



**İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNDEKİ
SINIF İÇİ ETKİLEŞİMSEL YETİLERİNİN
GELİŞİMİNE YÖNELİK KÇ ODAKLI BİR MODEL
GELİŞTİRİLMESİ**

İbrahim ŞAHİN

Doktora Tezi

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
İNGİLİZCE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI
SÜRECİNDEKİ SINIF İÇİ ETKİLEŞİMSSEL YETİLERİNİN GELİŞİMİNE
YÖNELİK KÇ ODAKLI BİR MODEL GELİŞTİRİLMESİ**

(The Development of a CA-Based Model for Pre-Service EFL Teachers' CIC Growth During Teaching Practicum)

DOKTORA TEZİ

İbrahim ŞAHİN

Danışman: Doç. Dr. Merve GEÇİKLİ

Erzurum
Temmuz, 2025

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

İbrahim ŞAHİN tarafından hazırlanan “İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecindeki Sınıf İçi Etkileşimsel Yetilerinin Gelişimine Yönelik KÇ Odaklı Bir Model Geliştirilmesi” başlıklı çalışması 10/07/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, İngiliz Dili ve Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Doç. Dr. Savaş YEŞİLYURT <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Doç. Dr. Merve GEÇİKLİ <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Arzu EKOÇ ÖZÇELİK <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğrt. Üyesi Zennure ELGÜN GÜNDÜZ <i>Ardahan Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğrt. Üyesi Cansu GÜR <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 202..

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

Aslı ıslak imzalıdır

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecindeki Sınıf İçi Etkileşimsel Yetilerinin Gelişimine Yönelik KÇ Odaklı Bir Model Geliştirilmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

10 / 07 / 2025

Aslı ıslak imzalıdır

İbrahim ŞAHİN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

SDK-2023-12422 proje koduyla İngilizce öğretmen adaylarının sınıf etkileşimi noktasında gelişimlerine destek olmayı amaçlayan bu çalışmaya maddi destek sunan Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine (BAP) ve doktora eğitimim süresince 2211-A Yurtiçi Doktora Burs Programı kapsamında beni maddi olarak destekleyen TÜBİTAK BİDEB’e teşekkürlerimi sunarım. Süreç odaklı planlanan ve uygulanan bu çalışmada, tüm doktora sürecimin ve mesleki farkındalığının ilerleyişinde desteğini her an hissettiren, dinamik öngörüler, çözüm odaklı yaklaşımı, ilerlemeyi tetikleyen kıymetli dönütleri ve akademik anlamda “rol-model” oluşuyla kendisiyle çalışmayı “bir ayrıcalık” haline getiren, öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyacağım kıymetli danışmanım Doç. Dr. Merve GEÇİKLİ’ye çok teşekkür ederim.

Lisans ve lisansüstü gelişimsel sürecime katkı sağlayan ve çalışmanın tüm sürecine yönelik dönütleri, engin tecrübesi ve bilgisi, nazik ve destekleyici tutumu ve ayırdığı kıymetli vakti ile destek olan ve beni yönlendiren değerli Hocam Doç. Dr. Savaş YEŞİLYURT’a, akademik gelişimim noktasında desteğini esirgemeyen ve bana yol gösteren değerli Hocam Doç. Dr. Oktay YAĞIZ’a, süreç planlamasında destek olan Dr. Rabia ÖTÜGEN’e ve dersini aldığım tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmamızın şekillenmesi ve yoluna devam etmesi noktasında bizlere destek olan kıymetli jüri üyeleri Doç. Dr. Arzu EKOÇ ÖZÇELİK, Dr. Öğr. Üyesi Cansu GÜR ve Dr. Öğr. Üyesi Zennure ELGÜN GÜNDÜZ’e ayrı ayrı teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmaya katılımları ve süreçte gösterdikleri gayretleri ile çalışmanın amacına ulaşmasını sağlayan geleceğin öğretmenlerine, mentör öğretmen Uğur UĞURLU’ya, dil öğretim sürecimin başlamasına ve devam etmesine vesile olan lise öğretmenlerim Necmi ALAN ve Meltem ÖZKAN DEMİREL’e, sürecin zorluklarıyla başa çıkmamda desteklerini esirgemeyen, iyi ve kötü günlerimi paylaştığım mesai arkadaşlarım Dr. Mehmet KAYGUSUZ ve Dr. Emine YARIM’a, editörlük desteği sunan Öğr. Gör. Y. Emirhan KARACA’ya teşekkürü bir borç bilirim. Teşekkürlerimin en büyüğü ve en kıymetlisi, bu süreçte ihmal etsem de desteklerini esirgemeyen, bir an olsun beni yalnız bırakmayan ve tezin gerçek sahipleri olan, haklarını asla ödeyemeyeceğim biricik aile fertlerim canım annem Rahime, babam Ensar, ablam Yasemin ve abim Ömer Faruk içindir. İyi ki varsınız ve hep var olun. Minnettarım.

İbrahim ŞAHİN

ÖZ

DOKTORA TEZİ

İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNDEKİ SINIF İÇİ ETKİLEŞİMSSEL YETİLERİNİN GELİŞİMİNE YÖNELİK KÇ ODAKLI BİR MODEL GELİŞTİRİLMESİ

İbrahim ŞAHİN

Temmuz 2025, 446 Sayfa

Amaç: Öğretmenlik uygulaması olgusunu öğretmen adayı gelişimi üzerine etkisini etkileşim (interaction) ölçeğinde incelemeye alan bu çalışma, söylemsel (discursive) ve zamansal (timeline) yaklaşım üzerine temellendirilmiş video destekli bir modelle İngilizce öğretmeni adaylarının ikinci dil sınıf etkileşimine dair farkındalıklarını artırmayı ve Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (SEY) gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem: Metodolojik boyutu nitel paradigma kapsamındaki bütüncül vaka yaklaşımının ve etnografik perspektifin oluşturduğu bu çalışmada, spesifik olarak Konuşma Çözümlemesi ve Etkileşimsel Etnografi birleşiminden oluşan Zamanlama Odaklı Söylem Analizi (Discursive Timeline Analysis) yaklaşımıyla altı katılımcı öğretmen adayının İngilizce öğretmenlik uygulaması sürecindeki SEY gelişimleri analiz edilmiştir. Süreç boyunca gerçekleştirilen katılımcı grubu ve diğer paydaş (uygulama akademisyeni ve ikinci-dönem uygulama öğretmeni) görüşmeleri, öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği derslerin video kayıtları ve uygulama akademisyeninin saha notları analizin veri kaynağını oluşturmuştur.

Bulgular: Uygulama öncesi, esnası ve sonrası yürütülen görüşmeler, adaylar ve diğer paydaşların uygulanan modeli ve modelin bileşenlerini genel anlamda SEY gelişimi açısından etkili bulduklarını ortaya koymuştur. Etnografik boyutu ve görüşme bulgularını destekleyen saha notları ve ders kayıtları ise bu etkililiğin, sınıf yönetimi, materyal tasarlama, etkileşimi yönetme açısından dersin bölümlerini planlama ve yürütme, SEY kullanımı ve öğrenci katılımını teşvik etme ve sağlama açılarından belirginleştiğini göstermiştir. Modelin temel bileşenlerini oluşturan “video-kayıt dersler”, “akran mentörlüğü”, ve “ses-kayıtlı geri bildirim” adayların etkileşimsel farkındalığını ve sosyal bir olgu olan uygulama sürecini bağlam ve söylem odaklı, iş birlikli ve koordineli yürütmelerine destek olmuştur. Aday gelişiminin yanı sıra, sürecin yürütülmesinde rol alan diğer paydaşların da süreçten mesleki anlamda ve etkili sınıf etkileşimi noktasında olumlu etkilendiği çıkarımı yapılmıştır.

Sonuçlar: İlk-dönem uygulamayla karşılaştırıldığında, ders anlatım süreçleri SEY açısından daha çok zenginleşen adaylar, takip edilen ve paydaş görüşleriyle güncellenen modelin kişisel ve mesleki gelişimlerine olan katkısına ek olarak İngilizce dil öğretiminde kilit role sahip sınıf etkileşimine dair farkındalıklarının arttığı konusunda hemfikirdir. Diğer paydaş görüş ve önerileri neticesinde güncellenen modelin diğer branşlar da dahil olmak üzere öğretmenlik uygulaması sürecine dahil edilmesinin önerildiği çalışmanın sonucunda, İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarına, öğretmenlik uygulaması paydaşlarına, uygulamanın çerçevesine ve sınıf verisi ve süreç odaklı yeni çalışmalara yönelik önemli çıkarımlar sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: öğretmenlik uygulaması, sınıf içi etkileşimsel yeti, İngilizce öğretmeni yetiştirme programı, sınıf söylemi, sınıf etkileşimi

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

(THE DEVELOPMENT OF A CA-BASED MODEL FOR PRE-SERVICE EFL TEACHERS' CIC GROWTH DURING TEACHING PRACTICUM)

İbrahim Şahin

July 2025, 446 Pages

Purpose: This study, which examines the impact of teaching practice on pre-service teacher development on the scale of interaction, aimed to enhance pre-service English teachers' awareness of second language classroom interaction and to support their development of Classroom Interactional Competence (CIC) through a video-enhanced model based on a discursive and timeline approach.

Method: Methodologically formed by the holistic case approach and ethnographic perspective within the qualitative paradigm, the study specifically analyzed the development of six participant pre-service teachers' (PST) English teaching practicum process with the approach of Discursive Timeline Analysis as a combination of Conversation Analysis and Interactional Ethnography. The participant group and other stakeholders' (university supervisor and second-term practicum cooperating teacher) interviews, the PSTs' video recorded English lesson practices, and the US's practicum field notes constituted the data source of the analysis.

Findings: The interviews conducted before, during and after the implementation revealed the PSTs and other stakeholders found the model and its components to be effective in terms of CIC development. The field notes and lesson recordings supporting the ethnographic lens and the interview findings showed that this efficiency was evident in terms of classroom management, designing materials, planning and conducting parts of the lesson in terms of managing interaction, using CIC, and supporting and ensuring student participation. The "video-recorded lessons", "peer mentoring", and "audio-recorded feedback", which constitute the main components of the model, supported the PSTs' interactional awareness and their context- and discourse-oriented, collaborative and coordinated execution of the practicum process as a social phenomenon. Besides PST development, the findings shed light on the implication that other stakeholders of the process were also positively influenced by the process in terms of professional development and effective classroom interaction.

Conclusions: Compared to the first-term practicum, the PSTs, whose lesson teaching processes were enriched by the CIC usage, agreed that the applied model, later updated with the stakeholder views, increased their awareness of classroom interaction, which has a key role in English language teaching, in addition to its contribution to their personal and professional development. Based on the concluding remarks recommending the updated model for further practicum processes, even including other branches besides English, the study provides significant implications for English language teacher training programs, stakeholders of teaching practicum, the framework of practicum, and further studies centered on classroom data and process-oriented evaluation of practicum.

Keywords: teaching practicum, classroom interactional competence, English language teacher training program, classroom discourse, classroom interaction

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Terim ve Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM	10
Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	10
Birinci Kısım- İngilizce Öğretmenlik Uygulaması ile İlgili Literatür	10
Türkiye Bağlamında İngilizce Dil Öğretimi Alanında Öğretmenlik Uygulaması	10
İkinci Kısım: Sınıf Söylemi, Sınıf İçi Etkileşim ve Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti.....	45
Sınıf Söylemi (Classroom Discourse).....	45
Sınıf Etkileşimi (Classroom Interaction)	49
Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (SEY).....	53
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	86
Yöntem	86
Araştırma Deseni.....	86
Nitel Paradigma Çerçevesinde Bütüncül Yaklaşım	86
Odağın Tasarımla Uyumu	88
Konuşma Çözümlemesinin (KÇ) Etkileşimsel Etnografi (EE) ile Kombinasyonu	88
İkinci Dil Öğrenimi ve İngilizce Öğretiminde KÇ	96

Model Tasarımı için Bağlamsal ve Literatürle İlgili Çıkarımlar	101
Hedef Popülasyon	122
Örnekleme.....	122
Veri Toplama Araçları	122
Görüşmeler.....	123
Araştırmacıların Saha Notları	126
Öğretmen Adaylarının Video-Kayıt Ders Anlatımları.....	126
Araştırma Prosedürü.....	127
Veri Analizi.....	129
Zamanlama Odaklı Söylem Analizi	129
Araştırmacının Rolü	132
Araştırmanın Güvenilirliği	133
Etik Hususlar	136
Model Tasarımı İçin Pilot Uygulama.....	137
Modelin İlk Taslağının Oluşturulması	137
Pilot Uygulama Sonrasında İkinci Taslak.....	143
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	149
Bulgular ve Tartışma	149
Birinci Kısım: İlk-Dönem Uygulamaya Yönelik Bulgular.....	149
Öğretmenlik Uygulaması Öncesi Odak-Grup Görüşmesi	149
Uygulama Akademisyeninin İlk-Dönem Uygulama Saha Notları.....	155
Video-Kayıt Derslerin KÇ ile Analizi.....	170
İlk-Dönem Uygulama Sonu Değerlendirme Görüşmesi	235
İkinci Kısım: İkinci-Dönem Uygulamaya Yönelik Bulgular.....	262
Uygulama Akademisyeninin İkinci-Dönem Uygulama Saha Notları.....	262
Video-Kayıt Derslerin Konuşma Çözümlemesi ile Analizi.....	271
İkinci-Dönem Uygulama Sonu Değerlendirme Görüşmesi	352
BEŞİNCİ BÖLÜM	381
Sonuç ve Öneriler	381
KAYNAKÇA	391
EKLER	409
EK-1. Uygulama Öncesi Odak Grup Görüşme Soruları.....	409
EK-2. İlk-Dönem Uygulama Sonrası Öğretmen Adayları ile Görüşme Formu.....	411
EK-3. İlk-Dönem Uygulama Sonrası Uygulama Akademisyeni ile Görüşme Formu..	412
EK-4. İkinci-Dönem Uygulama Sonrası Öğretmen Adayları ile Görüşme Formu.....	413

EK-5. İkinci-Dönem Uygulama Sonrası Uygulama Akademisyeni ile Görüşme Formu	414
EK-6. İkinci-Dönem Uygulama Sonrası Uygulama Öğretmeni ile Görüşme Formu...	415
EK-7. Akran Mentörlüğü Formu	416
EK-8. Transkripsiyon Çerçevesi (Sert vd., 2024, s. 30)	422
EK-9. Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Önerilen Model (İlk-Dönem Uygulama İçin)	423
EK-10. Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Önerilen Model (İkinci-Dönem Uygulama İçin)	424
EK-11. İngilizce Terminolojik İfadeler ve Türkçe Karşılıkları	425
EK-12. Araştırma İçin Alınan Etik İzinler	430
EK-13. Çevrim içi Seminerlerin İçeriği (Genel Başlıklar)	432
ÖZ GEÇMİŞ	433

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Türkiye Bağlamında İngilizce Öğretmenlik Uygulaması (Metodolojik Boyut)</i>	19
Tablo 2. <i>İngilizce Öğretmenlik Uygulamasında Yaşanan Sorunlar</i>	25
Tablo 3. <i>İngilizce Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Sorunlar</i>	107
Tablo 4. <i>Uygulamaya Yönelik İhtiyaçlar</i>	113
Tablo 5. <i>Nitel Araştırmada Güvenilirlik (Güvenilirlik ve Geçerlilik) Stratejileri</i>	133



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. İngilizce Öğretmenlik Uygulaması Konu Kapsamı.....	12
Şekil 2. Öğretmen Bilişi ve Alt Kodları.....	13
Şekil 3. İngilizce Öğretmenlik Uygulamasının Önemi.....	22
Şekil 4. Sınıf Etkileşimi Modları (Walsh, 2006, s. 66)	52
Şekil 5. Nitel Etnografinin Temaları	90
Şekil 6. Uygulamanın Önemi	104
Şekil 7. Önerilen Modelin İlk Taslak Versiyonu	138
Şekil 8. İlk-Dönem Uygulama İçin Önerilen Model	144
Şekil 9. İkinci-Dönem Uygulama İçin Önerilen Model	147
Şekil 10. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Alparslan) .	156
Şekil 11. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Ömer).....	158
Şekil 12. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Emine)	160
Şekil 13. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Arven)	163
Şekil 14. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Ali Asaf)	166
Şekil 15. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Yasemin) ...	168
Şekil 16. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Alparslan) .	262
Şekil 17. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Ömer).....	263
Şekil 18. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Emine)	266
Şekil 19. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Ali Asaf)	268
Şekil 20. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Yasemin) ...	270

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

EE	: Etkileşimsel Etnografi
e-SEY	: Elektronik Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti
KÇ	: Konuşma Çözümlemesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	: Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
SEY	: Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu tez çalışmasının temeli, araştırmacının çalışmadan on yıl önce katılımcısı olduğu İngilizce öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşadığı zorluklara ve almış olduğu sınırlı danışman ve mentör desteğine dayanmaktadır. İlk-dönem uygulama sürecinde saha gözleminin yer aldığı Okul Deneyimi dersinde sürece yönelik yönlendirici mentör (uygulama öğretmeni) desteği alamayan araştırmacının ikinci dönem Öğretmenlik Uygulaması dersinde aldığı destek, danışmanlık rolünü üstlenen uygulama akademisyenin değerlendirme amacıyla gerçekleştirdiği okul ziyaretiyle sınırlı kalmıştır. Araştırmacının ders anlatımını dinleyen akademisyenin ve uygulama öğretmenin ders sonrası verdiği dönütler oldukça sınırlı olmuştur. Derste öğrenciye yöneltilen “Did you understand?” şeklindeki epistemik durum yoklaması (epistemic status check) (Sert & Walsh, 2013) statüsündeki sorunun zamansal değişimle “Have you understood?” şeklinde sorulması gerekliliği, bu sınırlılığı örneklendirir niteliktedir. Öğrencilerin anlamlandırmalarını netleştirme ve muhtemel bilgi ya da anlamlandırma eksikliklerini ortaya çıkarma (elicitation) amacıyla yöneltilen bu soru, aslında dilbilgisi açısından karşılığı olan formdan çok öte etkileşimsel bir amaca hizmet etmek için öğretmen söyleminde kullanılmıştı. Bununla birlikte hem araştırmacıya hem de uygulama aday grubunun diğer üyelerine verilen dönüt ise etkileşimsel çerçevede aday gelişimini desteklemekten ziyade biçim odaklı (form-focused) geri bildirim (Sert, 2015) odaklanmıştır.

Bu örnekten hareketle kendi uygulama sürecinin verimsizliğini göreve başladığı 2015 yılında önemli ölçüde hisseden araştırmacı, öğrencilikten öğretmenliğe geçişte köprü vazifesi gören uygulama sürecinin verimliliğini artırmaya ve katılımcı öğretmen adaylarına gerçek öğretim deneyimi kazandıkları bu süreçte daha etkin danışmanlık (supervision) ve mentörlük (mentoring) sunmayı hedefleyen bir yaklaşım geliştirmeyi kararlaştırmıştır. Mevcut çalışma ve araştırmacının uygulama sürecine yönelik diğer araştırma girişimleri, bu kararlılığın sonucudur. Uygulama sürecinin verimliliğine ilişkin bu sorgulama hem bu girişimler hem de mevcut çalışma kapsamında yürütülen kapsamlı literatür incelemesi ve ihtiyaç analizi çalışmalarıyla desteklenmiş ve elde edilen sonuçlar, benzer sorgulamayı yapan önceki çalışmalarla benzerlik göstermiştir. Sorgulamanın getirdiği son nokta olan çalışma, etkileşimsel farkındalık noktasında katılımcı adayların uygulama sürecinden en yüksek verimi alabilmeleri ve

etkileşimi yönetme noktasında kendi gelişimlerini yansıtıcı, kapsayıcı ve iş birlikli bir yaklaşımla desteklemeleri üzerine inşa edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlik uygulaması olgusunu öğretmen adayı gelişimi üzerine etkisi açısından etkileşim (interaction) ölçeğinde incelemeye alan bu çalışma, söylemsel (discursive) ve zamansal (timeline) yaklaşım üzerine temellendirilmiş bir modelle İngilizce öğretmeni adaylarının ikinci dil sınıf etkileşimine dair farkındalıklarını artırmayı ve Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (SEY) gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Öğretmen gelişiminin “öğrencilerle “uzun soluklu” (longitudinal) ve “söylemsel” (discursive) bir süreç olarak “öğretim sırasında öğrencilerle etkileşimin yanı sıra akranlar/meslektaşlar ve uzmanlarla (örneğin eğitimciler, mentörler ve süpervizörler) uzun süreler boyunca sınıf içi etkileşim üzerine düşünmeyi” içermesi (Sert vd., 2024, s. 3), etkileşim ve gelişim odaklı model tasarımı amacının arka planını oluşturmaktadır. Uygulama öncesi ihtiyaç analizi, literatür incelemesi ve görüşmelerle şekillenen öğretmenlik uygulaması modelinin prototipi, Öğretmenlik Uygulaması I dersini alan ve gönüllü olarak çalışmanın katılımcı ekibini oluşturan altı öğretmen adayının ilk-dönem uygulama süreçlerine dahil edilmiş ve değerlendirmelerden sonra güncellenerek ikinci-dönem uygulama sürecinde tekrar takip edilmiştir. İkinci-dönem uygulama sonu değerlendirmeler neticesinde son şekli verilen model, sonraki çalışmaların sağlayacağı katkılar için çalışmanın sonunda İngilizce öncelikli tüm öğretmenlik uygulaması süreçlerinin kullanımına sunulmuştur. Çalışmanın amacına hizmet eden araştırma soruları ise şu şekildedir:

- ❖ İngilizce öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında sınıf içi etkileşimsel yetilerinin gelişimine yönelik KÇ odaklı bir model geliştirilmesi öncesinde uygulama akademisyenleri, öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri tarafından belirlenen ihtiyaçlar nelerdir?
- ❖ İngilizce öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında sınıf içi etkileşimsel yetilerinin gelişimine yönelik KÇ odaklı bir model geliştirilmesi öncesinde öğretmen adaylarının uygulama sürecine yönelik algıları ve beklentileri ne yöndedir?
- ❖ İngilizce öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında sınıf içi etkileşimsel yetilerinin gelişimine yönelik geliştirilmiş olan KÇ odaklı modele yönelik uygulama akademisyeninin değerlendirmeleri nasıldır?
- ❖ İngilizce öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında sınıf içi etkileşimsel yetilerinin gelişimine yönelik geliştirilmiş olan model kapsamında

yapılan video-kayıt ders anlatımlarının KÇ analizine göre adayların SEY kullanımı nasıldır?

