words means< only one ifadesiyle dil değişimini sonlandırır. Aynı satırın devamında ve bir sonraki satırda one (0.4) çalışma masası ifadesiyle Word belgesindeki çalışma masası ifadesini seçili hale getirir. 46. satırdaki 0.6 saniyelik sessizliği ma: ifadesi ve sonrasında tekrar bir sessizlik izler. Öğretici me ifadesiyle söz sırasını sürdürürken ekran yönelimli onarımına da devam eder (ma-). 48. satırdaki 0.5 saniyelik sessizlikten sonra gelen kullan ifadesini tekrar 0.5 saniyelik sessizlik izler. 53. satırdaki tamam mı (.) mak ifadesiyle öğretici

Word belgesine me ekini ekleyerek ekran yönelimli onarımını tamamlar (alıcı başlatımlı alıcı onarım). Aynı satırın devamındaki anladın mı ifadesiyle anlaşılabilirliği kontrol eden öğretici aynı zamanda yeni bir dizi oluşturur. 1.0 saniyelik GUN'nin ardından PAM öğreticinin sorusuna 55. satırda (valladım* >anladım<) yönelim gösterir.

Word belgesi üzerinde onarım kategorisinde incelenen 12. kesitte sorun kaynağı öğrencinin ankete vermiş olduğu yanıttır. Öğretici ilgili dil bilgisi konusunu Word belgesi üzerinde açıklamış ve daha sonra ilgili açıklamalarını Word belgesinden kesip sanal sınıf uygulamasında bulunan sohbet kutusu üzerinden tüm sınıfa göndermiştir (1., 3., 4., 5. 7. satırlar). Bu noktada öğreticinin ekran paylaşımı sırasında Word belgesinde yazdığı metinleri öğrencilerin kopyalayamadığı, ancak sohbet kutusuna yazılanları kopyalayabildiğini belirtmekte fayda vardır. Bu stratejiyi kullanan öğretici Word belgesini epistemik kaynak olarak kullansa bile notları öğrencilerin kendi erişiminde olan kaynaklarına ekleyebilmesine fırsat vermektedir. Öğretici konunun önemini altını çizdikten sonra öğrencilerin anlayıp anlamadığını kontrol etmek için sanal sınıf uygulamasına gömülü halde bulunan anketi kullanır (7. ve 8. satırlar). Sanal sınıf uygulamasında bulunan üç öğrenci ankete yönelim gösterir (9., 11. satırlar) ve öğrencilerden biri anlamadığına yönelik cevap verir (12. satır) (sorun kaynağı). Öğretici öncelikle öğrencinin yanlışlıkla hayır yanıtını vermediğini tespit ve teyit ettikten sonra (15. ve 16. satırlar) (hayır anlamadım, Badem-Korkmaz vd., 2022; Sert & Walsh, 2013) daha önceden aynı dil bilgisi konusunun anlatımında kullandığı epistemik kaynağa (Word belgesi) tekrar yönelim gösterir (alıcı başlatımlı kendi onarım) (üçüncü konum onarımı, *third position repair*). Bu sırada öğretici adım adım onarımını tamamlarken öğrenciden teyit almayı da ihmal etmez (22. ve 24. satırlar, 25. ve 26. satırlar, 53. ve 55. satırlar). Dizisel anlamda öğreticinin (1) konuyu anlatması, (2) anlaşılabilirliği kontrol etmesi, (3) anlaşılmadığını tespit ve teyit etmesi, (4) sonrasında konuyu tekrar anlatması, (5) anlaşılabilirliği tekrar kontrol etmesi ve (6) öğreticinin onarımından sonra öğrencinin anladığını teyit etmesi önemli bir bulgudur. Öğrencinin son satırda vermiş olduğu onay onarımın başlangıçtaki sorun kaynağını çözmede başarılı olduğunu gösterir ve bu onay sayesinde öğrenci epistemik anlamda öğreticinin hedeflediği konumda yer alırken öznelarasılık da sağlanmış olur. Bu onarım ve onay dizisi, çevrim içi derste hem etkileşimsel hem de pedagojik bir başarıdır ve öğrencilerin öğretilen materyali kavramasını sağlamak

için çevrim içi öğrenme bağlamında sorun kaynaklarının derhal ve etkili bir şekilde ele alınmasının önemini vurgulamaktadır.

4.3. Z-Kitap Üzerinde Onarım

Bu bölümde öğreticinin Z-kitap uygulamasını kullanarak yaptığı onarımlara dair kesitler sunulmuş ve analiz edilmiştir. Kesitlerde bulgularan ve onarıma konu olan sorun kaynaklarını, öğrencilerin sözlü yanıtları ve ekran temelli yanıtları oluşturmaktadır. Ekran temelli yanıtlar ise kendi içinde öğrencilerin yazılı yanıtları ve yine öğrencilerin öğreticinin oluşturduğu ankete verdikleri yanıtlar olarak iki alt başlıkta incelenmiştir.

4.3.1. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Sözlü Yanıtları

Bu bölümde incelenen etkileşimlerde (13., 14. ve 15. kesitler), öğrencilerin sözlü yanıtlarında yer alan yeğlenmeyen ifadeler sorun kaynağını oluşturmaktadır.

13. KESİT

Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan konuşma etkinliği (şekil 12) öğretici rehberliğinde ve etkileşim içerisinde yürütülmektedir. Öğretici “Daha önce hiç taşındınız mı?” yönergesi ile etkinliği başlatmıştır. Aşağıdaki kesitte öğretici ve TAR arasındaki “nereden nereye taşındın” konulu etkileşim sunulmuştur. Bu kapsamda öğretici -den ... -(y)e yapısının kullanımına odaklanmaktadır.

Şekil 12. 13. Kesit-Etkinlik

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

1

Daha önce hiç taşındınız mı? Aşağıdaki nedenlerin taşınmak için bir etkisi oldu mu?

İş Evlilik Aile Eğitim

2

Taşınırken hangi problemler ile karşılaşabilirsiniz?

♣

öğreticinin ekran yönelimleri

🗨

yazılı ifadeler

{ } &&

sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)

**

öğreticinin beden dili

\$

öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri

→

öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği

1

TEA nere*den nereye taşın*dın dikkat (.) <nere den> nereye taşın*dın

-----1-----

*2-->

1

başını hafifçe sağdan sola yatırıp tekrar dik pozisyona getirir

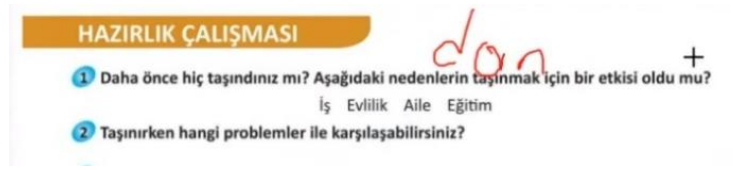
2

çayından bir yudum alır

2

(1.4) *

Şekil 13. 13. Kesit-Z Kitabın Üzerine Yazma



22 (1.0)

23 <mer (.) sin (.) e:>

24 (0.6)

25 taşındım

26 (0.5)

27 ta:ci♣kistandan ♣mersine taşındım peki♣

→ --♣️🏢 🏢♣️şekil 14-----♣️🏢

Şekil 14. 13. Kesit-Z Kitabın Üzerine Yazma



28 ♣(1.5)♣

🖨️ ♣️şekil 15♣️ 🖨️

Şekil 15. 13. Kesit-Z Kitabın Üzerine Yazma



1. satırda öğretici nereden nereye taşındın dikkat (.) <nere den> nereye taşındın ifadesiyle sıralı çiftin ilk kısmını oluşturur. Devamındaki 1.4 saniyelik GUN'den sonra TAR_{a1}:: ifadesiyle söz sırasını alır (ikinci kısmın önü) ve bunu 0.7 saniyelik sessizlik izler. 5. satırdaki mersinde taşındım ifadesiyle TAR sıralı çiftin ikinci kısmını oluşturur ve söz sırasını tamamlar. 6. satırdaki sessizlikten sonra öğretici nereden ifadesiyle (minimal olmayan art genişletme) 1. satırdaki yönergede yer alıp TAR'ın yanıtında yer almayan bölümü tekrar ederek söz sırasını alır ve alıcı başlatımlı onarımı başlatır. 8. satırdaki sessizliğin ardından öğretici tacikistandan rusyadan ifadesiyle minimal olmayan art genişletmesini sürdürürken öğreticinin söz sırası TAR'ın a: ta:cikistanda (0.4) ta:cikistanda ifadesiyle örtüşür. Eş zamanlı olarak öğretici TAR'ın yanıtına yönelim gösterir (ekrana bakar başıyla onaylar). 11. satırdaki 0.6 saniyelik sessizliğin ardından öğretici alındılama işareti (tamam) ile söz sırasını alır ve şimdi tamamla nereden nereye taşındın

tekrar yönergesiyle yeni bir dizi başlatır (sıralı çiftin ilk kısmı). Devamında gelen 0.6 saniyelik sessizliğin ardından TAR öğreticinin yönergesine yönelim gösterirken (a:: tacikista:n (.) tacikistanda:) öğreticinin önce TAR'ın yanıtını dinlediği ardından z-kitap uygulamasına geçtiği gözlenir. 15. satırdaki 0.5 saniyelik sessizliğin ardından TAR söz sırasını a: mersindea (.) taşındım ifadesiyle tamamlar (sıralı çiftin ikinci kısmı). 17. satırdaki sessizliği izleyen satırda öğretici sözlü onarımını başlatır ve bunu (ta:cikistan <da::n>) ifadesi izler. 19. satırdaki 1.0 saniyelik sessizliğin ardından öğreticinin ([<mer (.)sin) ve TAR'ın (e[ve:t da::n ʔhɪhɪʔ) söz sıralarının örtüştüğü gözlenir. 21. satırın devamındaki e:> ifadesiyle öğreticinin z-kitapta etkinliğin olduğu bölüme fareyi kullanarak 'nereden nereye' ifadesinde vurguladığı eki yazmaya başlar (dan) (alıcı başlatımlı alıcı onarım) (şekil 13). 22. satırdaki 1.0 saniyelik sessizliğin ardından öğretici söz sırasını <mer (.) sin (.) e:> ifadesiyle sürdürür. Bir sonraki satırdaki 0.6 saniyelik sessizliği taşındım ifadesi izler. 26. satırdaki sessizliği (0.5) izleyen tacikistandan ifadesiyle öğretici ekrana yazmakta olduğu dan ekini tamamlar. Aynı satırın devamında yer alan mersine taşındım peki ifadesiyle ekrana e ekini de yazar (şekil 14). 28. satırda her iki ekin başına tire işareti (-) ekler (şekil 15). Böylelikle 'nereden nereye' ifadesinde vurguladığı ekleri paylaşımlı ekrana sesli yazma tekniği ile yazarak vurgular ve ekran yönelimli onarımını tamamlar (alıcı başlatımlı alıcı onarım).

Öğretici hedef yapıya (nereden nereye) dair örnekler üzerinden ayrıntılı yönergelerle (1., 7., 9., 12. satırlar) alıştırma yaparken TAR'ın -den ekinin yerine ısrarla -de ekini kullandığını (5., 10., 14. ve 16. satırlar) fark etmiş ve onarımını ekran yönelimli bir şekilde destelemek üzere Z-kitap uygulamasının bulunduğu sayfaya geçmiş (14. satır) ve yürütmekte oldukları etkinliğin bulunduğu yeri hedef olarak seçmiştir (şekil 13, 14, 15). Devamında ise öğrencinin yanıtındaki yeğlenmeyen ifadelerle odaklanmış ve yalnızca eklerin doğrusunu yazarak (-dan -e) onarımını tamamlamıştır (21., 22., 23., 24., 25., 26., 27. ve 28. satırlar) (alıcı başlatımlı alıcı onarım).

14. KESİT

Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan konuşma etkinliği (şekil 16) öğreticinin rehberliğinde "Hangisi senin için uygun?" yönergesi ile yürütülmektedir. Öğrenciler

kendi hızlarında etkinliğe sözlü olarak katılmaktadır. Aşağıdaki kesitte 28. satırdan önce öğretici başka bir öğrenici ile aynı etkinliği yürütmekte iken PAM kendini bir sonraki konuşmacı olarak seçmiş ve etkinliği bölmüş, ancak öğretici PAM'dan sırasını beklemesini istemiştir. Aşağıdaki kesitte sırası gelen PAM ile öğretici arasındaki etkileşim sunulmuştur.

Şekil 16. 14. Kesit-Etkinlik

3 Aşağıdaki ilanlara bakalım. Hangi ev sizin için uygun? Konuşalım. +

SAHİBİNDEN KİRALIK Fatih'te ulaşım araçlarına 10 dakika. Kira 2.500 TL.	ACİL SATILIK Kadıköy'de acil satılık, sıfır daire. Fiyatta anlaşabiliriz.	EMİNÖNÜ'NE YAKIN 3 oda 1 salon deniz manzaralı ev. Öğrenciye, bekara uygun. Kira 2.250 TL.	ÜNİVERSİTEYE YAKIN Öğrenciye elektrik, su, doğalgaz dâhil eşyalı kiralık odalar. Fiyat 1.500 TL.
KİRALIK DAİRE Üsküdar'da sahibinden 3.000 TL. Pazarlık yok.	İKİ AY PEŞİN ÖDEMELİ Beylikdüzü'nde 4.500 TL kira ile masrafsız lüks daireler.	2+1 KİRALIK Taksim'de aileye uygun, temiz daire. Kira 2.750 TL.	EV ARKADAŞI 2+1 eşyalı eve, düzenli bir ev arkadaşı arıyorum. Kira 1.400 TL.

- ♣ öğreticinin ekran yönelimleri
- {} yazılı ifadeler
- { } && sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
- ** öğreticinin beden dili
- \$ öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
- öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği

- 1 TEA ♣şimdi lütfen (.) tekrar konuş♣
♣sanal sınıf sayfasındaki sohbet kutusunun üzerinde fare ile gezinir♣
- 2 * (0.6)
tea *sağ elini ağzına götürür-->
- 3 PAM £h1h1h1£ .hh %>bana \$iki\$:<n: (.) * *ilanları 1::
tea %1--> \$ 2 \$ --* *sağ eliyle sakalını tutar -->
1 bakışlarını sağ alt köşeye çevirir-->
→ 2 z-kitap uygulamasına geçer
- 4 (0.5)
- 5 uygun% %(.)a:: (.) birinci [olan aci-
tea 1--% %ekrana bakar -->
- 6 TEA [anlamadım tekrar% lütfen* %(0.3)
--% --* %3-->
3sağ baş parmağını ağzının alt kısmına koyar
- 7 PAM £h1h1h1£ .h <bana i:ki> i- >buradan< a- iki <i:lanlarla>
- 8 ilanlar va°r°% *†i*lanları uygun* (.) * [acil s-
tea 3--% *4-* *kameraya yaklaşır*
4 elini yan tarafa koyar ve ekrana bakar

9 TEA [benim için
10 (0.5)
11 [benim için
12 PAM [benim iç
13 (0.5)
14 TEA ♣[<burada (.) iki i:la:n (.) uygun> iki [ilan♣ (0.3)♣benim için
→ ♣-----5-----♣ ♣şekil 17-->
5 fareyi sayfanın üst kısmına doğru hareket ettirir

Şekil 17. 14. Kesit-Z Kitabın Üzerine Yazma



15 PAM [benim için [iki ilan (.)
16 benim için (.) iki ilan (.) uygun
17 (0.5)
18 TEA bi[rincisi
19 PAM [°birin°
20 (0.5)
21 TEA [birincisi
22 PAM [birin-
23 (0.5)♣
tea → --♣
24 PAM *birincisi* *acil satı\$lık\$*
tea *---5-----* *----6-----*
\$-7-\$
5 başıyla onay işareti yaparken ekranın sağ alt köşesine bakar
6 sağ elini ağzına koyar
7 sanal sınıf sekmesine geçer
25 TEA *güzel*
başını dik konuma getirir

1. satırda öğretici bir sonraki konuşmacı olarak seçtiği PAM'a söz sırasını verir (şimdi lütfen (.) tekrar konuş) (sıralı çiftin ilk kısmı). 2. satırdaki sessizliğin ardından PAM hıhıhı (potansiyel sorunun kabulü, Sezgin, 2023) ile söz sırasını alır. Öğretici PAM'ın yanıtına yönelim gösterse de (bakışlarını sağ alt köşeye çevirir) yanıtındaki yeğlenmeyen ifadelerle (... iki:<n: ilanları) bu satır itibarıyla

herhangi bir yönelimde bulunmaz ve z-kitap uygulamasının bulunduğu sekmeye geçer. Bir sonraki satırdaki kısa sessizliğin ardından söz sırasını sürdüren PAM'ın yanıtı öğreticinin anlamadım tekrar lütfen yönergesiyle yarım kalır (alıcı başlatımlı onarım- sıralı çiftin ilk kısmı). 7. satır itibariyle PAM 3. ve 5. satırlardaki yanıtına dair onarım yapmak üzere söz sırasını tekrar alır (alıcı başlatımlı kendi onarım-sıralı çiftin ikinci kısmı) (hıhıhı- potansiyel sorunun kabulü, Sezgin, 2023). 8. satır itibariyle öğreticinin kamera yaklaşarak söz sırasını almak için hazırlık yaptığı gözlenir. Eş zamanlı olarak öğreticinin onarım başlatması ([benim için) (alıcı başlatımlı alıcı onarım) sebebiyle PAM'ın söz sırası ve alıcı başlatımlı onarımı yarıda kesilir ([acil s-). 11. satırda söz sırasını sürdüren öğreticinin onarımı ([benim için) tekrar PAM'ın söz sırası ([benim iç) ile örtüşür (söz sırası çekişmesi, Schegloff, 2000). 13. satırdaki kısa sessizliğin (0.5) ardından öğretici [<burada (.) iki i:la:n (.) uygun> iki [ilan ifadesiyle söz sırasını sürdürürken z-kitap uygulamasının bulunduğu ekranda faresini hareket ettirir. Öğretici aynı satırın devamında benim için ifadesiyle söz sırasını PAM'a bırakır ve eş zamanlı olarak ekran yönelimli onarımı fareyi kullanarak z-kitap uygulamasının üzerine 2 ilan ifadesini yazarak başlatır (şekil 17). 15. satırda PAM'ın ifadeleri öğreticinin bir önceki satırdaki söz sırası ile örtüşür (söz sırası çekişmesi, Schegloff, 2000) ve 16. satır itibariyle (iki ilan (.) uygun) PAM söz sırasını tamamlar. 17. satırdaki kısa sessizliğin ardından öğretici bi[rıncisi ifadesiyle söz sırasını alırken ekran yönelimli onarımını ve PAM'ın 5. satırdaki yanıtına (birinci [olan) dair sözlü onarımını sürdürür. Aynı zamanda PAM da [°birin° ifadesiyle kendi söz sırasını başlatır (19. satır) (söz sırası çekişmesi, Schegloff, 2000). 20. satırdaki 0.5 saniyelik sessizliğin ardından öğretici 18. satırdaki ifadesini (birincisi) tekrarlarlarken öğreticinin söz sırası PAM'ın bir sonraki satırda belirtilen söz sırası ([birin-) ile örtüşür (söz sırası çekişmesi, Schegloff, 2000). 23. satır itibariyle öğretici ekran yönelimli onarımını tamamlar (2 ilan). Bir sonraki satırda PAM birincisi acil satılık ifadesiyle öğreticinin onarımına yönelim gösterir ve yeğlenen yanıtı söyler. 25. satırda öğretici PAM'ın yanıtına vurgulu olumlu değerlendirme (güzel) (Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022; Waring, 2008) ile yönelim gösterir.

Yukarıdaki kesit incelendiğinde etkileşimde öğretici başlatımı öğrenici yanıtı dönüt/değerlendirme (Mehan, 1979; Sert, 2016; Sert & Walsh, 2013; Sinclair &

Coulthard, 1975; Walsh, 2013) örüntüsünün izlendiği ve öğreticinin bir sonraki konuşmacıyı seçtiği gözlenmektedir. Etkinlik kapsamında “Hangisi senin için uygun?” sorusunu takiben öğrencinin çalışma kitabında belirtilen seçeneklerden (şekil 16) kendisi için en uygun olanı seçmesi ve bu seçime yönelik gerekçelerini ifade etmesi beklenmektedir. Öğrencinin 3. ve 5. satırlardaki yanıtı (bana iki:n: (.) ilanları ı:: uygun (.)a:: (.) birinci olan aci-) bünyesinde yanlış ifadeler barındırır. Öğretici öğrencinin yanıtına yönelik alıcı başlatımlı onarım girişiminde bulunur (6. satır) (anlamadım tekrar lütfen). Öğrenci bu girişime bir sonraki satırda yönelim gösterir ve yanıtını tekrarlar (fɦɦɦɦɦɦɦf .h <bana i:ki> i- >buradan< a- iki <i:lanlarıa> ilanlar va°r° ɦilanları uygun (.) [acil s-). 6. satırdaki onarım girişimi başarısızlıkla sonuçlanan öğretici alıcı başlatımlı alıcı onarımını öğrencinin yanıtındaki ilk yeğlenmeyen ifadeye (bana) yönelik başlatır ([benim için) ([benim için) (9. ve 11. satırlar), ikinci (buradan) ve üçüncü yeğlenmeyen ifadelere odaklanarak (iki ilanları) sürdürür (14. satır) (<burada (.) iki i:la:n (.) uygun> iki ilan). PAM, öğreticinin onarımlarına yönelim gösterdikten sonra (12., 15., 16. satırlar) öğretici söz sırasını tekrar alır (18. ve 21. satırlar) ve sözlü (birincisi) onarımını sürdürür. 23. satırdaki sessizlik ile öğretici 14. satırda başlatmış olduğu ekran yönelimli onarımını tamamlar (alıcı başlatımlı alıcı onarım).

Z-kitap üzerinde onarım kategorisinde incelenen 13. ve 14. kesitlerde öğretici etkinlik kitabında yer alan yönergeleri takip ederek konuşma etkinliğini yürütmektedir. Her iki kesitte de öğrencilerin sözlü yanıtlarında yapı ve doğruluk bağlamında sorun kaynakları (13. kesit → 5., 10., 14., 16. satırlar; 14. kesit → 3., 5., 7., 8. satırlar) mevcuttur. Hem 13. hem de 14. kesitlerde öğretici yürütmekte olduğu konuşma etkinliği sırasında öğrencinin yeğlenmeyen yanıtına sözlü bir onarımda bulunmuştur (13. kesit → 7., 9., 12., 18. satırlar; 14. kesit → 6., 9., 14., 18., 21. satırlar), ancak öğrenciden yeğlenen yanıtı yine alamamış ve onarımını ekran yönelimli bir şekilde desteklemeye (13. kesit → 21.-27. satırların arası; 14. kesit → 14.-24. satırların arası) ihtiyaç duymuştur. Öğretici her ikisi kesitte de etkinlik sırasında düzeltme formundaki onarım etkinliklerini sözlü olarak başlatmış ve etkinliğin bulunduğu z-kitap uygulamasından ayrılmadan ekran yönelimli olarak desteklemiştir (alıcı-başlatımlı alıcı-onarım). Bu kapsamda z-kitap üzerinde yürütmekte oldukları etkinliğin olduğu sayfaya geçmiş (13. kesit → 14. satır; 14.

kesit → 3. satır) ve yeğlenen ifadeleri sesli yazma stratejisinden faydalanarak yazmıştır (şekil 13, 14, 15, 17). Öğreticinin düzeltmeler için etkinliğin bitimini beklememesi pedagojik anlamda yapı ve doğruluk bağlamını öncelediğine yönelik kanıt oluştururken ekran yönelimi sırasında etkinliği yürüttükleri uygulamadan ayrılmaması etkileşimin devamını sağlamaya (anlam ve akıcılık bağlamı) yönelik bir strateji olarak yorumlanabilir. Her iki kesitte de ekran odaklı onarımı aktif bir şekilde kullanan öğreticinin dijital ders kitabını kendi öğretim yöntemleriyle sorunsuz bir şekilde birleştirdiği gözlemlenmiştir. Öğreticinin yeğlenmeyen ifadeye yönelik onarımı, üzerinde çalıştıkları ve her iki taraf için de erişilebilir olan kaynak (z-kitap) aracılığıyla yapması etkileşimdeki iki tarafı ortak bir zeminde buluşturmak ve konuşma etkinliğinin bölünmesini engelleyip akışını sürdürmek açısından önemli bir bulgudur. Bu durum öğrencilerin üretimsel dil becerileri kapsamında gözlenen hatalarının doğrudan çalışılan aktivite bağlamında ele alınmasına olanak tanır. Etkinliğin bulunduğu sayfaya yeğlenen dil bilgisi yapısının yazılması öğrenci için görsel ve tutarlı bir öğrenme deneyimi sağlar.

4.3.2. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Yazılı Yanıtları

Bu bölümde incelenen 15. ve 16. kesitlerde öğrencilerin yazılı yanıtlarında yer alan yeğlenmeyen ifadeler sorun kaynağını oluşturmaktadır.

15. KESİT

Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan etkinlik “Nasıl dinlendim?” yönergesi ile öğretici rehberliğinde ve etkileşim içerisinde yürütülmektedir. Öğrenciler kendi hızlarında etkinliğe katılmaktadır. Aşağıdaki kesitte öğretici ile AYE arasındaki etkileşim sunulmaktadır.

♣	öğreticinin ekran yönelimleri
🗨️	yazılı ifadeler
{ }	sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
**	öğreticinin beden dili
\$	öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
→	öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği
par	silinen harf
1	TEA altı
2	\$ (0.6) \$ \$kitap sekmesine geçer\$
3	(0.8)
4	♣<din (.) len (.) dim> dikkat ♣ ♣sayfadaki araç çubuğunu kaydırır♣
5	♣(0.5)

```

        ♣dinlendim kelimesinin altını kırmızı ile çizer-->
6      <*din♣lendim*> *bak bu:* (.) >ikisi farklı< $(.h)$ (0.3)
        --♣
        *---1-----*   *---2-----*           $-3--$
        1 ekrana döner
        2 sağ elini yanağından çekip aşağı indirir
        3 Word belgesine geçer
7      ♣dinlemek♣
        ♣---4---♣
        4 enter tuşuna basar
8      ♣(0.7)
        🏠 ♣dinlemek--> 🏠
9      listen♣
        --♣
10     (0.8)
11     ♣din♣ <le:n:> ♣(.) mek
        🏠 ♣ 5 ♣ 🏠 🏠 ♣ 6 -->
        5 enter ile alt satıra geçer ve dinlemek kelimesinin ilk
        harfi otomatik olarak büyük harf olur
        6 dinlenmek -->
12     (0.6)
13     farklı (0.4) tamam mı♣ listen değil
        6 --♣ 🏠
14     (0.8)
15     ♣<din [len>♣ mek (0.3) evet
        🏠 ♣Dinlemek ♣ 🏠
16     PAM [°tamam°
17     (1.3) + *(0.5)*
        *sağ elinin ters tarafını ağzına götürür*
18     ♣(2.0) ♣
        🏠 ♣dinlenmek♣ 🏠
19     TEA $nasıl $ ${(.)}$ dinlendim
        $z-kitap uygulamasına geçer$
        $sanal sınıf uygulamasına geçer$
        {ekranda "KHU yazıyor" ifadesi belirir -->
20     $(0.9)}$ + (2.2)
        --}
        $z-kitap sekmesine geçer$
21     $(.)$
        $sanal sınıf sekmesine geçer$
        🏠 🏠

```

22 AYE Oturmak sınıfta ben dinlemek
 23 (3.2)
 24 AYE [dinledim*]
 25 TEA [*AYE* bunu söyledim
 sol elini çenesinin altına doğru indirir
 26 (0.6)
 27 .hh burda <din: \$len::\$ dim> diyor <din♣le:n:dim>♣
 → \$--7---\$ ♣şekil 18 ♣
 7 z-kitap uygulamasına geçer

Şekil 18. 15. Kesit-Z Kitabın Üzerine İşaret Çizme

6. dinlendim.
 7. yemek yaptım.
 28 (1.3)
 29 ♣bu kelime (.) >this word is< *(<not> listening
 → ♣dinlendim kelimesinin üzerinde fare ile gezinir -->
 *sol eliyle çenesini tutar-->
 30 (1.1)
 31 <din: len: mek>♣ have a rest
 --♣
 32 (0.5)
 33 >get↑ it↓<
 34 \$(0.7)\$
 \$sanal sınıf sekmesine geçer\$
 35 {anladın mı
 {ekranda KHU ve AYE yazıyor yazısı belirir -->
 36 (0.6) }
 --}
 37 AYE [anladim*]
 38 TEA hah AYE pe:ki .hh*
 --*

1. satırda öğretici sıradaki etkinliğin numarasını söyleyerek söz dizisini başlatır. 2. satırla birlikte z-kitap uygulamasına geçen öğretici 0.8 saniyelik sessizliğin ardından öğretici <din (.) len (.) dim> dikkat ifadesiyle yakaladığı yeni kelime öğretme fırsatını değerlendirmek ister. 5. satırdaki 0.5 saniyelik sessizlik sırasında hedef söz varlığı öğesinin altını kırmızı ile çizerek vurgular. 6. satırda söz sırasını sürdürürken açıklamasını karşılaştırmalı bir şekilde sürdürmek üzere Word belgesine taşır. 7. satırdaki dinlemek ifadesiyle Word belgesinde çalışmaya başlar. 8. satırdaki

sessizlik ile birlikte Word belgesine dinlemek kelimesini yazmaya başlar. Bir sonraki satırda bu kelimeyi dil değişiminden faydalanarak (listen) (Karaca, 2019; Karaca Turhan vd., 2021) tanıtırken kelimenin Word belgesindeki yazımını da tamamlar. 10. satırdaki 0.8 saniyelik sessizliğin ardından söz sırasına etkinlik kapsamında pedagojik ajandaya alınan söz varlığı ögesi (din <le:n:> (.) mek) ile devam eder. Eş zamanlı olarak Word belgesinde yeni kelimenin (dinlenmek) yazımını başlatır. Devamında gelen 0.6 saniyelik sessizlikten sonra farklı (0.4) tamam mı ifadesiyle söz sırasını sürdürürken dinlenmek kelimesinin yazımını tamamlar. 13. satırın devamında listen değil ifadesiyle hedef kelimenin bir önceki söz varlığı ögesiyle (7. ve 9. satırlar) arasındaki farkı dil değişiminden faydalanarak vurgular. Sonraki satırda yer alan 0.8 saniyelik sessizliği takiben hedef söz varlığı ögesinin tekrar ederek (<din len> mek) söz sırasını sürdürür ve Word belgesine yazmış olduğu Dinlemek ifadesini siler. Öğreticinin bu satırdaki söz sırası PAM'ın °tamam° ifadesiyle örtüşürken bunu 17. satırdaki sessizlik izler. 18. satırdaki 2.0 saniyelik sessizlik sırasında dinlenmek kelimesini de silen öğretici bir sonraki satırda sırasıyla önce z-kitap uygulamasının sonra da sanal sınıf uygulamasının bulunduğu sayfaya geçer ve etkinlikte yer alan hedef cümleyi tekrar eder (nasıl (.) dinlendim). 20. satırdaki 3.1 saniyelik sessizlik sırasında z-kitap uygulamasında kalan öğretici devamında sanal sınıf uygulamasının bulunduğu sayfaya geçer. Eş zamanlı olarak AYE'nin yazılı yanıtı ekranda sohbet kutusunda görünür (Oturmak sınıfta ben dinlemek). 3.2 saniye sonra AYE'nin yıldız (*) işareti ile vurgulanan (Collister, 2008; 2011) kendi başlatımlı kendi onarımı (dinledim*) (Meredith & Stokoe, 2013) ile öğreticinin söz sırası (AYE bunu söyledim) ile örtüşür (minimal olmayan art-geişletme). Devamında gelen 0.6 saniyelik sessizliğin (26. satır) ardından öğretici söz sırasını sözlü bir onarım girişiyle (.hh burda <din: len:: dim> diyor) sürdürür (alıcı başlatımlı onarım) ve z-kitap uygulamasının bulunduğu sayfaya geçer. Aynı satırın devamında öğretici onarımını ekran yönelimli olarak desteklemek üzere etkinlikte yer alan dinlendim ifadesindeki -n harfini üzerine kırmızı bir ok çizerek vurgular (dinle:n:dim>) (şekil 18). 28. satırdaki sessizliğin ardından öğretici sözlü onarımını dil değişiminden faydalanarak (bu kelime (.) >this word is< <not> listening), ekran yönelimli onarımını ise z-kitapta hedef söz varlığı ögesinin (dinlendim) üstünde fare ile gezinerek sürdürür. 30. satırda yer alan 1.1 saniyelik sessizliğin ardından <din: len: mek:> ifadesiyle ekran

yönelimli onarımını tamamlarken (alıcı başlatımlı alıcı onarım), *have a rest* ifadesiyle sözlü onarımını sürdürür. Bir sonraki satırdaki kısa sessizliğin ardından dil değişiminden faydalanarak (Macaro, 2005) (>get↑ it↓<) (sıralı çiftin ilk kısmı) ve 0.7 saniyelik sessizliği izleyen *anladın mı* (minimal art genişletme) ifadesiyle anlaşılabilirliği kontrol eden öğreticiye, 0.6 saniye sonra AYE *anladım* yanıtıyla yönelim gösterir ve sıralı çifti tamamlar. 38. satırda ise öğretici *hah AYE pe:ki .hh* alındılama işareti ile söz sırasını tamamlar (minimal art genişletme, dizi kapatan üçüncü).

Yukarıdaki kesit incelendiğinde etkileşimde öğretici başlatımı öğrenci yanıtı dönüt/değerlendirme (Mehan, 1979; Sert, 2016, Sert & Walsh, 2013; Sinclair & Coulthard, 1975; Walsh, 2013) örüntüsünün izlendiği gözlenmektedir. Cümle tamamlama etkinliği kapsamında dinlenmek fiili hedef olarak verilmiştir. Öğrencilerden “... dinlendim” cümlesinde boşluğu uygun ifadelerle doldurmaları beklenmektedir. Öğretici öncelikle yönergenin doğru bir şekilde anlaşıldığından emin olmak için *dinlendim* kelimesini öğrencilere sözlü (4., 6., 7., 9., 11., 13., 15. satırlar) ve ekran yönelimli (7., 8., 9., 11., 12., 13., 15., 18. satırlar) bir şekilde tanıtır. Daha sonra 19. satır itibarıyla 1. satırda numarasını belirttiği etkinliğe (*altı*) dair yönergesini sunar (*nasıl (.) dinlendim*) (sıralı çiftin ilk kısmı). Sonrasında uzun bir sessizliğin (3.1) ardından AYE, *Oturmak sınıfta ben dinlemek* yanıtıyla sıralı çifti tamamlar (sıralı çiftin ikinci kısmı). Devamındaki 3.2 saniyelik sessizliğin ardından AYE’nin kendi başlatımlı kendi onarımı gözlenir (*dinledim**). Öğreticinin AYE’nin yanıtına, sözlü (25., 27., 29., 31. satırlar) ve ekran temelli (27., 29., 30., 31. satırlar) onarım kapsamında yönelim gösterdiği gözlenir.

Onarıma konu olan hedef söz varlığı ögesi (*dinlenmek*) etkinlik öncesinde öğretici tarafından hem sözlü hem de ekran yönelimli bir şekilde (Word belgesi üzerinde) tanıtılmış olmasına ve benzer kelime (*dinlemek*) ile arasındaki fark net bir şekilde ortaya konmuş olmasına rağmen öğrenci etkinlik öncesinde dikkat çekilen noktada hata yapmıştır. Öğretici ise onarımını etkinlik öncesinde tercih ettiği uygulamadan farklı bir yol izleyerek Word belgesi değil etkinlik kitabının üzerinde yapmayı uygun görmüştür. Bu stratejinin öğreticinin onarımını görselleştirmek, öğrenci/lerle özellikle onarım hususunda aynı sayfada buluşarak etkinliğin akışını bozmamak noktalarında önemli olduğu söylenebilir.

16. KESİT

Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan etkinlik (şekil 19), “Aşağıdaki cümleleri gereklilik kipi (mAll) ile tamamlayalım” yönergesi doğrultusunda öğreticinin rehberliğinde ve etkileşim içerisinde yürütülmektedir. Öğrenciler kendi hızlarında etkinliğe yazılı olarak katılmaktadır. Aşağıdaki kesitte öğretici ile PAM arasındaki etkileşim sunulmaktadır.

Şekil 19. 16. Kesit-Etkinlik

Aşağıdaki cümleleri gereklilik kipi (-mAll) ile tamamlayalım.

1. açlarını her gün iç..... 2. yemekten önce ellerini yıka..... 3. öğretmenim! Sınav için yarın kaçta gel..... ? 4. işlerin çürüyecek. Bu kadar çok tatlı ye..... 5. lokanta çok kalabalık, rezervasyon yaptır..... 6. urası kaldırım. Arabanı kaldırıma park et.....	7. Biraz acele et....., yoksa geç kalacağız. 8. Anne! Bu kitabı yarına kadar bitir..... ? 9. Herkes trafik kurallarına uy..... 10. Bu toplantıya ben de katıl..... ? 11. Sence alışverişe kiminle git..... ? 12. Biz bu sırrı hiç kimseye söyle.....
---	--

öğreticinin ekran yönelimleri
yazılı ifadeler
{ } sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
** öğreticinin beden dili
\$ öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
→ öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği
par silinen harf

1 TEA *sence alışveriş merkezi- (.)alışverişe %kiminle%
*sol eli yanağındadır --> %kameraya bakar%
-----1-----
1 "Sence alışverişe kiminle...?"
cümlesinin altını kırmızı ile çizer

2 (2.2) \$(.)\$*
--*
\$sanal sınıf sekmesine geçer\$

3 BAU {gitmeliyim (.)}
{sohbet kutusunda "KHU yazıyor" ifadesi belirir

4 TEA *hh
*sol elini önce sırtına sonra yanına koyar ve sandalyesinde sağdan sola hareket eder -->

5 (0.6)

6 PAM {gitmeli miysin?}

7 TEA hh gitmeliyim .hh*
--} --*

8 (2.5)

9 *{sen:ce (.) in yo:ur idea} {in your opinion
*sandalyesinde ileri geri hareket eder -->
{2 -->
sssk 2 "KHU yazıyor" ifadesi belirir

10 (0.5)

11 according to} {you}*
2--} --*

sssk {"KHU yazıyor" ifadesi belirir}

12 {(0.8)} + {(1.0)}
{ 3 } { 4 }

sssk 3 "KHU ve TAR yazıyor" ifadesi belirir

sssk 4 "TAR yazıyor" ifadesi belirir

13 {şimdi

sssk {"TAR ve KHU yazıyor" ifadesi belirir-->

14 *(1.3)*

tea *ekrana bakar*

15 \$burda\$ PAM \$bu\$}na gerek [yok {neden ♣bak} there is a
\$--5--\$ \$6-\$ {---7-----}
--} ♣8-->

5 z-kitap sekmesine geçer

6 sanal sınıf sekmesine geçer

sssk 7 "Birden çok kullanıcı yazıyor" ifadesi belirir

tea → 8 miysin? ekini seçili hale getirir

16 KHU [gitmeliyim]

17 TEA ques♣\$tion word\$
\$--9-----\$

→ 9 z-kitap sekmesine geçer

18 (1.0)

19 kimin:le

20 ♣(0.5)

→ ♣kiminle kelimesini kırmızı ile yuvarlak içine alır -->
(şekil 20)

Şekil 20. 16. Kesit-Hedeflenen Kelimeyi Yuvarlak İçine Alma

7. Biraz acele et..... , yoksa geç kalacağız.

8. Anne! Bu kitabı yarına kadar bitir..... ?

9. Herkes trafik kurallarına uy..... .

10. Bu toplantıya ben de katıl..... ?

11. Sence alışverişe kiminle git..... ?

12. Biz bu sırrı hiç kimseye söyle..... .

21 so-

22 (0.8) ♣

→ --♣

23 burda bir (.) soru kelimesi var ♣bu yüzden .h♣

→ ♣---10-----♣

tea 10 kiminle'nin üstünde fare ile gezinir

24 (0.5)

25 soru ekine gerek yok bak ♣soru kelimesi♣ var soru ekine

♣-----11-----♣

z-kitaptaki altı çizili yerleri temizler

26 gerek yok >sence alışverişe kiminle< gitmeliyi:m

27 (0.8)

28 \$kiminle\$ gitmeliyi:m

\$sınıf sekmesine geçer\$

29 PAM 🗨️ tamam 🗨️

1. satırda öğretici etkinlik kapsamındaki eksik tasarlanmış sözce (Sence alışverişe kiminle git...?) (Kardaş İşler vd., 2019; Koshik, 2002; Sert, 2016; Sert & Walsh, 2013) ile söz dizisini başlatır. 2. satırdaki 2.2 saniyelik GUN'den sonra öğretici ekranda sanal sınıf uygulamasının yer aldığı sayfaya geçer. Sanal sınıf uygulamasına geçildiğinde BAU'nun yanıtı sohbet kutusunda yer almaktadır (gitmeliyim). Eş zamanlı olarak diğer öğrencilerin de yanıtlarını sohbet kutusuna yazmakta oldukları (sohbet kutusunda "KHU yazıyor" ifadesi belirir) gözlenir. 4. satırda öğreticinin nefes verme sesinden sonra gelen 0.6 saniyelik sessizliği PAM'ın yanıtı (gitmeli miysin) izler. 7. satırda öğretici gitmeliyim ifadesiyle 3. satırdaki BAU'nun yanıtına yönelim gösterirken doğru yanıtı da söylemiş olur. 8. satırdaki 2.5 saniyelik sessizliği takiben öğretici etkinliğin yönergesinde yer alan sence kelimesini dil değişiminden faydalananarak açıklamış ve 10. satırdaki 0.5 saniyelik sessizliğin ardından açıklamasını sürdürmüştür (according to you). Bu sırada ve 12. satırdaki 1.8 saniyelik sessizlik sırasında öğrencilerin sohbet kutusuna yazmakta oldukları (KHU yazıyor, KHU yazıyor, KHU ve TAR yazıyor, TAR yazıyor) gözlenir. Öğretici 13. satırda şimdi ifadesiyle söz sırasını sürdürürken iki öğrencinin yanıtları üzerinde çalışmaya devam ettiği gözlenir (TAR ve KHU yazıyor). 14. satırdaki sessizlikten (1.3) sonra öğretici burda ifadesiyle PAM'ın 6. satırdaki yanıtına (gitmeli miysin?) yönelim gösterir ve sözlü onarımını başlatır (alıcı başlatımlı onarım). Öğretici bu sırada ekranda önce z-kitabın hemen ardından sanal sınıf uygulamasının bulunduğu sayfalara geçer. Sanal sınıf uygulamasındaki sohbet kutusunda PAM'ın yanıtında yer alan miysin ekini seçili hale getirdikten sonra tekrar z-kitap uygulamasının bulunduğu sayfaya geçer. Bu sırada KHU'nun yazılı yanıtı (gitmeliyim) öğreticinin 15. satırdaki söz sırası ile

örtüşür, ancak öğretici bu yanıtı bir yönelim göstermez. 17. satırdaki question word ifadesini 1.0 saniyelik bir sessizlik izler. 19. satırda öğretici kimin:le ifadesiyle söz sırasını ve sözlü onarımını sürdürür. 20. satırdaki 0.5 saniyelik sessizliği izleyen so- ifadesi ve onu izleyen 0.8 saniyelik sessizlik boyunca öğretici sözlü onarımını ekran yönelimli bir şekilde destekler (şekil 20) (kiminle kelimesini kırmızı ile yuvarlak içine alır). 23. satırda burda bir (.) soru kelimesi var bu yüzden .h ifadesiyle ve 24. satırdaki 0.5 saniyelik sessizlikten sonraki soru ekine gerek yok bak soru kelimesi var soru ekine ifadesiyle hem sözlü hem de ekran yönelimli onarımını sürdürür. Öğretici 26. satırda doğru yanıtı söyledikten sonra (>sence alışverişe kiminle< gitmeliyi:m) 0.8 saniyelik sessizlik gözlenir. 28. satır (kiminle gitmeliyi:m) itibariyle öğretici sanal sınıf uygulamasının yer aldığı sayfaya geçer ve sohbet kutusunda PAM'ın alındılama işareti (Sert vd., 2015) yazılı olarak (tamam) görülür.

Öğreticinin etkinliği ve söz dizisini başlatan yönergesine (sence alışveriş merkez- (.)alışverişe kiminle) sırasıyla BAU (gitmeliyim), PAM (gitmeli miysin?), ve KHU (gitmeliyim) 3., 6. ve 16. satırlarda yazılı bir şekilde yönelim gösterir ve söz dizisini tamamlar. Öğretici bunların içinden PAM'ın yanıtına dair sözlü bir onarım başlatır (15. ve 17. satırlar) (alıcı başlatımlı alıcı onarım). Eş zamanlı olarak öğretici sohbet kutusunda onarıma muhtaç olan bölümü vurgular ve ekran yönelimli onarımı, öğrenciyi öğreticiyi ve yürütülen etkinliği aynı sayfada buluşturan z-kitap uygulamasına taşır. Sözlü olarak başlatmış ve sohbet kutusunda seçili hale getirerek vurgulamış olduğu bölüme dair onarımını 20., 21., 22., 23. satırlarda ekran yönelimli bir şekilde destekler ve sürdürür. 29. satırda ise sanal sınıf uygulamasında yer alan sohbet kutusunda PAM'ın tamam ifadesi (alındılama işareti) ile öğreticinin onarımına yönelimi gözlenir.

Z-kitap üzerinde onarım kategorisinde incelenen etkileşimlerde (15. ve 16. kesitler) onarıma konu olan sorun kaynakları öğrencilerin yazılı yanıtlarında gözlenmiştir. Ekran yönelimli onarım kapsamında hedef olarak belirlenen kelimedeki (dinlendim, kiminle) bir harfi kırmızı ile vurgulama (şekil 18), yuvarlak içine alma (şekil 20) ve kelimenin üzerinde fare ile gezinme (15. kesit → 29. satır; 16. kesit → 23. satır) stratejileri uygulanmıştır. Bu şekilde etkinliğin yürütüldüğü z-kitap onarım için öğrenciler ve öğretici için ortak bir zemin oluşturmuştur. Öğretici bu kesitlerde ekran yönelimli onarımını sohbet kutusunda yer alan öğrencilerin

yanıtındaki yanlış ifadeyi sözlü olarak vurgulamak suretiyle başlatmış ve z-kitap üzerinde öğrencilerle yürütmekte oldukları etkinliğin bulunduğu sayfada tamamlamıştır. Bu stratejinin öğrencilere anlık ve bireysel geri bildirim sunma, etkinliğin akışının devamını sağlama, onarımı görsel bir şekilde destekleme ve dikkat çekme kategorilerinde dil öğrenme ve öğretme süreçlerinde fayda sağlayabileceği söylenebilir. Öğrencilerin 37. satır (15. kesit) ve 29. satırda (16. kesit) yer alan tamam ve anladım ifadeleriyle (alındılama işareti) gösterdiği yönelim göz önüne alındığında onarım stratejilerinin başarılı olduğu ifade edilebilir.

4.3.3. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Ankete Verdikleri Yanıt

Bu bölümde incelenen etkileşimlerde (17. ve 18. kesitler) öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlarda yer alan yeğlenmeyen ifadeler sorun kaynağını oluşturmaktadır.

17. KESİT

Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan çoktan seçmeli etkinlik (şekil 21), “Aşağıdaki boşluklar için uygun seçeneği işaretleyelim” yönergesi kapsamında öğreticinin rehberliğinde ve etkileşim içerisinde yürütülmektedir. Öğretici etkinliğe yönelik seçenekleri sanal sınıf uygulamasında yer alan anket seçeneği üzerinden sınıfla paylaşmakta, öğrenciler de ankete yanıt vererek etkinliğe katılmaktadır.

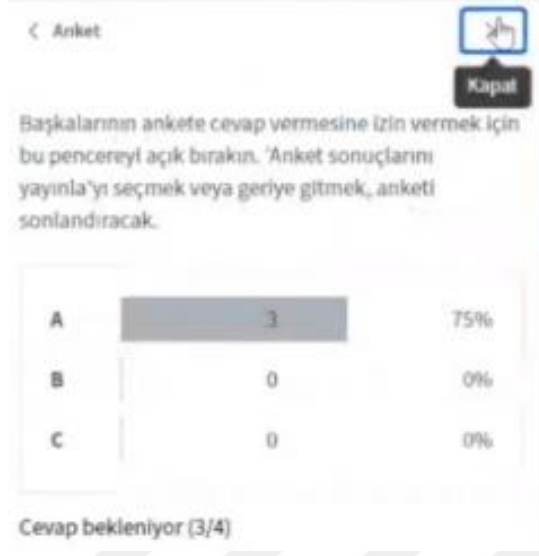
Şekil 21. 17. Kesit-Etkinlik

♣ öğreticinin ekran yönelimleri
 {} yazılı ifadeler
 {} sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
 ** öğreticinin beden dili
 \$ öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
 → öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği
 par silinen harf

1 TEA seni bla bla bla çok zor
 2 (0.6)
 3 ne (.) çok zor (0.4) seni (.) seni
 4 \$(0.7)\$
 \$sanal sınıf sekmesine geçer\$
 5 ♣e:vet♣
 ♣şekil 22♣

beşinci etkinlikten kalan anket sonuçlarını kapatır

Şekil 22. 17. Kesit-Anket Sonuçlarını Kapatma



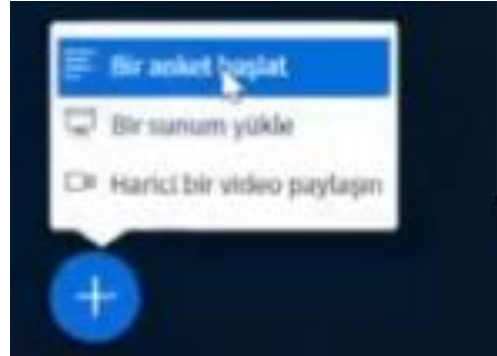
6 (0.8)

7 ♣çok zor♣

♣şekil 23♣

anket oluşturma bağlantısına tıklar

Şekil 23. 17. Kesit-Anket Başlatma

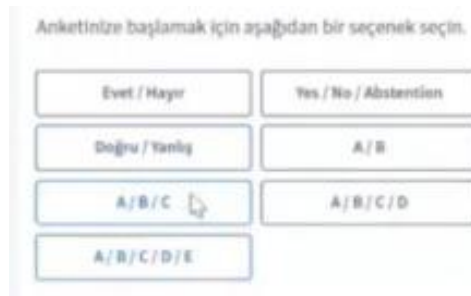


8 ♣(1.3)♣

♣şekil 24♣

çoktan seçmeli anketi seçer

Şekil 24. 17. Kesit-Çoktan Seçmeli Anket Oluşturma



9 PAM C

10 (1.0)

11 TAR B

12 (0.9)

13 KAT [B

14 TEA [evet harikasınız \$seni\$ <unutmak> ♣(.)♣ çok zor
 \$--1--\$ ♣2--♣
 1 z-kitap sekmesine geçer
 2 b seçeneğini işaretler

15 .hh ♣arkadaşlar burdaki zor kelimesi ♣ *♣1: i: ♣istemez*
 ♣-----3-----♣ *-----4-----*
 ♣şekil 25♣
 3 fareyi ekranda yukarı çeker
 4 başını hafifçe sağa sola sallar

→ Şekil 25 zor. kelimesini seçili hale getirir

Şekil 25. 17. Kesit-Etkinlikteki İfadeyi Seçme

16 (0.9)

17 gerek yok



Yukarıdaki kesitte z-kitapta yer alan etkinlikte (şekil 21) öğrencilerin boşluk için uygun ifadeyi seçmeleri beklenmektedir. Yürütülmekte olan etkinlik, z-kitapta aynı bölümde yer alan etkinliğin altıncısıdır. Öğretici, bu bölümdeki ilk beş etkinlik için yanıtları sanal sınıf uygulamasında yer alan anket uygulaması üzerinden almıştır.

Öğretici 1. satır itibariyle etkinliği başlatan yönergeyi sunarak söz dizisini başlatır (seni bla bla bla çok zor) ve 2. satırdaki kısa bir durakmalanın (0.6) ardından ne (.) çok zor (0.4) seni (.) seni ifadesiyle söz sırasını sürdürür. 4. satırdaki 0.7 saniyelik sessizlik sırasında ekranda sanal sınıf uygulamasının bulunduğu sayfaya geçer. 5. satır itibariyle evet ifadesiyle öğretici sanal sınıf uygulamasında bir önceki etkinlikten kalan anket sonuçlarını kapatır (şekil 22). 6. satırdaki 0.8 saniyelik sessizliği izleyen satırda öğretici çok zor ifadesiyle eş zamanlı olarak yeni bir anket başlatmak üzere bağlantıya tıklar (şekil 23). Bir sonraki satırdaki sessizlik sırasında (1.3) ise anketi çoktan seçmeli olacak şekilde seçer ve sınıfla paylaşır (şekil 24). Öğreticinin 1. satırda başlatmış olduğu söz dizisini PAM 9. satırda C seçeneğini işaretleyerek tamamlar. PAM'ın yanıtını izleyen 1.0 saniyelik sessizliğin ardından TAR B yanıtıyla söz dizisini tamamlar. TAR'ın yanıtından sonra

gelen 0.9 saniyelik sessizliğin peşinden KAT B yanıtıyla söz dizisini tamamlarken söz sırası öğreticinin evet harikasıdır vurgulu olumlu değerlendirmesi (Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022; Waring, 2008) ile örtüşür. Öğretici aynı satırın devamında seni <unutmak> ifadesiyle ekranda z-kitap uygulamasına geçer ve devamındaki kısa süreli sessizlik sırasında b seçeneğini işaretler. Öğretici 15. satırda arkadaşlar burdaki zor kelimesi ı: i: istemez ifadesiyle sürdürürken ekranda zor. ifadesini seçili hale getirerek ekran yönelimli onarımını gerçekleştirir (ekran yönelimli alıcı başlatımlı alıcı onarım) (şekil 25). Bu sırada onarımını beden diliyle de destekler (başını hafifçe sağa sola sallar). 16. satırdaki sessizliğin (0.9) ardından öğretici gerek yok ifadesiyle onarımını tamamlar (alıcı başlatımlı alıcı onarım).

Türkçede durum eklerinin kullanımında cümledeki yüklem önemlidir. Öğretici bu kesitte iki farklı strateji gözetmiştir. Öncelikle yönergesinde yüklemi zor olarak belirtmiş ve yükleme ne sorusunu sorarak nesneyi buldurmaya çalışmıştır (122. satır). İkinci olarak, yine yönergesinde ne sorusunu kullanmıştır ki “ne” yanıt olarak belirtme durum eki isteyen bir soru kelimesi değildir. Bu yönergelerden sonra yukarıdaki kesitte PAM, 9. satırda belirtme durum ekinin olduğu seçeneği işaretleyerek etkinliğe yanlış yanıt vermiştir (C). Öğreticinin 15. satırda arkadaşlar ifadesiyle başlayan onarımı (burdaki zor kelimesi ı: i: istemez) tüm sınıfa hitaben gibi görünse de PAM’ın yanıtına özel bir durumdur. Çünkü yalnızca PAM’ın yanıtı belirtme durum ekini (unutmay1) içermektedir. Buradan hareketle bu kesitte öğreticinin bireysel bir dönütü tercih etmediği söylenebilir. Bunun yerine daha önceden belirtmiş olduğu gibi (3. satır) zor kelimesine ekran yönelimli bir şekilde odaklanmış (şekil 25) ve zor kelimesinin belirtme durum eki gerektirmediğini vurgulamıştır (burdaki zor kelimesi ı: i: istemez). Ekran yönelimli onarımı tercih ederek yüklemi ve bu sayede onarım için esas alınan bölümü cümle içinde tespit etmiş ve paylaşımlı ekranda görselleştirmiştir.

18. KESİT

Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan doğru-yanlış etkinliği (şekil 26), öğreticinin rehberliğinde ve etkileşim içerisinde yürütülmektedir. Öğretici, etkinliğe yönelik doğru yanlış seçeneklerini sanal sınıf uygulamasında yer alan anket üzerinden sınıfla paylaşmakta, öğrenciler de ankete yanıt vererek etkinliğe

katılmaktadır. Aşağıdaki kesitte sunulan etkileşimde 3. cümlenin doğru/yanlış olma durumunu değerlendiren dört öğrenci de “Doğru” seçeneğini tercih etmiş, öğretici ise bu yanıtlara yönelik ekran yönelimli onarımını gerçekleştirmiştir.