- ❖ İngilizce öğretmeni adayları ve uygulama akademisyenin öğretmenlik uygulaması kapsamında sınıf içi etkileşimsel yetilerinin gelişimine yönelik geliştirilmiş olan KÇ odaklı model hakkında birinci dönem değerlendirmeleri nasıldır?
- ❖ İngilizce öğretmeni adayları, uygulama akademisyeni ve uygulama öğretmenin öğretmenlik uygulaması kapsamında sınıf içi etkileşimsel yetilerinin gelişimine yönelik geliştirilmiş olan KÇ odaklı model hakkında ikinci dönem değerlendirmeleri nasıldır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Yabancı dil öğretmeni yetiştirme programları, değişen konjonktürle birlikte 21. yy. eğitim öncelikleri için öğretmen adaylarının hazır bulunuşluklarını sağlamaya ek olarak adayların dil öğretim sürecindeki aracı ve destekleyici rollerinin yansıtıcı şekilde gelişme (reflective development) kaydetmesi noktasında adaylara destek olmayı amaçlamaktadır (Yeşilbursa, 2017). Çeşitli teknolojik araçlar vasıtasıyla öğretmen adaylarının (pre-service teachers) ve yeni öğretmenlerin (novice teachers) desteklenerek gerçek öğretime hazırlanma çabaları da bu amaca yöneliktir (Riordan & Murray, 2010). Öğretmen eğitiminin değişmekte olan bir diğer boyutu ise sınıf ve katılımcı ölçeğinde dil öğretim sınıflarında karşılaşılan etkileşim odaklı farklılıklardır (Howard, 2010). Değişmekte olan dil öğretim ve etkileşim sürecine rağmen, dil öğretmeni yetiştirme programları “adaylara kendi etkileşimsel ve pedagojik pratiklerini anlamlandırmaya” yönelik yeterli imkânı sunmamaktadır (Sert, 2013, s. 233). Öğretmen adaylarının sınıf içi etkileşimsel yetilerinin (SEY) (Classroom Interactional Competence) gelişimini olumsuz etkileyen (a.g.e.) bu eksikliğin bir sonucu olarak birçok yabancı dil öğretmeni, “Benimsedikleri sınıf içi etkileşim alışkanlıklarının ve bunların öğrenciler üzerindeki etkilerinin farkında değildir” (Yeşilbursa, 2017, s. 19). Dahası, etkileşimin dil öğrenimi ve öğretimi sürecine yönelik şekillendirici etkisine dair algıları kısıtlı olmakla birlikte “öğrencilere nasıl söz sırası alacağını ya da davet gerçekleştireceğini öğretirken” sezgilerine başvurmaları ise “yetersiz ya da yanıltıcı” olabilmektedir (Balaman & Daşkın, 2019, s. 2). Dolayısıyla, dil sınıflarında etkileşimin gücüne yönelik öğretmen farkındalığını artırmak için öğretmen yetiştirme programları daha fazla sorumluluk almalıdır (Walsh, 2011). Öğretmen adaylarının yerel sınıf bağlamlarına ilişkin farkındalıkları, “etkileşim konusunda daha kapsamlı bir anlayış kazandıklarında, özellikle de etkileşim ve öğrenme arasındaki ilişkiyi kavradıklarında” belirginleşeceği ve artacağı için bu destek öğretmen adayının etkileşimi yönetme ve zenginleştirmesi için oldukça önemlidir (Walsh, 2011, s. 177).

İkinci dil öğretim sürecinde etkileşim odaklı perspektifin ağırlık kazandığı (Lightbown & Spada, 2006) ve etkileşimin pedagojinin temel noktası (Congmin, 2013, s. 22) olarak görüldüğü dil odaklı güncel yaklaşımlar, bu süreçte gerçekleşen etkileşimin veri ve bağlam odaklı olarak doğal ortamlarında, diğer bir ifadeyle, etkileşimsel boyutların sınıf bağlamı (classroom context) ölçeğinde değerlendirilmesine dikkat çekmektedir (Marian & Balaman, 2018). Sınıf bağlamı odaklı etkileşim değerlendirmesine yönelik son dönemlerde artan Konuşma Çözümlemesi (KÇ) çerçeveli çalışmalar (Aşık & Kuru Gönen, 2016; Can Daşkın, 2015; Walsh, 2012) sınıf kayıtları ışığında öğretmen söyleminin öğrencilerin dil öğrenimlerine ve gelişimlerine yönelik destekleyici ve etkileşimi şekillendirici bir veri seti oluşturabilir (Garton, 2012, s. 42). Bu veri seti ışığında öğretmen ve öğretmen adayları, etkileşimsel örüntülerin tanımlanması ve incelenmesine ek olarak öğrenme ve etkileşim arasındaki sürekli ve karşılıklı ilişkiye yönelik üst düzey farkındalık geliştirme imkânı bularak kendi gelişimlerini destekleyebilirler (Li & Walsh, 2023, ss. 359-360). Aziz ve Arar'ın (2024) da vurguladığı gibi “Eğitim ve öğretmen gelişiminin odağının öğretim materyalleri ve metodolojisinden, etkileşimin öğrenme sürecindeki merkeziliğini ve bunu en üst düzeye çıkarmak için SEY'in önemli rolünü vurgulamaya kaymasının tam zamanı olduğuna inanıyoruz.” (s. 345). Bu noktadan hareketle, öğretmen adaylarının sınıf söylemi (classroom discourse) ve SEY açısından gelişimi, ikinci dil sınıf etkileşimine yönelik daha kapsamlı ve “içsel” (emic) bir yaklaşıma sahip olmalarını beraberinde getirecektir (Walsh, 2011, s. 46). “Söylemle söylemi” öğreten (a.g.e., s. 19) dil öğretmenleri için kritik öneme sahip bu yaklaşım; sürekli mesleki gelişim kapsamında dilin etkileşimi şekillendirme potansiyelinin farkına varmak yoluyla öğrenmeye kapı aralayan etkileşimsel süreçlerin ve SEY gelişiminin öğretmen geliştirme programlarının gündeminde yer alması oldukça önemlidir (Bozbıyık vd., 2019).

Öğretmenlik uygulaması öğretmen adaylarının gerçek bir öğretim ortamında gerçekleşen sınıf söylemine dahil oldukları ve etkileşimsel boyutları keşfettikleri ve şekillendirebildikleri bir süreç olarak tanımlanabilir. Öğretmen eğitim programlarının katılımcı ve sınıf ortamı özellikleri açısından uygulamaya kıyasla daha yapay bir öğretim ortamı sunulan mikro öğretimin dışında adaylara “gerçek” öğretim olanağı sunan (Akbulut-Taş & Karabay, 2016; Busher vd., 2015; Paker, 2008; Selçuk & Yöntem, 2019; Taner vd., 2023; Yangın Ersanlı, 2015; Yangın Ekşi & Yılmaz Yakışık, 2016) tek önemli fırsat uygulama sürecidir. İngilizce öğretmeni adaylarının mesleki gelişimlerine sağladığı olumlu etkinin (Çelik, 2008; Çelik & Zehir Topkaya, 2024; Genç, 2016; Karagöz & Rüzgar, 2020; Karsli & Yağız, 2022; Örsdemir & Yıldırım, 2020; Sarıçoban, 2009; Yüksel & Başaran, 2019) yanı sıra kişisel gelişim açısından da adaylara gelişme imkânı tanıyan (Babanoğlu, 2021; Kaçar & Baltacı, 2023; Ulum, 2020) bu süreç, "üçlü" katılımcı grubu (Koç, 2024, s. 1) ile oluşturduğu sosyal bağlamla etkileşime dair

aday gelişiminin birlikte (co-constructed) şekillendirilmesine de ortam oluşturmaktadır. Diğer taraftan sürecin planlaması, uygulaması ve değerlendirmesine yönelik “geliştirme ya da değiştirme amacıyla” yansıtma (reflection-for-action) (Olteanu, 2017, s. 2), “sınıf gözlemlerini yaparken eylem halinde yansıtma (reflection-in-action) ve ders öğretimi yaparken eylem üzerinde yansıtma (reflection-on-action)” (Bener & Yıldız, 2019, s. 38) olanağı sunan uygulama, adayların mesleki ve kişisel gelişimi için kritik öneme sahip “yansıtma” (reflection) ile birlikte yürütüldüğünde SEY gelişimine ve dolayısıyla öğrenci-öğretmen etkileşiminin verimliliğine olumlu katkı sağlayabilir (Farr & Riordan, 2012; Havadar, 2024; Yeşilbursa, 2017; Walsh, 2011). Bu katkı “sınıf içi olaylar üzerinde durma, öğrencilerle diyalogları hatırlama ve öğrenme çıktılarına bakarak öğretim planlarını değerlendirme” ile doğrudan ilişkilidir (Eröz-Tuğa, 2013, ss. 175-176). Uygulamanın sosyal, gerçekçi, yansıtıcı, iş birlikli ve etkileşimsel gelişimi ve farkındalığı destekleyici yönleri temelinde mevcut çalışma, iki dönemde yürütülen uygulama sürecinin öğretmen adaylarının sınıf etkileşimi farkındalıkları ve SEY gelişimlerine olan etkisi üzerine odaklanmıştır.

Türkiye ölçeğinde ve İngilizce öğretmeni yetiştirme programları kapsamında yürütülen öğretmenlik uygulaması sürecini, mevcut çalışmalardan farklı olarak söylem ve süreç odaklı bir yaklaşımla ve SEY odağında ele alan bu çalışma, etkileşimsel etnografik ve konuşma çözümlemeli analitik çerçevesiyle değerlendirmiştir. Değerlendirmenin ana odak noktasını oluşturan İngilizce öğretmeni adaylarının sınıf etkileşimine yönelik farkındalıkları ve SEY gelişimleri, uygulama sürecinin her iki dönemi de göz önünde bulundurularak boylamsal bir yaklaşımla incelenmiştir. Etnografik altyapısı gereği sunduğu zengin veri kaynağı, uygulama süreci ve katılımcılarının birlikte (co-constructed) şekillendirdiği ve SEY gelişimine yönelik model önermesi, aday gelişimini gösterir tüm boyutların uygulamanın üç temel paydaşının (öğretmen adayı, uygulama akademisyeni ve uygulama öğretmeni) değerlendirmeleriyle sunulması ve söylem ve uygulama odaklı sonraki çalışmalara ışık tutacak çıkarımlar sunulması, çalışmanın “ayırıcı” yönünü destekleyen kritik boyutlardır.

Bu kapsamda çalışmanın “İkinci Bölümü”, “Türkiye ölçeğinde İngilizce öğretmenlik uygulaması” odaklı yürütülen literatür incelemesinin sonuçlarının detaylı olarak sunulduğu, önceki çalışmaların vurguladığı ve çalışmanın arka planını oluşturan önemli noktalar üzerinden başlangıç noktası olan “araştırmacının sorgulayıcı girişiminin” gerekçelendirildiği bölümdür. Mevcut çalışmanın odak kavramı olan “Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti” (Classroom Interactional Competence) için örnek oluşturan öğretmen söylemi (teacher talk) özellikleri de bu kısımda alt başlıklar halinde verilmiştir. Dil öğretmeni yetiştirme süreçlerinde dikkate alınması ve öğretmen adayları tarafından edinilmesi gereken SEY becerileri olarak değerlendirilen bu alt

başlıklar özelinde yürütülen çalışmalar da yine bu başlıkları ve SEY kavramını somutlaştırmak ve mevcut çalışmanın alt yapısını güçlendirmek için bu kısımda sunulmaktadır.

Çalışmanın “ayırıcı” noktaları içerisinde en kritik olanı ve üçüncü bölümün içeriğini oluşturan kısmı çalışmanın metodolojik çerçevesidir. Sert vd.’nin (2024) güncel çalışmasından ilham alınarak oluşturulan bu çerçeve Konuşma Çözümlemesi (KÇ) ve Etkileşimsel Etnografi birleşiminden oluşan “Zamanlama Odaklı Söylem Analizi” (Discursive Timeline Analysis) kapsamında yapılandırılmıştır. Bu kapsamdan hareketle “Üçüncü Bölüm”de bu yeni yaklaşıma dair detaylı bir çerçeve sunulmuş ve bu kapsamda yürütülen veri toplama ve analiz süreçleri detaylandırılmıştır. Bu bölümün kendi içerisinde “ayırıcı” olan bir diğer yönü ise “Bağlamı Anlamlandırma” alt başlığı kapsamında araştırma ekibinin uygulama sosyal olgusunu çalışmanın gerçekleştirileceği bağlam (context) üzerinden anlamlandırma girişimi neticesinde yürüttüğü ihtiyaç analizi sonuçlarına yer vermesidir. Araştırmacının önceki girişimleriyle paralellik gösteren sonuçlardan bazılarının [örneğin uygulamanın süre açısından kısıtlı olması (Köksal & Genç, 2019)] mevcut çalışmayla birlikte tekrar gündeme gelmesi, ihtiyaç analizi girişiminin çalışmaya ve sonraki çalışmalara olan katkısını belirginleştirmiştir.

Öğretmen gelişiminin süreç odaklı ele alındığı çalışmanın dördüncü bölümü, bulguların doğrudan alıntı kesit ve görüşlerle harmanlandığı ve önceki çalışmaların sonuçlarıyla tartışmalı biçimde sunulduğu bir içerikle oluşturulmuştur. Uygulamanın birinci ve ikinci döneminde yürütülen uygulama süreçlerine dair bulguların dönem bazında iki ayrı bölüm şeklinde sunulduğu bu içeriğin bölüm sonlarında, çalışma bulgularından elde edilen çıkarımlar verilerek okuyucu-dostu bir yaklaşım sergilenmeye çalışılmıştır. Detaylandırmak gerekirse, birinci döneme ait saha notları, ders kayıtları ve görüşmelerden elde edilen veriler bölüm içeriğinin “Birinci Kısım”ı oluştururken İkinci Bölüm uygulamanın ikinci döneminde gerçekleştirilen video-kayıt derslerin, uygulama akademisyeni saha ziyaretlerinin ve uygulamanın üç katılımcı grubuyla yapılan görüşmelerin neticesinde ulaşılan bulguları içermektedir.

Sonuçların sentezlenerek sunulduğu son bölümde ise sonraki çalışmalara destek oluşturacak şekilde bu çıkarımların çalışma sonuçlarıyla birlikte verilmesi sağlanmıştır. Son olarak çalışmanın “EKLER” kısmında, tasarlanan veri toplama araçları, akran mentörlüğüne yönelik örnek form ve çalışma kapsamında sunulan modelin son hali araştırmacıların etik hassasiyetler ışığında kullanımına sunulmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Altı öğretmen adayının katılım sağladığı nitel-etnografik çerçeveye sahip mevcut çalışma, adayların süreç odaklı gelişimlerini somutlaştırmak ve veri çeşitliliğini sağlamak adına

ders kayıtlarının yanı sıra görüşmeler ve akademisyenin saha notlarından faydalanmıştır. Bununla birlikte akran mentörlüğüne yönelik kullanılan formlar ve değerlendirmeye yönelik akran, uygulama akademisyeni ve uygulama öğretmeni geri bildirimleri analize dahil edilmemiştir. Sınıf kayıtlarının başlı başına sağladığı doğal ve zengin veriyle birlikte diğer iki veri kaynağı, aday gelişimini göstermek adına araştırma ekibi tarafından yeterli görülmüştür. Diğer taraftan sonraki çalışmalar bu iki veri kaynağını (akran mentörlüğü formları ve sesli kayıt geri bildirimler) da analizi destekleme noktasında sürece dahil edebilir. Benzer şekilde hedef katılımcı grubu doğrultusunda, çalışmanın örneklemini yalnızca İngilizce öğretmeni adayları oluşturmuştur. Öte yandan daha önce de vurgulandığı üzere, takip edilen model odaklı uygulama sürecinin diğer paydaşlar üzerinde de etkisi olduğu düşünüldüğünde, takip eden çalışmaların örneklem grubu uygulama öğretmeni, akademisyeni ve uygulama sınıflarındaki öğrencileri de kapsayabilir.

Araştırmacıların dikkate alabileceği bir diğer önemli nokta ise çalışmanın metodolojisine yöneliktir. Mevcut çalışmanın etnografik ve süreç odaklı gelişim arka planı çerçevesine uygun olarak belirlenen Zamanlama Odaklı Söylem Analizi (Discursive Timeline Analysis) (Sert vd., 2024), İngilizce alanı dışındaki farklı öğretmenlik uygulaması bağlamlarında ve farklı uygulama okulu türlerine yönelik çalışmalara da çerçeve oluşturabilir. Bir diğer öneri olarak uygulama ve SEY odaklı karma yöntem çalışmalarla gelişimin nicel ve nitel veri kaynakları ışığında çok katılımcılı uygulama bağlamlarında incelenmesi sağlanabilir. Mevcut çalışmanın metodolojik kapsamından hareketle sunulabilecek bir diğer çıkarım, veri analizi ile ilişkilidir. Ayrıca öğretmen adaylarına KÇ odaklı eğitim verilmesi (Balıkçı & Seferoğlu, 2023), modelin video destekli ve teknolojik yönünün video etiketleme (video-tagging) araçları ile desteklenmesi, adaylar ve diğer paydaşlar açısından modelin pratikliğini güçlendirebilir.

Mevcut çalışmada bu tarz bir video odaklı teknolojik aracın entegrasyonu VEO (Video Enhanced Observation) uygulaması ölçekli olarak tasarlanmış ancak ilgili uygulamanın teknik ve iletişimsel destek sunma noktasında eksik olması, bu tasarımın gerçekleşmesini engellemiştir. Alternatif olarak düşünülen video-destekli öğretmen gelişimini hedefleyen “Edthena” platformu finansal açıdan pratik görülmezken Altıok (2022) tarafından tasarlanan “Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Elektronik Performans Destek Sistemi” ise uygulama sürecinde erişime açık bulunmamıştır. Mevcut çalışmanın sonunda paydaşlara sunulan uygulama modelinin teknik yönünü desteklemeye yönelik bu girişimler başarısız olsa da bahsedilen araç veya platformların kullanımı, yapay zeka destekli yeni uygulama ve platformların geliştirilmesi ya da KÇ odaklı video analizlerin gerçekleştirilmesinde adaylara ve

diğer paydaşlara yönelik eğitim desteği sunulması, modelin pratikliğini ve farklı bağlamlarda kullanılabilirliğini artırmanın yanı sıra güncel SEY formatını oluşturan e-SEY gelişimi noktasında paydaş gelişimine destek olabilir.

Terim ve Tanımlar

Öğretmenlik Uygulaması (Teaching Practicum): Öğretmen yetiştirme programları kapsamında öğretmen adaylarının programın son yılında alması gereken “Öğretmenlik Uygulaması I” ve Öğretmenlik Uygulaması II” şeklindeki iki ders üzerinden yürütülen staj sürecidir. İlgili literatürde “staj/internship” (Mirici vd., 2022), “öğretim pratiği/teaching practice” (Bilgin, 2016; Takkaç-Tulgar, 2019) isimleriyle de yer alan süreç, en yaygın haliyle “öğretmenlik uygulaması / teaching practicum” şeklinde çalışmada yer almıştır.

Sınıf Söylemi (Classroom Discourse): Diğer sosyal bağlamlarda gerçekleşen söylemlerden dört temel özellik (İletişim örüntülerinin kontrolü (control of communication patterns, ortaya çıkarma teknikleri (elicitation techniques), onarım stratejileri (repair strategies) ve konuşmayı öğrenene göre değiştirme (modifying speech to learner) (Walsh, 2006, s. 4) açısından farklılık arz eden Sınıf Söylemi (Classroom Discourse), “benzersiz sosyal bağlamlar” olan sınıflarda oluşan ve “içsel” (emic) bir analitik yaklaşımla etkileşim ve pratik odaklı örüntülerin oluşturduğu (Sert vd., 2015) ve öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerinin şekillendirdiği söylem tarzıdır. Mevcut çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde ders anlatımı gerçekleştirdikleri sınıflarda yer alan söylem, “Sınıf Söylemi” olarak tanımlanmaktadır.

Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (Classroom Interactional Competence): Çalışmanın ana odak noktasını oluşturan ve etkileşimin sınıf boyutuna odaklanan (Atar, 2020, s. 831; Jawhar vd., 2021) ve sınıf etkileşiminin yer aldığı "kuruma özgü hedef yönelimleri, kurumla ilgili kimlikler, özel kısıtlamalar ve çıkarımlar ile” şekillendirilen (Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019, s. 17) Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (SEY) “Öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşimi öğrenmeye aracılık etmek ve yardımcı olmak için bir araç olarak kullanma becerisi” (Walsh, 2011, s. 158) olarak tanımlanmaktadır. Bu kavrama yönelik somutlaştırma girişimlerine (Walsh, 2012) ikinci kısımda detaylı şekilde yer verilmiştir. Bu girişimler ve tanımlamalar ışığında, araştırma ekibinin SEY’ e yönelik kendi öğretmen odaklı tanımsal yaklaşımı ise şu şekildedir: SEY, öğretmen adayının/öğretmenin dil öğretim sürecini zenginleştirerek öğrenci katılımını ve dolayısıyla dil öğrenimlerini desteklemek için kullandığı her türlü sözel ve sözel olmayan etkileşimsel aracı aktif şekilde kullanması ve söylemini (teacher talk) bu doğrultuda şekillendirmesidir.

Akran Mentörlüğü (Peer Mentoring): Öğretmen adaylarını birbirleri için “akran” (peer) olarak değerlendiren çalışma, öğretmenlik uygulaması sürecinde katılımcı öğretmen adaylarının ders anlatım sürecinin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının birinde ya da tümünde karşılıklı paylaşımda bulunmaları ve birbirlerine destek olmaları şeklindeki eylem(ler)ini (Çapan & Bedir, 2019) “akran mentörlüğü” olarak tanımlamaktadır. Çalışma kapsamında bu destek, adayların ders anlatım süreçlerine yönelik çiftler (pairs) halinde birbirlerini ilk dönem uygulamada yazılı-form şeklinde ikinci dönemde ise sözlü ve sesli-kayıt formatında değerlendirilmesi şeklinde somutlaştırılmıştır.

Bu kısımda tanımlaması yapılan temel terimlerin dışında çalışmada yer alan terminolojik ifadelerin İngilizce-Türkçe karşılıklarını bir arada sunan tablo formatı ise “EKLER” kısmında paylaşılmıştır. Terminolojik ifadelerin Türkçe karşılıklarını belirlemede ifadenin yer aldığı çalışma ve örnek çeviriler dikkate alınmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışmanın çerçevesini oluşturan “Öğretmenlik Uygulaması” ve “Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti” (SEY) kavramlarına yönelik yürütülmüş çalışmalara yer verilmiştir. Bölümün birinci kısmı uygulama sürecinin literatür kapsamını metodolojik ve analitik boyutta ele almış, Türkiye ölçeğinde ve diğer bağlamlarda yapılan uygulama odaklı çalışmalara yer vermiştir. İkinci kısımda ise sınıf söylemi, etkileşimi ve dil öğretmeni eğitimi açısından SEY kavramı ve özellikleri detaylı olarak sunulmuştur. Bölüm, çalışmalar çerçevesinde elde edilen çıkarımlarla sonlanmaktadır.

Birinci Kısım- İngilizce Öğretmenlik Uygulaması ile İlgili Literatür

Türkiye ölçeğinde İngilizce dil öğretimi (English Language Teaching) sahasında ve öğretmenlik uygulaması kapsamında yürütülen çalışmaların bu kısımda incelenmesinin üç temel hedefi bulunmaktadır: Öğretmenlik uygulamasının bu saha özelinde doğasını ve kapsamını açıklamak, ilgili ve güncel literatürün ortaya koyduğu sonuçları değerlendirmek ve uygulama için tasarlanacak ve takip edilecek modelin altyapısını oluşturmak. Bu kapsamda, bölüm içeriğini aşağıda belirtilen üç temel sorunun cevapları oluşturmaktadır:

- ❖ İngilizce dil öğretimi odaklı öğretmenlik uygulamasının metodolojik ve analitik kapsamı ne ifade etmektedir?
- ❖ İlgili literatür, öğretmenlik uygulamasının önemi açısından ne ifade etmektedir?
- ❖ İngilizce öğretmenlik uygulaması özelinde literatürde vurgulanan sorunlar ve ihtiyaçlar nelerdir?
- ❖ İlgili literatür tarafından vurgulanan çıkarımlar nelerdir?

Buna ek olarak çalışmanın bu bölümünde, ilgili alanda daha önce yürütülen derlem çalışmalarının mevcut literatür taraması ile sentezlenmesi ve bu yolla özellikle Türkiye ölçeğinde yürütülen öğretmenlik uygulaması çalışmalarının, çalışmanın perspektifini ve arka planını güçlendirmesi hedeflenmiştir.

Türkiye Bağlamında İngilizce Dil Öğretimi Alanında Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmenlik uygulaması alanında yürütülen çalışmalar büyük ölçüde öğretmen eğitiminin en önemli aşaması olan uygulamayı geliştirmeyi dikkate almıştır. Bununla birlikte

Türkiye bağlamındaki dil öğretmeni eğitimi programlarının uygulama aşamasına katılan öğretmen adaylarının, etkisiz mentörlük, planlama ve uygulamadaki tutarsızlıklar, öğretim pratiği için sınırlı fırsat ve sınırlı geri bildirim gibi sorunlar yaşadığı belirtilmiştir (Kaçar & Baltacı, 2023, s. 353). Dahası mevcut staj uygulamalarının, gerçek öğretimin getirdiği “gerçeklik ya da uygulama şokunu” aşmak için öğretmen adaylarına sunduğu olanakların gerçek hayattaki öğretim uygulamalarına daha çok yakınlaşması gerektiği vurgulanmaktadır (Kelleci Alkan vd., 2024, s. 2). Bu tür zorluklar potansiyel olarak uygulama sürecini ve onun şemsiye amacına ulaşmadaki pratik konumunu, yani öğretmen adaylarına öğretim yeterliliklerini ve performanslarını güçlendirmek için fırsatlar sağlamayı zorlaştırmaktadır (Yıldız vd., 2016). Bu da son dönemde öğretmenlik uygulamasına yönelik akademik eğilimin artmasının temel gerekçesi olarak değerlendirilebilir.

Mevcut literatür incelemesi, milenyumun ilk on yılına kıyasla İngilizce dil öğretimi araştırmacıları arasında uygulama konusunun gittikçe artan bir ilgiye sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle 2010 ve 2019’dan sonra, Türkiye’deki dil öğretimi araştırmalarında uygulama daha fazla önem kazanmıştır. Son küresel (örneğin küresel Covid-19 salgınının eğitim dünyasını tamamen veya kısmen çevrim içi uygulamalara zorlaması) ve teknolojik değişiklikler (örneğin sosyal ağ siteleri, çevrim içi platformlar ve yapay zekâ), hem uygulama kapsamını genişletmiş hem de yeni çalışmalara olan ihtiyacı daha belirgin hale getirmiştir. Bu bağlamda bu alt bölüm, ilk olarak daha önce yürütülen araştırmaların odak noktalarını, bulgularını ve mevcut ve sonraki çalışmalar için sundukları çıkarımları özetlemektedir.

Literatür Kapsamı. Bu bölümdeki temel amaç İngilizce dili öğretimi alanında yürütülen öğretmenlik uygulamasını konu alan çalışmaların konuya hangi mercekten yaklaştıklarını belirlemektir. Çalışmaların kapsamını belirlemede “MAXQDA (v.2022)” analiz programı kullanılmıştır. Program, organize etme, tanımlama, deşifre etme ve verileri sunma gibi araştırma amaçları için tasarlanmıştır. Aynı zamanda program, taraması yapılan ilgili literatürün organize ve sentez edilmiş şekilde sunulmasına da olanak sağlamaktadır. Mevcut çalışmada, taramaya dahil edilen çalışmalar bu program aracılığıyla içerik analizine tabi tutulmuş ve temel amaç olan model tasarımı için altyapı oluşturulması hedeflenmiştir. İncelemeye dahil edilen çalışmaların içeriğinin kodlanmış analizi “Şekil 1”de sunulmuştur. Buradan hareketle iki ana çıkarımda bulunulabilir: Birincisi, uygulama kapsam açısından oldukça geniştir ve bu çok-boyutluluk hem sürecin yürütüldüğü sosyal ortam ve katılımcı kitle (öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama akademisyenleri) açısından hem de bir sosyal olgu olarak uygulamanın karmaşık yapısının anlaşılması açısından yeni çalışmalara olan ihtiyaca işaret etmektedir. İkincisi, güncel literatürde dikkat çekilen sınıf içi etkileşim,

informel öğretim, akran uygulaması ve mentör eğitimi gibi bazı güncel boyutlar, bu kapsamın genişlemesine doğrudan etki etmiştir. Dolayısıyla bu kapsam genişliği, öğretmen adaylarının kişisel, sosyal ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmayı amaçlayan daha ileri çalışmalarla araştırılmayı beklemektedir.

Şekil 1. İngilizce Öğretmenlik Uygulaması Konu Kapsamı



Bu tür bir analiz, araştırmacılar da dahil olmak üzere tüm paydaşlara uygulamanın veya herhangi bir konunun en kritik yönlerini gösterme gücüne de sahiptir. Çalışmaların ana odak kapsamına ilişkin kodların frekansları göz önünde bulundurulduğunda *öğretmen bilişi* (teacher cognition), *yansıtma* (reflection), *çevrim içi uygulama* (online practicum), *mentörlük* (mentoring practices), *stres ve kaygı* (stress and anxiety) ve *uygulama bağlamlarının karşılaştırılması* (comparison of other contexts), İngilizce dil öğretimi odaklı öğretmenlik uygulamasının ana odak noktaları olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, herhangi bir frekans sınırı olmaksızın yapılan kodlama analizi (bk. “Şekil 2”nin sağ kısmı), özellikle İngilizce dil öğretimi alanındaki öğretmen eğitim programlarının paydaşları için iki önermeyi de beraberinde getirmektedir. Bunlardan ilki, öğretmen adaylarının gelişimi üzerinde etkili olabilecek faktörlerin anlaşılabilmesi ve yönetilebilmesi için kapsamlı ve analitik bir bakış açısına ihtiyaç olmasıdır. İkincisi, öğretmenlik uygulaması sosyal bir olgu olarak çok boyutlu bir doğaya sahip olduğu için en çok üzerinde durulan boyutlarının yanı sıra, uygulama ortamı ve bileşenleri açısından araştırmaya ihtiyaç duyulan bir saha olarak karşımıza çıkmasıdır.

Öğretmen adayı bilişi temel olarak öğretmen adaylarının deneyimlerini, bilgilerini, inançlarını, düşüncelerini ve öğretmen eğitiminin bir sonucu olarak algılarında, tutumlarında, inançlarında ve karar verme süreçlerinde meydana gelen değişiklikleri içeren şemsiye bir

kavramı ifade eder (Korkut & Çelik, 2020, s. 60). Bulut Albaba'ya göre (2017) bu dinamik ve süregelen değişim hem bilişsel hem de sosyaldır. Diğer bir ifadeyle öğretmen adayları, öğrencilikten öğretmenliğe geçiş yolculuğu sırasında, uygulama bağlamında bilişsel çatışmalarla karşılaşmanın yanı sıra diğer bilişsel kaygıları ve uygulamaları sorgulamaya, değiştirmeye veya kabul etmeye neden olan “bir uyumsuzluk durumu” yaşamaktadır (s. 145). Bu anlamda, sosyal bir topluluk olarak uygulama, çevresel açıdan bilişte gerçekleşen ve diğer katılımcıların etkisiyle şekillenen bir değişim sürecini ifade etmektedir. Gerçek öğretim deneyimleri sunan ve İngilizce öğretmeni adaylarının inançlarını ve öğretim uygulamalarını geliştiren uygulama bağlamı, onların bilişlerini değiştirmede etkilidir (Yüksel & Başaran, 2019). Bu bakış açısı göz önünde bulundurularak mevcut tarama, “Öğretmen Bilişi” ana kodu altında, öğretmen adaylarının İngilizce dil öğretimi kapsamında uygulamaya ilişkin bilgi ve becerileri, farkındalıkları, endişeleri, yeterlikleri ve inançları ve görüşleri ile ilgili çalışmaları ele almıştır. Çalışmalara konu olan bu alt bileşenler “Şekil 2”de gösterilmektedir.

Şekil 2. Öğretmen Bilişi ve Alt Kodları



Öğretmen adayı bilişi kavramı altında, bazı çalışmalar öğretmen adaylarının çeşitli becerilerine odaklanmıştır. Öğretim becerileri (teaching skills) (Gürkan, 2018; Kömür, 2010), 21.yüzyıl becerileri (Bedir, 2019; Yeşilçınar & Aykan, 2022), düşünme becerileri ve yaratıcılık (thinking skills and creativity) (Kartal, 2024) bu beceriler arasındadır. Pedagojik alan bilgisi (pedagogical content knowledge) (Sarıçoban & Kırmızı, 2020), pratik odaklı bilgi (practical knowledge) (Debreli, 2019) ve hedef dil farkındalığı (target language awareness) gelişimi (Başyurt-Tüzel & Akcan, 2009) de bu kapsamda odaklanılan diğer noktalardır. Ayrıca

öğretmen adaylarının uygulama bağlamındaki yeterlik (teacher efficacy) gelişimi, sosyokültürel perspektif (Tavıl & Güngör, 2017) ve barış inşası felsefesi (peacebuilding philosophy) (Kırkgöz, 2024) gibi farklı açılardan da değerlendirilmiştir. Uygulama süreci ve sonrası oluşan öğretmen kimliği (teacher identity) (Çomoğlu & Dikilitaş, 2020; Göktepe & Kunt, 2021; Şenel, 2021; Ulum, 2020; Uştuk & Yazan, 2024), bağışıklık (immunity) (Yalçın Arslan & Almacıoğlu, 2024), öz yeterlik (Atay, 2007; Altay, 2023; Tavıl, 2014), uygulama deneyimi ve öğretmenlik kariyerine (Selçuk & Yöntem, 2019), dil ve öğretimine (Şimşek, 2014), uygulamaya (Yüksel, 2019) ve uygulama bağlamının öz kavramları ve inançlarına (Yılmaz, 2018) ilişkin adayların kavramsal algıları da yine biliş temelinde yoğunlaşılacak alt başlıklar olmuştur. Son olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin inançları (Sarıçoban, 2016; Seymen, 2012), motivasyonel kaygıları (Debbağ & Fidan, 2022), ve uygulama sürecinde inanç gelişimi (Çapan, 2014) öğretmen bilişi kapsamında değerlendirilebilecek ve öğretmenlik uygulaması ölçeğinde ele alınan diğer noktalardır.

Yansıtma (reflection), “eleştirel düşünme, problem çözme ve profesyonel öğretmen olma yolundaki eylemlerde bilgi ve teorileri uygulamanın” önünü açtığı için öğretmen eğitimi programlarının önemli bir bileşeni ve uygulama süreçlerinin en önemli ve son adımı olarak görülmektedir. (Armutcu & Yaman, 2010, s. 29). Bu temelde, uygulamanın öğretmen adaylarının yansıtma gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesine ek olarak (Armutcu ve Yaman, 2010; Köksal & Genç, 2019; Yalçın Arslan, 2019; Yıldız vd., 2016) elektronik günlükler (Tavıl, 2014), videoya kaydedilmiş dersler (Akcan, 2010; Kanat Mutluoğlu & Balaman, 2023; Susoy, 2015; Tülüce & Çeçen, 2016), ses kaydı yapılan dersler ve yansıtıcı makaleler (Kayaoğlu vd., 2016) blog faaliyetleri (Bener & Yıldız, 2019), vinyetler (Turhan, 2024), Facebook tartışma grupları (Yüksel, 2013), öğretmen adayları arasında ikili iş birliği yapılması (Turhan & Kırkgöz, 2023) ve yansıtıcı geri bildirim (Eröz-Tuğa, 2013; Tulgar, 2019; Yüksel & Başaran, 2020) gibi araçların kullanılması önerilmiştir. Böylece, yansıtıcı pratiğin öğretmenlik uygulaması ve İngilizce dil öğretim programına entegre edilmesi ile (Demirbulak, 2012; Mumford & Dikilitaş, 2020) öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimleri açısından kendi süreçlerini değerlendirmelerine destek olunacağı açıkça vurgulanmıştır.

Çevrim içi öğretmenlik uygulaması (online practicum), özellikle iki ana nedenden dolayı dikkat çekici bir ilgi görmüştür: COVID-19 salgını gibi olağandışı gelişmeler nedeniyle küresel eğitim uygulamalarındaki değişiklikler (Atmaca, 2023) ve öğretmen eğitiminin pratik doğasını etkileyen teknolojik gelişmeler (Keçik vd., 2012). Buradan hareketle mevcut literatürde karşımıza çıkan bir diğer popüler nokta, öğretmenlik uygulamasının çevrim içi olarak uzaktan eğitim formatında yürütülmesidir. Bu odak noktası altında, çalışmaları salgın

öncesi ve sonrası olarak sınıflandırmak, teknolojinin pratik bağlamındaki yerini netleştirmemize ve “çevrimiçi” ve “uzaktan” öğretim pratiği kavramlarının esas olarak neyi ifade ettiğini anlamamıza yardımcı olacaktır. Bu bağlamda, küresel COVID-19 salgınının salgın tarihi olan 2019'dan önceki çalışmalar, uzaktan eğitimde öğretmenlik uygulaması deneyimlerini (Keçik & Aydın, 2011; Merç, 2015) ve karma (blended) formatlı öğretmen eğitimi programlarının etkilerini (Koç, 2016) incelemek için yürütülmüştür. Salgın sonrası dönemde yürütülen çalışmalar değerlendirildiğinde (güncel eğilimin öğretmen eğitimi programları da dahil olmak üzere) çoğu eğitim uygulamasında yüz yüze uygulamalardan çevrim içi uygulamalara zorunlu geçişin bir etkisi görülmektedir. Bu değişimle birlikte öğretmenlik uygulaması kapsamına uzaktan eğitim formatında öğretmenlik uygulaması (Taner vd., 2023; Babanoğlu, 2021), bu yeni formatın gerektirdiği geri bildirim ve etkileri (Koşar, 2021b), çevrim içi uygulama içerisinde yansıtıcılık kavramı (Atmaca, 2023; Özkanal vd., 2020) ve bu yeni süreçte duygusal faktörler ve kaygının yeri (Yetkin & Alagözlü, 2022) gibi alt başlıkların eklendiği görülmektedir. Bu kapsam genişlemesi ve güncellemesine olan bir diğer etki de teknolojik gelişmelerdir. Güncel literatür, dijital ve çevrimiçi araçların öğretmen eğitimine ve özellikle de İngilizce dil öğretimi sahasına dahil edilmesini gittikçe artan bir şekilde vurgulamaktadır. Video destekli gözlem içeren çevrim içi uygulama modelleri (Kanat Mutluoğlu & Balaman, 2023), öğrenme yönetim sistemleri (learning management systems) entegrasyonu (Koç, 2024) ve yansıtıcı elektronik günlüklerin, çevrim içi tartışmaların ve kaydedilmiş gözlemlerin sürece dahil edilmesi (İlyas & Daloğlu, 2023), bu bağlamda değerlendirilebilir. Bu yeni bakış açısı aynı zamanda hem uygulama bağlamlarına teknoloji entegrasyonunun önemini hem de Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (Computer Assisted Language Learning) ve Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (Information and Communication Technologies) artan popülaritesi nedeniyle uygulama ve değerlendirmelerin genişlemesini desteklemektedir (İlyas & Daloğlu, 2023).

Teknolojinin öğretmen eğitimi ve öğretmenlik uygulaması noktasında etkisini gösterdiği bir diğer önemli ve güncel boyut ise çevrim içi mentörlük uygulamaları (Ersin & Atay, 2021; Kaçar & Baltacı, 2023) ve e-mentörlük eğitim programlarının incelenmesidir (Mutlu-Gülbak & Akcan, 2024). Öğretmenlik uygulaması kapsamlı literatürün ortak bir kanı olarak sundukları önemli noktalardan birisi, uygulama sürecinde yürütülen mentörlük faaliyetlerinin vazgeçilmez olduğudur. Özellikle uygulama okulunda görev yapmakta olan öğretmenin, öğretmen adayına sunacağı destek ve mentörlük, adayın süreci etkin ve verimli yürütebilmesi için elzemdir. Buna ek olarak mevcut çalışmalar, mentörlük süreçlerinin çok yönlü ve geniş doğasını da ortaya çıkarmaktadır, çünkü mentörlük sadece öğretmen adaylarına rehberlik etmekten daha fazlasıdır; aynı zamanda öğrenci öğrenimi, çeşitli yönetsel ve kişisel

sorumluluklar, pedagojik bilgi, geri bildirim ve modelleme ile de ilgilidir (Aydın & Ok, 2020, s. 249). Bu geniş çerçevede bazı çalışmalar, öğretmenlik uygulamasının önemli bir bileşeni olan mentörlük konusunu öğretmen adaylarının (Aydın & Ok, 2020; Örsdemir & Yıldırım, 2020) bazıları ise uygulama öğretmenlerinin bakış açısından (Koşar, 2022; Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014) değerlendirmiştir. Buna ek olarak uygulama öğretmenlerinin nitelikleri (Karagöz & Rüzgar, 2020), akran mentörlüğü (Çapan & Bedir, 2019) ve mentörlük ile ilgili endişeler (Yavuz, 2011) de yine dikkat çeken ve yeni çalışmalarla desteklenmeyi bekleyen alt başlıklar olarak mevcut literatürde yerini almıştır.

Önceki araştırmalarda üzerinde durulan bir diğer önemli konu da öğretmen adaylarının yaşadığı stres ve kaygı ile bunların olası kaynaklarıdır. Öğretmen adaylarının gündeminde kaygı ve stres gibi duyuşsal faktörler de yer almaktadır. Uygulama okulunda yabancı dil öğretimi, öğrencilikten öğretmenliğe geçiş, gözlemlenme ve öğretmenlik deneyimlerinin eksikliği gibi mesleki ve kişisel gelişimlerini etkileyen potansiyel zorluklar ve risklerle karşılaşabilme olasılıkları bu faktörleri tetikleyebilir (Han & Takkaç-Tulgar, 2019). Bunun bir sonucu olarak İngilizce öğretmeni eğitimi özelindeki çalışmaların öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri (Paker, 2011; Yangın Ekşi & Yılmaz Yakışık, 2016; Yetkin & Alagözlü, 2022) ve kaygı ile başa çıkma stratejileri (Han & Takkaç-Tulgar, 2019), yaşadıkları stres ve endişe (Çelik, 2008) ve adayların stresle başa çıkma stratejileri (Mahmoudi & Özkan, 2016) üzerine odaklandığını söylenebilir. Ayrıca adayların yabancı dil öğretim kaygılarına (foreign language teaching anxiety) sebep olan etmenler (Merç, 2011; Tüfekçi Can, 2018) ve bu konudan hareketle uygulamanın tasarım ve yürütülme aşamalarının iyileştirilmesi noktasında paydaş görüşlerinin alınması da (Coşkun, 2013) bu kapsamda değerlendirilebilir.

Öğretmenlik uygulaması temelinde mevcut literatür taramasının kapsam ile ilgili elde ettiği son önemli boyutu ise Türkiye ile farklı uygulama sahalarını kıyaslayan bazı karşılaştırmalı çalışmalar oluşturmuştur. Örnek vermek gerekirse Baimbetova ve Çakır (2021), Türkiye ve Kazakistan'da uygulanan İngilizce öğretim programlarını karşılaştırmış ve çalışmasında öğretmenlik uygulamasının süresi açısından farklılıklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Yangın Ersanlı (2015) Türkiye, Türkmenistan, Kırgızistan ve Azerbaycan olmak üzere dört bağlamı içeren karşılaştırmalı bir uygulama analizi yapmıştır. Çalışmasında ayrıca paydaşlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar ile ortaklaşa paylaşılan sorunlu alanları keşfetmeye çalışmıştır. Busher vd. (2015) ise Türkçe ve İngilizce uygulama bağlamlarında öğretmen adaylarının görüşlerini karşılaştırmaya odaklanmıştır. Araştırmacılar aynı zamanda farklı bağlamlardaki farklı öğretmen eğitimi programlarının uygulama sürecini nasıl yönettiğini incelemeyi ve uygulamanın öğretmen adaylarının gelişimi üzerindeki

potansiyeli etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Diğer çalışmalardan farklı olarak Özek (2009), Türk ve yabancı öğretmen adaylarının uygulama deneyimlerini araştırarak sürecin her iki tarafın mesleki ve kişisel gelişimini nasıl etkilediğini anlamaya çalışmıştır. Diğer taraftan, Tekel vd. (2022) güncel, sistematik ve daha geniş bir bakış açısıyla Avustralya, Kanada (Ontario Eyaleti), İngiltere, Yunanistan, Hong Kong, Malezya, Portekiz, Güney Afrika ve Türkiye'nin de aralarında bulunduğu on ülkeyi özellikle Covid-19 salgını dönemindeki staj uygulamaları açısından karşılaştırmıştır. Çalışma, salgın nedeniyle hangi bağlamlarda uygulamanın durduğunu, hangi bağlamlarda bazı sınırlamalarla devam ettiğini ve hangi bağlamlarda uygulamanın teknolojik destekle devam ettiğini ortaya koymuştur.

Diğer taraftan daha önce de vurgulandığı gibi mevcut inceleme, araştırmacıların odağını Türkiye bağlamında İngilizce öğretmeni eğitimi odaklı öğretmenlik uygulamasının en çok çalışılan altı alt konusuna yönlendirmeyi amaçlamamaktadır. Daha ziyade hem bahsedilen bileşenleri hem de ilgili literatürdeki boşlukları ve sınırlamaları görmek için verimli olabilecek küçük bileşenleri dikkate alan ikili (dual) bir odağı desteklemeyi amaçlamaktadır. Başka bir deyişle, büyük resmi sunmanın yanı sıra, bu inceleme aynı zamanda, Türkiye ölçekli İngilizce öğretmeni eğitiminin ayrılmaz ve en önemli parçası olan öğretmenlik uygulamasının verimliliğine katkıda bulunacak gizli veya yeterince odaklanılmamış noktaların da ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Daha da önemlisi, bu tür detaylı bir kapsam belirleme çalışması aynı zamanda bu çalışmanın mantıksal arka planını da oluşturmaktadır çünkü daha fazla araştırma gerektiren noktalardan biri bu çalışmanın ana odak noktasıdır: *Sınıf İçi Etkileşim ve İngilizce Öğretmenlik Uygulaması*.

Bu perspektiften bakıldığında “Kapsam” bölümü, araştırmacıların çıkarımlarına ve bunlarla ilgili sınırlı sayıda çalışmaya göre “yeterince araştırılmamış” olarak görülebilecek konularla sona ermektedir. Böylece hem mevcut çalışmanın literatür ve öğretmen eğitimi açısından önemi vurgulanmakta, hem de sonraki çalışmaların aşağıda belirtilen konulara yönelik çalışmalarını desteklemektedir. Mevcut taramaya dahil edilen çalışmaların ortaya koyduğu çıkarımlar ışığında yürütülecek yeni çalışmaların, öğretmenlik uygulaması olgusunun anlaşılabilirliği ve verimliliğinin artırılmasına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, yeni araştırmalara konu olabilecek ve geniş ve çok boyutlu bir yapıyla İngilizce ve diğer öğretmen eğitim programlarının bir parçası olan uygulamanın işleyişine destek olabilecek noktalar şu şekilde örneklendirilebilir:

- ❖ Uygulamanın pratik yönünü ortaya koymak için resmi uygulama deneyimlerine ek olarak resmi olmayan (informel) öğretim uygulamaları (Karacan & Kesen Mutlu, 2023),

- ❖ Uygulama sürecinde fakülte, üniversite veya Bakanlık tarafından değerlendirme için önerilen veya kullanılan form, rehber kitapçık veya yol haritalarının değerlendirilmesi (Akhan & Kaymak, 2020),
- ❖ Yalnızca sosyokültürel ve politik farklılıkları keşfetmek için değil, aynı zamanda üniversite-uygulama okulu ortaklıklarının nasıl çalıştığını görmek için Türkiye bağlamı içinde ve dışında İngilizce öğretmenlik uygulaması açısından bağlamsal ve pratikle ilgili karşılaştırma çalışmaları (Busher vd., 2015),
- ❖ Uygulamanın doğası gereği önem arz eden karşılıklılık ve iş birliğine dayalı kazanımların ortaya konması noktasında akran mentörlüğü gibi mentörlük uygulamalarının araştırılması (Çapan & Bedir, 2019),
- ❖ Mentörlüğün katkısını en üst düzeye çıkarmak için uygulama okullarında görev alan öğretmenler için mentör eğitimi (Mutlu-Gülbak & Akcan, 2024),
- ❖ Uygulama okullarındaki öğrenciler (Yıldırım & Örsdemir, 2019) ve diğer paydaşların (okul müdürleri, zümre öğretmenleri, fakülte koordinatörü) uygulama süreçlerindeki deneyimleri ve sürece yönelik görüşleri ve beklentileri,
- ❖ Son dönemlerde yürütülen ve öğretmen adaylarının ilk gerçek öğretim deneyiminin olası zorlukları karşısında onlara yardımcı olabilecek simülasyon, teknoloji destekli geri bildirim (Kelleci Alkan vd., 2024), öğrenme yönetim sistemleri (learning management systems) (Koç, 2024) ve yapay zekâ destekli uygulamalarla öğretmen adaylarının gelişimine destek olma (Kartal, 2024) gibi saha uygulamalarının incelenmesi.

Daha spesifik olarak literatürde, mevcut çalışmanın belkemiği olan İngilizce dil öğretimi odaklı uygulama okulu bağlamlarında etkileşimin yerini özel olarak ele alan yetersiz sayıda çalışma bulunmaktadır. İnceleme, İngilizce öğretmeni adaylarının uygulama sırasında sınıf içi etkileşimin yönetimindeki gelişimine odaklanan iki çalışma bulmuştur. Seymen Bilgin (2016) uygulama süreçlerinde kod değiştirmeyi (etkileşimsel süreçlerde ana dil ve hedef dil kullanımının değişmesi) ve bunun öğretmen adaylarının inançları ve kimlikleri ile ilişkisini araştırırken Balıkcı ve Seferoğlu (2023), öğretmen adaylarının uygulama sırasında sınıf etkileşimini teşvik etmek için kelime arama sürecini nasıl şekillendirdiklerini incelemek amacıyla öğrencilerin başlattığı kelime arama süreçlerini yönetmelerine odaklanmıştır. Her ikisi için de ortak ve çarpıcı olan nokta, sınıf içi etkileşimin nasıl yönetileceğine dair odaklanmanın öğretmen adaylarının gelişimi için önemli olduğudur. Daha da önemlisi, etkileşimin etkin ve verimli yönetimi, öğretmenin öğrencileri için etkileşimsel alanlar yaratmadaki yeterliliklerini yani *sınıf içi etkileşimsel yetisini* yansıtmaktadır (Walsh, 2013). Bu da mevcut çalışmanın ana odak noktasını oluşturmaktadır.

Mevcut Literatürün Metodolojik Boyutu. Türkiye bağlamında ve İngilizce öğretmeni eğitimi programları özelinde yürütülen öğretmenlik uygulaması çalışmalarının metodolojik çerçevesi değerlendirildiğinde mevcut çalışmalarının büyük ölçüde nitel paradigmayı benimsediği söylenebilir. Bu perspektiften bakıldığında “Tablo 1”de görüldüğü üzere çoğu araştırma bu paradigma altında durum çalışması ve fenomenolojik deseni seçmiştir. Nitel paradigma odaklı araştırma eğilime ek olarak bazı çalışmalarda iki geleneğin (nicel ve nitel) güçlü yönlerini birleştirmek isteyen bazı çalışmaların karma paradigma çerçevesini tercih ettiği görülmektedir. Nitel ve karma tercihlerin yanı sıra, bazı çalışmalar öğretmen yeterliği (Altay, 2023), mentörlük uygulamaları (Aydın & Ok, 2020) ve öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri (Yetkin & Alagözlü, 2022) gibi yönlerini tanımlamak için ankete dayalı verileri içermiştir.

Araştırmanın üç temel paradigmasına ek olarak mevcut literatürde derleme, karşılaştırmalı analiz ve konuşma çözümlemesine dayalı araştırmalar da mevcuttur. Tablo 1’de “Diğer Yaklaşımlar” başlığı ile sunulan bu kısım, mevcut çalışma açısından da önemli çıkarımlar sağlamıştır. Daha açık bir ifadeyle derleme mantığıyla yürütülen çalışmalar, yalnızca mevcut araştırmaların ne zaman gerçekleştiği ve ne hakkında olduğu konusunda veri elde etmek için değil, aynı zamanda teorik ve kavramsal temelleri keşfetme ve mevcut hatta olası boşluklar hakkında ilgili literatürün nasıl ve nedenlerini sunma potansiyeli açısından değerli yorumlara ve öz değerlendirmelere ulaşmamıza kapı aralamaktadır (Bryman, 2012, s. 98). Literatür incelemesi olarak sunulan bu derleme çalışmaları, çalışmamızın kapsam belirlemesine destek olmasının yanı sıra, potansiyel araştırmaların bakış açısını genişletme açısından önem arz etmektedir. Benzer şekilde öğretmenlik uygulamasının yürütüldüğü diğer bağlamlarla Türkiye bağlamını karşılaştırmamıza imkân sunan karşılaştırmalı çalışmalar, İngilizce öğretmeni eğitiminin ayrılmaz bir bileşeni olan uygulamanın bağlamsal ve dönemsel olarak özelliklerini sunmaktadır. Çok daha önemlisi, İngilizce öğretmenlik uygulamasının doğasını ve kapsamını anlamak için farklı ama daha derin bir bakış açısı benimsememize ve ana odak noktası Türkiye bağlamında İngilizce öğretmenlik uygulaması için örnek bir model sunmak olan çalışmamızın yol haritasını belirlemesinde yardımcı olmuştur.

Tablo 1. *Türkiye Bağlamında İngilizce Öğretmenlik Uygulaması (Metodolojik Boyut)*

Metodolojik Yaklaşım	Araştırma Deseni	İlgili Çalışmalar
Nitel		(Akcan, 2010; Akhan & Kaymak, 2020; Altan & Sağlamlı, 2015; Bener & Yıldız, 2019; Debreli, 2019; Demirbulak, 2012; Ersin & Atay, 2021; Genç, 2016; İlyas & Daloğlu, 2023; Korkut & Çelik, 2020; Kuru Gönen, 2019; Merç, 2011; Özek, 2009; Selçuk & Yöntem, 2019; Seymen Bilgin, 2016; Susoy, 2015; Şenel, 2021; Şimşek & Müftüoğlu, 2017; Taşçı, 2023; Turhan, 2024; Tüfekçi Can, 2018; Yalçın Arslan & Almacıoğlu, 2024; Yangın Ekşi & Yılmaz Yakışık, 2016; Yıldırım & Örsdemir, 2019)

Tablo 1 (Devamı)

	<i>Durum</i>	(Ayan & Seferoğlu, 2011; Atmaca, 2023a; Başyurt-Tüzel & Akcan, 2009; Bulut Albaba, 2017; Canlier vd., 2020; Coşkun, 2013; Çelik & Zehir Topkaya, 2024; Çimen & Daloğlu, 2019; Ercan-Demirel & Ulaş-Taraf, 2021; Eröz-Tuğa, 2013; Toköz-Göktepe & Kunt, 2021; Han & Takkaç-Tulgar, 2019; Karacan & Kesen Mutlu, 2023; Kayaoğlu vd., 2016; Kırkgöz, 2024; Koşar, 2021, 2022; Mahmoudi & Özkan, 2016; Merç, 2015; Mumford & Dikilitaş, 2020; Özkanal vd., 2020; Sarıçoban & Kırmızı, 2020; Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014; Şimşek, 2014; Takkaç-Tulgar, 2019; Taner vd., 2023; Turhan & Kırkgöz, 2023; Uştuk & Yazan, 2024; Yalçın Arslan, 2019; Yangın Ersanlı, 2015; Yavuz, 2011; Yeşilçınar & Aykan, 2022; Yılmaz, 2018; Yüksel, 2013)
	<i>Fenomenoloji</i>	(Armutcu & Yaman, 2010; Atmaca, 2023b; Çomoğlu & Dikilitaş, 2020; Kelleci Alkan vd., 2024; Köksal & Genç, 2019;
	<i>Gömülü teori</i>	(Güngör & Güngör, 2024; Yangın Ekşi vd., 2019)
	<i>Anlatım</i>	(Kartal, 2024; Ulum, 2020)
	<i>Eylem araştırması</i>	(Ökmen & Kılıç, 2021)
Karma		(Atay, 2007; Busher vd., 2015; Çapan, 2014; Kömür, 2010; Kırkgöz & Turhan, 2021; Merç, 2015a; Paker, 2011; Tavıl & Güngör, 2017; Yalçın Arslan & İlin, 2018; Yüksel & Başaran, 2020)
	<i>Eşzamanlı</i>	(Koç, 2024; Yıldız vd., 2016)
	<i>Açıklayıcı</i>	(Karsli & Yağız, 2022)
	<i>Yakınsal paralel</i>	(Babanoğlu, 2021; Mirici vd., 2022)
	<i>Sıralı</i>	(Bedir, 2019; Gürkan, 2018)
Nitel	<i>Anket</i>	(Altay, 2023; Aydın & Ok, 2020; Çelik, 2008; Eret-Orhan vd., 2018; Sarıçoban, 2009; Yetkin & Alagözlü, 2022)
	<i>Yarı-deneyssel</i>	(Çapan & Bedir, 2019; Debbağ & Fidan, 2022)
	<i>Deneyssel</i>	(Ünal & Altay, 2013)
Diğer yaklaşımlar	<i>Derleme</i>	(Akbulut-Taş & Karabay, 2016; Tekel vd., 2022)
	<i>Konuşma Çözümlemesi</i>	(Balıkçı & Seferoğlu, 2023; Seymen Bilgin, 2016)
	<i>Karşılaştırmalı</i>	(Baimbetova & Çakır, 2021; Busher vd., 2015; Tekel vd., 2022; Yangın Ersanlı, 2015)

Spesifik olarak mevcut çalışma, İngilizce dil öğretim merkezli öğretmenlik uygulamasını “sınıf içi etkileşim” (classroom interaction) özelinde değerlendirmeye öncelik vermektedir. Bu doğrultuda “Diğer Yaklaşımlar” başlığı altında yer alan ve “sınıfta doğal olarak gerçekleşen konuşmaları araştırmayı amaçlayan bir yöntem” olan Konuşma Çözümlemesi (KÇ) (Seymen Bilgin, 2016, s. 690) ise tasarlanan ve uygulanan modelin sınıf içi etkileşimin doğal ve gizli noktalarını ortaya çıkarmadaki başarısını destekleyen kolaylaştırıcı bir araç olarak seçilmiştir. Etkileşim odaklı uygulama çalışmalarının sayısı oldukça az olması ve son dönemlerde diğer ölçeklerde yürütülen çalışmalarda bu odağa olan ilginin gittikçe artması da karar verme sürecini desteklemiştir. Mevcut taramanın sonraki alt bölümleri KÇ,

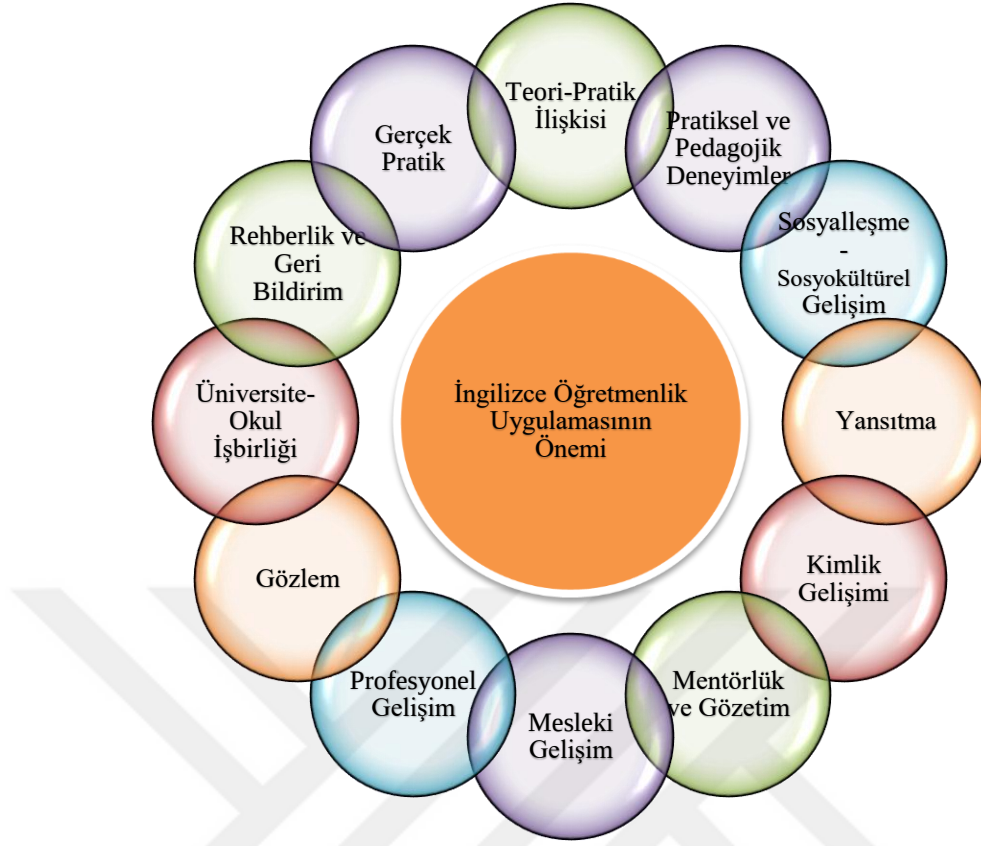
sınıf etkileşimi ve öğretmenlik uygulamasının geniş ama birbiriyle ilişkili bir karmaşıklığını sunmaktadır.

Mevcut Literatürün Analitik Boyutu (Bulgular ve Çıkarımlar).