Şekil 26. 18. Kesit-Etkinlik

3 Metne göre aşağıdaki cümleler doğru ise “D” yanlış ise “Y” yazalım.

1. Sağlıklı yaşamak, uzun yaşamaktan daha önemlidir.	D ()
2. Yalnız kalmak sağlık için faydalıdır.	() ✗
3. Sağlıklı olmak için her tür sporu yapabiliriz.	()
4. Sağlıklı olmak için günde en fazla üç öğün yemek yemeliyiz.	()
5. Şehirlerdeki hava temiz değildir.	()

♣ öğreticinin ekran yönelimleri

{ } yazılı ifadeler

{ } sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)

** öğreticinin beden dili

\$ öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri

→ öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği

par silinen harf

1 TEA ♣.hhh sağlıklı olmak için <he:r> tür sporu yapabiliriz

♣fare ile z-kitapta etkinliğin olduğu yerde gezinir-->

2 (.) bütün sporları yapabilir miyiz sağlık için♣

--♣

3 \$ (.) \$ ♣(1.7) ♣

\$sanal sınıf sekmesine geçer\$ ♣anket başlatır♣

4 (1.0)

5 KHU 🗨️ Doğru 🗨️

6 TEA a- emin misin

7 BAU 🗨️ *Doğru 🗨️

tea *başını sola çevirir-->

8 PAM 🗨️ [Doğru 🗨️

9 TEA [.hhh

10 (0.9)

11 TAR 🗨️ [Doğru 🗨️

12 TEA [öhhö öhhö öhö* *all types .hh

--* *yüzünü ekrana döner-->

((1 SATIR SİLİNDİ-izin sebebiyle))

14 (5.1)

15 ya:ni

16 (1.1)

17 .h sağlıklı olmak için spor yapmak önem>li ama<

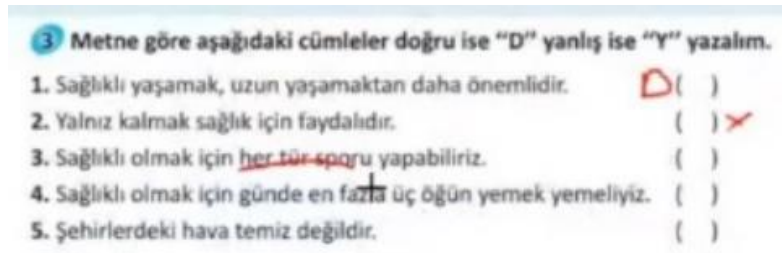
18 <kişiye uygun> spor yapmak da önemli değil mi

19 (1.7)

20 %kişiye uygun sporlar

21 %başını hafifçe sağa eğip tekrar dik pozisyona getirir%
 (0.6)
 22 %suitable form %
 %başıyla hafifçe onaylar%
 23 (0.9)
 24 %suitable types %
 %başını hafifçe sağa eğip tekrar dik pozisyona getirir%
 25 (4.0)
 26 mesela:
 27 (1.0)
 28 benim için (0.3) %kickbox %
 %başını hafifçe sağa ve geri atar%
 29 (0.6)
 30 %çok uygun değil% %
 %kaşlarını kaldırır ve başını iki yana sallar%
 31 (1.1)
 32 %anladın mı %
 %başını hafifçe sağa ve aşağı çevirir%
 33 (1.0)
 34 bak
 35 (0.7)
 36 ♣he:r: tür sporu♣ ♣değil♣ (0.4) uy\$gun:\$ sporu
 → ♣-----1-----♣ ♣--2--♣ \$-3--\$
 1 sanal sınıf uygulamasında fareyi sayfanın
 yukarısına doğru hareket ettirir
 2 anketin yer aldığı sayfayı kapatır
 → 3 z-kitap uygulamasına geçer
 37 (0.5)
 38 ♣uygun sporu yapma♣lıyız
 → ♣ şekil 27 ♣
 her tür sporu ifadesinin altını kırmızı ile çizer

Şekil 27. 18. Kesit-Hedef İfadenin Altını Çizme



39 (0.8)
 40 ♣bu yanlış ♣
 ♣z-kitapta delete tuşunun üzerine gelir♣

41 (1.1)

42 ♣neden yanlış bakın♣

♣-----4-----♣

fareyi sorudaki parantez işaretlerinin bulunduğu yere doğru hareket ettirir

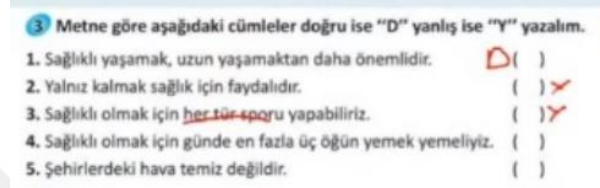
43 (0.7)

44 ♣arkadaşlar

→  ♣Y --> (şekil 28)

3. sorunun yanındaki boşluğa Y yazar

Şekil 28. 18. Kesit-Z Kitabın Üzerine Yazma



45 (1.0) ♣ + (2.0)

--♣

46 ♣kendinize♣ ♣uygun bir spor♣

♣--5-----♣ ♣-----6-----♣

5 sayfanın üst kısmına doğru çıkar

6 metnin üzerinde fare ile gezinir

47 ♣(2.3)

→ ♣şekil 29-->

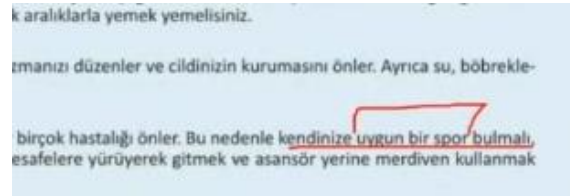
Şekil 29. 18. Kesit-Hedef İfadenin Altını Çizme

lizmanızı düzenler ve cildinizin kurumasını önler. Ayrıca su, böbrekle-
r birçok hastalığı önler. Bu nedenle kendinize uygun bir spor bulmalı,
nesafelere yürüyerek gitmek ve asansör yerine merdiven kullanmak

48 °you° can fi:nd♣ ♣suitable types♣

→ --♣ ♣ şekil 30 ♣

Şekil 30. 18. Kesit-Hedef İfadeyi Çerçeve İçine Alma



49 (1.9)

50 ♣anladın mı şimdi

♣metnin üzerinde fare ile gezinir-->

51 (0.8) ♣

--♣

52 ♣evet anladım ha:yır anlamadım ♣

♣fareyi sayfanın üst kısmına doğru çeker♣
53 ♣(1.5) ♣
♣sanal sınıf uygulamasına geçer ve anket gönderir♣
54 TEA ta:mam
55 BAU ♣Evet ♣
56 TAR ♣Evet ♣

1. satırda öğretici etkinliğin yönergesi (.hhh sağlıklı olmak için <he:r> tür sporu yapabiliriz) ile aldığı söz sırasını 2. satırda (bütün sporları yapabilir miyiz sağlık için) (Waring, 2015 *Ask yes/no question that prefers the opposite polarity*- verilen durumun aksini ima eden evet/hayır sorusu sorma) ara genişletme (ilk kısmın ardı) ile sürdürür. 3. satır itibariyle ekranda sanal sınıf uygulamasının olduğu sayfaya geçer ve etkinliğe yönelik doğru yanlış seçeneklerinden oluşan iki seçenekli bir anket başlatır ve söz sırasını öğrencilere bırakır. 4. satırı takiben KHU ankete yazılı olarak yanıt verir (Doğru) (yeğlenmeyen yanıt) ve öğreticinin başlatmış olduğu söz dizisini tamamlar. 6. satırda öğretici a- emin misin ifadesiyle KHU'nun yanıtına dair alıcı başlatımlı onarımını başlatır (minimal olmayan art genişletme). 7. satırda BAU söz dizisini “Doğru” seçeneğiyle tamamlarken (yeğlenmeyen yanıt) öğreticinin başını sola çevirdiği gözlenir. 8. satırda PAM’ın “Doğru” seçeneğiyle (yeğlenmeyen yanıt) söz dizisini tamamlaması öğreticinin söz sırası ile örtüşür (.hhh). 10. satırdaki 0.9 saniyelik sessizliği takiben TAR yanıtını paylaşır (Doğru) (yeğlenmeyen yanıt) ve söz dizisini tamamlarken öğretici (öhhö) söz sırasını sürdürür. 12. satırın devamında öğretici all types ifadesiyle yeni bir söz dizisi başlatır (üçüncü konum onarımı) ve 1. (<he:r> tür) ve 2. satırlardaki (bütün sporları) yönergelerini dil değişiminden faydalananak yinelerken yüzünü ekrana döner. 14. satırdaki 5.1 saniyelik GUN’u takiben söz sırasını ya:ni ifadesiyle sürdürür. 16. satırdaki sessizliği .h sağlıklı olmak için spor yapmak önem>li ama< <kişiye uygun> spor yapmak da önemli değil mi ifadeleri izler (17., 18. satırlar) (Waring, 2015, doğru kullanıma yönelik üstü kapalı tanım, “*offer implicit account for correct usage*” s. 63). 19. satırdaki 1.7 saniyelik sessizlikten sonra kişiye uygun sporlar tanımıyla söz sırasını sürdürürken beden dili ile sürece yönelim gösterir (başını hafifçe sağa yaslayıp tekrar dik pozisyona getirir). Bir sonraki satırdaki 0.6 saniyelik sessizliğin ardından suitable form ifadesiyle onarımını sürdürür. 23. satırdaki sessizliği (0.9) suitable types ifadesi izler (alıcı başlatımlı alıcı onarım). 25. satırdaki 4.0 saniyelik

GUN'den sonra öğretici mesela: ifadesiyle söz sırasını sürdürür ve devamında tekrar bir sessizlik (1.0) gözlenir. 28. satırda benim için (0.3) kickbox ifadesini izleyen 0.6 saniyelik sessizliğin ardından gülümsemenin eşlik ettiği çok uygun değil ifadesi ile 17. ve 18. satırlardaki sorusunu (sağlıklı olmak için spor yapmak önemli ama <kişiye uygun> spor yapmak da önemli değil mi) kişisel bir örnekle açıklayarak alıcı başlatımlı alıcı onarımını tamamlar. 31. satırda 1.1 saniyelik sessizlik gözlenir. Bir sonraki satırda anlaşılabilirliği kontrol eden (anladın mı) öğretici 1.0 saniyeliliğine tekrar duraklar. 33. satırda bak ifadesiyle söz sırasını sürdüren öğretici 0.7 saniyelik sessizliğin ardından he:r: tür sporu değil (0.4) uygun: sporu ifadesiyle sanal sınıf uygulamasının bulunduğu sayfadan çıkıp z-kitap uygulamasının olduğu sayfaya geçer. 37. satırda 0.5 saniyelik kısa bir sessizlik gözlenir. 38. satırda öğretici 18., 20., 22., 24. satırlardaki onarım etkinliklerinde çeşitli şekillerde ifade ettiği uygun sporu yapma durumunu tekrar ederken (uygun sporu yapmalıyız) ekran yönelimli bir şekilde onarımını destekler ("her tür sporu" ifadesinin altını kırmızı ile çizer) (şekil 27). 39. satırda 0.8 saniyelik bir sessizliğin ardından bu yanlış ifadesiyle onarımını sürdürürken eş zamanlı olarak araç çubuğundaki delete tuşunun üzerine gelir. 42. satırla birlikte (neden yanlış bakın) ekranda fareyi etkinliğin üzerine doğru hareket ettirir. Bir sonraki satırdaki sessizliğin (0.7) ardından arkadaşlar ifadesiyle etkinlikteki parantez işaretinin bulunduğu yere fareyi kullanarak y yazmaya başlar ve bu bir sonraki satırda da devam eder (şekil 28). 45. satırın devamında 2.0 saniyelik bir sessizlik gözlenir. Bir sonraki satırda (46. satır) öğretici fareyi kullanarak etkinliğin olduğu sayfanın üst bölümünde yer alan metne geçer ve metnin üzerinde fare ile gezinir (kendinize uygun bir spor). 47. satırdaki 2.3 saniyelik sessizlik sırasında ve 48. satırın bir kısmında (°you° can fi:nd) öğretici metinde yer alan kendinize uygun bir spor bulmalı ifadesinin altını (şekil 29), 48. satırın devamında ise aynı ifadenin uygun bir spor bölümünün üstünü kırmızı ile çizerek (şekil 30) vurgular. Böylelikle ekran yönelimli onarımını tamamlamış olur (alıcı başlatımlı alıcı onarım). 49. satırdaki sessizliğin ardından anlaşılabilirliği kontrol ederken (anladın mı şimdi) fare ile metnin üzerinde gezinir. 51. satırdaki sessizliğin ardından evet anladım ha:yır anlamadım ifadesiyle bir anket başlatacağının işaretini verir. Bir sonraki satırdaki sessizlik sırasında sanal sınıf uygulamasının bulunduğu sayfaya geçer ve anket gönderir. Öğreticinin 54. satırdaki

ta:mam ifadesini takiben BAU (55. satır) ve TAR (56. satır) Evet yanıtlarıyla öğreticinin başlatmış olduğu söz dizisini tamamlar.

Yukarıdaki kesit incelendiğinde etkileşimde “öğretici başlatımı, öğrenci yanıtları, dönüt/değerlendirme” (Mehan, 1979; Sert, 2016, Sert & Walsh, 2013; Sinclair & Coulthard, 1975; Walsh, 2013) örüntüsünün izlendiği gözlenmektedir. Öğreticinin etkinliği başlatan yönergesini (1., 2. satırlar) takiben öğrenciler kendi hızlarında söz sırası alıp ankete katılmakta ve yanıt vermektedir (5, 7, 8, 11. satırlar). 1. satırda sunulan etkinliğin yönergesinde öğretici dikkat çekilmesi gereken noktayı yavaş bir şekilde (<he:r>) söylemiş, devamındaki satırda da soruyu farklı bir şekilde tekrar ifade ederek (bütün sporları yapabilir miyiz sağlık için) öğrencilere etkinliğe dair ipucu vermiştir (Balaman, 2016 (öğrenci-öğrenci etkileşimi); Kardaş İşler vd. 2019; Waring, 2015, verilen yanıt sorgulama, “*treat X as questionable*”). Soruda yeğlenen yanıt “Yanlış” olmasına rağmen öğrencilerin hepsi ankete “Doğru” yanıtını vermiştir. Öğretici, ilk yanıt (KHU) onarım (alıcı başlatımlı) temelli bir yönelim göstermiş (a- emin misin) ancak devamında yanıtlarını paylaşan öğrenciler de (BAU, PAM, TAR) söz dizilerini “Doğru” ifadesiyle tamamlamıştır. Öğretici 6. satırda başlatmış olduğu sözlü onarımını (a- emin misin) ilerleyen satırlarda da (12. 15. 17. 18. 20. 22., 24. 26., 28. ve 30. satırlar) çeşitli stratejiler kullanarak (dil değişimi, doğru kullanıma yönelik üstü kapalı tanımlama, kişisel örnekler verme) sürdürmüştür. Etkinliğin iki seçenekli olduğu göz önüne alındığında KHU’dan sonra yanıtlarını paylaşan öğrenciler için en büyük ipucu öğreticinin a- emin misin ifadesidir. Bu ipucuna rağmen yanlış yanıt veren öğrenciler için öğretici strateji yönünden zengin bir şekilde sözlü onarımda bulunmuş ve 32. satırda anlaşılabilirliği kontrol etmiş (anladın mı), ancak öğrenciler bu soruya yönelim göstermemiştir. 33. satırdaki sessizliğin (1.0) ardından öğretici bak ifadesiyle tekrar söz sırasını almış ve 36. satırda ekran yönelimli onarımı başlatacağının sinyalini vermiştir (z-kitabın olduğu sayfaya geçer). Öğretici 38. satır ve sonrasında önceki satırlarda başlatmış olduğu sözlü onarımını z-kitap üzerinde ekran yönelimli bir şekilde sürdürür (etkinlikteki hedef ifadenin altını kırmızı ile çizme, metinde yer alan hedef ifadenin altını ve üst kısmını kırmızı ile çizme). 50. satırda anlaşılabilirliği tekrar kontrol ettikten sonra sanal sınıf uygulamasına geçerek anlaşılabilirliği ölçen bir anket paylaşmıştır (Evet-Hayır). Öğrenciler (BAU ve TAR) “Evet” yanıtıyla öğreticinin onarımına yönelim göstermiştir.

Burada bu çalışma kapsamında önemli olan nokta sözlü onarım kapsamında ifade edilen anlamın sorusundan sonra öğreticinin onarımını z-kitap üzerinden sürdürmesidir. Öğretici z-kitapta öncelikle soruda kilit noktayı oluşturan ifadeyi (kendinize uygun bir spor bulmalı) vurgulamış, sonrasında metinde soruya cevap oluşturan ifadenin altını ve üst kısmını benzer şekilde kırmızı ile çizerek vurgulamış, diğer bir ifadeyle z-kitabı ve doğal olarak ekranı onarım etkinliği için bir araç olarak kullanmıştır. Etkinlik metne göre yanıtlanması gereken ifadelerin doğruluğunu ve yanlışlığını ölçtüğü için öğretici bu onarımı sırasında öğrencilere etkinliğe yaklaşımın nasıl olması gerektiğine yönelik faydalı bir strateji sunmuştur. Öğretici soruda geçen ifadeyi tarama yöntemi ile metinde bulmuş ve sorudaki ve metindeki iki ifadenin birbiri ile örtüşmediğini göstermiştir. Böylece ekran yönelimli onarımı kullanarak üstü kapalı bir şekilde “verilen ifadenin metne göre doğru veya yanlış olduğunu bulma” etkinliklerine yönelik bir teknik paylaşmıştır. Bu durum öğreticinin onarım etkinliklerine kaynaklık eden sorunlarla etkili yöntemler kullanarak başa çıkabildiğini ve sorun kaynaklarını öğrenme fırsatına çevirebildiğini göstermesi açısından önemlidir.

4.4. Diğer Çevrim İçi Kaynaklar Üzerinde Onarım

Bu bölümde öğreticinin diğer çevrim içi kaynakları kullanarak yürüttüğü ekran yönelimli onarımlara dair etkileşimler sunulmuştur. Bu kaynaklar; çevrim içi sözlük, arama motorunda (Google) yer alan görseller bağlantısı ve çevrim içi çeviri uygulamasıdır (Google Translate).

4.4.1. Çevrim İçi Sözlük

Bu bölümde incelenen etkileşimde (19. kesit) öğrencinin yazılı yanıtında yer alan yeğlenmeyen ifadeler sorun kaynağını oluşturmaktadır. Öğretici, ekran yönelimli onarımlarında www.sozluk.gov.tr İnternet adresinde yer alan çevrim içi sözlük uygulamasını kullanmıştır.

19. KESİT

Aşağıda belirtilen etkinlikteki (şekil 31) iki konudan birisini seçip seçtikleri konu hakkında bir metin yazma ödevi öğrencilere bir önceki gün ödev olarak verilmiştir. Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan öğretici öğrencilerin yazma becerisi kapsamında hazırladıkları ödevlere dönüt vermektedir. Öğretici etkinlik sırasında

öğrencilerden ödevlerini sohbet kutusu üzerinden göndermelerini istemiş, öğrenciler de bu yönergeye yönelim göstermiştir. Sonrasında öğretici sırayla ödev metinlerini kopyalayıp Word belgesine yapıştırmış ve bunun üzerinden ilgili metne dönüt vermiştir. Aşağıda KAT'ın yazma ödevine öğreticinin onarım temelli yönelimi sunulmuştur.

Şekil 31. 19. Kesit-Etkinlik

YAZMA

12

Daha önce yaz tatilinde çalıştınız mı?

13

İnternette iş ilanlarına başvuru yaptınız mı?

♣ öğreticinin ekran yönelimleri
 {} yazılı ifadeler
 {} sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
 ** %% + öğreticinin beden dili
 \$ öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
 → öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği
 par silinen harf

1 KAT Hayır, ben hiç bir zaman yaz tatilimde çalışmadım, ama
 online mağazam vardı. Amerikan sitelerinden mücevher sipariş ederdim, güzelce fotoğraflardım ve Instagram profilime yüklerdim. Benim çok alıcılarım yoktu, özellikle mücevherleri benden arkadaşlarım veya akrabalarım alırdı, ama bu benim için önemli değildi. Aslında mağazamı para için açmamıştım, çünkü benim her şeyim vardı ve parada ihtiyacım yoktu. Bu benim için bir hobiydi, bunları yapmaktan çok hoşlanıyordum. Paralarımı biriktirirdim ve kutlamalarda herkese hediyeler alırdım. Ama sonra liseye geçtim ve mağaza için hiç vaktim olmadı.

29 satır kesit dışında tutulmuştur

31 TEA şimdi
 32 (0.5)
 33 KATın
 34 ♣(2.5)
 ♣KAT'ın yanıtını seçip kopyalar -->
 35 yazmasını (0.3) ♣ \$birlikte\$ (.) inceleyme♣lim♣
 --♣ \$Word belgesine geçer\$ ♣1--♣
 1 seçili metni yapıştırır
 36 (1.3)
 37 ♣evet arkadaşlar
 ♣metnin puntosunu büyütür-->
 38 (1.7) ♣
 --♣
 39 *%↑yaz tatilinde (0.4) çalıştın mı%

*başını hafifçe aşağı indirir-->
 %sol eliyle hafif bir yuvarlak çizer%
 40 % (0.5)
 %sol baş parmağını kaşlarının arasına koyar-->
 41 +konusu hakkında yazmış* KAT%
 +alnını kırıştırır--> --%
 --*
 42 (0.6)
 43 ♣hayır
 ♣2-->
 2 Hayır, ben hiçbir zaman yaz tatilimde çalışmadım,
 ifadesinin üzerinde fare ile gezinir-->
 44 (0.8)
 45 ben hiçbir zaman yaz tatilimde çalışmadım+
 --+
 46 (0.6)♣
 --♣
 47 şimdi
 48 (0.6)
 49 ♣hiç bi:r
 → ♣hiç bir ifadesini seçili hale getirir (şekil 32)-->

Şekil 32. 19. Kesit-Hedef İfadeyi Seçme

Hayır, ben **hiç bir** zaman yaz tatilimde çalışmadım,
 ama online mağazam vardı. Amerikan sitelerinden
 mücevher sipariş ederdim, güzelce fotoğraflardım ve
Instagram profilime yüklerdim. Benim çok alıcılarım

50 (0.9)
 51 burda♣ ♣bi boşluk var♣
 → --♣ ♣-----3-----♣
 3 imleci hiçbir kelimesinin arasındaki
 boşluğa yerleştirir
 52 ♣(1.0)
 → ♣(şekil 33)
 hiç ve bir kelimelerinin arasındaki boşluğu seçer

Şekil 33. 19. Kesit-Hedef İfadeyi Seçme

Hayır, ben **hiç bir** zaman yaz tatilimde çalışmadım,
 ama online mağazam vardı. Amerikan sitelerinden
 mücevher sipariş ederdim, güzelce fotoğraflardım ve
Instagram profilime yüklerdim. Benim çok alıcılarım

53 .hh arkadaşlar♣

→ --♣

54 ♣(0.8)

♣görev çubuğundaki sekmelere gelir-->

55 *türkçe♣ keşlimeşlerin

*başını hafifçe yukarı kaldırır-->

--♣ \$--4--\$

4 sanal sınıf sekmesine geçer

56 (0.5)

57 <anlamalarını>*

--*

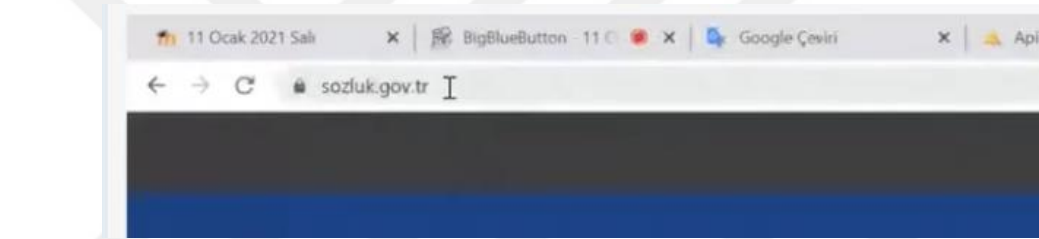
58 ♣(3.2) ♣

→ ♣şekil 34♣

hızlı erişimdeki bağlantılardan www.sozluk.gov.tr

sayfasını tıklar

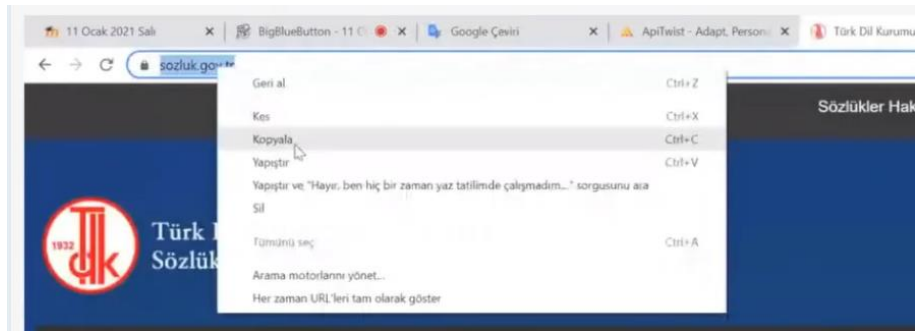
Şekil 34. 19. Kesit-Çevrim İçi Sözlük Bağlantısını Tıklama



59 ♣<burda:n>

→ ♣şekil 35-->

Şekil 35. 19. Kesit-İnternet Adresini Kopyalama



60 (0.8)

61 bakabilirsiniz (.)♣ bu:

→ --♣ (şekil 35)

62 (0.5)

63 en (.) güncel ve en \$büyük\$ (.) türkçe sözlüktür

\$sınıf sekmesine geçer\$

64 (1.0)

65 ♣ve resmi:dir ♣

♣kopyaladığı bağlantıyı sohbet kutusuna yapıştırır♣

66 ♣(1.2)♣

♣--5--♣

5 mesaj gönder butonuna tıklar ve mesajı sınıfla paylaşır

67 *.h burdan neler yapabilirsiniz* \$(.)\$ *örnek*

* 6 * \$ 7 \$ * 8 *

6 başını hafifçe yukarı kaldırıp yavaşça sağa sola sallar

→ 7 sozluk sekmesine geçer

8 masaya ve ekrana yaklaşır

68 (0.7)

69 bak şimdi .hh

70 (1.5)

71 hiç \$bir\$ (.) nasıl yaz♣mı♣

\$Word sekmesine geçer\$ ♣-9-♣

9 hiç bir kelimesini seçili hale getirir

72 (2.0)

73 ♣KAT♣ (.) *bir* boşluk var \$(0.4)\$ burda bir boşluk var

♣10-♣ *11-* \$12----\$

10 hiç bir kelimesini kopyalar

11 hafifçe kaşlarını çatar

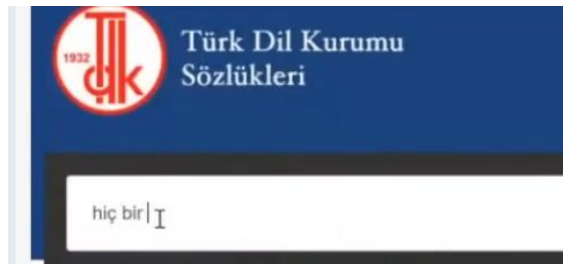
→ 12 sözlük sekmesine geçer

74 ♣(0.7) ♣

→ ♣şekil 36♣

Hiçbir kelimesini yapıştırır

Şekil 36. 19. Kesit-Seçili Metni Hedef Araca Yapıştırma



75 şimdi (.) bak

76 (0.7)

77 burda ♣bi boşluk var

→ ♣13-->

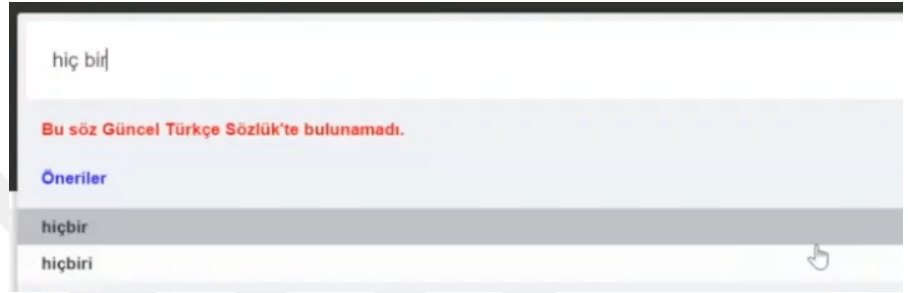
hiç bir ifadesinin arasındaki boşluğu seçili hale getirir

78 (0.5)♣

--♣

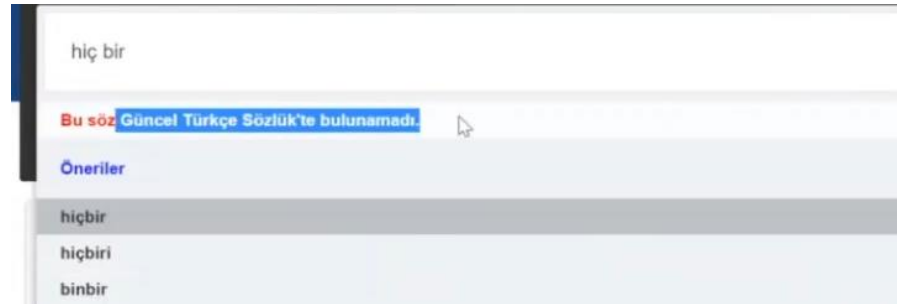
79 .hh bu kelime
80 (1.3)
81 *bu kelimenin* yazımı doğru mu
sağ eliyle hızlı bir yuvarlak çizer
82 ♣(1.8) ♣
tea ♣enter tuşuna basar♣
ekran ♣Şekil 37♣
“Bu söz Güncel Türkçe Sözlük'te bulunamadı” yazısı
belirir

Şekil 37. 19. Kesit-Çevrim İçi Sözlük Uyarı Metni



83 bak şimdi
84 (1.3)
85 .hh <bu sö:z>
86 (0.9)
87 ♣>günce:l< (.) >türkçe sözlükte bulunamadı<♣ (.) *>yani<
→ ♣ şekil 38 ♣ *14-->
♣Güncel Türkçe Sözlük'te bulunamadı ifadesini seçer♣

Şekil 38. 19. Kesit-Ekrandaki Hedef İfadeyi Seçili Hale Getirme



14 başını hafifçe sağa çevirir-->

88 (1.0)
89 sözlükte ♣böyle bir kelime* yok a-
--*
→ ♣arama kutusundaki hiç bir kelimesini seçili
hale getirir-->
90 (0.5) ♣
--♣
91 nasıl

92 (0.5)

93 bi de böyle ♣deniyelim mi♣

→ ♣---15-----♣

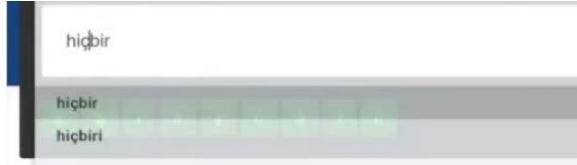
imleci *bir* kelimesinin hemen önüne yerleştirir

94 ♣.hh boşluk kul♣lanma

→ ♣ şekil 39 ♣

tea hiç bir ifadesinin arasındaki boşluğu siler, ekranda hiçbir kelimesinin altında otomatik öneri olarak hiçbir ve hiçbirli kelimeleri ortaya çıkar

Şekil 39. 19. Kesit-Çevrim İçi Sözlük Otomatik Öneri



95 (0.9)

96 ♣şimdi ba:k ♣

→ ♣hiçbir ifadesini seçili hale getirir♣

97 ♣(1.2) ♣

→ ♣arama tuşuna basar♣

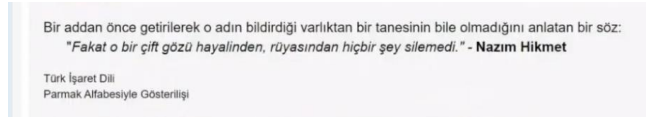
98 ♣hım ♣:*:* .hhh

→ ♣şekil 40♣

♣hiçbir kelimesinin anlamı aşağıda belirir♣

*sol eliyle çenesini kaşır-->

Şekil 40. 19. Kesit-Çevrim İçi Sözlük Tanım



99 TEA ♣[eve*:t] ♣

--*

♣sayfayı biraz aşağı çeker♣

100 KAT [°var°]

101 TEA türkçede böyle bir sözcük ♣*va:r ♣ (.) * %pe:ki%

♣şekil 41♣

♣aşağıdaki hiçbir kelimesini seçer♣

Şekil 41. 19. Kesit-Ekrandak Hedef Kelimeyi Seçili Hale Getirme



başını hafifçe geri atar

%-16--%

16 sol elinin baş ve işaret parmağıyla burnunu sıkıp bırakır

102 0.6

103 .hh güzel (.) o zaman

104 (0.5)

105 bu sözcüğü nasıl yazıcaz? (0.3) ♣*bi ti şik*♣ (.) ♣birleşik♣

\$---17---\$

♣---18---♣

♣---19---♣

--20---

17 Word sekmesine geçer

→

18 hiçbir kelimesinin arasındaki boşluğa tıklar

→

19 boşluğu siler

20 hafifçe kaşlarını çatar

1. satırda KAT, hazırladığı ödev metnini herkesin erişimine açık olacak şekilde sohbet kutusu üzerinden paylaşır. Devamındaki 29 satır kesit dışında tutulmuştur. 31. satır itibariyle öğretici şimdi ifadesiyle KAT'a yönelim gösterir. 32. satırdaki kısa bir sessizliğin ardından öğretici KAT'ın ifadesiyle söz sırasını sürdürür. Devamındaki 2.5 saniyelik sessizlik sırasında ve 35. satırın bir kısmında (yazmasını (0.3)) öğretici sohbet kutusundan KAT'ın ödev metnini seçer ve kopyalar. 35. satırın devamında öğretici birlikte (.) inceleyelim ifadeleriyle Word belgesinin olduğu sayfaya geçip KAT'ın yanıtını yapıştırır. 36. satırda gözlenen 1.3 saniyelik sessizliğin ardından öğretici evet arkadaşlar ile söz sırasını sürdürür ve tekrar 1.7 saniyelik bir sessizlik gözlenir. Bu sırada öğretici kopyalayıp yapıştırdığı metnin puntosunu büyütür. 39. satırda öğretici yaz tatilinde (0.4) çalıştın mı ifadesiyle ve kısa bir sessizliğin ardından konusu hakkında yazmış KAT ifadesiyle söz sırasını sürdürür. 42. satırda gözlenen 0.6 saniyelik sessizliğin ardından 43. satırda öğretici hayır ifadesiyle KAT'ın metnini sesli okumaya başlar. Bu sırada

ekran yönelimli bir şekilde ilk cümlelerin üzerinde fare ile gezilir. 44. satırda 0.8 saniyelik bir sessizlik gözlenir. Öğretici 45. satırda ben hiçbir zaman yaz tatilimde çalışmadım ifadesi ile söz sırasını sürdürdükten sonra tekrar bir sessizlik (0.6) gözlenir ve öğretici cümlelerin üzerinde fare ile gezinme eylemini sonlandırır. 47. satırla birlikte öğretici alıcı başlatımlı onarımın ilk işaretini verir (şimdi) ve bunu 0.6 saniyelik sessizlik izler. 49. satırda (hiç bi:r) öğretici hiçbir ifadesini seçili duruma getirerek ilk ekran yönelimini başlatır (şekil 32). 50. satırdaki 0.9 saniyelik sessizlikten sonra gelen bi boşluk var ifadesiyle imleci hiç bir kelimesinin arasında bulunan boşluğa yerleştirir. 52. satırdaki 1.0 saniyelik sessizlik ve devamında gelen .hh arkadaşlar ifadesiyle söz sırasını sürdüren öğretici bir önceki satırdaki sözlü ifadesini ekran yönelimli bir şekilde destekler (hiç ve bir kelimelerinin arasındaki boşluğu seçer) (şekil 33). Bir sonraki satırdaki 0.8 saniyelik sessizliği izleyen türkçe kelimelerin ifadesi ile öğretici sanal sınıf uygulamasının bulunduğu sayfaya geçer. 56. satırdaki sessizlikten sonra gelen <anlamalarını> ifadesi ile öğretici söz sırasını sürdürür. 58. satırdaki 3.2 saniyelik sessizlik sırasında öğretici yeni bir internet sayfası açarak (www.sozluk.gov.tr) ekran yönelimli bir şekilde söz sırasını sürdürür (şekil 34). Açılan yeni internet sayfasının bağlantısını 59. satırda (<burda:n>) ve 0.8 saniyelik sessizlikten sonra gelen bakabilirsiniz ifadesiyle seçip kopyalar (şekil 35). 62. satırda gözlenen sessizliğin ardından en (.) güncel ve en büyük (.) türkçe sözlüktür ifadesi gelir ve öğretici sanal sınıf uygulamasının bulunduğu sayfaya geçer. 1.0 saniyelik sessizliği izleyen satırda öğretici 59. satırda kopyaladığı bağlantıyı sohbet kutusuna yapıştırır. Bir sonraki satırda (66) gözlenen sessizlik (1.2) sırasında ise metni sınıfla paylaşır. 67. satırda öğretici .h burdan neler yapabilirsiniz (.) örnek ifadesiyle tekrar Türk Dil Kurumu Sözlükleri'nin bulunduğu internet sayfasına geçer ve ekrana yaklaşır. Devamında gözlenen 0.7 saniyelik sessizlikten sonra bak şimdi .hh ifadesiyle öğrencilerin dikkatini ekrana çeker. 70. satırdaki 1.5 saniyelik sessizliğin ardından hiçbir (.) nasıl yazmış ifadesiyle Word belgesinin bulunduğu sayfaya geçer ve 49., 50. ve 51. satırlarda ekran yönelimi ile dikkat çektiği hiç bir ifadesinin yazımına döner (♣hiç bir kelimesini seçili hale getirir♣). 72. satırda 2.0 saniyelik bir sessizlik gözlenir. 73. satırda öğretici incelenen yazma metnini hazırlayan öğrenciye hitap ederek (KAT) söz sırasını sürdürür. Aynı satırın devamında öğretici 51. satırdaki ifadesini tekrarlar (burda bir boşluk var) ve

sözlüğün bulunduğu internet sayfasına geçer. 74. satırdaki sessizlik sırasında (0.7) hiç bir kelimesini arama kutusuna yapıştırır (şekil 36). 75. satırdaki şimdi (.) bak ifadesini 0.7 saniyelik bir sessizlik izler. 77. satırda ve sonrasındaki 0.5 saniyelik sessizlik sırasında öğretici 51. (burda bi boşluk var) ve 52. satırları (hiç bir ifadesinin arasındaki boşluğu seçili hale getirir) tekrar eder. 79. satırda öğretici .hh bu kelime ifadesiyle söz sırasını yarıda keser ve tekrar 1.3 saniyelik sessizlik gözlenir. 81. satırda öğretici onarıma muhtaç ifadenin yazımının doğru olup olmadığını sorgular (bu kelimenin yazımı doğru mu) (Waring, 2015 s. 63 *Treat X as questionable*). 82. satırdaki sessizlik (1.8) sırasında öğretici internet sitesinde yer alan arama tuşunu tıklar ve “*Bu söz Güncel Türkçe Sözlük’te bulunamadı*” ifadesi ekrana gelir (şekil 37). 83. satırda öğretici ekran yönelimli onarım etkinlikleri için öğrencilerin dikkatini ekranda tutmak ister (bak şimdi). 84. satırdaki sessizliğin (1.3) ardından .hh <bu sö:z> ifadesi gelir. 86. satırdaki 0.9 saniyelik sessizliği >günce:l< (.) >türkçe sözlükte bulunamadı< ifadesi izler (şekil 38). 88. satırdaki sessizlikten (1.0) sonra sözlükte böyle bir kelime yok a- ifadesiyle ekran yönelimli onarımını sürdüren öğretici internet sitesindeki arama kutusunda yer alan hiç bir kelimesini seçili hale getirir (89 ve 90. satırlar). 91. satırda öğretici nasıl ifadesiyle söz sırasını sürdürür. 92. satırdaki kısa bir sessizliğin ardından öğretici ekran yönelimli onarımı kapsamında imleci bir kelimesinin hemen önüne yerleştirir (bi de böyle deniyelim mi) ve hiç bir ifadesinin arasındaki boşluğu siler. Böylece kelimenin doğru yazımı arama kutusunun alt kısmında öneri olarak çıkar (şekil 39). 95. satırdaki sessizliğin (0.9) ardından şimdi ba:k ifadesiyle ekran yönelimli onarım etkinliği için öğrencilerin dikkatini ekranda tutmak ister ve hiçbir ifadesini seçili hale getirir. 97. satır itibariyle arama tuşuna basar ve bir sonraki satırda hım::: .hhh ifadesiyle hiçbir kelimesinin anlamı aşağıda belirir (şekil 40). Öğreticinin 99. satırdaki eve:t ifadesiyle (internet sayfasını aşağı çeker) KAT’ın söz sırası (°var°) örtüşür. 101. satırda öğretici türkçede böyle bir sözcük va:r (.) pe:ki ifadesiyle aşağıdaki hiçbir kelimesini seçer (şekil 41). 102. satırdaki sessizliğin ardından .hh güzel (.) o zaman ifadesi ve tekrar 0.5 saniyelik bir sessizlik gözlenir. 105. satırla birlikte öğretici Word belgesine geçerek hiç bir ifadesinin arasındaki boşluğu siler ve bi ti şik (.) birleşik ifadesiyle hem ekran yönelimli hem de sözlü onarımını tamamlar (alıcı başlatımlı alıcı onarım-ekran yönelimli).

Yukarıda ayrıntılı bir şekilde analiz edilen kesitte öğretici sözlüğün hedef kelimenin anlamını öğrenme işlevinden (birincil) değil yazım kurallarına yönelik kaynak olma işlevinden faydalanmıştır. 53. satıra kadar öğretici öğrencinin yazılı yanıtına hem sözlü hem de ekran yönelimli bir şekilde yönelim göstermiştir. 54. satırdan 66. satıra kadar öğretici paylaşımlı ekranda çevrim içi sözlük sitesini (sozluk.gov.tr) açmış, siteyi öğrencilere tanıtmış ve sitenin bağlantı bilgilerini sohbet kutusu üzerinden öğrencilerle paylaşmıştır. Bu sırada öğretici sözlüğün kelimelerin anlamlarını öğrenme işlevini vurgulamıştır (Türkçe kelimelerin anlamlarını siteden bakabilirsiniz). 74. satırla birlikte sözlüğün nasıl kullanılacağını anlatmaya ve göstermeye başlayan öğretici öğrencinin yanıtındaki yeğlenmeyen ifadenin (hiç bir) sözlükte karşılığının olmadığını ve yeğlenen ifadenin yazımını sözlükteki yönergeleri vurgulayarak göstermiştir. Burada görsel bir şekilde vurgulanan durum sözlüğün yazım kuralları açısından kaynak olma işlevidir. Bu bağlamda öğrencinin yazılı yanıtında yer alan yeğlenmeyen ifadeye yönelik öğreticinin başlatmış olduğu açık düzeltme formunda gözlenen onarımda sözlüğün araç olarak kullanıldığı, bu vesileyle öğreticinin sözlüğün hem birincil hem de ikincil işlevlerini ekranda görsel olarak öğrencilere tanıttığı gözlemlenmiştir.

4.4.2. Arama Motoru

Bu bölümde incelenen etkileşimlerde öğrencilerin yazılı yanıtlarında (20. kesit) ve öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlarda (21. kesit) yer alan yeğlenmeyen ifadeler sorun kaynağını oluşturmaktadır. Öğretici, ekran yönelimli onarım etkinliklerinde www.google.com.tr İnternet adresinde yer alan görseller bağlantısını kullanmıştır.

4.4.2.1. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Yazılı Yanıtları

Bu bölümde incelenen etkileşimde (20. kesit) öğrencilerin yazılı yanıtlarında yer alan yeğlenmeyen ifadeler sorun kaynağını oluşturmaktadır.

20. KESİT

Ders kitabındaki etkinlik kapsamında (şekil 42) belirtilen konu ve verilen yönergeler çerçevesinde bir metin yazma ödevi öğrencilere bir önceki gün ödev olarak verilmiştir. Aşağıdaki kesitte belirtilen etkileşimde öğretici, öğrencilerin yazma becerisi kapsamında hazırladıkları ödevlere dönüt vermektedir. Öğretici etkinlik sırasında öğrencilerden ödevlerini sohbet kutusu üzerinden göndermelerini istemiş,

öğrenciler de bu yönergeye yönelim göstermiştir. Sonrasında öğretici sırayla metinleri kopyalayıp Word belgesine yapıştırmış ve bunun üzerinden ilgili metne dönüt vermiştir. Aşağıdaki etkileşimde KHU'nun yazma ödevine (şekil 43) öğreticinin onarım temelli yönelimi yer almaktadır.

Şekil 42. 20. Kesit-Etkinlik

YAZMA +

14 Nerede oturuyorsunuz ya da aileniz nerede oturuyor? Aşağıdaki konulardan yararlanarak bir metin yazalım.

Konum ve büyüklük (yer, metrekaşe)
İç /dış özellikler (ısıtma, döşeme, güvenlik, bahçe, park, spor salonu vb.)
Ulaşım (metroya, otobüs duraklarına, iskelelere yakınlık)
Ev tipi (daire, müstakil ev, yurt vb.)
Merkeze yakınlık (çarşı, alışveriş merkezi, hastane vb.)
Evin yaşı ve durumu (eski, yeni, sıfır ev, tadilat durumu vb.)
Ev ile ilgili diğer detaylar (aidat, kaç kişi yaşıyor vb.)



Şekil 43. 20. Kesit-Öğrencinin Yazma Ödevi

Benim evim Türkiye Cumhuriyeti'nin Antalya şehrindeki Muratpaşa mahallesinde, Dairede 2 yatakhane, 2 banyo, salon odası ve mutfak var. Daire havuzlu site içinde ve toplam net 120 metrekaşe. Binada güneş su ısıtma sistemi var ama benim evimde yapılmamış. Evimde su ve hava ısıtma için kombi takılmı. Site özelliklerinden kapalı otopark, çocuklar bahçe, güvenlik, havuz ve güvenlik kamerası var. Site eski değil sadece 3 yaşında. Ulaşım araçlar noktaları tarafından otobüs durağı 50 metre üzerinde ve tren durağı 15 dakika uzaklıkta. Evimin önünde aile sağlık

♣ öğreticinin ekran yönelimleri
{} yazılı ifadeler
{} sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
** %% öğreticinin beden dili
\$ öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
→ öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği
par silinen harf

```
1 TEA ♣*bi:na:da güneş* *su ısıtma
    ♣metnin üzerinde fare ile gezinir-->
    *-----1-----* *sol elinin tersiyle ağzını kapatır-->
        1 sol eliyle yanağını ve çenesini tutar
2 (0.6)
3 sistemi var
4 (0.7) *
    --*
5 *.hh türkiyede bu*na ne diyoruz biliyo musun
    *sol elini aşağı indirir*
6 ♣(0.9)♣
```

♣--2--♣

2 imleci su kelimesinin sonuna yerleştirir

22 satır kesit dışında tutulmuştur

29 ♣su

☞ ♣3-->

3 "Su güneş enerjisi ile ısıtılıyor" cümlesinin sonuna nokta koyar

30 (0.5)♣

--♣ ☞

31 ♣güneş enerjisi ile ısıtılıyor♣

♣-----4-----♣

4 "Su güneş enerjisi ile ısıtılıyor" cümlesini fare ile seçer

32 (0.8)

33 ♣arkadaşlar♣ fotoğrafını da gösterelim *tür\$ki\$yede*

♣cümleyi kırmızı yapar♣ *klavyeye yönelir*
\$5-\$

5 z-kitap ekmesine geçer

34 \$(1.0)\$

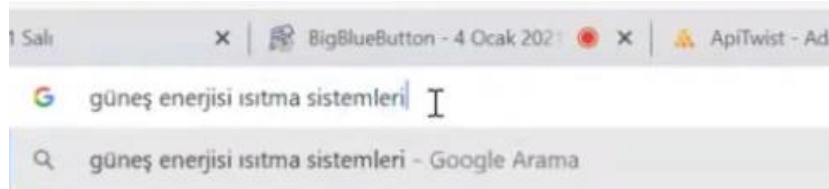
\$sözlüğün bulunduğu internet sayfasına geçer\$

35 ♣(6.3)

→ ♣şekil 44

☞ güneş enerjisi ısıtma sistemleri -->

Şekil 44. 20. Kesit-Arama Motoruna Yazma



36 türkiyede

37 (0.5)

38 türkiyede

39 (0.6)

40 ev:le♣rin çatılarında

--♣ ☞

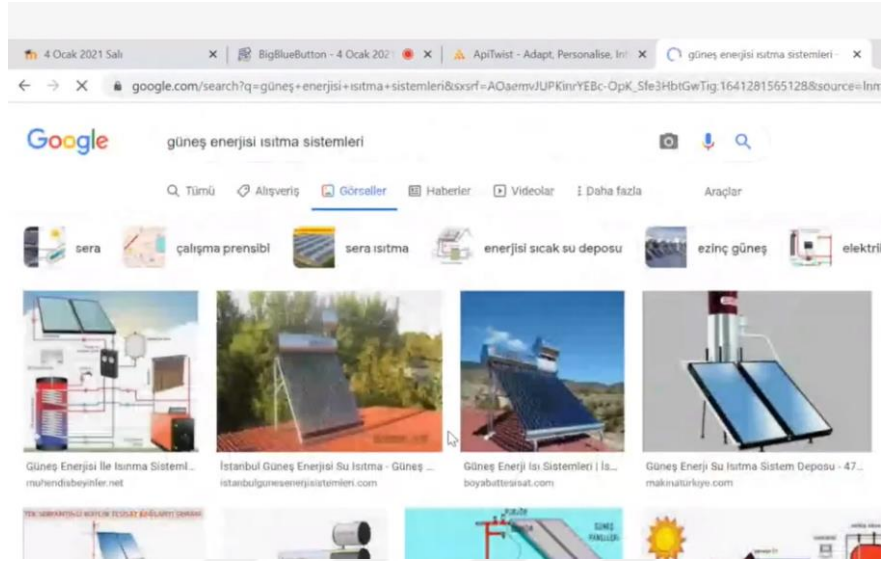
41 (1.0)

42 evlerin çatılarında (0.3) bu sistem ♣vardır işte♣ bu

♣şekil 45 ♣

görselleri açar

Şekil 45. 20. Kesit-Arama Motorunda Görselleri Açma



43 (0.5)

44 bakın burası ♣bir ev♣ (.) ♣vin çatısı♣

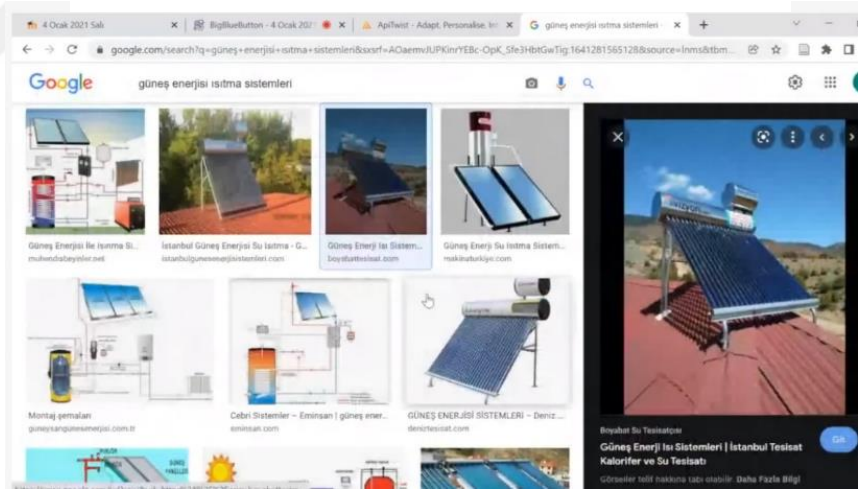


♣--6---♣ ♣ şekil 46 ♣

6 sayfayı hafifçe aşağı çeker

şekil 46 görsellerin birisini tıklar

Şekil 46. 20. Kesit-Görseli Tıklama



45 (0.6)

46 tamam mı

47 (0.6)

48 evin çatısı

49 ♣(0.6) ♣
♣sayfayı aşağı çeker♣

50 evlerin çatılarında

51 (0.6)

52 ♣bu sistem ♣ vardır (.)

♣sayfayı aşağı çeker♣

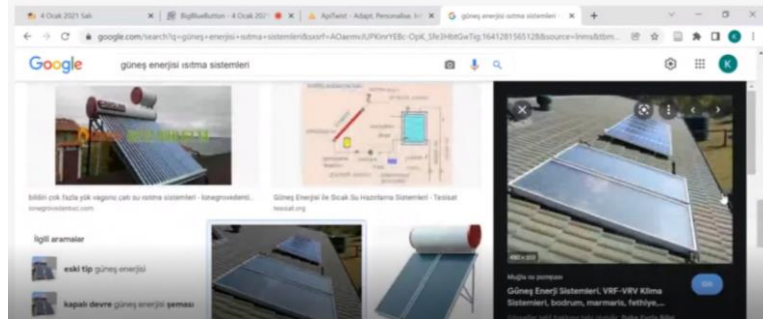
53

güneş ♣.h ♣

♣şekil 47 ♣

farklı bir görseli tıklar

Şekil 47. 20. Kesit-Görseli Tıklama



54

(0.8)

55

♣burdaki

♣tıkladığı görselin üzerinde fare ile gezinir-->

56

(0.6)

57

panelleri ısıtır (0.3) bunların içerisinde*°k°-

*7-->

7 başını hafifçe sağa yatırıp tekrar düzeltir-->

58

(0.8)

59

borular* vardır boruların içindeki suyu da♣ ♣ısıtır♣

--*

--♣ ♣--8--♣

8 sayfayı kapatmak üzere fareyi yukarı doğru hareket ettirir

60

(0.5)

61

♣iş♣te biliyorsunuz ama \$görün\$ istedim (.)

♣9-♣

\$-10--\$

9 sayfayı kapatır, z-kitap uygulaması ekranda belirir

10 sanal sınıf sekmesine geçer

62

buna \$güneş\$ enerjisi ısıtma sistemi diyoruz:z

\$-11--\$

11 Word belgesine geçer

1. satırda öğretici KHU'nun ödev metnindeki (şekil 43) dördüncü cümleye (binada güneş su ısıtma sistemi var...) bi:na:da güneş su ısıtma ifadesiyle yönelim gösterir. 2. satırdaki sessizliği sistemi var ifadesi takip eder. 4. satırdaki 0.7 saniyelik sessizliğin ardından öğretici onarım yapacağının işaretini verir (.hh türkiyede buna ne diyoruz biliyo musun) (alıcı başlatımlı onarım). 6. satırdaki 0.9 saniyelik sessizlik sırasında öğretici imleci su kelimesinin sonuna yerleştirir. Bu satırın devamında gelen 22 satır kesit dışında tutulmuştur. 29. satırdaki su ifadesi ve

devamında gelen sessizlik sırasında öğretici Word belgesi üzerindeki onarımını cümlenin sonuna nokta koyarak sürdürür. 31. satırda “Su güneş enerjisi ile ısıtılıyor” cümlesini fare ile seçer. 32. satırdaki sessizliğin (0.8) ardından öğretici seçili cümlenin rengini kırmızı yaparak cümleyi vurgular. Aynı satırda öğretici Word belgesinde gerçekleştirdiği ekran yönelimli onarımını görsel olarak destekleyeceğinin işaretini verir (fotoğrafını da gösterelim türkiyede) ve z- kitabın bulunduğu sayfaya geçer. 34. satırdaki 1.0 saniyelik sessizlik ile birlikte sözlüğün bulunduğu internet sayfasına geçer. Devamında gelen 6.3 saniyelik sessizlik sırasında öğretici adres çubuğuna güneş enerjileri ısıtma sistemleri ifadesini yazmaya başlar. 36. satırda türkiyede ifadesiyle hem söz sırasını hem de ekran yönelimli onarımını sürdürür. Bir sonraki satırdaki 0.5 saniyelik sessizliğin ardından türkiyede ifadesini yineler ve tekrar bir sessizlik gözlenir (0.6). 40. satır itibarıyla adres çubuğuna yazma işlemini tamamlar (şekil 44). 41. satırdaki 1.0 saniyelik sessizlikten sonra öğretici arama sonuçlarının yer aldığı internet sayfasında görseller uzantısını tıklar (şekil 45). 43. satırdaki sessizliği bakın burası bir ev evin çatısı ifadesi izler. Bu sırada öğretici sayfayı aşağı çekip ekrandaki görsellerin birisini tıklar (şekil 46). 45. satırdaki 0.6 saniyelik sessizliğin ardından öğretici tamam mı ifadesiyle söz sırasını sürdürür. Bir sonraki satırdaki sessizliğin (0.6) ardından evin çatısı ifadesi gözlenir. 49. satırdaki 0.6 saniyelik sessizlik sırasında öğretici açık olan internet sayfasını aşağı çeker. Devamında evlerin çatılarında ifadesiyle söz sırasını sürdüren öğretici 0.6 saniyelik sessizliğin ardından bu sistem vardır ifadesiyle tekrar sayfayı aşağı yönde hareket ettirir. 53. satırda farklı bir görseli tıklar (şekil 47). 54. satırdaki sessizliğin (0.8) ardından sözlü bir şekilde (buradaki) onarımını sürdüren öğretici eş zamanlı olarak tıkladığı görselin üzerinde fare ile gezinmeye başlar. Bir sonraki satırdaki sessizliğin (0.6) ardından söz sırasını sürdürür (panelleri ısıtır (0.3) bunların içerisinde°k°). 58. satırdaki sessizliği (0.8) borular vardır boruların içindeki suyu da ısıtır ifadesi izler (sayfayı kapatmak üzere fareyi yukarı doğru hareket ettirir). 60. satırdaki 0.5 saniyelik sessizlikten sonra işte biliyorsunuz ama görün istedim (.) ifadesiyle söz sırasını sürdüren öğretici açtığı internet sayfasını kapatıp sanal sınıf uygulamasının bulunduğu sayfaya geçer. 62. satırdaki buna güneş enerjisi ısıtma sistemi diyoruz ifadesiyle 5. satırda başlatmış olduğu

(.hh türkiyede buna ne diyoruz biliyo musun) alıcı başlatımlı alıcı onarımı ekran yönelimli bir şekilde tamamlayan öğretici Word belgesine geçer.

Öğrencilerin yazılı yanıtlarının sorun kaynağı olarak betimlendiği 20. kesitte öğretici ekran yönelimli onarımında öncelikle Word belgesini tercih etmiş (22 satır kesit dışında tutulmuştur) ve Word belgesindeki onarımını tamamlamıştır (30. satır) (~~güneş su ısıtma sistemleri var~~ → Su güneş enerjisi ile ısıtılıyor). Devamında internet sayfasında adres çubuğuna güneş enerjisi ısıtma sistemleri yazıp (35. ve 40. satırlar arası) görsel arama sonuçlarını ekrana yansıtmıştır (42. satır). Devamında güneş enerji sistemlerinin görsellerini inceleyerek onarımını sürdüren (44. ve 59. satırlar arası) öğretici pedagojik ajandasına yeni kelimeler eklemiş (çatı, panel, boru) ve görsellerden faydalanarak bu kelimeleri de tanımlamıştır. Özetle bu kesitte öğretici yazılı bir metin üzerindeki düzeltmelerini Word belgesi aracılığıyla tamamladıktan sonra Word belgesinden ayrılmıştır. Yeğlenen ifadeyi görseller aracılığıyla tanıtmış ve bu sırada ortaya çıkan öğrenme fırsatlarını da değerlendirmiştir. Ders planında yer almayan ancak sınıf içinde yürütülen etkinlikler sırasında ortaya çıkan (Seedhouse, 2005) sorun kaynaklarına yönelik öğreticinin anlık olarak geliştirdiği ve kullandığı stratejiler ekranı aktif bir şekilde kullanmayı içermektedir. Bu durum öğreticinin onarım etkinliklerine kaynaklık eden sorunların çözümünde etkili stratejiler kullandığını ve sorun kaynaklarını öğrenme fırsatına çevirebildiğini göstermesi açısından önemlidir.

4.4.2.2. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Ankete Verdikleri Yanıt

Bu bölümde incelenen etkileşimde (21. kesit) öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlarda yer alan yeğlenmeyen ifadeler sorun kaynağını oluşturmaktadır.

21. KESİT

Kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan boşluğa uygun seçeneği işaretleme etkinliği (şekil 48) öğretici rehberliğinde ve etkileşim içerisinde yürütülmektedir. Öğretici her bir soru için a, b, c seçeneklerinden oluşan bir anket hazırlayıp anketi sanal sınıfla paylaşmakta, öğrenciler ise ankete katılarak etkinliği tamamlamaktadır. Aşağıdaki kesitte etkinlik kapsamında üç farklı öğrencinin (PAM, KAT, TAR) üç farklı seçeneği (a, b, c) işaretlediği görülmektedir. Öğrencilerin yanıtlarının devamında, öğreticinin ekran yönelimli onarım faaliyetleri sunulmaktadır.