Öğretmenlik Uygulamasının Önemi. Öğretmenlik uygulaması, öğretmen eğitiminin vazgeçilmez bir bileşeni olarak öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamını, dil öğretimini gözlemledikleri, bu yolla kendi öğretimsel ve mesleki yollarını çizdikleri bir süreç olarak değerlendirilebilir. Öğretmen eğitim programı çerçevesinde yürütülen müfredat içerisinde mikro öğretim gibi öğretim pratiğine yönelik uygulamalar yer alsa da “gerçek” sınıf ortamı ve öğretim süreci, dinamikleri ve hedef kitlesi ile tecrübe edinilmesi gereken farklı bir süreci barındırmaktadır. Program çerçevesinde öğrendiklerini pratiğe yansıtma açısından oldukça önemli olan bu süreç, öğretmen adayları için aynı zamanda birçok mesleki ve kişisel katkı anlamına da gelmektedir. Türkiye ölçeğinde yürütülen çalışmaların incelenmesi, “Şekil 3”te görüldüğü üzere uygulamanın olumlu yansımalarının geniş bir çerçeveye sahip olduğunu göstermektedir.

Çalışmaların büyük çoğunluğu, öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini olumlu anlamda etkilediği sonucuna varmaktadır (Çelik, 2008; Çelik & Zehir Topkaya, 2024; Genç, 2016; Karagöz & Rüzgar, 2020; Karsli & Yağız, 2022; Örsdemir & Yıldırım, 2020; Sarıçoban, 2009; Yüksel & Başaran, 2019). Öğretmen eğitim programlarıyla başlayan sürecin en somut haline, ilk resmi öğretim pratiği olan uygulama ile ulaşılmaktadır. Benzer şekilde yabancı dil öğretmeni yetiştirme programları, öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri destekleyecek imkânları içeren destekleyici bir atmosferi hedefleyerek bu uygulama sürecini kendi müfredatlarına dahil etmektedir (Çelik & Zehir Topkaya, 2024). Bu noktada, uygulamanın verimliliği “öğretimin kalitesi” ile doğrudan ilişkilendirilebilir (Karsli & Yağız, 2022, s. 75). Buna ek olarak öğretmenlik uygulaması, adayların kişisel gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır (Babanoğlu, 2021; Kaçar & Baltacı, 2023; Ulum, 2020). Adayların öğretime yönelik inanışları ve yeterlikleri (Atay, 2007), dil öğretim becerileri (Başyurt-Tüzel & Akcan, 2009), ve dil öğretmeni olarak kimlik gelişimleri (Kaçar & Baltacı, 2023, s. 352) uygulama sürecinde yaşanan pozitif ve negatif deneyimlerle şekillenmektedir (Ulum, 2020).

Şekil 3. İngilizce Öğretmenlik Uygulamasının Önemi



İngilizce dil öğretimi perspektifinde uygulamanın gelişimsel yönü, içsel sonuçlarının yanı sıra, sosyal, toplumsal, bağlamsal ve kişilerarası bir çerçeveye sahiptir. Diğer bir ifadeyle bu gelişimsel boyut, sürecin şekillenmesinde diğer önemli paydaşların (uygulama akademisyeni ve uygulama öğretmeni) etkisine işaret etmektedir. Bu etki sosyal, bağlamsal, kişilerarası ve karşılıklıdır. Özellikle “üçlü” katılımcı grubu (Koç, 2024, s. 1) arasındaki iletişim, etkileşim ve mentörlük pratikleri, karşılıklı ve profesyonel gelişimin verimini artırmaktadır. Öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama akademisyenini oluşturduğu bu üç ayaklı süreç aynı zamanda mentörlük kavramının önemini de vurgulamaktadır (Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014). Benzer şekilde uygulama okullarının bağlamsal ve sosyokültürel yönlerinin iş birlikli ve yansıtıcı bir bağlam içerisinde keşfedilmesi, öğretmen adaylarının hem sosyokültürel farkındalıklarının artmasına hem de gerçek ve çeşitli öğretim ortamlarına uyum sağlamalarına hizmet etme potansiyeline sahiptir (Tavıl & Güngör, 2017). Bu nedenle süreç adayların sosyalleşmesi olarak da görülebilir (Akhan & Kaymak, 2020, s. 91).

Uygulamanın çok aktörlü doğasına uygun olarak önceki çalışmalar da İngilizce öğretmenliği ve diğer bölümlerde büyük bir yer tutan mentörlüğün, denetim uygulamalarının ve öğretmen gelişimine ilişkin uygulama prosedürlerinin önemini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, uygulama öğretmeni tarafından sağlanan mentörlük (Mutlu-Gülbak & Akcan, 2024) hem öğretmen hem akademisyen tarafından sağlanan bilgi, deneyim aktarımı ve sürecin

vazgeçilmez bir bileşeni olarak sağlanan geri bildirim (Takkaç-Tulgar, 2019) ilgili çalışmalarda dikkat çekilen temel boyutlar olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğretim stilini kademeli olarak şekillendirmek için deneyimli öğretmenleri, akranları, öğrencileri gözlemlemek ve ders anlatım sürecinde gözlemlenmek (Merç, 2015a; Şimşek-Rackelmann vd., 2024), üniversite ve uygulama okulları arasında örgütsel ve pratik ortaklıklar (Keçik & Aydın, 2011) dil öğretmenlerinin gelişimsel süreçleri açısından “destekleyici” olarak kabul edilen uygulamalara örnek verilebilir. Dolayısıyla çok aktörlü yapısıyla uygulama, iş birlikli ve destekleyici bir öğretmen gelişimine doğrudan katkı sağlamakta ve böylece dil öğretmenlerinin sosyokültürel gelişimlerine de destek olmaktadır.

İngilizce dil öğretimi özelinde uygulamanın bir diğer vurgulanan olumlu yanı ise sunduğu deneyimsel boyuttur. Teori ve pratik arasında bağlantı kurmak, öğretmen adaylarına öğretmen eğitimi programı kapsamında öğrendiklerini gerçek sınıf ortamlarında uygulayabilme imkânı sunmaktadır (Aydın & Ok, 2020; Keçik vd., 2012; Kelleci Alkan vd., 2024; Paker, 2011; Tavıl, 2014; Tekel vd., 2022; Şimşek & Müftüoğlu, 2017). Lisans seviyesindeki bu program içeriğinde sunulan mikro öğretim uygulamalarından oldukça farklı olarak öğretmenlik uygulaması, öğretim becerilerini gerçek bir ortamda sundukları ve pedagojik içerik bilgilerini aktif bir şekilde kullanabildikleri gerçek bir öğretim sahnesi olarak değerlendirilebilir (Akbulut-Taş & Karabay, 2016; Busher vd., 2015; Paker, 2008; Selçuk & Yöntem, 2019; Taner vd., 2023; Yangın Ersanlı, 2015; Yangın Ekşi & Yılmaz Yakışık, 2016). Bu noktada bu gerçek deneyimler, “...tıp öğrencilerine staj ve ihtisas dönemlerinde aktif katılımlarıyla birlikte sağlanan deneyimler gibidir.” (Altan & Sağlamlı, 2015, s. 2). Dolayısıyla staj uygulamasında öğretmen adayı, okul atmosferinin bir parçası olarak eğitim-öğretim süreçlerini gözlemler ve deneyimler. Ayrıca sınıf atmosferinin ve dinamiklerinin gerektirdiği düzenlemeleri fark etme, tasarlama, uygulama ve değerlendirme fırsatını elde eder.

Daha da önemlisi uygulama, “sınıf gözlemlerini yaparken eylem halinde yansıtma (reflection-in-action) ve ders öğretimi yaparken eylem üzerinde yansıtma (reflection-on-action)” (Bener & Yıldız, 2019, s. 38) imkânı sunarak öğretmen adaylarının performanslarını yansıtma aracılığıyla daha etkili değerlendirmelerine zemin hazırlar. Gerçek hayattaki öğretim uygulamaları aracılığıyla yapılan bu tür bir yansıtma, bir başka önemli noktaya işaret etmektedir: Yansıtıcı uygulama (reflective practice), uygulama süresince dil öğretmeni gelişimine olumlu etki edebilir. (Armutcu & Yaman, 2010; Eröz-Tuğa, 2013; Gürsoy, 2013; Susoy, 2015). Bu yansıtıcılık “sınıf içi olaylar üzerinde durma, öğrencilerle diyalogları hatırlama ve öğrenme çıktılarına bakarak öğretim planlarını değerlendirme” ile ilgilidir. (Eröz-Tuğa, 2013, ss. 175-176). Bu durumda uygulamanın yansıtıcı tarafı, güçlü ve zayıf yönleri

görmek için bir ayna işlevi görerek öğretmen adaylarının öğretimi değerlendirmesi için kritik bir bakış açısı sağlamaktadır.

Özetle, ilgili araştırmalar İngilizce dil öğretimi özelinde öğretmenlik uygulamasının önemini şu üç temel nokta ile özetlemektedir: İlk olarak, uygulama süreci ile sağlanan mentörlük ve denetim, öğretmen adaylarının kendi öğretim stillerini oluşturmalarına imkân sağlamaktadır. Uygulama öğretmenini gözlemlemekten ders anlatım deneyimine, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmekten teori-pratik uyumluluğunu değerlendirmeye, sürecin sağladığı olanaklar aynı zamanda adayın mesleki ve kişisel gelişimi için oldukça önemlidir. İkincisi, öğrencilikten öğretmenliğe geçişte bir köprü görevi gören uygulama süreci, öğretmen adayının reel eğitim-öğretim ortamlarını keşfederek öğretmen bilişini şekillendirmesi anlamına gelmektedir. Son olarak öğretmen eğitiminin temel bir bileşeni olarak verimli bir uygulama süreci, İngilizce dil öğretmeni eğitim programları özelinde odaklanması ve araştırılması gereken önemli bir boyuttur. Bununla birlikte ilgili çalışmalar uygulama sürecinin verimliliğini sorgulamakta, Türkiye ölçeğinde ve İngilizce öğretimi alanında uygulama paydaşlarının karşılaştığı sorunları da gündeme getirmektedir.

İngilizce Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar. Uygulamanın, öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğrencilikten hizmet içi öğretmenlik mesleğine geçişine yardımcı olan geliştirici ve köprü vazifesi görmesi yönüyle dil öğretmeni eğitiminde özel bir yere sahip olduğu ilgili literatürde açıkça vurgulanmaktadır. Bununla birlikte Türkiye ölçeğinde yürütülen İngilizce öğretmenlik uygulaması ele alındığında ise, uygulama paydaşlarının süreç esnasında hala birçok sorunla karşılaştıkları gerçeği mevcuttur. Bu alt bölümde bu sorunlar ve kaynakları üzerinde durulmak istenmiş, böylece çalışmanın temel amacı olan model önermesinin mevcut problemleri noktaları azami düzeyde göz önünde bulundurması hedeflenmiştir. Model bileşenlerinin ve örnek çerçevesinin tasarlanmasında, aynı zamanda bu sorunların da asgari düzeye indirilmesi dikkate alınmıştır. Diğer taraftan mevcut uygulamaların kendi içinde sorunları barındırması, model geliştirme odaklı çalışmamızın önemini de desteklemektedir. “Tablo 2”, ilgili araştırmaların vurguladığı sorunlu noktaları, Altıok (2022, s. 106) tarafından önerilen kategorileştirmeyi dikkate alarak sunmaktadır.

Tablo 2. İngilizce Öğretmenlik Uygulamasında Yaşanan Sorunlar

Sorun Türü	Paydaş	Sorun ve İlgili Çalışmalar
İngilizce Öğretmenlik Uygulaması ile İlgili Sorunlar	Paydaş temelli (bireysel) sorunlar	<i>Kayı</i> (Han & Takkaç-Tulgar, 2019; Parker, 2011; Sarıçoban, 2016; Şimşek-Rackelmann vd., 2024; Yangın Ekşi & Yılmaz Yakışık, 2016; Yetkin & Alagözlü, 2022) <i>Stres</i> (Çelik, 2008; Gürsoy, 2013; Mahmoudi & Özkan, 2016) <i>Diğer sorunlar</i> Başarısızlık korkusu (Han & Takkaç-Tulgar, 2019), yüksek beklentiler, ders ve proje gibi ek sorumluluklar (Çelik, 2008) <i>Dil farkındalığı</i> (Başyurt-Tüzel & Akcan, 2009) <i>Sınıf ve zaman yönetimi</i> (Çomoğlu & Dikilitaş, 2020; Şimşek-Rackelmann vd., 2024; Yüksel, 2013; Yüksel & Başaran, 2020) <i>Gerçeklik şoku</i> (Atay, 2007; Kelleci Alkan vd., 2024) <i>Öğrenci seviyesini görmezden gelme</i> (Sarıçoban, 2016) <i>Sorumlulukları yerine getirmeme ve düzensiz katılım</i> (Koç, 2016) <i>Sözel olmayan dil kullanımının yetersizliği</i> (Ünal & Altay, 2013)
	Uygulama öğretmeni için	<i>Etkisiz ve sınırlı mentörlük</i> (Aydın & Ok, 2020; Busher vd., 2015; Kaçar & Baltacı, 2023; Karslı & Yağız, 2022; Koç, 2016; Mutlu-Gülbak & Akcan, 2024; Örsdemir & Yıldırım, 2020; Yavuz, 2011; Merç, 2015a; Şimşek & Müftüoğlu, 2017) <i>Sınırlı ve etkisiz değerlendirme</i> (Güngör & Güngör, 2024; Karagöz & Rüzgar, 2020; Koç, 2016; Merç, 2015a) <i>Etkin mentörlük eğitimi açısından eksiklik</i> (Altan & Sağlamel, 2015; Koç, 2016) <i>Yetersiz vasıflar</i> (Karagöz & Rüzgar, 2020) <i>Öğretmen adayına karşı olumsuz tutum</i> (Demirbulak, 2012) <i>Çevrim içi mentörlük yapabilme açısından eksiklik</i> (Ersin & Atay, 2021)
	Uygulama akademisyeni için	<i>Öğretmen adaylarını desteklemede yetersizlik</i> (Çomoğlu & Dikilitaş, 2020; Coşkun, 2013; Debreli, 2019; Şimşek & Müftüoğlu, 2017) <i>Öğretmen adayları için stres kaynağı oluşturma</i> (Mahmoudi & Özkan, 2016) <i>Yetersiz geri bildirim</i> (Gürsoy, 2013)
Mevzuat ve süreç temelli sorunlar		<i>Süre açısından yetersizlik</i> (Çapan & Bedir, 2019; Ercan-Demirel & Ulaş-Taraf, 2021; Eret-Orhan vd., 2018; Gürsoy, 2013; Karslı & Yağız, 2022; Koşar, 2022; Mirici vd., 2022; Selçuk & Yöntem, 2019) <i>Sınırlı teknolojik entegrasyon</i> (Merç, 2015b; Selçuk & Yöntem, 2019; Tekel vd., 2022) <i>Sınırlı pratik imkânı</i> (Çapan & Bedir, 2019; Ercan-Demirel & Ulaş-Taraf, 2021; Genç, 2016; Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014; Selçuk & Yöntem, 2019; Şimşek-Rackelmann vd., 2024; Yalçın Arslan & İlin, 2018) <i>Sınırlı ve etkisiz geri bildirim</i> (Altan & Sağlamel, 2015; Çelik, 2008; Gürsoy, 2013; Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014; Şimşek & Müftüoğlu, 2017) <i>Öğretmen adayları için sınırlı sosyalleşme imkânı</i> (Debreli, 2019) <i>21.yy becerilerinin entegrasyonunda sınırlılık</i> (Yeşilçınar & Aykan, 2022) <i>Sınırlı yansıtma</i> (Gürsoy, 2013; Yalçın Arslan, 2019) <i>Teori-pratik arasındaki boşluk</i> (Bulut Albaba, 2017; Şimşek-Rackelmann vd., 2024; Şimşek & Müftüoğlu, 2017) <i>Standart uygulama açısından eksiklik</i> (Gürsoy, 2013; Merç, 2015a; Mirici vd., 2022) <i>Mentörlük seçimi ve düzenlemeler</i> (Aydın & Ok, 2020; Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014; Toköz-Göktepe & Kunt, 2021; Yıldırım & Örsdemir, 2019) <i>Akran mentörlüğü eksikliği</i> (Çomoğlu & Dikilitaş, 2020) <i>Farklı okul ortamlarını keşfetme açısından sınırlılık</i> (Mirici vd., 2022; Yalçın Arslan, 2019) <i>Sınırlı gözlem</i> (Şimşek-Rackelmann vd., 2024) <i>Sınırlı fakülte-okul iş birliği</i> (Gürsoy, 2013; Koç, 2016; Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014) <i>Paydaşlar arasındaki iş birliği eksikliği</i> (Eret-Orhan vd., 2018; Tavıl & Güngör, 2017; Şimşek & Müftüoğlu, 2017)
Organ izasyonu temelli		<i>Uygulama okulu yönetiminden kaynaklanan sorunlar</i> (Demirbulak, 2012) <i>Teknik ekipman eksikliği ve kalabalık sınıflar</i> (Sarıçoban, 2016) <i>Uygulama okullarının sayısının azlığı</i> (Atay, 2007)

İngilizce dil öğretimi alanındaki öğretmenlik uygulamasının üç ana paydaşıyla ilişkili sorunlar göz önüne alındığında öğretmen adaylarının gerçek öğretim uygulamalarına katılırken çoğunlukla endişe ve stresle karşı karşıya kaldığı sonucuna varılabilir. Öğretmen adayları, öğrencilikten öğretmenliğe geçiş “rotasının” bu ilk adımından itibaren, deneyim eksikliği, gözlemlenme, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sınırlı dil yeterliliği gibi çeşitli kaynakların yol açtığı yabancı dil öğretme kaygısı (foreign language teaching anxiety) ve diğer duygusal durumlarla mücadele ederler (Han & Takkaç-Tulgar, 2019, ss. 51-52). Duyguları, psikolojik durumları ve duygusal deneyimleri içeren uygulamanın bu “duygusal yönü”, öğretmen kimliği gelişimi ile ilişkilidir, ancak, halihazırdaki İngilizce öğretmenlik uygulaması çerçevesi, öğretmen adaylarının bu tür olumsuz durumlara karşı direncini desteklemek için yetersiz görünmektedir (Şimşek-Rackelmann vd., 2024, s. 14).

Tablo 2’de görüldüğü üzere uygulamanın sorunlu tarafı sınıf prosedürlerini yönetmekten, teknik ekipman eksikliğine ve zaman yönetimine kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. (Yüksel, 2013; Yüksel & Başaran, 2020). Öğretim süreçlerinin karmaşıklığı içinde gerçek öğretim şokunu yaşamak (Atay, 2007, s. 214), hedef ve aynı zamanda ikinci dil olarak İngilizceye ilişkin sınırlı farkındalık da (Başyurt-Tüzel & Akcan, 2009) bu geniş yelpazeyi örneklendirir niteliktedir. Bu bağlamda, sürecin önde gelen paydaşları olarak öğretmen adayları, hala uygulamanın çeşitli sorunlu yönleriyle karşı karşıyadır ve bu da uygulamanın etkinliğini belirlemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulacağı varsayımını kuvvetlendirmektedir (Karsli & Yağız, 2022). Ayrıca İngilizce öğretmenlik uygulamasının bu yönü, bu yolculuk süresince önceliği adayların gelişim süreçlerini desteklemek olması gereken diğer tüm paydaşlar için de oldukça değerli çıkarımlar sunmaktadır (Çomoğlu & Dikilitaş, 2020).

Araştırmalar, etkili bir öğretmenlik uygulaması için uygulamanın diğer önemli katılımcıları olan ve uygulama okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin süreçteki kritik rolünü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte süreçte yürütülen mentörlük uygulamalarının verimliliği hala sorgulanmaktadır. Etkili mentörlük, öğretmen kimliği, sınıf yönetimi, sorun çözme becerileri ve profesyonel öğretmen topluluğuna uyum gibi noktaları içine alan çok yönlü bir gelişime zemin hazırlamaktadır (Aydın & Ok, 2020). Süreçte görev alan uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarına öğretmen kimliği ve öğretim stili oluşturmalarında destek olmak için gerekli desteği sağlar (Koç, 2016, s. 69). Mentörlük kapsamındaki etkileşimsel ve iş birlikli uygulamalar, teori ve pratiği birleştirmelerine, neyi nasıl öğreteceklerini gözlemlmelerine, sınıf gerçeklerini fark etmelerine, geri bildirim almalarına, mesleki ve kimlik gelişimlerini şekillendirmelerine yardımcı olur (Merç, 2015a, s. 53). Bununla birlikte,

“staj sürecinin planlanması ve uygulamasındaki tutarsızlık, motive ve nitelikli mentör ve üniversite süpervizörlerinin eksikliği ve mentörlerin ağır iş yükü”, Türkiye'deki öğretmenlik uygulamasının verimliliğini olumsuz yönde etkilemektedir. (Kaçar & Baltacı, 2023, s. 353).

Bu doğrultuda çalışmalar, İngilizce öğretmenlik uygulaması kapsamında sunulan mentörlük uygulamalarının verimsizliğini ve sınırlı etkisini vurgulamıştır. Mentörlüğün gücü konusunda yetersiz farkındalık (Aydın & Ok, 2020), geri bildirim verme, pedagojik bilgi ve süreç gereklilikleri gibi konuların mentör öğretmenler için gelişim gerektiren alanlar olması (Örsdemir & Yıldırım, 2020), yetersiz rehberlik ve geri bildirim, yetersiz destek (Karsli & Yağız, 2022), öğretmen adaylarının olumsuz tutum ve inançları (Demirbulak, 2012), adayların değerlendirmesi açısından yetkinlik eksikliği (Çelik & Zehir Topkaya, 2024) ve mentör öğretmenlerin katı değerlendirme inançları, uygulamaları ve geri bildirimleri (Güngör & Güngör, 2024) mentörlüğün ve dolayısıyla uygulamanın verimliliğini etkileyen sorunlara örnek teşkil etmektedir.

Uygulama sürecinin kilit bileşenlerinden olan mentörlüğün geliştirilmesi, mevcut veya olası sorunların minimize edilmesi bu noktada oldukça önemlidir. Bu kapsamda, çevrim içi ve sanal süreçler gibi farklı bağlamlarda mentörlük uygulamalarının iyileştirilmesi (Ersin & Atay, 2021; Kaçar & Baltacı, 2023; Mutlu-Gülbak & Akcan, 2024), tersine mentörlük (Turhan & Kırköz, 2023) ve akran mentörlüğü (Çomoğlu & Dikilitaş, 2020; Çapan & Bedir, 2019) gibi çeşitli mentörlük türlerinin uygulama sürecine dahil edilmesi bu amaca hizmet edebilir. Buna ek olarak uygulama öğretmenleri için mentörlük eğitimi (Aydın & Ok, 2020; Genç, 2016) ve mentör seçim süreçlerinde “iki önemli kriter olan etkili sınıf öğretim becerileri ve etkili denetim becerilerinin” (Altan & Sağlamel, 2015, s. 13; Yavuz, 2011) dikkate alınması da mevcut literatür tarafından sunulan öneriler arasındadır.

Öğretmenlik uygulamasında denetleyici (süpervizör) görevini üstlenen uygulama akademisyenleri, uygulama öğretmenleri, öğretmen adayları, diğer idari yetkililerle birlikte ve iş birliği içinde süreci yürüttüğünde, adaylara çeşitli öğrenme ve öğretme fırsatları sunabilirler. Bu fırsatların etkisiyle uygulama, daha deneyimli olan uygulama öğretmenini basitçe taklit etme sürecinden ziyade yansıtıcı bir format kazanmış olur (Şimşek-Rackelmann vd., 2024, s. 15). Bu noktadan hareketle, uygulama akademisyenlerinden teorik eğitimi geliştirmenin yanı sıra rehberlik ve geri bildirim aracılığıyla (Takkaç-Tulgar, 2019) ve “anlayışlı ve yaklaşılabılır” bir bakış açısı benimseyerek (Yetkin & Alagözlü, 2022, s. 1352) adayların pratik eğitimine de destek vermeleri beklenmektedir. Bununla birlikte ilgili bazı araştırmalar denetim faaliyetlerini, özellikle de öğretmen adaylarına sağlanan destek (Çomoğlu & Dikilitaş, 2020; Coşkun, 2013; Debreli, 2019; Şimşek & Müftüoğlu, 2017) ve uygulama sırasında verilen geri bildirimler

(Gürsoy, 2013) açısından yetersiz bulunmaktadır. Benzer şekilde uygulama öğretmeni ve akademisyeni arasındaki iş birliği eksikliği (Aydın & Ok, 2020; Tavıl & Güngör, 2017), uygulama sürecinde adaylar ve uygulama akademisyenleri arasında yaşanan sorunlar (Ulum, 2020), akademisyenlerin beklentilerini karşılama konusunda adayların yaşadığı kaygı (Yangın Ekşi & Yılmaz Yakışık, 2016), standartlaştırılmamış ve içselleştirilmemiş değerlendirme uygulamaları da (Merç, 2015a) İngilizce öğretmenlik uygulaması sürecinin önemli bir parçası olan denetimin etkinliğini sınırlandıran diğer noktalardır. Buradan hareketle, uygulama akademisyenlerinin planlamadan uygulanmasına kadar bu sürecin tüm aşamalarında aktif olmaları beklenmektedir (Merç, 2015a). Aktif rol almanın gerçekleştirilmesinde videoya kaydedilmiş özgün dersler gibi çeşitli araçlarla kapsamlı rehberlik ve etkili geri bildirim sağlamak (Ersin & Atay, 2021), adayların yaşadıkları endişeyi tüm boyutlarıyla araştırmak ve bu doğrultuda aksiyona geçmek (Çelik, 2008) göz önünde bulundurulabilir.

Kişisel gündemlerin yanı sıra uygulama süreci, neyin nasıl yapılacağına dair bir yol haritası oluşturan ve aynı zamanda uygulama paydaşlarının çoğunlukla yaşadığı yukarıda bahsedilen sorunlara da temel teşkil eden prosedürel ve organizasyonel bir arka plana sahiptir. Türkiye bağlamında, dil öğretmeni eğitimi, pedagojik ve içerikle ilgili dersleri içeren dört yıllık bir lisans formatının yanı sıra, dördüncü yıl kapsamında yer alan ve öğretmen adaylarının uygulama okullarında gerçek öğretimi deneyimledikleri iki dönemlik bir alan deneyimini, yani uygulamayı kapsar (Çelik & Zehir Topkaya, 2024, s. 92). Öğretmen adayları her dönem için haftada 6 saat okulları ziyaret ederek planlama, materyal tasarlama, öğretme, değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi eğitim süreçlerine dahil olurlar. Bu süreçler mentörlük görevini üstlenen uygulama öğretmeni ve denetim rolünü üstlenen uygulama akademisyenleri tarafından kısa adı MEBBİS olan Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri çevrim içi platformu üzerinden takip edilir ve değerlendirilir (Atmaca, 2023a, s. 356). Platform, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2007 yılından beri kullanılan ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin elektronik ortam üzerinden yürütülmesi, takip edilmesi, değerlendirilmesi ve raporlaştırılması için kullanılan çok modüllü bir çevrim içi sistemdir. MEB'in (2018) ana hedefleri doğrultusunda, süreç, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazır olmalarına ilişkin yeterlik ve bilgi gelişimine öncelik vermektedir (Karagöz & Rüzgar, 2020). Bununla birlikte uygulamanın paydaşlar tarafından algılanan önemi ve uygulamadaki etkinlik, üniversiteler ve MEB açısından farklılıklar göstermektedir (Akhan & Kaymak, 2020, s. 91). Adayların lisans sürecinde elde ettikleri tüm teorik ve pratik bilgileri uygulamaya koyma imkânları buldukları bu süreç, farklı algı ve yaklaşımlar neticesinde tetiklenen bir gerçeklik şoku olarak muhtemel çatışma ve öğretime yönelik olası olumsuz inanç ve tutumları tehdit edebilir (Köksal & Genç, 2019, s. 896).

Daha da önemlisi, son yasal düzenlemelerle uygulama süresi öğretmen eğitimi programlarının son iki dönemi ile sınırlandırılmıştır ve bu da büyük ölçüde yetersiz olarak değerlendirilmektedir (Çapan & Bedir, 2019; Ercan-Demirel & Ulaş-Taraf, 2021; Eret-Orhan vd., 2018; Gürsoy, 2013; Karsli & Yağız, 2022; Koşar, 2022; Mirici vd., 2022; Selçuk & Yöntem, 2019). Bunun bir sonucu olarak mevcut çalışmalar, uygulamanın bu iki dönemde sunduğu pratik imkânını, öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını karşılama açısından yetersiz görmektedir (Çapan & Bedir, 2019; Ercan-Demirel & Ulaş-Taraf, 2021; Genç, 2016; Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014; Selçuk & Yöntem, 2019; Şimşek-Rackelmann vd., 2024; Yalçın Arslan & İlin, 2018). Son düzenlemelerin bir sonucu olarak uygulama iki dönem dersi şeklinde yürütülmektedir: Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II. Uygulamanın önceki versiyonunda, ilk dönem “Okul Deneyimi” adı altında okul ortamının, eğitim-öğretim uygulamalarının ve uygulama öğretmenin gözlemlenmesi odaklı bir içeriğe sahipti. Bu değişikliklerle birlikte uygulamanın pratik yönüne ağırlık verildiği sonucuna varılsa da mevcut uygulama formatının da yine bu açıdan revizyona ihtiyaç duyduğu sonucuna varılabilir. Diğer taraftan Şimşek-Rackelmann vd. (2024) formattaki bu değişikliği, “gözlem aşamasının ihmal edilmesi” olarak değerlendirmekte ve bu ihmalin “çiraklıktan” ziyade yansıtıcı bir staj süreci için sınıf bağlamının, öğretim yönlerinin genel ve derinlemesine anlaşılabilmesini engelleyebileceğini vurgulamaktadır (s. 15).

Uygulamanın mentörlük tarafı da kalabalık sınıflar, öğretmen adaylarının öğretmenlik açısından yetersizlikleri, gözlemlenmenin ve değerlendirilmenin neden olduğu duygusal durumlar, uygulama öğretmeni ve akademisyenin beklentileri arasındaki tutarsızlık, etkisiz geri bildirim, rol ve sorumlulukların etkili bir şekilde yerine getirilmesini gerektiren mentör farkındalığının eksikliği gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıyadır. (Aydın & Ok, 2020, ss. 249-250). Sınırlı ve süreli destek, paydaşlar arasında iş birliği eksikliği (Eret-Orhan vd., 2018; Kelleci Alkan vd., 2024; Tavıl & Güngör, 2017; Şimşek & Müftüoğlu, 2017; Yıldız vd., 2016) ve sınırlı yansıtıcı uygulama da uygulama etkinliğini azaltmaktadır. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlik uygulaması sürecinde dahil edilecek ve mentörlük rolünü üstlenecek öğretmenlerin seçiminde ve ardından eğitiminde bir değişikliğe ihtiyaç vardır (Aydın & Ok, 2020; Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014; Toköz- Göktepe & Kunt, 2021; Yıldırım & Örsdemir, 2019). Ayrıca teknoloji (Merç, 2015b; Selçuk & Yöntem, 2019; Tekel vd., 2022) ve 21. yüzyıl becerilerinin (Yeşilçınar & Aykan, 2022) sürece entegrasyonu, öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini geliştirmek için uygulama okulu bağamlarının genişletilmesi (Mirici vd., 2022; Yalçın Arslan, 2019) ve paydaşlar arasında, özellikle fakülte-okul formatında iş birliği ve etkileşimin geliştirilmesi (Gürsoy, 2013; Koç,

2016; Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014) uygulamanın mentörlük açısından verimliliğini artırmak için mevcut öneriler olarak sunulmaktadır.

Süreçle ilgili organizasyonel hususlarda da iyileştirmeye ihtiyaç vardır. Bazı uygulama okulları teknik malzeme eksikliği ve kalabalık sınıflar nedeniyle etkili bir uygulama ortamına uygun olmayabilir (Sarıçoban, 2016). Uygulama okulunun uygulamaya yönelik idari bakış açısı da öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik gelişimini olumsuz etkileyebilir. Kurumsal kısıtlamalar, test uygulamaları için yönlendirmeler ve veli şikayetlerine maruz kalma, okul yönetimiyle ilgili endişelere örnek olarak gösterilebilir (Demirbulak, 2012). Son olarak uygulama organizasyonunun başlangıcında, uygulama okullarının “İngilizce eğitiminin kalitesi ve okulun sunduğu politikalar ve fırsatlar göz önünde bulundurularak” dikkatle seçilmesi gerekmektedir. (Atay, 2007, s. 216).

Türkiye Ölçekli İngilizce Öğretmenlik Uygulamasına Genel Bakış. Mevcut çalışma için sağlam bir temel oluşturmayı amaçlayan literatür taraması, hem Türkiye bağlamında yürütülen uygulamanın doğasını ve kapsamını anlamak için kapsamlı bir çerçeve elde etmek hem de bu yolla daha sonraki uygulamalar ve çalışmalar için çalışma tarafından önerilecek modelin çerçevesini şekillendirmek için yararlı olacak önemli çıkarımlar elde etmiştir. Buradan hareketle, bu alt bölümde, incelenen çalışmalara dayanan bir dizi çıkarım ve bu çıkarımların İngilizce öğretmenlik uygulamasıyla ilgili önceki literatür derlemeleriyle bir karşılaştırması sunulmaktadır. Çıkarımların büyük çoğunluğu altı ana husus üzerine odaklanmaktadır: Teknolojinin öğretmenlik uygulamasına entegrasyonu, yansıtma, mentör eğitimi, geri bildirim, öğretmen adayları için daha fazla öğretim pratiği imkânı ve uygulama sürecinin paydaşları arasında iş birliği.

Son araştırma eğilimi, teknolojinin uygulama sürecini nasıl destekleyebileceği ve dolayısıyla çeşitli teknolojik araç ve uygulamaların paydaşlara, özellikle de öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerine nasıl yardımcı olabileceği sorusuna odaklanmaktadır. (Babanoğlu, 2021; Koç, 2024; Kuru Gönen, 2019; Parker, 2011; Selçuk & Yöntem, 2019; Tekel vd., 2022; Tüfekçi Can, 2018; Yüksel, 2013). Bu güncel perspektifi somut olarak ortaya koymak gerekirse sınıf içi öğretimin video kayıtlarının kullanılması (Akcan, 2010; Eröz-Tuğa, 2013; Gürsoy, 2013; Susoy, 2015; Yavuz, 2011), dijital gözlem ve video etiketleme araçları (Kanat Mutluoğlu & Balaman, 2023), akran etkileşimli uygulama deneyimleri için vloglar ve tartışma platformları (Debbağ & Fidan, 2022), blog etkinlikleri (Bener & Yıldız, 2019), e-portfolyolar (Ayan & Seferoğlu, 2011; Keçik vd., 2012) ve e-günlükler (Tavıl, 2014) uygulamanın verimliliğini artırmak için kullanılabilecek önerilen araçlar arasındadır. Benzer şekilde özellikle Covid-19 salgını gibi olağandışı durumlar için

çevrim içi öğretmenlik uygulaması (Atmaca, 2023a; 2023b; İlyas & Daloğlu, 2023; Koşar, 2021a), öğretmen adaylarının yetkinliklerini ve öğretmeye hazır olma durumlarını geliştirmek için sanal sınıf deneyimlerinin ve çoklu geri bildirim uygulamalarının sunulduğu simülasyonlu öğretim (Kelleci Alkan vd., 2024) ve çevrim içi mentörlük (Ersin & Atay, 2021; Kaçar & Baltacı, 2023) daha ileri teknoloji entegreli öğretim pratiği için değerlendirilebilir.

Son dönemdeki araştırmalar tarafından en çok önerilen bir diğer çıkarım ise öğretim pratiklerinin, geri bildirimlerin ve önermelerin öğretmen adaylarının süreç boyunca gelişecek öz yansıtmasını (self-reflection) hedeflediği ve teşvik ettiği destekleyici bir ortamın oluşturulmasıdır. Bu ortamın oluşması için yansıtıcı pratiğin (reflective practice) gerçek öğretim deneyimlerinden oluşan öğretmenlik uygulamasına dahil edilmesi oldukça önemlidir (Çomoğlu & Dikilitaş, 2020; Emir & Yangın-Ekşi, 2024; Mumford & Dikilitaş, 2020; Turhan, 2024; Yalçın Arslan & Almacioğlu, 2024). Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında eylemleri ve gelişimleri üzerinde düşünmelerini sağlamak ve böylece güçlü ve zayıf yönlerini görebilmelerine imkân sunmak (Eröz-Tuğa, 2013); eylem için (reflection-for-action), eylem halinde (reflection-in-action) ve eylem sonrasında (reflection-on-action) aşamalarıyla şekillenen düşünme biçimlerinin (Kanat Mutluoğlu & Balaman, 2023) bilinmeyen, bilinen ve deneyimlenen arasında köprü kurmak için önemli olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu noktada, eylem için yansıtma şeklinde yürütülecek çalışmalar uygulamayı planlamak için ne yapılması gerektiğine dair ileriye dönük bir çerçeve oluştururken sonraki iki aşama olan eylem halinde ve sonrasında yansıtma çalışmaları ise var olan bilgiyi pratiğe dökmek için şekillendirmek ve bunu yaparken de önceki deneyimleri değerlendirmek olarak düşünülebilir (Kayaoğlu vd., 2016, s. 168). Bu perspektiften bakıldığında “Yansıtıcı öğretmen, yalnızca önceki eylem ve olaylara dönüp bakmakla kalmayan, aynı zamanda duyguları, deneyimleri, eylemleri ve tepkileri de yansıtıcı bir duruşla tanımlayan kişidir.” (Turhan, 2024, s. 81). Yansıtma yoluyla oluşturulan bu tür bir değerlendirici bakış açısı, hem eğitim uygulamalarının eleştirel bakış açısıyla değerlendirilmesinin ve bu uygulamaların potansiyel zorlukları ve olumsuz yönleriyle başa çıkılmasının önünü açar hem de öğretmen adayının kendi gelişimsel ilerlemesine yönelik değerli bir iç muhasebeye olanak tanır (Mumford & Dikilitaş, 2020). Turhan ve Kırkgöz’e (2023) göre yansıtıcı pratik öğretmen-öğrenim, bağlamsal öğretim, eleştirel düşünme, öğretmen sosyalleşmesi ve iş birlikli uygulama kavramları ile de ilişkilidir (ss. 223-224). Bu nedenle yansıtıcı uygulamaların dil öğretmeni eğitimi programlarına dahil edilmesi, öğretme ve öğrenme sürecinin sürekli, otonom ve kendi kendine değerlendirici bir formatta değerlendirilmesine ek olarak gerçek öğretimin “klişelerini sorgulamaya” ve teori-uygulama

ikilemini aşmaya kapı açan daha geniş bir eğitim perspektifi kazandırır (Turhan, 2024, ss. 82-83).

Önceki bölümde belirtildiği gibi (bk. Tablo 2), etkisiz ve sınırlı mentörlük, Türkiye bağlamında İngilizce öğretmenlik uygulamasının sorunlu alanları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda çeşitli çalışmalar, uygulamanın temel bileşeni olan ve uygulama öğretmeni tarafından mentörlük sürecinin ve uygulamasının yeniden şekillendirilmesine yönelik önemli ihtiyaca ışık tutmaktadır (Altan & Sağlamel, 2015; Aydın & Ok, 2020; Seymen Bilgin, 2016; Çelik & Zehir Topkaya, 2024; Genç, 2016; Mutlu-Gülbak & Akcan, 2024; Koç, 2016; Yavuz, 2011). Mentörlük uygulamalarının “mentörlük ilişkilerinin hiyerarşik yapısı, mentörlerden çok az geri bildirim alınması, mentörlerin zaman kısıtlamaları ve ağır iş yükü, etkili mentörlük konusunda eğitim eksikliği ve mentörlük rolüne bağlılık eksikliği” gibi birçok nedenden dolayı verimsiz olduğu değerlendirilmektedir (Çapan & Bedir, 2019, s. 954).

Buradan hareketle çalışmalar mentörlük düzenlemeleri, mentör seçimi ve mentör eğitime kritik bir şekilde odaklanılmasını şiddetle tavsiye etmektedir. Mentörlerin değerlendirme, iş birlikli ve yansıtıcı becerilerini (Aydın & Ok, 2020) ve teorik farkındalıkları (Genç, 2016) geliştirmek için onlara eğitim vermek, akran mentörlüğü (Çomoğlu & Dikilitaş, 2020; Çapan & Bedir, 2019; Yüksel & Başaran, 2020) ve e-mentörlük (Ersin & Atay, 2021; Kaçar & Baltacı, 2023) gibi çeşitli mentörlük uygulamalarını öğretmenlik uygulamasına entegre etmek, bu doğrultuda dikkate alınabilir. Buna ek olarak mentörlük kavramının hem tanımı hem de pratiğe dökülmesi açısından bir standardizasyonun sağlanması (Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014, s. 148), halihazırda takip edilen öğretmenlik uygulaması sürecine daha iyi yapılandırılmış bir mentörlük çerçevesinin dahil edilmesi (Yıldırım & Örsdemir, 2019), mevcut deneyimli öğretmen olarak görev yapmakta olan öğretmenler arasından mentör seçilmesinde bir dizi kriterin göz önünde bulundurulması (Aydın & Ok, 2020; Paker, 2008) ve mentör öğretmenlerin iş ve ders yüklerinin azaltılması da (Örsdemir & Yıldırım, 2020) öneriler arasındadır. Uygulama öğretmenlerinin mentörlük açısından gelişimlerine destek olmak için teknoloji temelli uygulamalardan da destek alınabilir. Örneğin mentörlük ve geri bildirim sağlama süreçlerinin esnekliğini artıran öğrenme yönetim sistemleri tabanlı klinik danışmanlık modellerinin geliştirilmesi ve uygulanması (Koç, 2024) değerlendirilebilir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının “planlama, gözlem ve dönüt yoluyla kendilerini yetiştirmelerine ve geliştirmelerine yardım etmeyi” amaçlayan bu modellerde amaç, paydaşlar arasındaki iş birliği ve iletişimi güçlendirerek uygulamanın yansıtıcı yönünü desteklemektir (Gürsoy vd., 2013, s. 202). Bu noktada katılımcıların bir araya geleceği görüşmeler, tartışmalar ve adayın video-kayıt ders anlatımları üzerine yapılacak

değerlendirmeler aday gelişimine olumlu katkı sunabilir. Bu tür modeller Türkiye ölçeğinde yürütülen uygulama süreçlerinin ve dolayısıyla öğretmen eğitiminin kalitesini artırabilir (Gürsoy vd., 2013, s. 200). Özetle, yeniden gözden geçirilen mentörlük formatı aynı zamanda uygulama katılımcıları arasında dengeli bir gücü dikkate almalı, iş birlikli ve empatik bir atmosferi teşvik etmelidir. Ayrıca “öğretmenin gerçek algılarının ve duygularının bastırılmasını ve maskelenmesini önlemek ve açık, iş birlikli ve yargılayıcı olmayan bağlamları teşvik etmek” için çatışan alanları ortadan kaldırmalıdır. (Toköz- Göktepe & Kunt, 2021, s. 484). Ancak bu şekilde, uygulama sürecinin temel üç paydaşı (akademisyen-öğretmen-öğretmen adayı) arasında bir iş birliği, sosyal öğrenme ve sürecin interaktif yürütülmesi mümkün olabilir.