Şekil 48. 21. Kesit-Etkinlik

2. Piknikte mangal için aradık ama bulamadık.

☐ a. çakmaya

☐ b. çakmak

☐ c. çakmayı

♣ öğreticinin ekran yönelimleri
 📄 yazılı ifadeler
 {} sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
 ** %% öğreticinin beden dili
 \$ öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
 → öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği
 par silinen harf

1 TEA .hh a: ♣be: ce:♣
 ♣bir anket başlat tuşuna basar♣

2 ♣(0.9)♣
 ♣anketi hazırlayıp gönderir♣

3 <çakmaya> (0.2) \$*çakmak*\$
 \$z-kitap sekmesine geçer\$
 sağ üst köşeye bakar

4 ♣(3.5)♣
 ♣etkinliğin üzerinde fare ile gezinir♣

5 fhfhfhfh\$hh hh\$fh
 \$sanal sınıf sekmesine geçer\$

6 KAT 📄 C 📄

7 TAR 📄 B 📄

8 PAM 📄 A 📄

9 TEA fgüze:lf
3 satır kesit dışında tutulmuştur

13 TEA şim\$di\$ (0.4) lüt♣fen♣ bakın
 \$1-\$ ♣-2-♣
 1 Google Çeviri sekmesine geçer
 2 yeni bir internet sayfası açar

14 ♣(2.5)♣
 📄 ♣çakmak♣ 📄

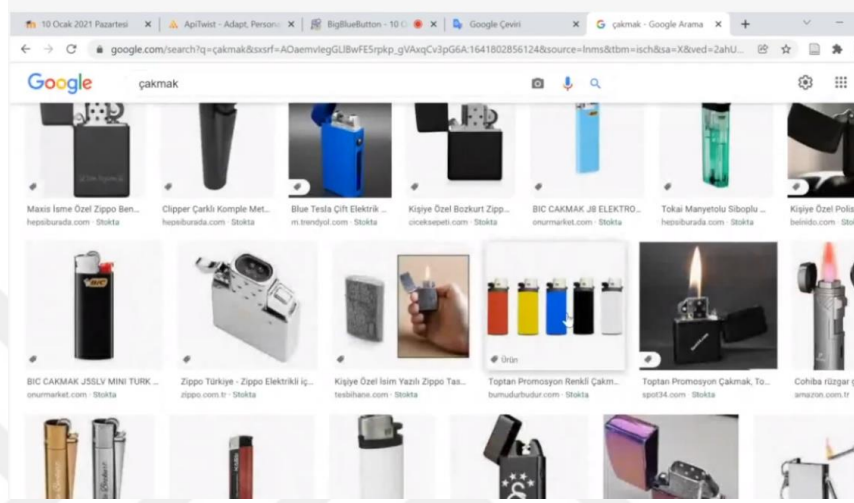
15 TEA bu objenin adı *bu ♣nesnenin♣ adı hhh
 *sol elini çenesine ve yanağına koyar-->
 ♣--3-----♣
 3 google arama sonuçları ekranda görünür

16 (1.0)

17 ♣bak♣

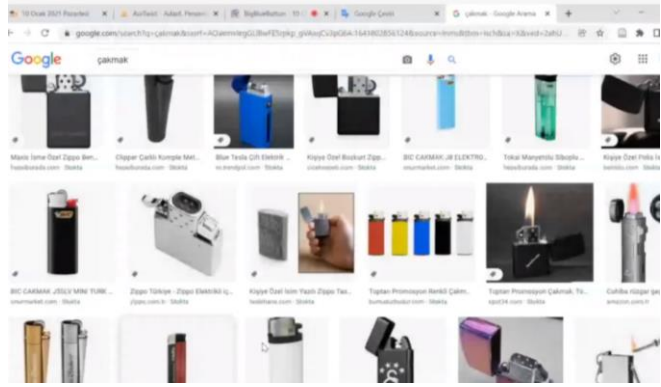
♣fareyi görseller bağlantısına götürür♣
 18 ♣(1.0)♣
 ♣görselleri tıklar♣
 19 ♣>this tools< name♣ (.) >this things< name <çakmak>
 → ♣şekil 49 ♣
 google sitesinde görseller açılır

Şekil 49. 21. Kesit- Arama Motorundaki Görseller Bağlantısı



20 (0.8)
 21 tamam* m1
 ---*
 22 (0.5)
 23 çaşkş
 \$Word belgesine geçer\$
 15 satır kesit dışında tutulmuştur
 39 *you can create (.) new word and diz new* *words* %(.)%
 -----3----- *-4--* %-5-%
 3 ellerini çene hizasında hareket ettirir
 4 iki elinin parmaklarını kenetler
 5 sağ elini aşağı indirir
 40 *means
 *6 -->
 6 sol elinin dış tarafını ağzına yaklaştırır-->
 41 (1.2)
 42 this (0.4) this \$tools name\$ (.) get it
 → \$ şekil 50 \$
 görselleri tekrar açar

Şekil 50. 21. Kesit-Arama Motorundaki Görseller Bağlantısı



43 (0.6)

44 \$ya:ni\$
\$z-kitap uygulamasına geçer\$

45 \$(0.6)\$
\$sınıf sekmesine geçer\$

46 anladın mı şimdi

47 (1.3)

48 >bu bi bu bu<* *nesnenin* adı (.) ♣%bunun ♣ ♣adı ♣ ♣(.) ♣
6 --* * 7 * ♣--8-- ♣ ♣9-- ♣ ♣10 ♣

tea 7 sol eliyle bir daire hareketi yapar

tea 8 ekrandaki anket sayfasını kapatır

tea 9 ekranda sohbet sayfası açılır

tea 10 genel sohbet menüsüne tıklar

49 çakmak

50 [(0.5)

51 PAM [b [b

52 TEA evet anladım

53 (♣1.0♣)
♣anket gönderir♣

54 (3.5)

55 TAR [b Evet [b

56 PAM [b Evet [b

57 TEA *yani bu h [(.) *

başını sağa çevirir

58 KAT [b [Evet [b

1. satırda öğretici etkinlik (şekil 48) kapsamında yanıtları almak üzere bir anket hazırlar (be: ce:). Devamındaki 0.9 saniyelik sessizlik sırasında ise hazırladığı anketi sanal sınıf uygulaması üzerinden öğrencilerle paylaşır (ekran etkileşimi-sıralı

çiftin ilk kısmı). 3. satırdaki <çakmaya> (0.2) çakmak ifadesiyle söz sırasını tamamlayan öğretici ekranda z-kitap uygulamasına geçer. Bir sonraki satırdaki 3.5 saniyelik GUN sırasında z-kitap uygulamasında üzerinde çalıştıkları etkinliğin üzerinde fare ile gezinir. 5. satırda öğretici sanal sınıf uygulamasına geri döner (ɛh1h1h1h1\$ h h\$ɛ). Bu sırada üç farklı öğrencinin (KAT, TAR, PAM) C, B, A yanıtlarıyla ankete yönelim gösterdiği ve sıralı çifti tamamladıkları gözlenir (ekran etkileşimi-sıralı çiftin ikinci kısmı). 125. satırda öğretici vurgulu olumlu değerlendirme (Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022; Waring, 2008) ile öğrencilerin yanıtlarına toplu bir yönelim göstererek (ɛgüze:lɛ) söz sırasını tekrar alır. Devamındaki 3 satır kesit dışında tutulmuştur. 13. satırda öğretici şimdi ifadesiyle internet tarayıcısını açar, lütfen bakın ifadesiyle yeni bir internet sayfası açar. Devamındaki 2.5 saniyelik sessizlik sırasında arama çubuğuna çakmak yazar ve bir sonraki satırda arama sonuçları ekranda belirir. 16. satırdaki 1.0 saniyelik sessizliği izleyen bak ifadesiyle görseller bağlantısının üzerine gelir ve 18. satırda görselleri tıklar. Bir sonraki satırda dil değişiminden faydalanarak (>this tools< name) (Karaca, 2019; Karaca Turhan vd., 2021) yeğlenen yanıtı tanımlamaya çalışır aynı zamanda ekranda görseller belirir (şekil 49). Öğretici 20. satırdaki 0.8 saniyelik sessizliği takiben öğretici tamam mı ifadesiyle anlaşılabilirliği kontrol eder. 22. satırdaki 0.5 saniyelik sessizlikten sonra öğretici çak ifadesiyle paylaşımlı ekranda Word belgesinin yer aldığı sekmeye geçer. 23. satırın devamındaki 15 satır boyunca öğretici Word belgesinde ekran yönelimli onarımı gerçekleştirir. Word belgesi üzerindeki onarım etkinlikleri başka bir başlıkta ele alındığı için (bkz. 4.2) söz konusu 15 satır bu kesitin dışında tutulmuştur. 39. ve 40. satırlarda dil değişimi ile söz sırasını sürdüren öğretici (you can create (.) new word and dis new words (.) means) onarımını jestlerle destekler. 41. satırdaki 1.2 saniyelik sessizliği this ifadesiyle sonlandıran öğretici kısa bir sessizliğin ardından tools name ifadesiyle ekranda görsellerin olduğu internet sayfasına geri döner (şekil 50). 43. satırdaki 0.6 saniyelik sessizlikten sonra öğretici ya:ni ifadesiyle z-kitap uygulamasına, bir sonraki satırdaki sessizlik (0.6) ile de sanal sınıf sekmesine geçen öğretici 46. satırda anladın mı şimdi ifadesiyle anlaşılabilirliği kontrol eder. 47. satırdaki 1.3 saniyelik sessizliği takiben öğretici söz sırasını sürdürür ve sözlü onarımını tamamlar (alıcı başlatımlı alıcı onarım) (>bu bi bu bu< nesnenin adı (.) bunun adı(.) çakmak). 50. satırdaki kısa bir sessizliğin ardından 51. satırda

PAM, 8. satırdaki yanıtına onarımda bulunur (kendi onarım) ancak öğretici buna herhangi bir yönelimde bulunmaz. 52. satırla birlikte öğretici söz sırasını tekrar alır (evet anladım) ve anlaşılabilirliği kontrol etmek üzere paylaşımlı ekrana evet hayırdan oluşan bir anket gönderir (53. satır). 55. ve 56. satırlarda öğrenciler (TAR ve PAM) ankete hemen yönelimde bulur (Evet, Evet). Son olarak 57. satırdaki çok kısa sessizlikle örtüşen şekilde KAT da 58. satırda ankete yönelim gösterir (Evet).

İnternet arama motorunu kullanarak yürütülen ekran yönelimli onarımların etkileşimsel olarak çözümlendiği 21. kesitte, öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlarda yer alan yeğlenmeyen yanıtlar (6. ve 8. satırlar) sorun kaynağı olarak belirlenmiştir. Öğreticinin bu sorun kaynaklarından hareketle başlattığı ekran yönelimli onarım etkinliklerinde ilk tercihinin Word belgesini kullanmak olduğu gözlemlenmiştir. Yeğlenen yapılar (çakmak) gerekli görülen dil bilgisi yapıları (fiilden isim yapan ek) kapsamında dil değişiminden de faydalanarak açıklandıktan sonra (Word belgesi üzerinde onarım) görseller kullanılarak desteklenmiştir (şekil 49 ve 50). Öğreticinin pedagojik ajandasındaki hedeflerinin sınıf içi etkileşimlerde karşılaşılan sorun kaynaklarından hareketle hızlı bir şekilde değişebileceği, öğreticinin bu değişimlere dinamik bir şekilde ayak uydurduğu ve ekranlar arasındaki geçişleri başarılı bir şekilde yürüterek farklı onarım etkinliklerini ve araçlarını harmanladığı gözlemlenmiştir.

4.4.3. Çevrim İçi Çeviri Aracı

Bu bölümde incelenen etkileşimlerde öğrencinin yazılı yanıtında (22. kesit) ve öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlarda (23. kesit) yer alan yeğlenmeyen ifadeler sorun kaynağını oluşturmaktadır. Öğretici ekran yönelimli onarımlarında www.translate.google.com İnternet adresinde yer alan çevrim içi çeviri aracını kullanmıştır.

4.4.3.1. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Yazılı Yanıtları

Bu bölümde incelenen etkileşimde (22. kesit) öğrencilerin yazılı yanıtlarında yer alan yeğlenmeyen ifadeler sorun kaynağını oluşturmaktadır.

22. KESİT

Aşağıdaki kesitte sunulan etkileşimin öncesinde öğretici, şimdiki zamanın hikayesi dil bilgisi yapısını ilk defa anlatmış ve bu sırada farklı etkileşimli kaynaklar (çevrim

içi çeviri uygulaması, Word belgesi, etkileşimli kitaptaki dil bilgisi konu anlatımları, vb.) ve stratejiler (dil değişimi, metindeki önemli noktaların altını çizme, metin üzerinde notlar alma, vb.) kullanmıştır. Öğreticinin konu anlatımında hedeflenen dil bilgisi yapısının geçmişte bir süre devam edip sonlanmış eylemlere yönelik olması ve hedef dil bilgisi konusuna yönelik ekin (-yordu) kullanımı odak noktalarını oluşturmaktadır. Öğreticinin dil bilgisi konu anlatımını takip eden ilk etkinlik aşağıdaki kesitin konusunu oluşturmaktadır. Aşağıdaki kesitte belirtilen ve ders kitabında yer alan boşluk doldurma etkinliği (şekil 51) öğretici rehberliğinde ve etkileşim içerisinde yürütülmekte, öğrenciler yanıtlarını yazılı olarak paylaşmaktadır. Aşağıdaki kesitte etkinlik kapsamında üç farklı öğrencinin (PAM, KAT, AYE) yanıtları (oynayorduk, oynuyorduk, oynayorduk) görülmektedir. Öğrencilerin yanıtlarının devamında öğreticinin ekran yönelimli onarım faaliyetleri yer almaktadır.

Şekil 51. 22. Kesit-Etkinlik

4 Aşağıdaki boşlukları örneklerdeki gibi dolduralım.

1. Çocukken evimizin bahçesinde oyna.....
2. Ben önceden gök gürültüsünden çok kork.....
3. Küçükken et ye..... ama şimdi eti çok seviyorum.

♣ #  {} ** %% \$ → par	öğreticinin ekran yönelimleri yazılı ifadeler sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor) öğreticinin beden dili öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği silinen harf
--	--

1 TEA kompleyt ((complete))

2 \$(1.0)\$
 \$sanal sınıf sekmesine geçer\$

3 ♣please ♣ (.) >ta mam< (.) tamamla
 ♣Genel Sohbet sekmesine tıklar♣

4 ♣(0.6)
 ♣tamamla -->

5 şimdi

6 (1.7)♣
 --♣ 

7 *(0.9)*
 başını sağa çevirir

8 PAM  *oynayorduk 

tea *bardağından çay içer -->

9 (2.3) *

--*

10 *(2.1) *

tea *-1---*

1 ellerini parmaklarından kenetler, göğüs hizasına kaldırır ve kıtlatır

11 (1.0)

12 .hh eveth PAM

13 *(4.5)+ \$(.)\$

tea *sol elinin ters tarafıyla ağzını kapatır-->

tea \$kitap sekmesine geçer\$

14 (3.2) \$(.)\$

tea \$sanal sınıf sekmesine geçer\$

15 KAT [oynuyorduk]

16 TEA [KAT harikasin

17 (0.5)

18 oy:nu:* yo:r duk (.) ♣arkadaşlar♣ [(.) .hh ♣şimdi♣ h

tea --* ♣-----2-----♣ ♣--3--♣

2 KAT'ın yanıtını seçer

3 AYE'nin yanıtını seçer

19 AYE [oynayorduk]

20 TEA (1.7)

21 \$lütfen bakın\$

\$Word belgesi sekmesine geçer\$

16 satır kesit dışında tutulmuştur

38 ♣çocukken evimizin bahçesinde♣ \$oynuşyorduk

♣-----4-----♣ \$-5--\$

4 z-kitap uygulamasının üstünde fare ile gezinir

5 sanal sınıf sekmesine geçer

39 (0.9) + \$(.)\$

→ \$-6-\$

6 Google Çeviri sekmesine geçer

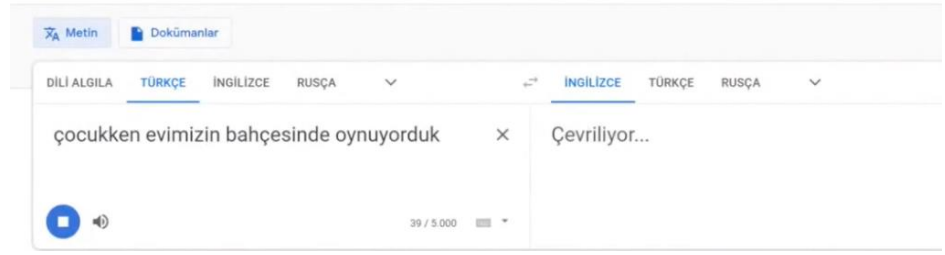
40 (1.4)

41 ♣bu cümleinin <anlamı>

→ ♣şekil 52 -->

[oynuyorduk] çocukken evimizin bahçesinde oynuyorduk -->

Şekil 52. 22. Kesit-Çeviri Uygulamasına Hedef Metni Yazma

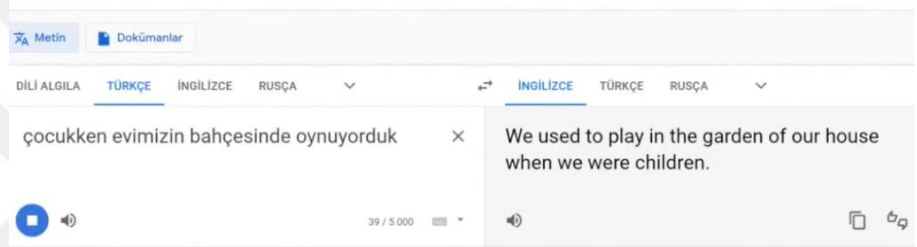


42 (0.5)

43 şimdi (.)♣♣çocuk ♣ (.) değiliz ve şimdi oynanamıyoruz

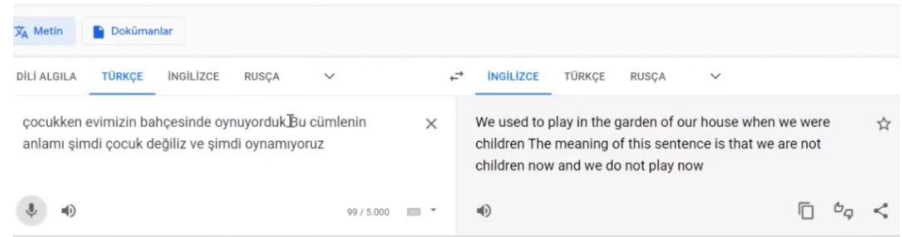
→ --♣♣şekil 53♣ ♣şekil 54 -->
Şekil 53 "We used to play in the garden of our house when we were children." yazısı çeviri ekranında çıkar

Şekil 53. 22. Kesit-Hedef Metnin Çevirisi



Şekil 54 Bu cümlelerin anlamı şimdi çocuk değiliz ve şimdi oynanamıyoruz -->

Şekil 54. 22. Kesit-Çeviri Uygulamasına Hedef Metni Yazma



44 (1.9)

45 bütün espri bu

46 (1.1)

47 bak °we° use:d-♣ >bak gördün mü used ♣to-♣<

→ --♣♣ ♣-7-♣
7 oynuyorduk kelimesinden sonra bir satır boşluk bırakır

48 <pele:y> ((play)) >used to play<

49 (0.8)

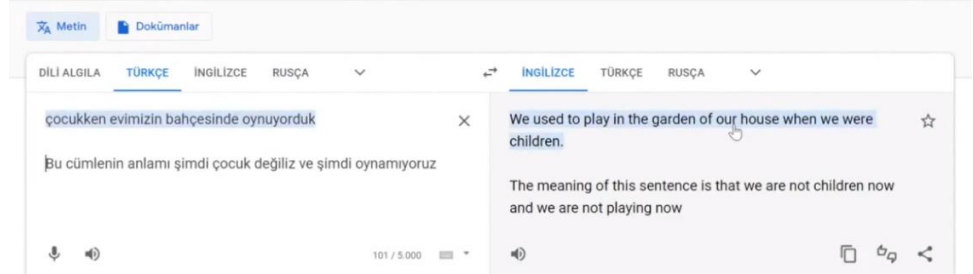
50 ♣aslında *bu (.) used to işte tam olarak

*sol elini yüzüne sonra başına götürür -->

→  Şekil 55-->

"We used to play in the garden of our house when we were children." ifadesinin üzerinde fare ile dolaşır -->

Şekil 55. 22. Kesit-Çeviri Metnini Fare İle Gösterme



51 >in the garden< <o:f> our* *(.) <house> (.) >when< <we:re>
--* *sol elini yanağına ve
çenesine doğru hareket ettirir-->

52 >child<1:: >children< (.) >this sentence means<*<
--*

53 *(1.7)♣
--♣ (Şekil 55)

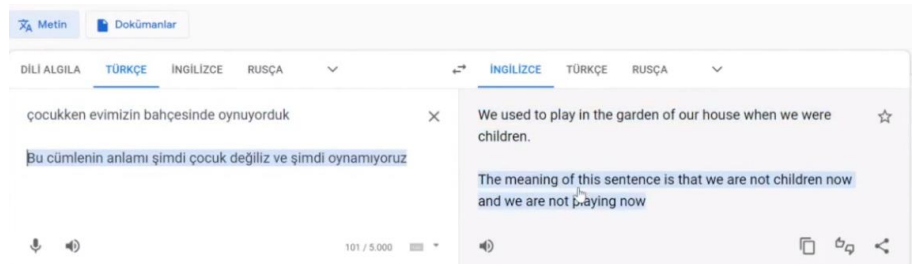
*sol elinin tersiyle ağzını kapatır -->

54 ♣>we we-< >we< a:re not children* *now<*

→ ♣Şekil 56-->

"The meaning of this sentence is that we are not children now and we are not playing now" ifadesinin üzerinde fare ile dolaşır-->

Şekil 56. 22. Kesit-Çeviri Metnini Fare İle Gösterme



--**sol eliyle aşağıyı gösterir*

55 *(1.9)
*sol elinin işaret parmağıyla burnunu siler-->

56 so:* *(.) we are not playing <now>
--*

57 (0.5)

58 önemli olan bu (.) anlam tamam mı önemli olan♣ anlam

→ --♣(Şekil 56)

59 ♣(.)<çocukken> \$
♣--5---♣\$sınıf sekmesine geçer\$

5 ekrandaki yazıları siler

60 (0.7)
61 .hh evimizin bahçesinde <oynu*yo:rduk*> hı:: *şimdi
---8--- *9-->
8 iki elinin baş parmağını da tamam anlamında yukarı kaldırır
9 sağ elinin işaret parmağı ile aşağıyı işaret eder-->
62 (1.1)*
--*
63 *<oy: namıyoruz> *
sağ elinin baş parmağı ile aşağıyı gösterir
64 (0.5)
65 *neden
*iki elini de yanlara doğru açar -->
66 (0.8)*
--*
67 *çünkü* *şimdi: (0.3) çocuk değiliz
-10-- *işaret parmakları ile aşağıyı işaret eder-->
10 başını hafifçe geri atar
68 (0.5)*
--*
69 *bu: (.) <geçmiş:te>*
-----11-----
11 iki elinin baş parmaklarıyla omuzunun üstünden arkasını gösterir
70 *(0.5) *
ellerini yumruk yaparak aşağı indirir
71 anladın mı şimdi (.) şimdi daha iyi anladın mı (.)
72 *evet hayır*
73 *(3.8)*
anket gönderir
74 KHU 🗣️ Evet 🗣️
75 TEA ve:ry good .hhh
76 KAT 🗣️ Evet 🗣️
77 PAM 🗣️ Evet 🗣️
78 AYE 🗣️ Evet 🗣️

1. satırda öğretici dil değişiminden faydalanarak etkinliğin yönergesini sunar (kompleyt). Bir sonraki satırdaki sessizlik (1.0) ile sanal sınıf uygulamasının bulunduğu sayfaya geçen öğretici söz sırasını please (.) >ta mam< (.) tamamla ifadesiyle sürdürür. 4. satırdaki sessizlik sırasında sanal sınıf uygulamasında bulunan

sohbet kutusuna `tamamla` ifadesini yazmaya başlar ve bir sonraki satırdaki `şimdi` ifadesiyle bu eylemini sürdürür. 6. satırdaki sessizlik (1.7) ile yönergeyi (`tamamla`) sohbet kutusuna yazmayı tamamlar ve sınıfla paylaşarak ilk söz dizisini oluşturur. 0.9 saniyelik sessizliği takip eden satırda PAM `oynayorduk` yanıtıyla söz dizisini tamamlar. Öğretici, 9. (2.3), 10. (2.1) ve 11. (1.0) satırlardaki sessizlikten sonra PAM'ın yanıtına `.hh evet` PAM ifadesiyle yönelim gösterir (minimal art-genişletme). Bunu izleyen satırlardaki (13. ve 14. satırlar) uzun sessizlik (4.6 ve 3.3) sırasında öğretici z-kitap uygulamasının bulunduğu sayfaya geçip tekrar sanal sınıf uygulamasının bulunduğu sayfaya döner. 15. satırda KAT `oynuyorduk` ifadesiyle ilk yeğlenen yanıtı paylaşır ve söz dizisini tamamlarken öğretici de bir sonraki satırda KAT `harikasın` ifadesiyle KAT'ın yeğlenen yanıtını vurgulu olumlu bir şekilde değerlendirir (Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022; Waring, 2008). 17. satırdaki sessizliğin ardından öğretici KAT'ın yanıtını tekrarlar (`oy:nu: yo:r duk`). Aynı satırın devamında öğreticinin söz sırası AYE'nin yanıtı (`oynayorduk`) ile örtüşür. Bu sırada öğretici KAT'ın ve AYE'nin yanıtlarını seçili hale getirir. 20. satırdaki sessizliğin ardından `lütfeñ bakın` ifadesiyle Word belgesinin bulunduğu sayfaya geçen öğretici ekran yönelimli onarımını başlatır. Devamındaki 16 satırda ekran yönelimli onarım kapsamında Word belgesi araç olarak kullanıldığından bu alt temanın kapsamında yer almayan bu satırlar kesit dışında tutulmuştur. 38. satır itibariyle z-kitap uygulamasının bulunduğu sayfada olan öğretici `çocukken evimizin bahçesinde` ifadesiyle söz sırasını sürdürürken `oynuyorduk` ifadesiyle sanal sınıf uygulamasının bulunduğu sayfaya geçer ve devamındaki sessizlik (1.0) sırasında yeni bir internet sayfası açar (www.translate.google.com). 40. satırda 1.4 saniyelik bir sessizlik gözlenir. 41. satırda bu cümleñin `<anlamı>` ifadesi ile öğretici Google Çeviri sayfasında yer alan alana hedef cümleyi (`çocukken evimizin bahçesinde oynuyorduk`) yazmaya başlar (şekil 52) (ekran yönelimli alıcı başlatımlı alıcı onarım). 42. satırdaki 0.5 saniyelik sessizliği izleyen `şimdi` ifadesiyle öğretici hedef cümleyi yazmayı tamamlar (şekil 52). 181. satırın devamında (`çocuk`) çeviri alanının sağ bölümünde “`We used to play in the garden of our house when we were children`” yazısı otomatik olarak belirir (şekil 53). Aynı satırdaki `oynamıyoruz` ifadesiyle öğretici “`Bu cümleñin anlamı şimdi çocuk değiliz ve şimdi oynamıyoruz`” cümlesini çeviri alanının sol kısmına yazmaya başlar (şekil 54). 44. satırdaki sessizlik (1.9), ardından gelen bütün

espri bu ve 46. satırdaki 1.1 saniyelik sessizlik boyunca yazma eylemini sürdüren öğretici 47. satırdaki bak we use:d ifadesiyle hedef cümlesini yazmayı tamamlar (şekil 54). Aynı satırın devamında öğretici çeviri alanının sol bölümüne yazdığı ikinci cümleyi bir alt satıra geçirerek birinci cümleden ayırır. 48. satırda öğreticinin dil değişimini sürdürdüğü gözlenir. Bir sonraki satırdaki 0.8 saniyelik sessizliğin ardından aslında bu (.) used to işte tam olarak ifadesiyle söz sırasını sürdüren öğretici eş zamanlı olarak birinci çeviri cümlesinin üzerinde fare ile dolaşarak ekran yönelimli onarımını da sürdürür. 51. (>in the garden< <o:f> our (.) <house> (.) >when< <we:re>) ve 52. satırlarda (>child< 1:: >children< (.) >this sentence means<) öğretici söz sırasını dil değişiminden faydalanarak sürdürürken beden dili ile de sürece yönelim gösterir. 53. satırdaki sessizlik ile birinci çeviri cümlesinin üzerinde fare ile gezinmeyi sonlandıran öğretici 54. satırda (>we we-< >we< a:re not children now<) ikinci çeviri cümlesinin (The meaning of this sentence is that we are not children now and we are not playing now) üzerinde fare ile gezinmeye başlar. 55. satırdaki sessizliği (1.9) so: (.) we are not playing <now> ifadesi izler. 57. satırdaki sessizliği (0.5) izleyen satırda öğretici ikinci çeviri cümlesinin üzerinde gezinmeyi sonlandırır. Bir sonraki satırda ise ekrandaki yazıları silerek ekran yönelimli onarımını tamamlar (alıcı başlatımlı alıcı onarım) ve sanal sınıf uygulamasının bulunduğu sayfaya geçer. 60. satırda 0.7 saniyelik bir sessizlik gözlenir. 61. satır itibarıyla söz sırasını sürdüren öğretici sözlü onarımını beden dili ile destekler. 62. satırdaki 1.1 saniyelik sessizliği izleyen <oy: namıyoruz> ifadesi ile öğretici beden dili desteğini sürdürür. 64. satırdaki sessizliğin ardından neden ifadesi ile söz sırasını sürdüren öğretici eş zamanlı olarak iki elini yanlara doğru açar. 66. satırda tekrar bir sessizlik (0.8) gözlenir. 67. satırda öğreticinin çünkü şimdi: (0.3) çocuk değiliz ifadesini kısa bir sessizlik (0.5) izler. 69. satırda öğretici bu: (.) <geçmiş:te ifadesi ile söz sırasını sürdürür. 70. satırdaki sessizliği izleyen satırlarda (71. ve 72. satırlar) öğretici anlaşılabilirliği sözlü bir şekilde kontrol ettikten sonra anladın mı şimdi (.) şimdi daha iyi anladın mı (.) evet hayır yönergesiyle bir anket başlatacağının işaretini verirken yeni bir söz dizisi oluşturur. 73. satırdaki sessizlik sırasında anketi hazırlayıp gönderen öğreticinin anketine KHU Evet yanıtıyla yönelim gösterir ve söz dizisini tamamlar. Öğretici bir sonraki satırda vurgulu olumlu değerlendirme (ve:ry good) (Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022; Waring, 2008) ile KHU'nun yanıtına

yönelim gösterdikten sonra sırasıyla KAT (76. satır), PAM (77. satır) ve AYE (78. satır) yanıtlarını (Evet) anket aracılığıyla paylaşp öğreticinin 212. satırda başlattığı söz dizisini tamamlar.

22. kesitte öğrencilerin (PAM, AYE) yazılı yanıtlarında yer alan yeğlenmeyen ifadeler (oynayorduk, 8. ve 19. satırlar) sorun kaynağı olarak belirlenmiştir. Etkinlikte hedeflenen dil bilgisi yapısı (şimdiki zamanın hikayesi) İngilizce dil bilgisinde doğrudan karşılığı olan bir yapıdır. Öğretici öğrencilerin yeğlenmeyen yanıtlarına yönelik ekran yönelimli onarımını çevrim içi çeviri uygulamasını kullanarak gerçekleştirmiştir. Burada dikkat çeken durum öğrencilerin yanıtlarında hedef dil bilgisi yapısını ek olarak takip etmelerine rağmen (-yorduk) kelimenin kökünde yapılması gereken değişikliği (-a→-u) yapmamış olmalarıdır. Yapısal olarak incelendiğinde öğrencilerin yanıtlarındaki sorun daralma kurallarının takip edilmemesinden kaynaklanmaktadır. Ancak daralma kazanım olarak başlangıç düzeyinde (A1-A2) yer alır. Aynı zamanda kesitte belirtilmemiş olmasına rağmen öğretici şimdiki zamanın hikayesi dil bilgisi konusunu anlatımı sırasında daralma ile ilgili örneklerle etkileşimli kitapta karşılaşmış olmasına rağmen (yaşıyordu, arıyordum) bu kuralı hatırlatmamıştır. Analizlerimize geri dönecek olursak öğretici daralma kuralının ihlal edildiği ancak hedef dil bilgisi yapısının takip edildiği öğrenci yanıtlarını sorun kaynağı olarak belirlemiştir (KAT'ın ve AYE'nin yanıtını seçer). Buradan hareketle öğretici İngilizcede doğrudan karşılığı olan Türkçe dil bilgisi yapısını (şimdiki zamanın hikayesi) etkinlikte yer alan hedef cümleyi yansıtarak (çocukken evimizin bahçesinde oynuyorduk) ve ek açıklamalar sunarak (bunun anlamı şimdi çocuk değiliz ve şimdi oynamıyoruz) çevrim içi çeviri uygulamasında tekrarlamış ve bu şekilde ekran yönelimli onarımını tamamlamıştır. Özetlemek gerekirse öğretici dil bilgisi anlatımında değinmediği bir kuralı ihlal eden yazılı yanıtlara (oynayordu) sorun kaynağı olarak yönelim gösterse de onarımında kural ihlaline (daralma) değil hedef dil bilgisi yapısına (şimdiki zamanın hikayesi) odaklanmıştır. Böylece hedeflenen dil bilgisi yapısını başka bir dil bilgisi yapısının öğretimi/hatırlatılması için yarıda kesmemiş ve her adımda bir dil bilgisi yapısı kuralını uygulamıştır. Bu da öğreticinin dil bilgisi anlatımı ile tutarlı bir onarım etkinliği gerçekleştirdiğini göstermektedir.

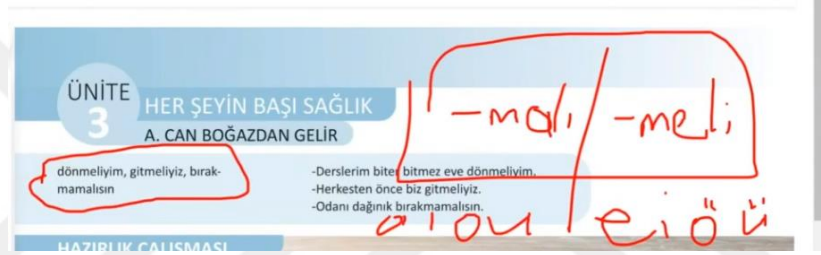
4.4.3.2. Sorun Kaynağı: Öğrencilerin Ankete Verdikleri Yanıt

Bu bölümde incelenen etkileşimde (23. kesit) öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlarda yer alan yeğlenmeyen ifadeler sorun kaynağını oluşturmaktadır.