Mentörlük düzenlemelerine yapılan vurguya paralel olarak geri bildirim ve değerlendirmenin etkinliği ve sıklığı, daha fazla uygulama ve araştırma ile ele alınması gereken diğer önemli bir başlık olarak değerlendirilmektedir (Gürsoy, 2013; Karsli & Yağız, 2022; Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014; Sarıçoban, 2016; Şimşek & Müftüoğlu, 2017; Takkaç-Tulgar, 2019). Okul temelli uygulama deneyimleri sırasında sağlanan geri bildirim, öğretmen eğitimi için “çok önemli, etkili ve merkezidir”; daha da önemlisi, iş birlikli ve etkileşimli bir formatta oluşturulduğunda öğretmen adayları arasında uygulamaya dayalı karşılıklı gelişimin hızını ve dolayısıyla uygulamanın verimliliğini artırabilir (Kelleci Alkan vd., 2024, s. 3). Bu nedenle tüm paydaşların aktif katılımıyla yürütülmesi önerilen ortak bir görev olarak geri bildirim verme, “önceki performanslar üzerinde düşünmek ve gelecekteki performansları düzenlemek için bir rehber” olarak görülmelidir (Takkaç-Tulgar, 2019, s. 274). Bu noktada düzenli ve etkili geri bildirim, öğretmen adaylarının uygulama ve öğretim performanslarının eleştirel, yansıtıcı ve düzenli olarak değerlendirilmesi için bir omurga işlevi görecektir. Bazı çalışmalar video etiketleme araçları (Kanat Mutluoğlu & Balaman, 2023), videoya kaydedilmiş özgün dersler (Akcan, 2010; Eröz-Tuğa, 2013; Tavıl & Güngör, 2017), bloglar (Bener & Yıldız, 2019) ve Moodle sistemleri (Kırkgöz & Turhan, 2021) gibi teknolojik araç ve uygulamaların sürece entegre edilmesini önermektedir. Bazıları ise öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları öğretim, pedagoji ve materyalle ilgili kaygı ve sorunlar konusunda onlara yardımcı olabilecek iş birliğine dayalı (Gürsoy, 2013) ve düzenli geri bildirim oturumlarını önermektedir (Yetkin & Alagözlü, 2022; Sarıçoban, 2016; Şimşek & Müftüoğlu, 2017). Benzer şekilde ekran geri bildirimi (Merç, 2015a; Parker, 2011; Yüksel & Başaran, 2020), ve deneyimli öğretmenlerle diyalog yoluyla geri bildirim alma da (Kayaoğlu vd., 2016) önerilen geri bildirim teknikleri arasındadır. Diğer taraftan, düzeltici ve ertelemeli geri bildirim gibi geri bildirim türlerinin öğretmen adayı gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmak (Gürkan, 2018), objektif ve sistematik bir geri bildirim tasarlamak

(Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014) ise sonraki araştırmaların öncelikleri arasında yer alabilir.

Önceki araştırmalar uygulamanın üç ana paydaşına (öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama akademisyenleri) yönelik çıkarımlara ek olarak sürecin pratik ve süresel yönleriyle ilgili yasal ve örgütsel sorunları da ortaya koymaktadır. Mevcut uygulama, İngilizce öğretmenliği de dahil olmak üzere öğretmen eğitimi müfredatının son yılında verilen iki dönemlik uygulama derslerini (Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II) kapsamaktadır ancak bu süre yetersiz görülmektedir (Coşkun, 2013; Eret-Orhan vd., 2018; Karslı & Yağız, 2022; Koşar, 2022; Köksal & Genç, 2019; Selçuk & Yöntem, 2019; Ulum, 2020). Bu doğrultuda, önceki araştırmaların çoğu, gerçek bir sınıf bağlamında gerçek öğretim pratiği yoluyla öğretim tarzlarını şekillendirmeleri için öğretmen adaylarına verilen sürenin ve bu süre kapsamında sunulan fırsatların sınırlı olduğu konusunda hemfikirlerdir (Atay, 2007; Canlıer vd., 2020; Çapan, 2014; Genç, 2016; Karacan & Kesen Mutlu, 2023; Sarıçoban, 2016; Selçuk & Yöntem, 2019; Taşçı, 2023; Yalçın Arslan & İlin, 2018; Yıldız vd., 2016). Türkiye ölçeğinde takip edilen önceki uygulama formatı bir dönem gözlem ve bir dönem uygulama (Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması) şeklindeyken 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla mevcut format (Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II) takip edilmektedir. Bu noktada, süreçte pratiğe verilen ağırlığın ve önemin arttığını söyleyebiliriz ancak halihazırdaki formatın adaylara sağladığı iki dönemlik gerçek öğretim pratiğinin yeterli olup olmadığı hala önemli bir tartışma konusudur. Bu nedenle, iki dönemlik uygulamanın yanı sıra öğretmen eğitim programlarına daha fazla pratik odaklı dersin dahil edilmesi değerlendirilebilir (Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014). Öte yandan, gözlem ağırlıklı önceki formatın değiştirilmesinin, uygulamanın verimliliğini gözlemin vazgeçilmez önemi açısından nasıl etkilediği sorusu da mevcut tartışmayı genişletmektedir (Şimşek-Rackelmann vd., 2024). Dolayısıyla öğretmenlik uygulamasının kaç dönemde, hangi sınıf döneminde verilmesi ve pratik-gözlem birlikteliğinin ağırlığının nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunda yeni perspektiflere ihtiyaç duyulduğu açıktır.

İş birliği ihtiyacı hem ana üç paydaş hem de politika yapıcılar dahil diğer paydaşlar için bir başka önemli çıkarımdır. İngilizce öğretmeni eğitimi için vazgeçilmez bir bileşen olan öğretmenlik uygulamasının verimini maksimum düzeye çıkarmak için öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin ve uygulama akademisyenlerinin birlikte, etkileşim halinde ve uyum içinde çalışması, bu üç-sac ayaklı süreç için bir gerekliliktir. Bununla birlikte mevcut literatür incelemesi, çözülme bekleyen başlıca sorunlu alanlar arasında eksik veya etkisiz bir iş birliği olduğunu açıkça göstermiştir (bk. Tablo 2). Bu noktada İngilizce öğretmeni eğitimi de dahil

olmak üzere tüm öğretmenlik uygulaması bağlamlarında iş birlikli doğanın nasıl güçlendirilebileceğine daha fazla öncelik verilmesi için daha fazla araştırma yapılması teşvik edilmektedir (Akhan & Kaymak, 2020; Aydın & Ok, 2020; Demirbulak, 2012; Emir & Yangın-Ekşi, 2024; Eret-Orhan vd., 2018; Karacan & Kesen Mutlu, 2023; Şimşek & Müftüoğlu, 2017; Tavıl & Güngör, 2017; Üstünel, 2008; Yıldız vd., 2016). Bu iş birlikli yapı, üç-elli iş birliğinin de ötesine geçmelidir. Diğer bir ifadeyle okul-üniversite iş birliği, uygulama paydaşlarının olası zorlukların üstesinden gelme direncini ve diyalojik, prosedürel ve algısal farkındalıklarını güçlendirecek, bu da öncelikle ve esas olarak öğretmen adaylarının, sonrasında diğer paydaşların karşılıklı ve ortaklaşa öğrenmeleri yoluyla mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunacaktır (Busher vd., 2015; Coşkun, 2013; Merç, 2015a).

Temel çıkarımlara ek olarak mevcut tarama, daha fazla araştırmanın özellikle İngilizce öğretmeni eğitimi odaklı uygulama sürecinin anlaşılması ve etkin yürütülmesi noktasında faydalı olabilecek başka noktaları keşfedebileceği sonucuna varmaktadır. Bunlardan ilki ve mevcut çalışmanın mantığı ve temel amacı ile de doğrudan ilişkili olduğu için en önemlisi, uygulama sınıfındaki söylem ve etkileşim süreçlerinin karmaşıklığıdır. Örneğin öğretmen adaylarının uygulama sınıfı bağlamındaki etkileşimsel yolculukları sırasında kod değiştirmeyi kullanmaları (Balıkçı & Seferoğlu, 2023; Seymen Bilgin, 2016), sözel olmayan iletişim araçlarını (örneğin göz teması, duruş, mimikler, giyim) kullanmaları (Ünal & Altay, 2013), hedef dil olan İngilizce farkındalığı ve bu dilin sınıf içi etkileşimde etkin kullanımı (Başyurt-Tüzel & Akcan, 2009), uygulama sınıfı söyleminin (Practicum Classroom Discourse) öğretmen adayı mesleki ve kişisel gelişimi açısından araştırmaya değer olduğunu göstermektedir. Bu, aynı zamanda mevcut çalışmanın temel gerekçesini de oluşturmaktadır.

Diğer taraftan yabancı dil öğretim kaygısı ve stres gibi uygulama sürecinde karşılaşımla olasılığı yüksek duyuşsal faktörlerin öğretmen adayının gelişimini nasıl etkilediği (Han & Takkaç-Tulgar, 2019; Mahmoudi & Özkan, 2016; Tüfekçi Can, 2018; Yangın Ekşi & Yılmaz Yakışık, 2016; Yetkin & Alagözlü, 2022) sonraki araştırmalara konu olacak bir boyut olarak araştırmaya teşvik edici bir başka konu gibi görünmektedir. Diğer taraftan, daha önce bahsedilen teknolojik hususların yanı sıra, İngilizce öğretmenlik uygulaması sahasında yürütülecek sonraki çalışmalara konu olabilecek diğer ilgi çekici boyutlar ise kritik örnek olaylar (critical incidents) (Şenel, 2021), tersine mentörlük (reverse mentoring) (Turhan & Kırkgöz, 2023), ders imecesi (lesson study) (Yeşilçınar & Aykan, 2022; Ökmen & Kılıç, 2021), probleme dayalı öğrenme (Kırkgöz & Turhan, 2021) öğretmen adaylarının pedagojik içerik bilgisi ve beceri gelişimi (Akbulut-Taş & Karabay, 2016; Sarıçoban & Kırmızı, 2020), adayların bilişsel gelişimleri (Yüksel & Başaran, 2019), 21. yüzyılın dört becerisinin öğretmen

eğitimine ve uygulama s¼recine entegrasyonu (Bedir, 2019), ¼đretmen adayının uygulama ¼đretmenini g¼lgeleme (shadowing) yoluyla derinlemesine g¼zlemlemesi (Debreli, 2019) ve ¼đretmen adaylarının değerlendirme açısından gelişimidir (G¼ng¼r & G¼ng¼r, 2024). Son olarak incelenen literat¼rden bağlama ¼zg¼ ihtiyaçları araştıran ihtiyaç analizi alışmaları, (Mirici vd., 2022) uygulama benzeri ¼đretmen eğitimi bileşenlerinin tasarımı ve uygulanması açısından bağlamsal farklılıkları ortaya koyan karşılaştırmalı alışmalar (Baimbetova & akır, 2021;Yangın Ersanlı, 2015) ve elbette bu literat¼r taramasından daha geniş kapsamlı başka çalışmalar da İngilizce ¼đretmenlik uygulamasına b¼y¼k katkılar sağlayacak ve uygulamanın etkinliğini artırma konusunda t¼m paydaşlar için ¼nemli çıkarımlar sunacaktır.

Benzer sorun alanları ve bunların ¼z¼m¼ne y¼nelik benzer çıkarımlar diğer inceleme çalışmaları tarafından da vurgulanmıştır. ¼rnek vermek gerekirse Başaran Uysal ve Savaş (2021) T¼rkiye bağlamında İngilizce ¼đretmenlik uygulamasını araştıran toplam 40 çalışmayı kapsayan meta-sentezlerinde, benzer şekilde ¼đretmen adaylarının çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını g¼ndeme getirmiştir. İnceleme, en sık karşılaşılan sorunları “uygulama ¼đretmenlerinden ve akademisyenlerden geri bildirim alma, uygulama ¼đretmenlerinin ¼đrencilere karşı tutumları, sınıf y¼netimi, hedef dil, teori ve uygulama arasındaki boşluk ve iş birliği eksikliği” olarak belirlemiştir (s. 1700). İncelemenin sonuçlarına ilişkin çıkarımlar da mevcut tarama ile benzerlik g¼stermektedir. Paydaşlar, uygulamayla ilgili kendi sorumluluk ve g¼revlerinin farkında olarak ¼đretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarında ilk ¼đretmenlik yolculuklarını teşvik etmek için iş birliği içinde çalışmalıdır. Uygulamanın s¼resi, ment¼rl¼k uygulamaları, okul-¼niversite iş birliği ve sınıf y¼netimi gibi sorunların ¼stesinden gelmeleri için ¼đretmen adaylarına yardımcı olmaya y¼nelik olarak uygulamanın pratik y¼n¼ne ilişkin d¼zenlemeler ¼nerilmektedir. Son olarak yansıtma ve yansıtıcı pratiğin de bu s¼rece dahil edilmesiyle mevcut sorunların asgari d¼zeye indirgenebileceği ¼ng¼r¼lmektedir (Başaran Uysal & Savaş, 2021).

Benzer şekilde Cabaroğlu ve ¼z (2023), T¼rkiye’deki İngilizce ¼đretmenliđi uygulamasını 2010’dan 2020’ye kadar on yıllık bir d¼nem açısından inceleme kapsamına almıştır. Çalışma, bu on yıllık d¼nemde araştırma eğiliminin ¼đretmen adayı bilişi, uygulamanın niteliği, uygulama esnasında karşılaşılan sorunlar, ment¼rl¼k, ¼đretmen kimliği, mesleki gelişim ve yansıtma konularını kapsadığını aktarmıştır. Bu kapsam hem mevcut tarama (bk. şekil 2) hem de uygulamanın çok boyutlu doğası g¼z ¼n¼nde bulundurulduğunda genel varsayımla uyumludur. Araştırmacıların metodolojik bulguları da taramamızla uyumludur; İngilizce ¼đretmenlik uygulaması sahasında nitel paradigmanın ¼st¼nl¼đ¼ g¼r¼lmektedir (Cabaroğlu & ¼z, 2023, s. 6). ¼nceki ve mevcut taramayla benzer şekilde, Cabaroğlu ve ¼z’¼n

çıkarımları da yansıtma, uygulama sürecinde mentörlüğün rolü ve etkileri, İngilizce öğretmeni programlarına ve dolayısıyla uygulama süreçlerine teknolojinin entegre edilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Son olarak Türkiye ölçeğinde ve İngilizce öğretmenlik uygulaması odaklı güncel literatürü sistematik olarak gözden geçiren araştırmacının çalışması, son beş yılda (2019-2023 yılları arasında) yayımlanan çalışmalara odaklanmış ve toplam 24 çalışma metodolojik, analitik ve çıkarımsal yönler açısından analiz edilmiştir (Şahin, 2023). Sistematik derlemeye dahil edilen bu çalışmaların çoğunluğunun yine nitel paradigma ekseninde yürütüldüğü görülmüştür. Önceki incelemelerle karşılaştırıldığında bu metodolojik benzerliğin yanı sıra analitik ve çıkarımsal ortaklıklar da göze çarpmaktadır. Bulgular, uygulamanın öğretmen adaylarının gelişimine mesleki (örneğin sınıf yönetimi ve yansıtıcı uygulama açısından) ve kişisel (örneğin İngilizce dil öğretimine yönelik olumlu inanç ve tutumlar, yansıtma ve özgüven) katkılar sağladığını göstermiştir. Bununla birlikte öncekilere benzer şekilde, gözden geçirilen çalışmalarda vurgulanan sorunlu alanlar (örneğin geri bildirim eksikliği, etkisiz mentörlük ve iş birliği eksikliği) tespit edilmiştir.

Diğer Bağlamlarda İngilizce Öğretmenlik Uygulaması. Bu alt bölümde, Türkiye ölçeği dışında yürütülen ve güncel literatürde mevcut çalışmaların genel hatlarıyla sentezlenmesi amaçlanmıştır. Bu kısmın mantıksal çerçevesi, “öğretmenlik uygulaması” sosyal olgusunun aynı zamanda uluslararası bir altyapıya da sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir ifadeyle diğer sosyal ölçeklerde yürütülen öğretmen eğitimi programları da yine uygulama bileşenini kendi içerisinde barındırmaktadır ve yine genel hatlarıyla temel amaç, öğretmen adaylarının gerçek öğretim deneyimine sahip olmaları, gerçek sınıf atmosferini solumaları ve diğer paydaşlarla iş birliği, karşılıklı etkileşim ve paylaşım yoluyla kişisel ve mesleki gelişimlerini ilerletmeleridir. Aynı zamanda bu tarz bir karşılaştırmalı bakış açısı, Türkiye ölçeğinde yürütülen uygulama prosedürlerinin güncel literatürle ve araştırma sahasıyla paralel ilerleyip ilerlemediği sorusuna cevap vermiş olacaktır. Bu kapsamda, diğer İngilizce öğretmenlik uygulaması ortamlarında yürütülen çalışmalar mevcut literatür taramamızda elde ettiğimiz çıkarımlar açısından karşılaştırmalı olarak bu bölümde yer almaktadır.

Mevcut çalışmanın Türkiye bağlamı literatür incelemesinde de belirtildiği üzere, İngilizce öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının bilişlerinin şekillenmesinde önemli bir rol üstlendiği söylenebilir. Biliş kavramını oluşturan alt boyutlardan birisi de kimlik gelişimidir (bk. Şekil 2). Diğer bağlamlarda da bu gelişime vurgu yapıldığı ifade edilebilir. Örneğin Trent (2013), Hong Kong ölçeğinde sekiz öğretmen adayının kimlik gelişimini değerlendirirken öğretmen kimliğinin bağlamsal, deneyimsel ve katılımcı yönlerinin olduğunu

vurgulamaktadır (s. 428). Bu kapsamda, adaya uygulama bağlamı açısından sunulan kimlikle adayın algıladığı kimlik arasındaki uyumsuzluk (adaylar için başa çıkılması zor bir sorun olmakla birlikte) uygulama süreçlerinin yeniden, kritik bir bakış açısıyla ve tüm paydaşların algıladıkları kimlikleri de değerlendirici bir biçimde ele almasıyla çözülebilir (s. 439). Prabjandee (2019) ise Tayland ölçekli çalışmasında iki öğretmen adayının bir yıllık uygulama sürecini kimlik gelişimi açısından incelemiş ve bu gelişimin üç temel faktörle şekillendiğini belirtmiştir: Adayların süreçteki duygu değişimleri ve duyguları kontrol etmeyi öğrenmeleri, öğretim pratiği yoluyla öğretmen stili, öğretimin karmaşıklığı ve okul kültürü açısından ilişkileri keşfetmeleri ve “öğretmen” ünvanının getirdiği gelişimin duygusal, pratik ve sembolik boyut (s. 1289). İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bir diğer bir çalışma ise iki kadın İngilizce öğretmeni adayının uygulama sürecindeki kimlik gelişimine odaklanmıştır (Ardi vd., 2023). Endonezya ölçekli bu çalışma, öğretmenlik uygulamasının “sosyalleştirme” yönünü vurgulamakta, adayların uygulama sonunda öğretmen kimliklerinin diğer paydaşların da etkisiyle şekillendiği ve içselleştirildiği sonucuna varmaktadır (s. 238). Bu anlamda yabancı dil öğretmen eğitiminin pedagojik ve içerik bilgisi odağına ek olarak uygulama okullarıyla iş birliği içerisinde ve yansıtıcı pratiklerin entegre edildiği bir çerçevede sunulması önerilmektedir (s. 241). Diğer taraftan Lestari ve arkadaşları (2024), öğretmen mesleki kimlik gelişim sürecinin öğretmen eğitimiyle birlikte şekillendiğini vurgulamıştır. Bu sürecin öğretmenlik uygulaması öncesinde başladığını ve uygulamada sağlanacak etkin mentörlük desteğiyle birlikte özellikle İngilizce öğretmeni adaylarının öz yeterlik, gerçek öğretime hazırlık ve öğretim becerilerini geliştirebileceklerini belirtmiştir (s. 1401). Bu noktadan hareketle öğretmen eğitiminin başlangıcından uygulamaya kadar tüm içeriği ve işleyişiyle kimlik gelişimini destekleyici rol üstlenmesi gerekli görülmektedir. Diğer taraftan hem öğretmen bilişinin bir diğer alt bileşeni hem de kimlik gelişiminin bir parçası olarak adayların inanç ve algılarında da uygulamanın kayda değer etkisi olduğu çalışmalarda belirtilmektedir. Qiu vd.’nin (2021) Çin ölçekli boylamsal çalışması, bu etkinin hem çok boyutlu olduğunu hem de öğretmen eğitimcileri için önemli çıkarımlar sunduğunu aktarmaktadır. Yansıtıcılıktan pratik yönüne, uygulama öğretmenin sağladığı mentörlük ve geri bildirim faaliyetlerinden akran öğretmen adayına, birçok faktörün adayın inanç değişiminde etkisi olabileceğine dikkat çekilirken eğitim politikalarının ve uygulamanın bu şekillendirici yönünün dikkate alması gerektiği çalışmada vurgulanmıştır (s. 11).