23. KESİT

Kesitte belirtilen etkileşimin hemen öncesinde öğretici 3. üniteye yer alan dil bilgisi konusunu (-malı, -meli) (şekil 57) anlatmış ve devamında anlaşılabilirliği kontrol etmek için anket kullanmıştır. Kesitte bulgularanan etkileşimde ankete üç öğrenci Evet, bir öğrenci Hayır yanıtını vermiştir (şekil 58). Aşağıdaki kesitte öğrencinin Hayır yanıtının üzerine öğreticinin başlattığı onarım etkinlikleri sunulmuş (alıcı başlatımlı kendi onarım) ve ekran yönelimi özelinde analiz edilmiştir.

Şekil 57. 23. Kesit-Dil Bilgisi Konusu



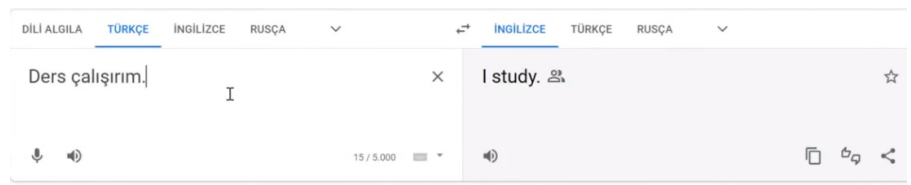
Şekil 58. 23. Kesit-Anket Sonuçları

Kullanıcılar	Yanıt
	Hayır
	Evet
	Evet
	Evet

- ♣ # öğreticinin ekran yönelimleri
{} yazılı ifadeler
{} sohbet kutusuna yazmakta olanları gösteren bildirim (...yazıyor)
** %% öğreticinin beden dili
\$ öğreticinin farklı uygulamalar arasındaki geçişleri
→ öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliği
par silinen harf
- 1 BAU *Evet
tea *sol ininin baş parmağını tamam anlamında yukarı kaldırır ve hafifçe sol tarafa çevirir -->
1 satır kesit dışında tutulmuştur (izin)
- 3 TEA bu kadar*
--*
- 4 KHU [Evet]
- 5 TEA [tamam mı (.) *çok kolay .hh[h PAM ha:yır mı (.) bak

6 PAM [Hayır
7 şimdi PAM
*sol eliyle çenesindeki sakalını sıvazlar -->
8 \$(1.6)\$*
--*
tea \$google sayfasına geçer\$
9 TEA \$*bak şimdi*\$
sol elini indirirken başını aşağı çevirir
\$Google Çeviri sayfasını açar\$
10 (1.3)
11 *.h**h**h lütfenh b**ak hh* (.) *çok kolay* *(0.3) ders h
*1 **2**-----3-----**--4--* *--5-----* *6-->
1 ekrana bakar
2 bakışlarını sağ alt köşeye çevirir
3 ekrana bakar
4 aşağı bakar
5 ekrana bakar
6 aşağı bakar-->
12 ♣(0.5)
→ [Ders çalışırım -->
13 çalış**şırım
--**ekrana bakar -->
14 (1.2)
15 study* *(.)♣ ♣hım**::*♣ *(0.3)
→ --* --♣ ♣şekil 59♣ [I study. ♣
sağ ekranda "I study" yazısı belirir

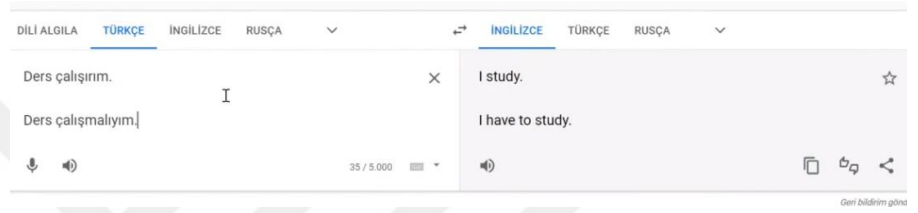
Şekil 59. 23. Kesit-Çeviri Metni



*-----7--**8-* *9-->
7 aşağı bakar
8 ekrana bakar
9 aşağı bakar -->
16 bak şimdi* *.h
--* *ekrana bakar -->
17 (0.5)*
--*
18 *♣de:rs♣

*aşağı bakar -->
 ♣iki defa enter tuşunu tıklar♣
 19 (0.6)
 20 ♣çalış**malıyım
 → 🏠 ♣Ders çalışmalıyım. -->
 --**ekrana bakar -->
 21 (1.4)
 22 have to study♣ (.) ♣%>imust<♣ study (.) >i şuld< study%*
 --♣ 🏠 ♣şekil 60♣ --*
 → sağ ekranda "I have to study" yazısı belirir

Şekil 60. 23. Kesit-Çeviri Metni



%-----10-----%
 10 ellerini birbirine kenetler açar tekrar kenetler
 23 *(1.1)
 *aşağı bakar -->
 24 şöyle diyelim (.) çün**kü:
 --**ekrana bakar -->
 25 ♣(0.8)♣*
 --*
 ♣cümleinin sonundaki noktayı siler♣
 26 *♣ya:rın
 → 🏠 ♣çünkü yarın çok önemli -->
 *aşağı bakar -->
 27 (0.5)
 28 çok önem**li
 --**ekrana bakar -->
 29 (0.6)
 30 çok önem**li♣
 → --* --♣ 🏠
 *aşağı bakar -->
 31 ♣(1.2)*
 → ♣önemli-->
 --*
 32 *bir♣ *

33 *ekrana bakar*

*♣(0.7)

→ 🏠♣önemli bir sınav var.-->

*aşağı bakar -->

34 sınav

35 (0.6)*

--*

36 *var♣

→ --♣ 🏠

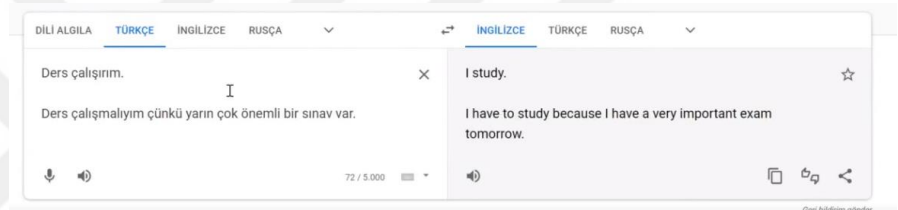
*ekrana bakar -->

37 %♣(4.5)♣

→ ♣şekil 61♣

"I have a very important exam tomorrow." yazısı sağ
ekrana gelir

Şekil 61. 23. Kesit-Çeviri Metni



%ellerini ortada kenetler-->

38 .hh% #%ya:ni .h

--% #sağ elini aşağı indirir-->

%sol elini çenesinin altına koyar-->

39 (0.7)

40 bu normal zamanlarda kullanıyoruz ♣when we use this

♣11-->

11 fareyi birinci satıra doğru hareket ettirir-->

41 sentence (.)%*ders çalışırım* ♣ ♣*ders çalışıyorum

--% *12-----*

→ --*

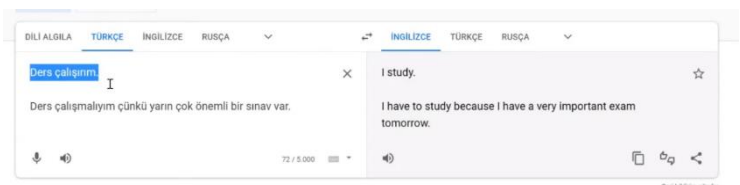
--♣ ♣şekil 62-->

*ekrana bakar-->

12 bakışlarını sola çevirir

→ şekil 62 "Ders çalışırım" cümlesini seçer-->

Şekil 62. 23. Kesit-Hedef Cümleyi Seçili Hale Getirme



42 ders♣ çalışa%ca:m%*.hh e1: .h*
 --♣ %-12-%*---13----*
 12 sol eliyle sakalını tutar
 13 sol elini burnuna götürüp burnunu tutar

43 *(1.1)
 *sol elini ağzına götürür-->

44 nor*%mal %
 --*%sol elini ağzından çeker%

45 *(0.7)
 *sol eliyle çenesindeki sakalını sıvazlar -->

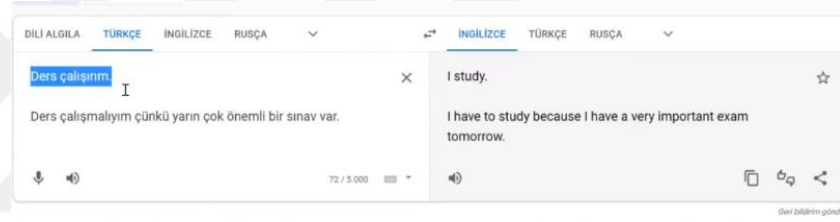
46 tamam mı

47 (1.0)

48 but ♣here (.) must have to♣ şuld

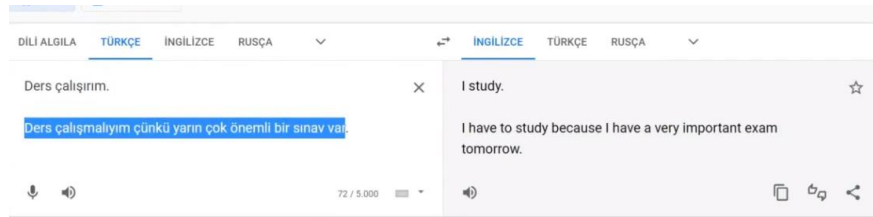
→ ♣ şekil 63 ♣
 "Ders çalışırım" cümlesini seçer♣

Şekil 63. 23. Kesit-Hedef Cümleyi Seçili Hale Getirme



49 ♣(0.8)
 → ♣şekil 64-->
 "Ders çalışmalıyım çünkü yarın çok önemli bir sınav var"
 cümlesini seçer-->

Şekil 64. 23. Kesit-Hedef Cümleyi Seçili Hale Getirme



50 now get it♣
 --♣

51 \$(1.6)\$
 \$-14--\$
 çeviri ekranındaki yazıları silip z-kitap uygulamasına
 geçer

52 egeyn ((again))

53 \$(0.7)\$
 \$sanal sınıf sayfasına geçer\$

```

54      tekrar ♣soralım lütfen♣ (.)* %şimdi
          ♣---15-----♣  --* %16

15 sanal sınıf uygulamasındaki eski anketi siler
16 kendini hafifçe geri atıp başını sağa çevirir-->

55      (0.5)
56      *şimdi anladın# mı
          --#
          *ekrana döner -->

57      ♣(1.7)          ♣
          ♣anket gönderir♣

58      BAU      Evet
59      KHU      Evet

          1 satır kesit dışında tutulmuştur (izin)

61      PAM      Evet
          tea     sol elinin baş parmağını tamam anlamında yukarı kaldırır
62      TEA      PAM harikasın tamam

```

1. satırda BAU ankete Evet yanıtını vererek öğreticinin başlattığı söz dizisini tamamlar. Öğretici sürece beden diliyle yönelim gösterir (...baş parmağını tamam anlamında yukarı kaldırır...). 3. satırda öğretici bu kadar ifadesiyle söz sırasını alır. Bir sonraki satırda KHU'nun ankete verdiği yanıt (Evet), öğreticinin söz sırası (tamam mı) ile örtüşürken aynı satırın devamında öğreticinin söz sırası PAM'ın ankete yanıtı (Hayır) ile örtüşür. Öğretici PAM'ın yanıtına hemen yönelim göstererek söz sırasını sürdürür (PAM ha:yır mı bak şimdi PAM) (5. ve 7. satırlar). 8. satırdaki sessizlik (1.6) sırasında paylaşımlı ekranda internet sayfasına geçen öğretici bir sonraki satırdaki bak şimdi ifadesiyle Google Çeviri internet sayfasını açarak ekran yönelimli bir şekilde söz sırasını sürdürür. 10. satırdaki 1.3 saniyelik sessizliği öğreticinin .hhh lütfenh bak hh (.) çok kolay (0.3) ders h ifadesi izler. 12. satırdaki sessizlik sırasında öğretici, internet sayfasında yer alan çeviri alanına "Ders çalışırım" yazmaya başlayarak ekran yönelimli onarımını başlatır (alıcı başlatımlı kendi onarım). 13. satırdan (çalışırım) sonra 1.2 saniyelik sessizlik gözlenir. 15. satırda öğretici 12. satırda başlattığı yazma eylemini (Ders çalışırım) sonlandırırken çeviri ekranının diğer bölümünde hedef metnin İngilizcesi belirir (I study) (şekil 59). 16. satırdaki bak şimdi ifadesini 0.5 saniyelik bir sessizlik izler. Bir sonraki satırda öğretici de:rs ifadesiyle söz sırasını ve ekran yönelimli onarımını sürdürür (iki defa enter tuşunu tıklar). 19. satırdaki 0.6 saniyelik sessizlikten sonra çalışmalıyım ifadesiyle öğretici çeviri

ekranının sol bölümüne "Ders çalışmalıyım." hedef cümlesini yazmaya başlar. 21. satırdaki sessizlikten (1.4) sonra gelen have to study ifadesiyle öğretici dil değişiminden faydalanarak çeviri ekranına yazma eylemini sonlandırır. Aynı satırın devamında öğretici dil değişimini sürdürürken (imust) ekranın sağ bölümünde "I have to study" cümlesi belirir (şekil 60). 23. satırdaki 1.1 saniyelik sessizlikten sonra öğretici şöyle diyelim çünkü: ifadesi ile söz sırasını sürdürür. 25. satırda öğretici, 22. satırda yazmayı tamamladığı cümlenin (Ders çalışmalıyım.) sonundaki noktalama işaretini (nokta) siler ve bir sonraki satırdaki (26. satır) ya:rın ifadesiyle çeviri ekranına yazma eylemini tekrar başlatır (çünkü yarın çok önemli). 27. satırdaki 0.5 saniyelik sessizliği çok önemli ifadesi izlerken 29. satırdaki 0.6 saniyelik sessizlikten sonra gelen çok önemli ifadesi ile öğretici çeviri ekranına yazma eylemini durdurur. 31. satırdaki 1.2 saniyelik sessizlik sırasında ve ardından gelen bir ifadesiyle çeviri metninde yaptığı yazım yanlışını (önemli) silen öğretici 33. satırdaki sessizlik (0.7) sırasında yazma eylemini sürdürür (önemli bir sınav var). 34. satırdaki sınav ifadesini 0.6 saniyelik bir sessizlik izler. 36. satırdaki var ifadesi ile öğretici 20. satırda başlatıp (Ders çalışmalıyım) 26. satırda çünkü bağlacı ile sürdürdüğü yazma eylemini (çünkü yarın çok önemli bir sınav var.) tamamlar. 37. satırdaki sessizlik (4.5) sırasında hedef metnin çevirisi (I have a very important exam tomorrow.) ekrana gelir (şekil 61). 38. satırdaki .hh ya:ni .h ifadesiyle söz sırasını sürdüren öğreticinin beden dili ile de sürece yönelim gösterdiği gözlenir. Bir sonraki satırdaki sessizlikten (0.7) sonra öğretici söz sırasını ve onarımını açıklamaları (bu normal zamanlarda kullanıyoruz) ile sürdürürken ekran yöneliminden (fareyi birinci satıra doğru hareket ettirir) ve dil değişiminden (we use this sentence) faydalanır. 41. ve 42. satırlarda öğretici sözlü onarımını (ders çalışıyorum ders) ekran yönelimli bir şekilde destekler (Ders çalışırım cümlesini seçer) (şekil 62). 42. satırı (ders çalışaca:m.hh ei: .h) 1.1 saniyelik sessizliğin izlediği gözlenir. Öğretici 44. satırdaki normal ifadesiyle söz sırasını sürdürür. 45. satırdaki 0.7 saniyelik sessizliğin ardından öğretici anlaşılabilirliği tamam mı ifadesiyle kontrol eder ve devamında 1.0 saniyelik bir sessizlik gözlenir. 48. satırdaki sessizliğin ardından öğretici dil değişimi (but here (.) must have to şuld) ile söz sırasını sürdürür ve ekranda Ders çalışırım cümlesini seçer (şekil 63). 49. satırdaki sessizlik sırasında öğretici, çeviri ekranındaki ikinci cümleyi (Ders çalışmalıyım

çünkü yarın çok önemli bir sınav var.) seçili hale getirerek (şekil 64) tekrar ekran yöneliminden faydalanır. 50. satırdaki now get it ifadesiyle anlaşılabilirliği kontrol eden öğreticinin bir sonraki satırdaki sessizlik sırasında z-kitap uygulamasının bulunduğu sayfaya geçtiği gözlenir. Öğretici 52. satırda egeyn ((again)) ifadesiyle söz sırasını sürdürürken 53. satırdaki sessizlik (0.7) sırasında sanal sınıf uygulamasının bulunduğu sayfaya geçer. 54. satırda anket hazırlayacağını işaretini veren öğretici (tekrar soralım lütfen (.) şimdi) 0.5 saniyelik sessizliğin ardından şimdi anladın mı ifadesiyle anlaşılabilirliği kontrol eder. 57. satırdaki sessizlik (1.7) sırasında anket hazırlayıp sınıfla paylaşan öğretici söz dizisinin ilk kısmını oluşturur. Devamındaki satırlarda (58., 59., 61. satırlar) sırasıyla BAU (Evet), KHU (Evet) ve PAM (Evet) ankete yönelim göstererek kendi söz dizilerini tamamlarlar. PAM'ın ankete yanıtı ile birlikte sürece beden diliyle yönelim gösteren (sol elinin baş parmağını tamam anlamında yukarı kaldırır) öğretici 62. satırla birlikte PAM'ın yanıtına vurgulu olumlu değerlendirme (Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022; Waring, 2008) ile yönelim gösterir (PAM harikasın) ve alındılama işareti (tamam) (minimal art genişletme, dizi kapatan üçüncü) ile söz dizisini tamamlar.

23. kesitte öğreticinin hazırladığı anket üzerinden, öğrencinin konuyu anlamadığını ifade etmesi (şekil 58) sorun kaynağı olarak betimlenmiştir. Bunun üzerine öğretici konuyu tekrar anlatarak onarımını gerçekleştirmiştir (alıcı başlatımlı kendi onarım). Öğreticinin ele aldığı dil bilgisi konusu zorunluluk ekinin kullanımıdır (şekil 57). 5., 7. satırlarda öğretici ilerleyen satırlarda ekranı kullanacağını işaretini verir ve öğrencinin dikkatini ekranda toplaması için sözlü yönergede bulunur (bak şimdi). 9. satırda paylaşımlı ekranda Google Çeviri sayfasını açan öğretici iki ekranın bulunduğu sayfanın sol bölümüne Ders çalışırım hedef cümlesini yazar (alıcı başlatımlı kendi onarım). (12., 13., 14., 15. satırlar). 15. satır itibarıyla sol bölüme yazılan cümlenin çevirisi (I study) otomatik olarak yan ekranda belirir (şekil 59). Hedef konu zorunluluk eki olmasına rağmen öğretici hedef konuyu bilinen bir konudan (geniş zaman) hareketle anlatmayı seçerek bilinenden bilinmeyene ilkesi çerçevesinde bir pedagojik tercihte bulunmuştur (input hypothesis i+1, girdi teorisi, Krashen, 1991). 16. satırda öğretici bak şimdi yönergesiyle dikkatleri ekranda tutmayı hedefler. Devamındaki satırlarda (20., 21., 22.) pedagojik ajandada yer alan Ders çalışmalıyım. hedef cümlesini sol ekrana yazar. 22. satır itibarıyla sol

bölüme yazılan cümlelerin çevirisi (I have to study) otomatik olarak yan ekranda belirir (Şekil 60). Sonrasında (26.-36. satırlar arası) çünkü bağlacıyla cümleyi devam ettiren (yarın çok önemli bir sınav var) öğretici basitten karmaşığa ilkesi çerçevesinde bir pedagojik yaklaşımda bulunmuştur. 37. satır itibarıyla sol bölüme yazılan ifadenin çevirisi (I have a very important exam tomorrow.) otomatik olarak yan ekranda belirir (şekil 61). 41. satırda öğretici Ders çalışırım cümlesini seçili hale getirerek vurgular (şekil 62) ve sözlü onarımını (bu normal zamanlarda kullanıyoruz when we use this sentence ders çalışırım ders çalışıyorum ders çalışacağım normal) ekran yönelimli bir şekilde desteklemeyi sürdürür. 49. satırda ise onarıma konu olan -malı -meli ekinin yer aldığı hedef cümleyi (Ders çalışmalıyım çünkü yarın çok önemli bir sınav var.) seçili hale getirerek sözlü onarımını (but here (.) must have to şuld ((should))) ekran yönelimli bir şekilde destekler (şekil 64). Onarımını tamamladıktan sonra öğretici anlaşılabilirliği tekrar anket üzerinden kontrol eder ve öğrenciler ankete olumlu yönde bulunarak (58., 59., 61. satırlar) onarımın başarılı olduğunu teyit eder.

Özetlemek gerekirse bu kesitte öğretici, dil bilgisi konu anlatımlarına yönelik çevirileri ve açıklamaları görselleştirmek için Google Çeviri internet sitesini araç olarak seçer ve ekran odaklı onarım stratejisini aktif bir şekilde kullanır. Öğretici ayrıca öğrenciler tarafından konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak için hedef metni ekrana yazma ve metin üzerine ekleme yapma gibi çeşitli stratejiler kullanır. Çevirilerin görselleştirilmesi ve bunu yaparken çok bilinen bir internet sitesinden faydalanılması ile oluşan etkileşimli sürecin, öğrencilerin hedef konuyu anlamaları (58., 59., 61. satırlar) ve konuyla etkileşimlerinin artması noktalarında faydalı olabileceği söylenebilir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

İletişim kanalı (yüz yüze/çevrim içi) ve çevresel koşullar dahilinde karşılıklı konuşmalar içinde bulunduğu bağlama özel etkileşimsel örüntüler oluşturur. Aynı durum eğitim ortamları için de geçerlidir. Eğitim ortamlarında sunum biçimlerinin (örgün/uzaktan) ve eğitim ortamının sunduğu fiziksel/sanal şartların etkileşimi şekillendirmemesi imkansızdır. Örneğin yüz yüze etkileşimde katılımcıların birbirlerini görmeme ihtimali oldukça nadir iken çevrim içi etkileşimde aksine dair herhangi bir yaptırım uygulanmadıkça teknoloji katılımcılara görüntülerini gizleme seçeneği sunmaktadır. Etkileşime dahil olan bir tarafın görüntüsünün mevcut olmaması mutlaka etkileşimde kendisini gösterecektir. Diğer taraftan elbette her iki sunum biçimi için ortak özellikler de bulunmaktadır. Örneğin yüz yüze eğitimde öğrencilerin ortak erişiminde olan sınıf tahtasını görememe ihtimali çevrim içi etkileşimde de benzer şekilde tecrübe edilebilir (bkz. ekranımı görebiliyor musunuz, Balaman, 2023; Månsson, 2015; ses kontrol, *sound check*, Jenks, 2014).

Örgün/uzaktan fark etmeksizin eğitim ortamlarında öğretmenler önceden belirlenmiş pedagojik hedeflere ulaşmak için fiziksel/sanal ortamda erişilebilir halde bulunan araçlardan faydalanırlar. Uzaktan eğitim bağlamında katılımcılar aynı fiziksel ortamı paylaşmadığı için bu araçlar sanal olarak öğretici ve öğrencilerin kullanımına sunulur. Bu durumda pedagojik hedefler sabit olsa da öğretici ve öğrenciler tarafından kullanılan etkileşimli ve çok kipli kaynaklar (jest, mimik, bakış, ekran araçları, vb.) (Sert & Balaman, 2018) ve etkileşimin sıralı organizasyonu değişiklik gösterir (González-Lloret, 2015). KÇ, teknoloji aracılığıyla yabancı dil eğitimini, bireylerin teknoloji aracılı etkileşimlere katılmak için dil kaynaklarını nasıl kullandıklarını ve teknolojinin etkileşimleri nasıl etkilediğini, şekillendirdiğini ve dönüştürdüğünü açıklamaya yardımcı olabilecek veri temelli bir araştırma yöntemidir (González-Lloret, 2015). KÇ yöntemi kapsamında yürütülen mikro analitik araştırmalar etkileşimli ve çok kipli kaynakları açıklayarak çevrim içi ortamlardaki öğrenme fırsatlarını ortaya çıkarabilir (Sert & Balaman, 2018) ve öğretici uygulamalarını iyileştirebilir. Bu sebeple yabancı dil eğitimi alanında KÇ

yöntemi kullanılarak yürütülen araştırmaların kuramsal ve yöntemsel temelinin betimlenmesi, çevrim içi eğitim ortamlarına yönelik ekran yönelimli onarım özelinde duyulan araştırma ihtiyacının ortaya konulması açısından önemlidir. Buradan hareketle uzaktan eğitim yoluyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi etkileşimin KÇ yöntemi bakış açısıyla incelendiği bu çalışmada bulgular aşağıda sonuçlandırılmıştır.

Çalışma kapsamında bulgularanan onarım faaliyetlerine temel oluşturan sorun kaynakları (1) öğrencilerin konuyu anlamadığına yönelik kendi bildirimleri (ankete verdikleri hayır yanıtı ve sözlü olarak anlamadıklarını ifade etmeleri) ve (2) öğrencilerin etkinliklere verdikleri yeğlenmeyen yanıtlardır. Öğrencilerin konuyu anlamadıklarını ifade etmeleri alıcı-başlatımlı kendi-onarım kategorisine, etkinliklerdeki yeğlenmeyen yanıtlar ise alıcı-başlatımlı alıcı-onarım kategorisine dahil edilmiştir. Öğrencilerin konuyu anlamadıklarına yönelik kendi bildirimleri hem yüz yüze eğitim ortamlarında (Sert & Walsh, 2013; Somuncu & Sert, 2019; Waring, 2002) hem de öğretici adaylarının eğitiminde video aracılı ortamlarda (Badem-Korkmaz vd., 2022) etkileşimsel bağlamda gözlemlenmiştir. Bu anlamda bu çalışmanın bulgularından öğrencilerin konuyu anlamadıklarını sözlü olarak beyan etmeleri alanda yürütülmüş çalışmalarla benzerlik gösterirken, öğrencilerin konuyu anlamadıklarını anket üzerinden belirtmeleri daha önce herhangi bir araştırmada yer almamıştır. Anket, çevrim içi ortamın öğretmenlere sunmuş olduğu bir uygulamadır ve öğretici anketi başarılı bir şekilde epistemik durumun kontrol edilmesi aşamasına uygulamış (12. ve 23. kesitler) ve bunun sonucunda belirlenen sorun kaynaklarına yönelik onarım faaliyetlerini sözlü ve ekran yönelimli olarak gerçekleştirmiştir.

Çalışmanın sonucunda öğreticinin ekran yönelimli onarım faaliyetlerine sözlü onarımın ve bedensel yönelimlerin eşlik ettiği gözlenmiştir. Ekran yönelimli onarım etkinliklerine eşlik eden sözlü onarımlar “düzeltme” alt kategorisinde (açık ve gömülü) (Jefferson, 1987) gözlenmiştir. Aynı zamanda bu çalışmada öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliklerine; sesli yazma (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 22, 23. kesitler), yeğlenmeyen ifadeyi metin içinde seçili hale getirme (1, 2, 3, 16, 19. kesitler), fareyi gösterge aracı kullanma (1, 2, 5, 15, 16, 17, 18. kesitler), hedef ifadenin altını- üstünü çizme, ifadeyi yuvarlak için alma (15, 16, 18,. kesitler), metnin puntosunu büyütme (9. kesit), yeğlenmeyen ifadeyi (harf-kelime, boşluk) silme ve yeğlenen ifadeyi (harf, kelime) yazma (9, 10, 11. kesitler), öğrenciye

ismiyle hitap etme (1, 3, 4, 10, 11, 12, 15, 19, 23. kesitler), bir uygulamadan kopyalayıp diğer uygulamaya yapıştırma (9, 10, 11, 19. kesitler), noktalama işareti ekleme (9, 10, 11. kesitler), görselleri kullanma (20, 21. kesitler), yeğlenen ifadeyi ekranda seçili hale getirme (22, 23. kesitler) stratejilerinin eşlik ettiği gözlenmiştir. Öğreticinin özellikle düzeltme bağlamında gözlemlenen onarım faaliyetlerinde kullandığı stratejilerin çeşitliliği, çevrim içi ortamların sunduğu zenginlikleri göstermesi ve öğreticinin bu kaynakları etkileşimsel sorunları çözmek için başarılı bir şekilde kullandığını göstermesi açısından önemli bir sonuçtur.

Bu çalışmada öğreticinin ekran yönelimli onarım etkinliklerinde dört temel etkileşimsel araç kullanılmıştır. Bu araçlardan sohbet kutusunun ekran yönelimli onarım etkinliklerinde kullanımına yönelik sonuçlar aşağıda ifade edilmiştir.

Alan yazın taraması kapsamında incelenen çalışmalarda (1) yüksek sesle yazma stratejisinin video aracılı etkileşimde ekran yönelimli onarım temelinde Word belgesine uygulandığı (Park & Park, 2022 bkz. 2.3.2), (2) ders sırasında pedagojik olmayan süreçlerin (teknik sorunlar, ara verme) yönetiminde başvuru onarım etkinliklerinde sohbet kutusunun kullanıldığı, (3) video desteği sunmayan yazma temelli sohbet ortamlarında (bkz. Jenks, 2014) sohbet kutusu üzerinde onarım stratejilerinin kullanıldığı (González-Lloret, 2008) ve (4) video destekli konuşma kulübü uygulamalarında, öğrenci ve hedef dil konuşurları arasında sohbet kutusunun onarım faaliyetlerinde kullanıldığı (bkz. 2.3.3) gözlenmiştir. Ancak çevrim içi yabancı dil sınıflarında öğretici ve öğrenici arasındaki etkileşimlerde düzeltme temelli onarım faaliyetleri için yüksek sesle yazma stratejisinin sohbet kutusu aracılığıyla uygulandığı örnekler ilk olarak bu çalışmada bulgulanmıştır (bkz. 4.1.2). Bu durum video aracılı etkileşimde sohbet kutusunun ekran yönelimli onarım ve yüksek sesle yazma bağlamlarında farklı uygulama örnekleri sunması açısından alan yazına katkıda bulunacağı gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin çevrim içi uygulamalarının iyileştirilmesi konusunda da yol gösterici olacaktır. Bu çalışma kapsamında ulaşılan diğer bir önemli sonuç, sohbet kutusundaki metinlerin seçili hale getirilerek vurgulanmasının ekran yönelimli onarım etkinliklerinde uygulanan bir strateji olmasıdır (bkz. 4.1.1). Alan yazın taraması sonucunda ulaşılan çalışmalarda paylaşımlı ekranda bir metni/kelimeyi seçili hale getirerek vurgulama etkinliği iş birlikli yazma süreçlerinde araç olarak (Oittinen, 2023) ve onarım etkinliği kapsamında paylaşımlı ekranda görüntülenen belgedeki (Word) hedef dil

bilgisi yapısını epistemik kaynak olarak seçili hale getirme biçiminde (Badem-Korkmaz & Balaman, 2022) kullanılmıştır. Her ne kadar alan yazındaki çalışmalarla benzerlik gösterse de sohbet kutusundaki yazılı metinlerin (öğrenci yanıtları) kaynak olarak kullanılması ve öğreticinin doğrudan bu metinlerdeki sorun kaynaklarını seçili hale getirerek sözlü onarımını ekran yoluyla desteklemesi bu çalışmaya özgü bir bulgudur. Buradan hareketle öğreticinin sohbet kutusunu onarım süreçlerinde etkin bir şekilde kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada öğreticinin kullandığı diğer etkileşimsel araç olan Word belgesine yönelik sonuçlar aşağıda ifade edilmiştir.

Word belgesi iş birlikli yazma etkinliklerinin yürütüldüğü yüz yüze ve çevrim içi ortamlarda araştırmalara konu olan bir araçtır. Bu çalışmalarda genellikle öğrencilerin kendilerine verilen yazma görevini tamamlamaya çalıştıkları sırada uyguladıkları onarım etkinlikleri ele alınmıştır (bkz. 2.3). Etkileşime dahil olan tüm katılımcıların eş zamanlı bir şekilde aynı belge üzerinde çalışmalarını sağlayan uygulamalarda tarafların her birinin ilgili metni düzenleme yetkisi bulunmaktadır. Etkileşime dahil olan katılımcılardan yalnızca birinin üzerinde çalışılan metni düzenleme yetkisinin bulunduğu uygulamalarda ise onarımı başlatan taraf fark etmeksizin gerçekleştiren taraf metni düzenleme yetkisini taşıyan katılımcıdır. Bu çalışmada ise ekran paylaşımı yetkisine sahip öğretici aynı zamanda bilgiyi elinde tutan kişi olma özelliği gösterdiğinden düzeltme formunda gözlemlenen ekran yönelimli onarım etkinliklerini gerçekleştiren taraf öğreticidir. Bu durum öğreticinin çevrim içi sınıftaki konumunu belirlemesi açısından önemli bir sonuçtur.

Word belgesi bu çalışmada sözlü, yazılı yanıtlar ve öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlarda yer alan sorun kaynaklarına yönelik ekran yönelimli bir onarım aracı olarak kullanılmıştır. İlk sorun kaynağına (sözlü) yönelik etkileşimlerde dikkat çeken bölüm öğreticinin yazma becerisine odaklanan etkinlikleri yürüttüğü sırada (6., 7., 8. kesitler) öğrencilerden sözlü olarak gelen yanıtları Word belgesine yazılı bir şekilde aktararak hedef etkinliğin yönergesinden (Şekil 6 ve 7) ayrılmamasıdır. Bu esnada yanıtlardaki yeğlenmeyen ifadelerle yönelik onarım etkinlikleri eş zamanlı olarak yürütülmekte ve öğrenciler yeğlenen yapılara Word belgesinde görsel olarak erişebilmektedir. İkinci sorun kaynağına (yazılı) yönelik etkileşimlerde dikkat çeken durum ise yürütülen etkinliklerin doğası gereği (şekil 8 ve 9) öğreticinin öğrencileri yazılı etkileşime yönlendirmiş olmasıdır (9. ve 11. kesitler). Öğrencilerin yazılı

ifadeleri ilgili kaynaktan (sohbet kutusu) kopyalanıp hedeflenen onarım aracına yapıştırılmaktadır. Yeğlenmeyen ifadelere yönelik onarım süreçleri metni düzenleme biçiminde gözlenmekte ve her bir düzeltme birimine sesli yazma stratejisi eşlik etmektedir. Bu vesileyle öğrenciler sorun kaynaklarına ve sorun kaynaklarıyla başa çıkma stratejilerine görsel olarak erişebilmektedir. Öğrencinin konuyu anlamadığını anket üzerinden ifade ettiği durumda ise (12. kesit) öğretici hedef dil bilgisi konusunu Word belgesi üzerinde yazılı bir şekilde tekrar anlatmıştır. Bu sırada öğretici yazının puntosunu büyütme, farklı renklerle gösterme, yazma-silme, imleç ile vurgulama gibi etkileşimsel araçları kullanmış ve öğrencilerin dikkatini üzerinde çalıştıkları ve epistemik kaynak olarak kullanılan belgede (Badem-Korkmaz & Balaman, 2022) tutmaya çalışmıştır. Bu anlamda Word belgesinin yazma etkinliklerinde izlenen girift onarım süreçlerini görselleştirme konusunda etkin bir ekran yönelimli araç olarak kullanıldığı ve hedef dil bilgisi konuları ile ilgili onarımlarda ise epistemik bir kaynak olma özelliği gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan üçüncü araç olan Z-kitabın uygulamasına yönelik sonuçlar aşağıda ifade edilmiştir.

Çevrim içi ve yüz yüze eğitim ortamlarında kullanılmak üzere hazırlanan etkileşimli ders kitabının öğretici tarafından onarım etkinliklerinde araç olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir (bkz. 4.3). Öğreticinin etkileşimli ders kitabındaki etkinlikleri yürüttüğü sırada karşılaştığı sorun kaynakları (1) öğrencilerin üretimsel dil becerilerindeki yeğlenmeyen yanıtlar (yazılı ve sözlü) (13., 14., 15., 16. kesitler) ve (2) öğrencilerin hedef etkinlik kapsamında çoktan seçmeli sorulara anket üzerinden verdiği yeğlenmeyen yanıtlar (17. ve 18. kesitler) olarak kategorilendirilmiştir. Öğreticinin sesli yazma, ilgili/hedef metin/ifadeyi yuvarlak içine alma, metnin altını ve üstünü çizerek hedefi vurgulama, hedef dil bilgisi yapılarını z-kitabın üzerine fareyi kullanarak yazı yazma gibi çeşitli ve ilgi çekici stratejiler kullanarak öğrencilerin yanıtlarında belirlediği sorun kaynaklarına yönelik onarım etkinliklerini tamamladığı gözlemlenmiştir. Diğer araçlarda olduğu gibi öğreticinin ekran yönelimli uygulamalarına sözlü onarımları eşlik etmektedir. Öğreticinin etkinliğin bulunduğu sayfayı ve doğal olarak etkileşimli kitabı paylaşımlı ekrana yansıtması öğrencilerin dikkatini yürütülen etkinliğin üzerinde toplama çabası olarak yorumlanabilir. Bu süreçte öğreticinin sözlü ifadeleri onarım süreçlerine kaynaklık etmekte, sözlü ifadelerin çeşitli stratejilerle görsel olarak desteklenmesi ve

öğreticinin farklı arayüzler arasındaki geçişleri ise çevrim içi ortamların sunduğu etkileşimsel araçların ustalıkla birleştirildiğine kanıt oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında yürütülen alan yazın taramasında z-kitabın çevrim içi etkileşimde onarım etkinlikleri bağlamında kullanımına yönelik herhangi bir araştırma tespit edilmediğinden bu bağlamda ulaşılan bulgular yabancı dil eğitimi genelinde ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özelinde oldukça kıymetlidir.

Bu çalışmada çeşitli çevrim içi kaynakların, öğreticinin onarım etkinliklerinde araç olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Onarım faaliyetlerine temel oluşturan sorun kaynakları ise öğrencilerin yazılı yanıtları ve ankete verdikleri yanıtlar merkezinde gözlemlenmiştir. Onarım faaliyetlerinde kullanılan araçlar (1) çevrim içi sözlük, (2) çevrim içi çeviri sitesi ve (3) arama motorunda yer alan görseller bağlantısıdır. Listelenen üç araca yönelik sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Sözlüklerin kullanımı, eğitim bağlamında hem yüz yüze hem de çevrim içi etkileşimde çeşitli yöntemler kullanılarak incelenmiştir. Alan yazın taraması sonucunda ulaşılan çalışmalarda yazım kuralları için sözlük kullanmanın faydalı olduğu ifade edilmiş (Barham, 2017), öğrencilere sözlüklerin kullanımına yönelik eğitim verilmesinin gerekliliği vurgulanmış (Li & Xu, 2015) ve öğrencilerin yazım kontrolünde sözlüğe başvurdıkları (Nation, 2013) bulgulanmıştır. Çevrim içi sözlüklerin kullanımını etkileşimsel anlamda mikro analitik bakış açısıyla çözümleyen oldukça sınırlı sayıdaki çalışmada ise öğrencilerin çevrim içi sözlüklere kelime seçimlerinin doğruluğunun kontrol edildiği durumlarda (Çolak & Balaman, 2022) ve hedef dilde karşılığı bilinmeyen kelimelerden kaynaklanan etkileşimsel sorunları çözmek için (Çolak & Balaman, 2022; Kunitz, 2015; Uskokovic & Talehgani-Nikazm, 2022) başvurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretici-öğrenci etkileşiminde yaşanan sorun kaynaklarının çözümünde (onarım) çevrim içi sözlüklerin kullanımına yönelik herhangi bir araştırma ise alan yazında yer almamaktadır. Bu sebeple çalışmamızda öğreticinin alternatif bir onarım stratejisi olarak çevrim içi sözlükleri kullanması KÇ yöntemi dışında yürütülmüş çalışmaların (Barham, 2017; Li & Xu, 2015; Nation, 2013) sonuçlarını veri güdümlü bir şekilde destekleyerek alan yazına katkıda bulunurken sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesine yardımcı olacaktır.

Çalışma kapsamında internet tabanlı onarım etkinliklerinde arama motorunun (Google) sunduğu görseller bağlantısının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Hung ve Higgins (2016) metin temelli ve video aracılı iletişimde öğrencilerin kullandığı etkileşimsel stratejileri nitel bir bakış açısıyla incelemiş ve öğrencilerin etkileşimsel sorunları çözmek amacıyla google görsellerden faydalandıkları sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin etkileşimlerinde kullandıkları hatta günlük hayatta teknolojiye erişimi olan her bireyin kullandığı bir stratejiyi öğreticinin eğitim ortamına başarılı bir şekilde adapte etmesi çevrim içi öğrenme ortamının doğal ve dinamik yapısını vurgularken nitel araştırmaların bulgularını KÇ yönteminin veri güdümlü analizleri ile desteklemiştir. Böylece hem teorik olarak alan yazın için hem de sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesine yönelik öğretici eğitimi için faydalı sonuçlara ulaşılmıştır.

Alan yazında çevrim içi çeviri uygulamalarının video aracılı eğitim ortamlarında kullanımını etkileşimsel boyutta inceleyen araştırmalar öğrencilerin çevrim içi çeviri uygulamalarını kullanımı ile sınırlıdır (bkz. Musk, 2022). Çevrim içi çeviri uygulamalarının yabancı dil sınıflarında öğretmenler tarafından kullanımı ise etkileşimsel anlamda incelenmemiştir. Bu çalışmada öğretici öğrencilerin yazılı yanıtlarında yeğlenmeyen ifadelerle karşılaşılan durumda (22. kesit) ve öğrencilerin anket üzerinden konuyu anlamadıklarını ifade etmelerinden (23. kesit) hareketle çevrim içi çeviri uygulamasını (Google Translate) ekran yönelimli onarım etkinliklerinde kullanmıştır. Alan yazındaki çalışmalara göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği yüz yüze eğitim ortamlarında öğretmenlerin dil bilgisi açıklamaları yapmak için dil değişimine (İngilizce) başvurmaktadır (Karaca, 2019; Karaca Turhan vd., 2021). Bu çalışma, öğreticinin çevrim içi eğitim ortamlarının sunduğu etkileşimsel araçlardan olan çevrim içi çeviri uygulamasının onarım faaliyetleri kapsamında kullanımını mikro analitik bakış açısıyla inceleyerek alan yazındaki çalışmaların sonuçlarını veri güdümlü bir şekilde desteklemektedir. Aynı zamanda sosyal hayatta karşılığı olan ve etkileşimsel sorunların çözümünde kullanılan bu uygulamanın çevrim içi eğitim ortamlarında öğretici tarafından kullanılması onarım mekanizmalarının yüz yüze ve çevrim içi formlarda benzerlik gösterdiğine yönelik kanıt oluşturmaktadır.

KÇ yöntemi kapsamında yürütülen mikro analitik araştırmaların etkileşimli ve çok kipli kaynakları açıklayarak çevrim içi ortamlardaki öğrenme fırsatlarını ortaya

çıkartabilme (Sert & Balaman, 2018) ve öğretici uygulamalarını iyileştirebilme potansiyelinden hareketle bu çalışmada ulaşılan diğer bir sonuç doğrudan sınıf içi uygulamalarla ilişkilidir. KÇ araştırma yönteminin uygulandığı bu çalışmada çevrim içi etkileşimlerde ekranın öğretici tarafından kullanımı, onarım temelinde ele alınmıştır. Çevrim içi etkileşim kavramı, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (D-AOBM) tamamlayıcı cildinde (Council of Europe, 2018, 2020; bkz. MEB, 2021) kendine yer bulmuştur. Bahsi geçen tamamlayıcı metinde etkileşim alanındaki etkinlikler için çevrim içi kavramı eklenmiş ve çevrim içi kavramına dair tanımlayıcı ölçekler belirlenmiştir. Çünkü çevrim içi etkileşim, etkileşime aracılık eden çokkipli kaynakların doğası gereği geleneksel yetkinlik ölçeklerinde yakalanması neredeyse imkansız özellikleri bünyesinde barındırmaktadır (MEB, 2021, s. 89). Çevrim içi etkileşim ve beraberinde getirdiği değişiklikler, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında dili kullanma alanları, iletişimsel işlevler ve kazanımların belirlenmesi bölümlerinde yansıtılmıştır (Türkiye Maarif Vakfı, 2019). D-AOBM'de (2018, 2020, 2021) tanımlanmış dört iletişim biçiminden (alımlama, üretim, etkileşim, aracılık) biri olan üretim; (1) telafi etme ve (2) izleme ve onarma stratejilerini içermektedir. Onarım, etkileşim sırasında yanlış kullanılan yapı veya ifadenin doğrusu ile değiştirilmesi (düzeltme) gibi durumları da içeren kapsayıcı bir çatı kavram olduğundan (Kitzinger, 2013; Liddicoat, 2022; Sert vd., 2015) bu çalışmada öğreticinin yapı ve doğruluk bağlamında uyguladığı düzeltmeler onarım etkinliği olarak değerlendirilmiştir. Öğreticilerin, temele alınan pedagojik hedefler doğrultusunda etkileşimlerde belirlediği sorun kaynakları kendi etkileşimsel dizilerini oluştururken öğreticinin pedagojik hedeflerini dinamik bir şekilde değiştirir ve dönüştürür. Bu çalışmada, etkileşimin dijital bir bileşeni olan ekran, öğreticinin onarım etkinlikleri kapsamında kullanılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada incelenen ekran yönelimli onarım düzenekleri doğrudan çevrim içi etkileşimin doğasına uygun bir temelde gerçekleşmiştir.

Yabancı dil sınıflarında öğreticiler, öğrencilerin yazılı ve sözlü üretim etkinliklerindeki yanlışlara yönelim gösterme veya bu yanlışları görmezden gelme arasında sürekli bir seçim yapmak durumundadır. Bu sırada yönelim göstereceği durumlar için sistemin kendisine sunduğu olanaklar içinden amaçlanan duruma uygun olarak en etkili ve ekonomik seçeneği tercih etmektedir. Bu çalışmada öğreticinin, öğrencilerin yanlışlarına (yeğlenmeyen yanıt/ifadeler) yönelim

gösterdiği durumlar incelenmiştir. Buradan hareketle bu çalışmada öğreticinin, çağdaş eğitim yaklaşımları temelinde esas alınan bireyselleştirilmiş dönüt uygulamaları için ekranı kullandığı ifade edilebilir.

Ders kitaplarında yer alan etkinlikler alan uzmanları tarafından belirli pedagojik hedefler çerçevesinde planlı bir şekilde hazırlanmaktadır. Bireyselleştirilmiş dönütler, ayrıntılı konu anlatımları vb işlemlerin uygulanması durumlarında bile bu hedeflerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı teyide muhtaçtır. Bu gibi durumlarda öğretmenler planlanan etkinlikler aracılığıyla (örn ders kitabı) veya doğrudan öğrencilere anlayıp anlamadıklarını sorarak bu durumu kontrol edebilmektedir. Bu çalışmada, öğretici tarafından gerçekleştirilen biçimlendirici değerlendirme süreçlerinde ekranın kullanımına yönelik örnekler sunulmuştur. Biçimlendirici değerlendirme türünde öğrenme eksiklikleri belirlenir ve giderilmeye çalışılırken öğretim süreci de değerlendirmeye tabi tutulur. Bu anlamda öğretici ekran aracılığıyla hem öğretim sürecini kontrol altında tutmuş hem de öğrencilerin öğrenme eksiklerinin giderilmesine yönelik etkinlikler yürütmüştür.

Bu çalışmada eş zamanlı ve çevrim içi ortamlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ekran yönelimli onarım etkileşimsel boyutta incelenmiştir. Çevrim içi derslerdeki düzeltme bağlamında gözlemlenen ekran yönelimli onarım, öğreticinin (1) sorun kaynaklarına yönelik dinamik, çok yönlü (sesli ve görsel), bireysel ve hedef odaklı onarım etkinlikleri tasarlamasına yardımcı olur ve (2) onarım faaliyetlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamasını mümkün kılar (3) öğrencilerin de onarıma konu olan durum ve yapıları ayrıntılı bir şekilde görmelerine fırsat tanır. Böylelikle etkileşimde öznelerarasılığın sağlanmasına ve sürdürülmesine yardımcı olur.

6. ÖNERİLER

Bu bölümde öneriler, uygulamaya yönelik ve araştırmaya yönelik olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır. Uygulamaya yönelik öneriler aşağıda sunulmaktadır.

YDTÖ alanında faaliyet gösteren öğretmenlerin çevrim içi ders kayıtlarını mikro analitik bir bakış açısıyla incelemesi sağlamalı ve öğretmenlerin uygulamalara yönelik farkındalık düzeyleri hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.

YDTÖ alanında faaliyet gösteren öğretmenlere, bireyselleştirilmiş dönüt verme ve biçimlendirici değerlendirme süreçlerinde çevrim içi etkileşimsel araçların özellikle ekranın kullanımına yönelik hizmet içi eğitim verilerek öğretmenlerin bu temelde farkındalık kazanması hedeflenmelidir.

YDTÖ alanında faaliyet gösteren öğretmenlerin çevrim içi etkileşimde iyi uygulama örneklerini veri temelli bakış açısıyla incelemeleri sağlanmalıdır

Lisans eğitiminde çevrim içi YDTÖ kapsamında konuşma çözümlemesi konulu bir ders içeriği oluşturularak öğretmen adaylarının bu alanda temel düzeyde bilgi ve becerilere sahip olmaları sağlanmalıdır.

Lisansüstü eğitimde konuşma çözümlemesi bir ders olarak sunularak alanda uzmanlaşacak araştırmacıların önü açılmalıdır.

Video aracılı eğitim ortamlarında öğretmen ve öğrenci etkileşiminin konuşma çözümlemesi bakış açısıyla incelendiği çalışmalar alan yazında nicelik olarak oldukça sınırlıdır. Özellikle yabancılara Türkçe öğretimi alanında çevrim içi etkileşimler, vadettiği potansiyel açısından mikro analitik bakış açısıyla çözümlenmelidir. Bu çalışmadan hareketle geliştirilen araştırma önerileri aşağıda listelenmiştir.

Bu çalışma kapsamında öğretmenin Türkçeyi B1 düzeyinde öğrenen öğrenciler ile etkileşimleri incelenmiştir. Bu durumda öğretmenin konuşması dahil tüm uygulamalarını B1 düzeyine uyarlamış olabileceği düşünülebilir. Buradan hareketle Türkçenin çevrim içi olarak başlangıç ve ileri düzeylerde öğretildiği bağlamlar çeşitli etkileşimsel desenler sunma potansiyeli düşünüldüğünde incelenmeye değerdir.

Çalışma kapsamında en sık kullanılan araç olarak bulgularan Word belgesi ve buna yönelik uygulamalar oldukça kıymetlidir. Uzaktan eğitim uygulamalarının

yürütüldüğü bazı programlarda programa gömülü halde bulunan beyaz tahta uygulamasının yer aldığı bilinmektedir. Bu çalışmada kayıt altına alınan ders ise kurumsal tercih sebebiyle beyaz tahta uygulamasının dahil olmadığı bir program aracılığıyla yürütülmüştür. Öğretmen beyaz tahta uygulamasının programa dahil olmamasına yönelik belirlediği sorun kaynağını tüm kullanıcıların aşına olduğu bir programa geçerek çözmüştür. Bu uygulama öğretmenin optimizasyon becerisini vurgulaması açısından önemli bir bulgudur. Diğer bir ifadeyle eğer kurumsal olarak beyaz tahta uygulamasının dahil olduğu bir programın kullanılması kararlaştırılmış olsaydı Word belgesinin kullanımının gözlenmemesi olasılık dahilindedir. Buradan hareketle farklı bir video aracılı programın kullanıldığı eğitim ortamını incelemek etkileşimsel anlamda farklı sonuçlar sunacağından alana faydalı olacaktır.

Araştırma sorusu kapsamında yer almamasına rağmen analizlerimizde ortaya çıkan ve oldukça ilgi çekici etkileşimsel desenler sunan bir diğer araştırma önerisi çevrim içi etkileşimde anketlerin kullanımınıdır. Öğretmenin z-kitaptaki çoktan seçmeli etkinlikleri sanal sınıf uygulamasında yer alan anket uygulamasından faydalanarak yürütmesi öğrencilerin sıra alma düzeninde oldukça ilgi çekici etkileşimsel örüntüler sunmaktadır. Buradan hareketle çevrim içi etkileşimde anketlerin kullanımı mikro analitik bakış açısıyla incelenebilir.

Bu çalışmada öğretici, İstanbul Üniversitesi DİLMER tarafından hazırlanan etkileşimli “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı”nı kullanmaktadır. Z-kitap olarak da adlandırılan bu etkileşimli kitabın içinde yer alan temalar ve etkinlikler için uygulamaya gömülü bir şekilde bir araç kutusu yer almaktadır. Kullanıcıların erişimine açık olan bu araçların zenginleştirilmesi durumunda öğretmenler z-kitabı ve doğal olarak ekranı daha etkin bir şekilde kullanabileceklerdir. Buradan hareketle kurumların da öğretmenlerine z-kitapları ve bu kitaplarda sunulan olanakları tanıtmaları ve z-kitabın kullanımını teşvik etmesi çevrim içi eğitim ortamlarının etkileşimsel kaynaklar anlamında zenginleşmesine aracı olacaktır.

Bu çalışmada kurumsal anlamda herhangi bir bağlayıcı kural bulunmadığından öğrenciler kameralarını kapalı tutmayı tercih etmişlerdir. Buradan hareketle öğretmenin öğrencilerin kameralarının kapalı olduğu durumlarda yaşanan etkileşimsel sorunlarda kullandığı kaynaklar incelenmelidir.

Kamera kullanımından yola çıkarak önerilebilecek başka bir araştırma konusu ise öğrencilerin kameralarının açık olduğu durumlarda öğretmenin etkileşimsel faaliyetlerinin çözümlenmesidir.

Bu çalışma kapsamında öğrenci ve öğretmen arasında gözlenen etkileşimler çözümlenmiştir. Öğrencilerin kendi aralarında gözlenen etkileşimler, öğrenci ve hedef dil konuşuru arasındaki etkileşimler ve öğretmen eğitimi alanında yürütülen etkinlikler de video destekli etkileşim bağlamında incelenebilir.

Son olarak bu çalışma kapsamında eş zamanlı ve çevrim içi öğrenme ortamlarındaki etkileşimler incelenmiştir (Bozbıyık vd. 2024). Eş zamanlı olmayan eğitim ortamlarındaki uygulamaların eş zamanlı ortamlara taşınmasına yönelik etkinlikler de mikro analitik bakış açısıyla incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Atar, C. (2017). Konuşma Çözümlemesi ve Uygulamalı Dilbilim. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), s. 17-25. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/319175> adresinden alındı
- Avcı, M. (2020). *Vurgulu olumlu değerlendirmenin Türkçe dersleri sınıf içi etkileşiminde kullanımının incelenmesi*. (Yayın No. 646567) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi. .
- Avcı, M., & Karadağ, Ö. (2022). Using Interactive Resources in Turkish Lessons. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, s. 1-26. doi:10.9779.pauefd.956084
- Aydoğdu, E. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımı: padlet örneği. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(3), s. 195-208. doi:10.56987/bezgek.30
- Badem-Korkmaz, F., & Balaman, U. (2022). Eliciting student participation in video-mediated EFL classroom interactions: focus on teacher response-pursuit practices. *Computer Assisted Language Learning*, s. 1-23. doi:10.1080/09588221.2022.2127772
- Badem-Korkmaz, F., Ekin, S., & Balaman, U. (2022). Pre-service language teachers' resistance to teacher trainer advice on task design for video-mediated L2 interaction. *Classroom Discourse*, 13(2), s. 212-230. doi:10.1080/19463014.2021.2020144
- Balaman, U. (2016). *A conversation analytic study on the development of interactional competence in English in an online task-oriented environment*. (Yayın No. 435231) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Balaman, U. (2018). Task-induced development of hinting behaviors in online task-oriented L2 interaction. *Language Learning & Technology*, 22(2), s. 95-115. doi:10.125/44640
- Balaman, U. (2023). *Conversation Analytic Language Teacher Education in Digital Spaces*. Palgrave Macmillan.
- Balaman, U., & Pekarek Doehler, S. (2022). Navigating the complex social ecology of screen-based activity in video-mediated interaction. *Pragmatics*, 32(1), s. 54-79. doi:10.1075/prag.20023.bal
- Balaman, U., & Sert, O. (2017). Development of L2 interactional resources for online collaborative task accomplishment. *Computer Assisted Language Learning*, 30(7), s. 601-630. doi:10.1080/09588221.2017.1334667
- Barham, K. A. (2017). The use of electronic dictionary in the Language Classroom: The Views of Language Learners. *The Second International Conference for*

Learning and Teaching in the Digital World \ Smart Learning, (s. 1-12). Nablus, Filistin.

Beaudoin, M. (1990). The instructor's changing role in distance education. *the American Journal of Distance Education*, 4(2), s. 21-29. doi:10.1080/08923649009526701

Bezhovski, Z., & Poorani, S. (2016). The Evolution of E-Learning and New Trends. *Information and Knowledge Management, IISTE*, 6(3), s. 50-57. <http://iiste.org/Journals/index.php/IKM/article/view/29274> adresinden alındı

Bitti, P. R., & Garotti, P. L. (2011). Nonverbal communication and cultural differences: issues for face-to-face communication over the internet. A. Kappas, & N. C. Krämer içinde, *Face-to-Face Communication over the Internet* (s. 81-99). New York: Cambridge University Press.

Blake, R. (2014). Best Practices in Online Learning: Is It for Everyone. F. Rubio, J. J. Thoms, & S. K. Bourns içinde, *Hybrid Language Teaching and Learning: Exploring Theoretical, Pedagogical and Curricular Issues* (s. 10-26). the United States of America.

Bozbiyık, M., Balaman, U., & Işık-Güler, H. (2024). Displays of co-constructed content knowledge using translanguaging in breakout and main sessions of online EMI classrooms. *Linguistics and Education*, 80(101275). doi:10.1016/j.linged.2024.101275

Bölükbaş Kaya, F., Kahraman, F., & Uysal, G. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Uzaktan Öğretime. *Turkish Studies*, 16(1), s. 63-84. doi:10.7827/TurkishStudies.48660

Chen Hsieh, J. S., Wu, W.-C. V., & Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), s. 1-21. doi:10.1080/09588221.2015.1111910

Collister, L. B. (2008). Virtual Discourse Structure: An Analysis of Conversation in World of Warcraft. [Unpublished Master's Thesis, University of Pittsburgh]. <http://d-scholarship.pitt.edu/id/eprint/7992> adresinden alındı

Collister, L. B. (2011). *-repair in Online Discourse. *Journal of Pragmatics*, 43, s. 918-921. doi:10.1016/j.pragma.2010.09.025

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*. Council of Europe.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.

Çangal, Ö. (2021). Dil öğretiminde YouTube'un kullanımı: Yabancılar Türkçe öğrenenlerin deneyimleri ve bakış açıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 7. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin

- Çimenli, B., & Sert, O. (2017). Orientations to Linguistic Form in Meaning and Fluency Contexts in a Turkish as a Foreign Language Classroom. G. Schwab, S. Hoffmann, & A. Schön içinde, *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung* (s. 17-32). LIT Verlag.
- Çimenli, B., Sert, O., & Jenks, C. (2022). Topic maintenance in video-mediated virtual exchanges: Rolling the ball back in L2 interactions. *System*, 108(102834). doi:j.system.2022.102834
- Çolak, F., & Balaman, U. (2022). The use of online dictionaries in video-mediated L2 interactions for the social accomplishment of Virtual Exchange tasks. *System*, 106. doi:10.1016/j.system.2022.102772
- Deppermann, A., & Pekarek Doehler, S. (2021). Longitudinal Conversation Analysis - Introduction to the Special Issue. *Research on Language and Social Interaction*, 54(2), s. 127-141. doi:10.1080/08351813.2021.1899707
- Dooly, M., & Davitova, N. (2018). 'What Can We Do to Talk More?': Analysing Language Learners' Online Interaction. *Hacettepe University Journal of Education (HUJE)*, 33 (Special Issue), s. 215-237. doi:10.16986/HUJE.2018038804
- Dooly, M., & Tudini, V. (2022a). 'We should google that': the dynamics of knowledge-in-interaction in an online student meeting. *Classroom Discourse*, 13(2), s. 188–211. doi:10.1080/19463014.2021.2023596
- Dooly, M., & Tudini, V. (2022b). 'I Remember When I Was in Spain': Student-Teacher Storytelling in Online Collaborative Task Accomplishment. A. Filipi, B. T. Ta, & M. Theobald içinde, *Storytelling Practices in Home and Educational Contexts Perspectives from Conversation Analysis*.
- Drew, P. (2013). Turn Design. J. Sidnell, & T. Stivers içinde, *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 131-149). Wiley Blackwell.
- Duman, G. B., & Yurdakul, Y. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde Öğreticilerin Materyal Kullanımı ve Teknolojik Alt Yapıya Yönelik Tutum ve Görüşleri. *Journal of World of Turks / Zeitschrift für die Welt der Türken*, 13(1), s. 419-438.
- Earnshaw, Y. (2017). Navigating Turn-Taking and Conversational Repair in an Online Synchronous Course. *Online Learning Journal*, 21(4), s. 315-336.
- Ekin, K. H. (2018). Öğretmenlerin bitişik eğik yazı kullanımına dönük düşünceleri: Esenyurt İlçesi örneği. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Denizli: Pamukkale.
- Gacs, A., Goertler, S., & Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53, s. 380-392. doi:10.1111/flan.12460

- Gardner, H., & Forrester, M. (2010). *Analysing Interactions in Childhood Insights from Conversation Analysis*. Singapore: Wiley Blackwell.
- Giacosa, A. (2021). Clarification and repair in emergency remote EFL classes. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(2), s. 161-184. doi:10.21283/2376905X.14.252
- Girgin, U., Acar, Y., Akbaş, E., Yavuz, E., Altan, A., Boran, M., . . . Moralı, G. (2022). Konuşma Çözümlemesi Yöntemi: Veri Toplama ve Çözümleme Süreçlerinde Geçerlik, Güvenirlik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), s. 381-402. doi:10.16986/HUJE.2020063458
- Goertler, S., & Gacs, A. (2018). Assessment in Online German: Assessment Methods and Results. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 51, s. 156-174. doi:10.1111/tger.12071
- González-Lloret, M. (2008). Computer-mediated Learning of L2 Pragmatics. E. Alcón Soler, & A. Martínez-Flor içinde, *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing* (s. 114-134).
- González-Lloret, M. (2015). Conversation analysis in Computer-assisted Language Learning. *Calico Journal*, 32(3), s. 569–594. doi:10.1558/cj.v32i3.27568
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*.
- Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, s. 283-307. doi:10.1146/annurev.an.19.100190.001435
- Gök , V., & Karademir, F. (2020). Yabancılarla Türkçe Öğretimi İçin Oluşturulmuş Eğitsel Web Sitelerinin Kullanılabilirlik ve Öğretici Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), s. 300-317. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dusbed/issue/58588/806944> adresinden alındı
- Gök, V., & Karademir, F. (2020). Yabancılarla Türkçe Öğretimi İçin Oluşturulmuş Eğitsel Web Sitelerinin Kullanılabilirlik ve Öğretici Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi . *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), s. 300-317.
- Gök, V., & Sallabaş, M. E. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Çevrim içi Öğrenenlerin Yazma Becerisindeki Gelişim Durumlarına Yönelik Öğretici Görüşleri. H. A. Esir, D. Sancı Uzun, B. Gökçe, M. H. Kibar Furtun, & S. Tunç içinde, *Yunus Emre Mehmet Akif Armağanı Türkçe Öğretimi Araştırmaları* (s. 461-477). Akçağ Yayıncılık.
- Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems Definition, Current Trends and Future Directions. C. J. Bonk, & C. R. Graham içinde, *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer.

- Greiffenhagen, C., & Watson, R. (2009). Visual repairables: analysing the work of repair in human–computer interaction. *Visual Communication*, s. 65-90. doi:10.1177/1470357208099148
- Gudmundsen, J. (2023). “Can You Write it”: A Longitudinal Study of Mobilizing the Chat in Video-Mediated L2 Interaction. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 6(2), s. 1-34. doi:10.7146/si.v6i2.132542
- Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors’ competence through reflective analysis. *ReCALL*, 21(2), s. 166-185.
- Güngör, H., Çangal, Ö., & Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), s. 1163-1191. doi:10.17152/gefad.756612
- Hung, Y.-W., & Higgins, S. (2016). Learners’ use of communication strategies in text-based and video-based synchronous computer-mediated communication environments: opportunities for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), s. 901-924. doi:10.1080/09588221.2015.1074589
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation Analysis*. Polity Press.
- İltar, L., & Öztürk, A. T. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevrim içi öğretime. *International Journal of Eurasia Social*, s. 1309-1336. doi:10.35826/ijoess.3215
- İnal, E., & Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde İletişim Odaklı Web 2.0 Araçları ve Uygulama Örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 228-249. doi:10.35675/befdergi.850781
- İskender, M. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, s. 96-117. doi:10.29000/rumelide.885523
- Işık, Ö. F., & Işık, P. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin uzaktan Türkçe öğrenimleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(3), s. 1130-1149. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/72659/1178860> adresinden alındı
- Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. G. Button, & J. Lee içinde, *Talk and Social Organisation* (s. 86-100).
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. G. H. Lerner içinde, *Conversation analysis: Studies from the first generation*. John Benjamins Publishing Company.
- Jenks, C. (2014). *Social Interaction in Second Language Chat Rooms*.
- Jenks, C. J. (2011). *Transcribing Talk and Interaction*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kanat Mutluoğlu, A., & Balaman, U. (2023). The use of Video Enhanced Observation in video-mediated post-observation conversations on pre-service

EFL teachers' online practicum teaching. *System*, 118(103151), s. 1-14.
doi:10.1016/j.system.2023.103151

Karaca Turhan, F., Baş, B., & Balaman, U. (2022, 20 Mayıs). *Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınıf İçi Etkileşimin Konuşma Çözümlemesi Bakış Açısıyla İncelenmesi*. [Bildiri sunumu]. İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER). İstanbul. <https://yadot.aydin.edu.tr/wp-content/uploads/2022/05/BILDIRI-OZETI-KITAPCIGI...pdf>.

Karaca Turhan, F., Baş, B., & Turhan, O. (2020, 17-18 Aralık). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri*. [Bildiri sunumu]. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. https://sbe.yildiz.edu.tr/media/files/7_%20YSBK%20Bildiri%20Özetleri%20Kitabı%20v2.pdf.

Karaca, F. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları dil değişimi fonksiyonları üzerine bir durum çalışması: A1 örneği. (Yayın No. 553288) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karagöl, E. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarına Yönelik Öğretici Görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(2), s. 121-159. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aydintdd/issue/65149/941072> adresinden alındı

Karakuş, N., & Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Uzaktan eğitime yakından bakış: Bir metafor çalışması. *10.29000/rumelide.1009038*, Ö10, s. 44-62. doi:10.29000/rumelide.1009038

Karatay, H., Kaya, S., & Başer, D. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, s. 223-232. doi:10.29000/rumelide.995286

Kardaş İşler, N., Şahin, A. E., & Balaman, U. (2019). The interactional management of learner initiatives in social studies classroom discourse. *LEARNING CULTURE AND SOCIAL INTERACTION*, 23, s. 1-10. doi:10.1016/j.lcsi.2019.100341

Keegan, D. (2013). *Foundations of Distance Education*. Routledge.

Kitzinger, C. (2013). Repair. J. Sidnell, & T. Stivers içinde, *The Handbook of Conversation Analysis*. Wiley Blackwell Publishing.

Komter, M. L. (2006). From Talk to Text: The Interactional Construction of a Police Record. *Research on Language & Social Interaction*, 39(3), s. 201-228. doi:10.1207/s15327973rlsi3903_2

Koshik, I. (2002). Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. *Research on*

Language & Social Interaction, 35(3), s. 277-309.
doi:10.1207/S15327973RLSI3503_2

- Kunitz, S. (2015). Scriptlines as Emergent Artifacts in Collaborative Group Planning . *Journal of Pragmatics*, 76, s. 135-149. doi:10.1016/j.pragma.2014.10.012
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the. *The Journal of Economic*, 31(1), s. 30-43. doi:10.1080/00220480009596759
- Li, L., & Xu, H. (2015). Using an Online Dictionary for Identifying the Meanings of Verb Phrases by Chinese EFL Learners. *Lexikos*, 25, s. 191-209.
- Liddicoat, A. J. (2022). *An Introduction to Conversation Analysis*. Bloomsbury Academic.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 Classroom: A Communication and Learning Strategy. E. Llurda içinde, *Non-Native Language Teachers Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (s. 63-84). Springer.
- Malabarba, Taiane, T., Mendes, A., & Souza, J. d. (2022). Multimodal Resolution of Overlapping Talk in Video-Mediated L2 Instruction. *Languages*, 7(154), s. 1-22. doi:10.3390/languages7020154
- Månsson, L. (2015). Pre-closing formulations in Meeting Talk: A Study of a Cross-functional Team Meeting at Ericsson in Stockholm. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:823684/FULLTEXT01.pdf> adresinden alındı
- MEB. (2021). *Diller İçin Avrupa: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons_ Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Multilingual Matters.
- Meredith, J., & Stokoe, E. (2014). Repair: Comparing Facebook ‘chat’ with spoken interaction. *Discourse and Communication*, 8(2), s. 181-207. doi:10.1177/1750481313510815
- Mondada, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, s. 47-62.
- Money Penny, D. B., & Aldrich, R. S. (2016). Online and Face-to-Face Language Learning: A Comparative Analysis of Oral Proficiency in Introductory Spanish. *The Journal of Educators Online-JEO*, 13(2), s. 105-133. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106728.pdf> adresinden alındı
- Mortensen, K. (2013, June). Writing aloud: Some interactional functions of the public display of emergent writing. *Proceedings of the participatory innovation conference PIN-C*, (s. 119-125).

- Musk, N. (2016). Correcting spellings in second language learners' computer-assisted collaborative writing. *Classroom Discourse*, 7(1), s. 36-57. doi:10.1080/19463014.2015.1095106
- Musk, N. (2021). "How Do You Spell That?": Doing Spelling in Computer-Assisted Collaborative Writing. S. Kunitz, N. Markee, & O. Sert içinde, *Classroom-based Conversation Analytic Research Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy* (s. 103-131). Springer.
- Musk, N. (2022). Using online translation tools in computer assisted collaborative EFL writing. *Classroom Discourse*, 13(2), s. 119-144. doi:10.1080/19463014.2021.2025119
- Nation, I. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2. b.). Cambridge University Press.
- Oittinen, T. (2023). Highlighting as a referential and collaborative practice in multiparty video-mediated learning activities. *Classroom Discourse*, s. 1-23. doi:10.1080/19463014.2023.2259020
- Okur, U., & Gürlek, M. (2022). Kovid-19 Salgını Sonrası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevrim İçi Modeller: Ankara Üniversitesi TÖMER Örneği. *Dilbilim Dergisi - Journal*, 39, s. 51-66. doi:10.26650/jol.2022.1213471
- Özbay, M., & Bahar, M. A. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uzmanlık Sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), s. 1-29.
- Park, Y., & Park, S. (2022). Eliciting student participation in synchronous online L2 lessons: The use of oral and written DIUs. *Linguistics and Education*, 71. doi:10.1016/j.linged.2022.101085
- Pekarek Doehler, S., & Balamani, U. (2021). The Routinization of Grammar as a Social Action Format: A Longitudinal Study of Video-Mediated Interactions. *Research on Language and Social Interaction*, 54(2), s. 183-202. doi:10.1080/08351813.2021.1899710
- Peräkylä, A. (2004). Reliability and validity in research based on tapes and transcripts. D. Silverman içinde, *Qualitative research. Theory, method and practice* (s. 283-304). SAGE Publications.
- Perveen, A. (2016). Synchronous and Asynchronous E-Language Learning: A Case Study of Virtual University of Pakistan. *Open Praxis*, 8(1), s. 21-39. <https://openpraxis.org/articles/10.5944/openpraxis.8.1.212> adresinden alındı
- Ro, E. (2023a). Changing practices of instruction-giving in video-mediated interaction for an extensive reading book club. *Computer Assisted Language Learning*, s. 1-33. doi:10.1080/09588221.2023.2198568
- Ro, E. (2023b). Topicalization as a practice for facilitating L2 discussion in video-mediated extensive reading book club meetings. *System*, 113(102996). doi:10.1016/j.system.2023.102996

- Rosen, A. (2009). *e-Learning 2.0 Proven Practices and Emerging Technologies to Achieve Real Results*. Amacom.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. J. M. Atkinson, & J. Heritage içinde, *Structures of Social Action* (s. 21-27). Cambridge University Press.
- Sacks, H., & Jefferson, G. (1995). *Lectures on conversation (Vol. 1, Vol. 2)*. Blackwell Publishing.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *50*(4), s. 696-735. <https://www.jstor.org/stable/412243?origin=JSTOR-pdf> adresinden alındı
- Salmon, G. (2002). *E-Tivities: The Key to Active Online Learning (1st ed.)*. Stylus Publishing Inc.
- Salmon, G. (2013). *E-Tivities: The Key to Active Online Learning (2nd ed.)*. Routledge.
- Schegloff, E. A. (1979). The relevance of repair to syntax-for-conversation. T. Givon içinde, *Discourse and Syntax* (s. 261-286). Academic Press.
- Schegloff, E. A. (1984). 'On Some Gestures' Relation to Talk'. J. M. Atkinson, & J. Heritage içinde, *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*.
- Schegloff, E. A. (1987a). Some sources of misunderstanding in talk-in-interaction. *Linguistics*, *25*(1), s. 201-218. doi:10.1515/ling.1987.25.1.201
- Schegloff, E. A. (1987b). Between Micro and Macro: Contexts and Other Connections. J. C. Alexander, B. Giesen, R. Münch, & N. J. Smelser içinde, *The Micro Macro Link* (s. 207-235). University of California Press.
- Schegloff, E. A. (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *AJS American Journal of Sociology*, *97*(5), s. 1295-1345. doi:10.1086/229903
- Schegloff, E. A. (1996). Turn organization One intersection of grammar and interaction. E. Ochs, E. A. Schegloff, & S. A. Thompson içinde, *Interaction and grammar* (s. 52-133). Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (1997). Third Turn Repair. G. R. Guy, C. Feagin, D. Schiffrin, & J. Baugh içinde, *Towards a Social Science of Language: Papers in Honor of William Labov, Volume 2: Social Interaction and Discourse Structures* (s. 31-40). John Benjamins Publishing Company.
- Schegloff, E. A. (2000). When others initiate repair. *Applied Linguistics*, *21*(2), s. 205-243. doi:10.1093/applin/21.2.205
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction A Primer in Conversation Analysis Volume 1*. Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, *53*(2), s. 361-382. <http://www.jstor.org/stable/413107> adresinden alındı

- Seedhouse, P. (2004a). Conversation Analysis Methodology. *Language Learning*, 54(1), s. 1-54. https://eprints.ncl.ac.uk/file_store/production/56239/7837A126-2543-440E-9D19-DA7EBBA79654.pdf adresinden alındı
- Seedhouse, P. (2004b). The organization of repair in language classrooms. *Language Learning*, 54(1), s. 141-180.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching*, 38(4), s. 165-187. doi:10.1017/S0261444805003010
- Seedhouse, P. (2009). The Interactional Architecture of the Language Classroom. *Bellaterra*, 1(1), s. 1-13.
- Seedhouse, P. (2019). L2 classroom contexts: deviance, confusion, grappling and. *Classroom Discourse*, 10(1), s. 10-28. doi:10.1080/19463014.2018.1555768
- Seedhouse, P., & Walsh, S. (2010). Learning a Second Language through Classroom Interaction. P. Seedhouse, S. Walsh, & C. Jenks içinde, *Conceptualising 'Learning' in Applied Linguistics*. Palgrave Macmillan.
- Sert, O. (2016). Sınıf İçi Etkileşim ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme. S. Akcan, & Y. Bayyurt içinde, *Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Görüş ve Düşünceler* (s. 14-30). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Sert, O. (2017). Creating opportunities for L2 learning in a prediction activity. *System*, 70, s. 14-25. doi:10.1016/j.system.2017.08.008
- Sert, O., & Balaman, U. (2015). Çevrimiçi Görev Temelli Etkileşimde Ortaklaşa Bilgi Yapılandırmasının Konuşma Çözümlemesiyle İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi, MEUDED*, 12(2), s. 45-72.
- Sert, O., & Balaman, U. (2018). Orientations to negotiated language and task rules in online L2 interaction. *ReCALL*, 30(3), s. 355-374. doi:10.1017/S0958344017000325
- Sert, O., & Walsh, S. (2013). The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. *Language and Education*, 27(6), s. 542-565. doi:10.1080/09500782.2012.739174
- Sert, O., Balaman, U., Can Daşkın, N., Büyükgüzel, S., & Ergül, H. (2015). Konuşma Çözümlemesi Yöntemi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi, MEUDED*, 12(2), s. 1-43.
- Sezgin, S. J. (2023). *The sequential analysis of smiles and laughter around turn construction in EFL group discussion exams*. (Yayın No. 819979) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation Analysis: An Introduction*. Wiley Blackwell.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*.

- Somuncu, D., & Sert, O. (2019). EFL Trainee Teachers' Orientations to Students' Non-understanding: A Focus on Task Instructions. H. Nguyen, & T. Malabarba içinde, *Conversation Analytic Perspectives on English Language Learning, Teaching and Testing in Global Contexts* (s. 110-131). Multilingual Matters.
- Stickler, U., & Hampel, R. (2015). Transforming Teaching: New Skills for Online Language Learning Spaces. R. Hampel, & U. Stickler içinde, *Developing Online Language Teaching. Research-Based Pedagogies and Reflective Practices*. Palgrave Macmillan.
- Sumruk, H. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşim ve konuşma çözümlemesi yöntemiyle kelime öğretimi: A2 düzeyi*. (Yayın No. 538458) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şengül, K. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, s. 174-222. doi:10.29000/rumelide.995482
- Tudini, V. (2020). Conversation Analysis of Computer-Mediated Interactions. C. A. Chapelle içinde, *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* (s. 265-270). Wiley Blackwell.
- Türk Dil Kurumu. (2024, Ocak). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr>. adresinden alındı
- Türkiye Maarif Vakfı. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı. Türkiye Maarif Vakfı.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı. Türkiye Maarif Vakfı.
- Uskokovic, B., & Talehgani-Nikazm, C. (2022). Talk and Embodied Conduct in Word Searches in VideoMediated Interactions. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 5(1). doi:10.7146/si.v5i2.130876
- Walsh, S. (1987). On the Preferences for Agreement and Contiguity in Sequences in Conversation. G. Button, & J. R. Lee içinde, *Talk and Social Organisation* (s. 54-69). Multilingual Matters.
- Walsh, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh University Press.
- Waring, H. (2015). Promoting self-discovery in the language classroom. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53(1), s. 61-85. doi:10.1515/iral-2015-0003
- Waring, H. Z. (2002). Expressing noncomprehension in a US graduate seminar. *Journal of Pragmatics*, 34(12), s. 1711-1731. doi:10.1016/S0378-2166(02)00047-4

- Waring, H. Z. (2008). Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. *The modern language journal*, 92(4), s. 577-594. doi:10.1111/j.1540-4781.2008.00788.x
- Waring, H. Z. (2019). The What and How of English Language Teaching: Conversation Analysis Perspectives. X. Gao içinde, *Second Handbook of English Language Teaching* (s. 1053-1070). Cham, Switzerland: Springer.
- Wigham, C. R., & Satar, M. (2021). Multimodal (inter)action analysis of task instructions in language teaching via videoconferencing: A case study. *ReCALL*, s. 1-19. doi:10.1017/S0958344021000070
- Yağmur, K. (2013). Dil Öğretiminde Anadili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları. M. Durmuş, & A. Okur içinde, *Yabancılar Türkçe Öğretimi: El Kitabı* (s. 181-200). Grafiker Yayıncılık.
- Yang, S. C., & Chen, Y.-J. (2007). Technology-Enhanced Language Learning: A Case Study. *Computers in Human Behavior*, 23, s. 860-879. doi:10.1016/j.chb.2006.02.015
- Yurdakul, Y., & Duman, G. B. (2021). Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde temel becerilerin gerçekleştirilebilme durumunun öğretici görüşleri üzerinden değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, s. 167-186. doi:10.29000/rumelide.953696

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 21.12.2021

Toplantı No: 2021.12

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Bayram BAŞ danışmanlığında lisansüstü öğrencisi FATMA KARACA TURHAN tarafından yapılacak olan “Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınıf İçi Etkileşimin Konuşma Çözümlemesi Yöntemiyle İncelenmesi” adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Ek 2. Öğretici İzin Formu

GÖZLEM, GÖRÜNTÜ, SES VE EKRAN KAYDI İZİN FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu araştırmada pandemi döneminde planlanıp uygulama koyulan eş zamanlı ve çevrim içi yabancılara Türkçe öğretiminde sınıf içi etkileşimin konuşma çözümlemesi bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırma kapsamında B1 düzeyinde çevrim içi sınıfınızda gözlem, görüntü, ses ve eş zamanlı olarak ekran kaydı yapılacaktır. Elde edilen veriden sonra sizinle birebir görüşme yapılacak ve kayıtlar üzerinden size sorular sorulacaktır.

Katılımınızın sonucunda bir zarar görmeniz ya da doğrudan bir fayda sağlamanız beklenmemektedir. Katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmamanız durumunda tarafınıza herhangi bir yaptırım uygulanmayacaktır. Herhangi bir aşamada katılımınızı sonlandırma hakkına sahipsiniz.

Kayıtların deşifreleri ve sizinle yapılan mülakatlar sırasında isminiz farklı bir şekilde kodlanacaktır. Kayıtlar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Araştırma ile ilgili sorunuz olması durumunda iletişime geçiniz:

Araştırmacı: Öğr. Gör. Fatma KARACA TURHAN,

Danışman: Prof. Dr. Bayram BAŞ,

İzin:

Yukarıdaki bilgileri okudum ve kendi rızamla sürece dâhil olmak istiyorum.

Birebir yapılacak olan görüşmelere katılmak istiyorum: ☐

Adınız ve Soyadınız	
Doğum Yılı - Doğum Yerinizi	
Lisans Alanınız – Mezuniyet Yılı	
Yüksek Lisans Alanınız - Mezuniyet Yılı (Varsa)	
Doktora Alanınız - Mezuniyet Yılı (Varsa)	
Ne kadar süredir Türkçeyi yabancı dil olarak öğretiyorsunuz?	
Bu kurumda ne kadar süredir çalışıyorsunuz?	

Tarih

İmza

Ek.3 Öğrenici İzin Formu

OBSERVATION, VIDEO, AUDIO AND SCREEN RECORDING PERMISSION FORM GÖZLEM, GÖRÜNTÜ, SES VE EKLAN KAYDI İZİN FORMU

Dear Participant,

This study aims to examine the classroom interaction in synchronous and online Turkish as a foreign language teaching which was planned and implemented during the pandemic from conversation analytic perspective.

Within the scope of this research, observation, video, audio and simultaneous screen recording will be made in your B1 level online class. After the data obtained, you will be interviewed individually and asked questions over the records.

You are neither expected to get any direct benefit from being in this study nor suffer any harm as a direct consequence of your participation in this research. Your participation is completely voluntary. You may choose to leave the research at any time.

Your name will be coded in a different way during the transcription and the interviews with you. Records will be used for scientific purposes only.

If you have any questions about the research, please contact:

Researcher: Lect. Fatma KARACA TURHAN,

Değerli Katılımcı,

Bu araştırmada pandemi döneminde planlanıp uygulama koyulan eş zamanlı ve çevrim içi yabancılar Türkçe öğretiminde sınıf içi etkileşimin konuşma çözümlemesi bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırma kapsamında B1 düzeyinde çevrim içi sınıfınızda gözlem, görüntü, ses ve eş zamanlı olarak ekran kaydı yapılacaktır. Elde edilen veriden sonra sizinle birebir görüşme yapılacak ve kayıtlar üzerinden size sorular sorulacaktır.

Katılımınızın sonucunda bir zarar görmeniz ya da doğrudan bir fayda sağlamanız beklenmemektedir. Katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmamanız durumunda tarafınıza herhangi bir yaptırım uygulanmayacaktır. Herhangi bir aşamada katılımınızı sonlandırma hakkına sahipsiniz.

Kayıtların deşifreleri ve sizinle yapılan mülakatlar sırasında isminiz farklı bir şekilde kodlanacaktır.

Kayıtlar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Araştırma ile ilgili sorunuz olması durumunda iletişime geçiniz:

Araştırmacı: Öğr. Gör. Fatma KARACA TURHAN,

İzin/Permission:

Yukarıdaki bilgileri okudum ve kendi rızamla sürece dâhil olmak istiyorum.

I acknowledge that I have read and understood the above policies and procedures in its entirety and agree to participate in the research. ☐

Birebir yapılacak olan görüşmelere katılmak istiyorum.

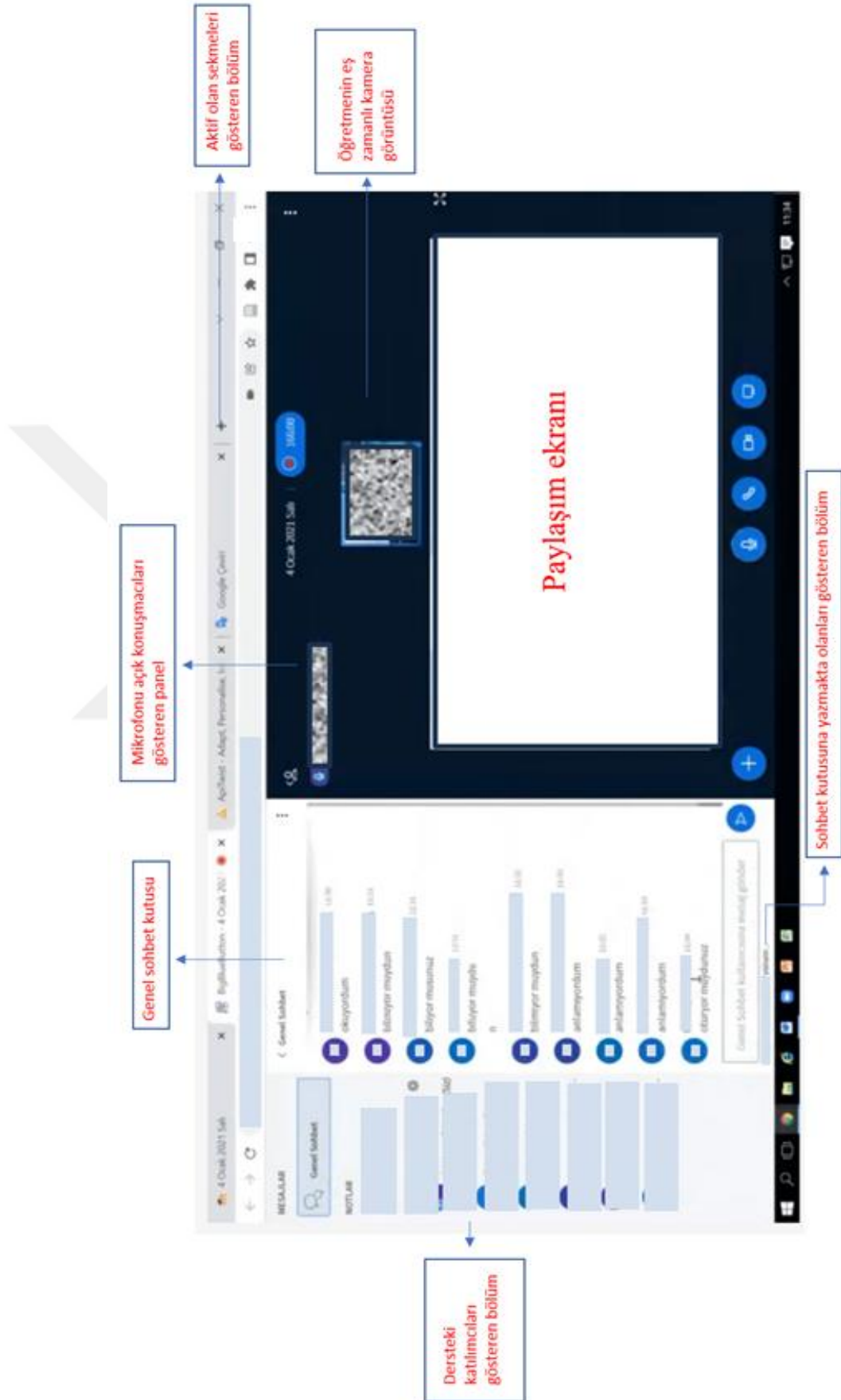
I would like to participate in individual interviews. ☐

Adı Soyadı /Name Surname

Tarih

İmza

Ek 4. Örnek Sanal Sınıf Görüntüsü



Ek 5. Jefferson Çeviri Yazı Sistemleri

akt. Sert vd., 2015

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

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

Ek 6. Micro Analysis Network Veri Oturumları

Data Session, Fatma Karaca Turhan,
Türkçenin yabancı dil olarak
öğretiminde çevrim içi etkileşim, April
27, 15:00

Dear all,

In our next data session, Fatma Karaca Turhan (Instructor, Yıldız Technical University) will present an extract from her corpus of Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevrim içi etkileşim. The session will be held online via Zoom and start at 15:00 (GMT+3), April 27.

Click [here](#) to see the links of this week's session.



Micro Analysis Network

DATA SESSIONS
2022 - SPRING

30 March	FATMA BADEM KORKMAZ Video-mediated L2 classroom interaction
6 April	GÜLŞAH UYAR Video-mediated reflective talk on virtual exchange tasks
20 April	HİMMET SARITAŞ Speaking tasks in an online Turkish L2 classroom
27 April	FATMA KARACA TURHAN Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevrim içi etkileşim
11 May	FULYA ÇOLAK Pre-service teachers' video-mediated interactions: from design to reflection
18 May	BETÜL ÇİMENLİ L2 interaction in a task-based virtual exchange project
25 May	NERGİZ KARDAŞ İŞLER Classroom interaction in primary schools

VENUE: ZOOM

TIME: WEDNESDAYS at 15:00 GMT+3

Follow updates: www.microanalysisnetwork.com
https://twitter.com/Micro_Analysis
Subscribe: <https://groups.google.com/d/forum/microanalysisnetwork>
E-mail: microanalysisnetwork@googlegroups.com

<https://microanalysisnetwork.com/2022/04/25/data-session-fatma-karaca-turhan-turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretiminde-cevrim-ici-etkilesim-april-27-1500/>