Türkiye bağlamıyla paralellik gösteren bir diğer konu ise özellikle COVID-19 salgını dönemi ve sonrasında birlikte gündeme gelen ve diğer tüm eğitim uygulamalarında olduğu gibi öğretmenlik uygulaması sürecinde de oluşan farklılıklardır. Örneğin Choi ve Park (2022) salgın döneminde 14 Güney Koreli öğretmen adayının İngilizce öğretmenlik uygulaması sürecini ele

almış, bu sürecin adayların mesleki kimlik gelişimleri ve motivasyonu üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Çalışmanın sonuçları, salgın döneminde yürütülen uygulamanın, adaylarda “olumlu bir öğretmen imajı” gelişimine ve potansiyellerinin farkında olmalarına olumlu katkı sağlamıştır (s. 7). Öğretmen kimlik gelişimi açısından uygulamanın önemine vurgu yapan çalışma, okul-üniversite iş birliği, öğretmen eğitim programlarının adaylara kimlik gelişimi açısından fırsatlar ve forumlar aracılığıyla alan açması noktasında önerilerde bulunmuştur. Böylelikle, adayların salgın gibi kriz dönemlerinde karar alma ve krizi yönetme açısından kaygılarının azalacağı düşünülmektedir (s. 8).

İngilizce öğretmeni adaylarının kendi seslerini duyma açısından önemli ve literatürden farklılık arz eden bir diğer çalışma ise üç öğretmen adayının COVID-19 salgını öncesi ve sonrasını kapsayan öğretmenlik uygulaması deneyimlerini iş birlikli otobiyografik etnografi metodolojisi altında yansıtıcı günlük ve etnografik gözlemlerle anlattıkları ve bir öğretmen adayının da analiz sürecini gerçekleştirdiği çalışmadır (Ariza-Quñones vd., 2022). Kolombiya ölçeğinde ve yine İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bir ortamda yürütülen çalışmada, aynı zamanda araştırmacı rolünü üstlenen öğretmen adayları, uygulamayı “öğretmen eğitiminde öğrenilenleri (teori ve içerik) bağlamsal ortama entegre etme ve uygulama açısından” alan açma olarak değerlendirmiştir (s. 203). Daha da önemlisi araştırmacı-katılımcılar, otobiyografik etnografıyı, uygulama sürecini daha iyi anlama, deneyimlerin farkında olma, deneyimleri ve ortamsal özellikleri anlamlandırmada metinsel yorumlamaları kullanabilme ve bağlam odaklı bireysel perspektifinin oluşması açılarından olumlu bulmuşlardır (s. 204). Bu çıkarım, etnografik perspektifle uygulama sürecini derinlemesine ve anlaşılma açısından sunduğu tüm zengin noktalarla değerlendirmeyi amaçlayan mevcut çalışma için de oldukça önemlidir. Diğer taraftan sanal öğrenme ortamının getirdiği yeni deneyimlere dikkat çeken çalışma, öğretmen adaylarına kendi gelişimleri açısından araştırma yapma olanakları sunulmasının önemini vurgulamaktadır. Kapsamını Tayvan ölçekli COVID-19 döneminde yürütülen uygulama olarak belirleyen bir diğer çalışma ise Boonmohand & Kamsard (2023) tarafından yürütülmüş ve 257 öğretmen adayının katıldığı anket sonuçları, salgınla gelen yeni sürecin getirdiği dört boyutun (öğretim modu tercihi, çevrim içi öğretim sırasındaki internet bağlantısının sürekliliği, çevrim içi modun gerektirdiği öğretim becerileri ve teknolojik uygulamaların öğretime entegrasyonu) adayların kaygı düzeylerini önemli ölçüde artırdığını saptamıştır (s. 13). Öğretmen adaylarının teknolojik farkındalığının artırılması gerekliliğine ek olarak çalışma, kendi ihtiyaçlarını ve kaygılanmalarına sebep olan faktörleri bilmeleri ve bu yolla da yabancı dil öğretim kaygısını (foreign language teaching anxiety) kontrol altına alabilmeleri için uygulamanın diğer paydaşlarının adaylara destek olması gerektiğine işaret etmektedir (s. 16). Yabancı dil öğretme kaygısını etkileyen etmenler arasında öğretmen adayını

olumsuz değerlendirme, düşük dil yetkinliği algısı ve öğretim deneyimi gibi etkenlerin olduğu dikkate alındığında (Li vd., 2023) sağlanacak bu desteğin önemi anlaşılmaktadır.

Son yıllarda salgın gibi ani patlak veren global gelişmeler ve teknolojik eğilimlerle birlikte öğretmenlik uygulamasının formatında değişiklikler öngören çalışmalara da rastlanmaktadır. Güncel ve sürekli değişmekte olan ihtiyaçlara ek olarak global bir olgu ve öğretmen eğitimlerinin ayrılmaz parçası olan uygulamanın farklı ortamlarda ve farklı formatlarda yürütülmesi motivasyonu, bu çalışmaların arka planını oluşturan temel nokta olarak değerlendirilebilir. Örneğin Aljohani ve Aljehani (2024) İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği Suudi Arabistan ölçeğinde 50 öğretmen adayının sanal öğretmenlik uygulaması (virtual internship) algılarını öğretim varlığı, sosyal varlık ve bilişsel varlık üzerinden değerlendirirken bilişim teknolojilerinin daha esnek, uygun ve ihtiyaca cevap verebilen pratik toplulukları (community of practice) oluşturmaya yönelik önemli çıkarımlar sunmuştur. Bu tarz dil öğretim simülasyonları, dil öğretim becerilerinin gelişimine ek olarak öğretmenlerin sanal sınıflarda işledikleri dersleri gözleme ve otantik dil öğretim metodolojisi açısından değerlendirmelerine ve böylece öğretimi değerlendirme, sınıf yönetimi ve dil öğretimi açısından deneyim kazanmalarına imkân sunabilir (s. 13). Diğer taraftan çalışma, öğretmen eğitimi açısından ilgili paydaşların bu tarz yeni uygulama formatları için adaylara gerekli eğitim desteği, yapıcı geri bildirim ve adayların gelişimi açısından öz değerlendirmeye destek sağlamalarını vurgulamaktadır. Bununla birlikte Ormeño ve Rosas (2023) ise sanallaşmanın, özellikle öğretmenlik uygulaması açısından “yüz yüze çalışmanın yerine geçemeyeceğini” belirtmiştir (s. 62). Araştırmacıların salgın dönemi odaklı, Şili ölçekli ve 42 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışma, bu süreçte sanal olarak yürütülen uygulamanın, adayların pedagojik ve mesleki gelişimleri açısından olumlu ve zorlayıcı (örneğin çevrim içi formata uyum sağlama, çevrim içi sınıf yönetimi, aktivite planlama, öğrenci ilgisini sürdürmek için uygulama çeşitliliği sağlama, materyal tasarımı) yönlerinin olduğunu göstermiştir (s. 60). Çalışma kapsamında sunulan sorunların çok çeşitliliği de yine mevcut literatür incelememizin bulgularıyla bağdaşmakta, farklı paydaşların katılımıyla ihtiyaç analizleri gerçekleştirme, böylece bağlam ve katılımcı odaklı sorunların netleştirilmesi, sonrasında çözüme kavuşturulması açısından önem arz etmektedir.

Sanal öğretmenlik uygulaması gibi farklı uygulama formatları daha önceki çalışmalar tarafından da önerilmiştir. Jing ve Zhang (2019), kısa dönem deniz-aşırı uygulamanın (short-term overseas internship) uluslararası öğrencilerden oluşan öğretmen adayı grubu üzerindeki öz yeterlik ve kültürlerarası iletişim kaygısı açısından etkilerine odaklanmıştır. Çalışma, adayların öz yeterlik seviyelerinin arttığını, diğer taraftan diğer toplumlardan insanlarla iletişim

kurma noktasındaki kaygılarının ise uygulama öncesi ve sonrası açısından azalma gösterdiğini kaydetmiştir. Çalışmanın uluslararası değişim programları çerçevesinde öğretmenlik uygulamasının sonraki çalışmalar ve uygulamalar açısından örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Benzer şekilde Kabilan vd., (2020) uygulamanın çokkültürlülük, çeşitlilik, globalleşen dünya açısından İngilizce öğretmeni adaylarının gelişimine katkıda bulunmak için “uluslararası uygulamanın” (international practicum) önemli bir süreç olacağı öngörülmüştür. Bu kapsamda, uluslararası uygulamanın İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği farklı ortamlara entegre edilmesi, adayların İngilizce öğretimi açısından öz yeterliklerini değerlendirmelerini ve ilgili birimlerin de bu doğrultuda adaylara destek olmalarının önünü açabilir (Signori vd., 2024).

Öğretmenlik uygulamasının İngilizce öğretmeni adaylarının gelişimindeki rolü açıkça belirtilmekle birlikte sürecin asıl hedef kitlesi olan adayların bakış açılarını, ihtiyaçlarını, yaşadıkları sorunları dikkate alan ve bu doğrultuda gerekli revizyonları yapan bir öğretmen eğitimi perspektifinin önemine dikkat çekilmektedir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının süreç öncesi, esnası ve sonrasındaki deneyimlerini incelemenin önemine vurgu yapılmaktadır. Dahası adayların sesini duymak, hem bu çok boyutlu ve çok katılımcılı sosyal olgunun anlaşılması açısından hem de sürecin verimli yürütülmesi açısından oldukça önemli görülmektedir. Bu doğrultuda, Endonezya ölçeğinde yürütülen bir çalışma yedi İngilizce öğretmeni adayının uygulama sürecini “öğretim kalitesi” açısından ele almış ve sürecin sonunda adayların “aktif, eğlenceli bir öğrenim ve tüm sınıfı kapsayıcı bir öğretim” oluşturma açısından yetersiz oldukları sonucuna varmıştır (Azkiyah & Mukminin, 2017, s. 119). İngilizce öğretim programlarının revizyonuna işaret eden çalışma öğretmen adaylarının uygulama okullarına öğretmenlik uygulaması sürecinden daha erken dönemlerde gitmeleri gerektiğini de vurgulamaktadır. Uygulama ile ilişkili olan diğer müfredat dersleri kapsamında yapılacak bu erken ziyaretlerin, okul ortamını daha iyi keşfedebilme, öğrenci-öğretmen ilişkilerini analiz edebilme, müfredat, materyal kullanımı ve sınıf yönetimi gibi konularda daha fazla gözlem yapabilme açısından faydalı olacağı öngörülmektedir (Azkiyah & Mukminin, 2017).

Kolombiya ölçeğinde ve uygulamanın ilk dönemine odaklanan Castañeda-Trujillo ve Aguirre-Hernández (2018), adayların öğretim sağladığı sınıf ortamlarını anlama, anlamlandırma ve yansıtma yoluyla kendi öğretimsel tarzlarını oluşturmada uygulamanın etkilerini adayların yansıtıcı günlükleriyle ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Diğer taraftan, mentör öğretmenin adayın kişisel ve mesleki gelişimine yönelik etkisi de çalışma da vurgulanmaktadır. Daha önemlisi araştırmacılar süreci, deneyim ve farkındalık açısından öğretmen eğitimi noktasında en önemli ve etkili aşama olarak değerlendirirken adayları ise

“müfredat tasarımı açısından dikkate alınması gereken muhteşem bir bilgi kaynağı” olarak tanımlamıştır (s. 170). Lisans eğitiminde geleneksel metodolojik ve pratik uygulamaların yıkılmasını “bir zorunluluk” olarak gören bu çalışma, adayların ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda şekillenecek ve adayların sesini daha çok duyurabildiği alanların entegre edildiği dil öğretim programlarını desteklemektedir (ss. 169-170).

Uygulama sürecinde yaşanan zorluklar açısından da Türkiye ve diğer ölçeklerde benzerlik olduğu sonucuna varılabilir. Örneklendirmek gerekirse Gao ve Benson (2012), uygulama okullarındaki sınıflarda adayların kontrol etmesi zor öğrencileri nasıl algıladıkları ve süreci nasıl yönettikleri üzerine etnografik bir çalışma yürütmüştür. Hong Kong ölçeğinde ve 12 İngilizce öğretmeni adayının katılımıyla gerçekleştirilen çalışma, bu algılanan zorluğun öğretmen-öğrenci ilişkisine ek olarak adayların içinde bulunduğu bağlamsal etkilerin de etkisiyle şekillendiği çıkarımında bulunmaktadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarına uygulama öncesi, esnası ve sonrasında bu tip öğrencilerle nasıl başa çıkılacağına dair desteğin diğer paydaşlar tarafından sağlanması ve adayların yansıtma aracılığıyla kendi deneyimlerini ve başa çıkma süreçlerini değerlendirmelerinin sağlanması önerilmektedir. Deocampo (2020) Bangkok ölçeğinde 15 öğretmen adayının uygulama sürecinde yaşadıkları sorun ve zorlukları araştırmayı amaçlamıştır. Ses kontrolü, sınıf yönetimi, farklı öğretim stratejilerini özellikle kalabalık sınıf ortamında kullanma, öğrencilerin öğrenme stillerini bilme, İngilizce iletişim kurma, ders planlaması, değerlendirilme ve öğrenci motivasyonunu sağlayabilme açısından adayların zorluk yaşadıkları noktalar olarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bu sonuç, hem uygulama sürecinin kendi içerisinde sosyal bir olgu olarak ortaklaşa ve iş birliği formatında yürütülmesi gerekliliğiyle hem de olası problemlerin çeşitliliği açısından önceki bölümde detaylandırılan Türkiye ölçekli uygulama bazlı sorunlar ve ihtiyaçlarla örtüşmektedir. Bu doğrultuda, gözlemleyici, yansıtıcı, öz-değerlendirmeci bir uygulamanın destekleyici bir atmosferle ve gerçek sınıf ortamında elde edilecek deneyimle birlikte sunulması halinde adayların gelişimi ve problemlerin asgari düzeye indirilmesi açısından olumlu sonuçlar getireceği değerlendirilebilir (Deocampo, 2020, ss. 500-501).

Benzer şekilde Husain ve Mahfoodh (2021), Malezya ölçekli ve 40 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada uygulama sürecinin adayların öğretmen programı içeriği ve kariyer seçme algıları üzerindeki etkisine odaklanmış, uygulamanın hem pozitif hem de negatif sonuçlar doğurabileceği sonucuna varmıştır. Uygulama ve program içeriği açısından uyumluluk noktasında adaylar arasında ortak bir algı mevcutken bazı adayların olumsuz deneyimler yaşadıkları ve bu durumun onların gelecek kariyer planlamalarını doğrudan etkileyebileceği çıkarılmaktadır. Önceki bölümde bahsedilen problemlere benzer olarak

paydaşlar arasındaki iletişim ve iş birliği eksikliği, uygulama ortamına uyum sağlamama ve yönetim kaynaklı sorunlar, önceki bölümden farklı olarak ise adaylara verilen maaşın azlığı bu olumsuzluklar arasında gösterilmiştir (ss. 1077-1079). Yine Türkiye ölçekli mevcut taramayla ilişkili olarak paydaşlar ve okul-fakülte iş birliğine ve uygulama prosedürlerinin öğrenci adayının ihtiyaç ve beklentileri ışığında güncellenmesi gerekliliğine çalışmada vurgu yapılmaktadır.

Öte yandan diğer çalışmalardan farklı olarak Mudra (2024), öğretmen adaylarının yaşadığı zorlukları farklı bir okul bağlamı açısından, yani uygulamanın kırsal bölgelerde yürütüldüğü okullar açısından ele almıştır. Yedi öğretmen adayının katıldığı ve yine önceki çalışmalardan metodolojik açıdan farklı olarak, katılımcıların yaşadıkları zorlukları fotoğraflarla tasvir ettikleri (photovoice approach) çalışma, dört temel zorluk (adayların kimlik gelişimindeki değişimler, kültürlerarası hassasiyet açısından bariyerler, kaynak materyal eksikliği ve sınırlı mesleki gelişim) belirlemiştir (s. 166). Bu doğrultuda, bağlam açısından şehirden farklılaşan bir ortamda İngilizce öğretimi mevcut kimlik ve bu kimliğin gerektirdiği stratejileri güncellemelerini gerektirirken bu kırsal ortamla birlikte gelen “güçlü yerel alışkanlıklar” (s. 167) ve ortamın kaynak desteği açısından yetersiz oluşu iki temel çıkarımla değerlendirilebilir: İlk olarak adayların uygulama açısından yaşadıkları sorunlar bağlam açısından değişiklik gösterebilir (Mudra, 2024, s. 168). Bu durumda farklı bağlamlarda ve farklı uygulama gruplarının deneyimledikleri sorunların incelenmesi, mevcut sorunsal kapsamı genişletmekle birlikte uygulamanın bağlamsal yönlerini anlama açısından daha ileri düzey çıkarımlar sunabilir. İkinci olarak farklı bağlamların kimliksel, sosyokültürel ve ortamsal getirileri değişkenlik gösterebileceği için, öğretmen adaylarının kırsal okullar da dahil olmak üzere farklı okullarda uygulama, öğretim veya gözlem gibi amaçlarla bulunmalarını sağlamak adayların farklı ortamlara uyum sağlama açısından becerilerini ve farkındalıklarını geliştirebilir. Özetle, önceki ve mevcut literatür incelemeleri göz önünde bulundurulduğunda elde edilen çıkarımlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- ❖ Öğretmenlik uygulaması, çok boyutlu ve çok katılımcılı bir yapıya sahiptir. Bu doğrultuda, ilk ve esas olarak öğretmen adaylarının ve akabinde diğer paydaşların gelişim süreçlerine olan olumlu etkisini ve katkısını artırabilmek için kapsamlı ve derinlemesine bir perspektif gerektirir.
- ❖ Türkiye ölçekli İngilizce öğretmenlik uygulaması bazı değişiklikler gerektirmektedir. Daha uzun bir uygulama süresi, uygulama sürecini dil öğretmeni eğitimi programlarının son yılının yanı sıra diğer eğitim yıllarına da yayarak gerçek uygulama deneyimlerini ve sınıf içi söylem keşiflerini genişletecektir. Bu aynı

zamanda öğretmen eğitiminin çok değerli ve vazgeçilmez bileşeni olan uygulamanın pratik yönünü de güçlendirecektir.

- ❖ Uygulamanın önemine ilişkin genel algıya rağmen, mevcut literatür, etkisiz ve sınırlı mentörlükten aktif, etkili bir uygulama ve okulu-üniversite iş birliğini engelleyen organizasyonel sorunlara kadar geniş bir yelpazede problemli alanların uygulama sürecine etki ettiğini göstermektedir. Algılanan önemin aksine, uygulama ve değerlendirmedeki tutarsızlıklar da tüm paydaşlar tarafından daha fazla odaklanması gereken sorunlu tarafa katkıda bulunmaktadır.
- ❖ Çıkarımlar, özellikle üç önemli paydaş olmak üzere paydaşlar arasında iş birliğine duyulan kritik ihtiyaca ışık tutmaktadır. Bu, uygulamanın sosyal doğasını destekleyecek, paydaşlar arasında karşılıklı, sürekli etkileşim ve gelişime kapı açacaktır.
- ❖ Mevcut uygulamanın İngilizce öğretimi alanında etkin yürütülmesi, mentor eğitimi, teknoloji entegrasyonu, tüm ana paydaşlar tarafından geliştirilmiş etkili ve destekleyici geri bildirim, sınıf söyleminin doğasını anlamak için sınıf bağlamlarının sırlarını keşfetme ve daha fazla gerçek öğretim pratiği için öğretmen adaylarına fırsatlar sunma ile mümkün olacaktır.
- ❖ Çok boyutlu, sosyal, bağlamsal, etkileşimli ve etkileyen bir süreç olarak uygulamanın çeşitli ve ayırt edici yönleri üzerine yapılacak daha fazla araştırma, söylem odaklı ve etkileşimsel taraflar gibi yeterince araştırılmamış alanları ve uygulamaları aydınlatacak, bu da hem genel akademik ve pedagojik bakış açılarını hem de bu sürecin ilk ve temel odak noktaları olarak öğretmen adaylarının gelişim süreçlerini destekleyecektir.

Bu önemli çıkarımlar ışığında, mevcut literatür taramasının ikinci bölümü özelde sınıf söylemi (Classroom Discourse), sınıf etkileşimi (Classroom Interaction), Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (Classroom Interactional Competence) ve İngilizce öğretmeni adaylarının etkileşimsel gelişimlerine odaklanan çalışmalar üzerinde duracaktır. Mevcut çalışma öğretmenlik uygulamasını, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamını keşfettiği, bu sınıf ortamındaki iletişim ve etkileşimi etkin sürdürme konusunda deneyimler kazandığı ve etkin sınıf yönetimi başlığı altında değerlendirilebilecek etkin sınıf söylemi yönetimini hem deneyimleme hem de öğrenmeye çalıştığı bir süreç olarak değerlendirmektedir. Buna ek olarak çalışmanın temel amacı olan öğretmen adaylarının sınıf içi etkileşimsel yetilerinin gelişimine yönelik uygulama süreçlerine entegre edilebilecek bir model tasarlama ve iki dönemlik uygulama sürecine dahil etme amacı göz önünde bulundurulduğunda sonraki bölümden elde edilecek çıkarımların bu amaca hizmet edeceği düşünülmektedir.

İkinci Kısım: Sınıf Söylemi, Sınıf İçi Etkileşim ve Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti

Sınıf Söylemi (Classroom Discourse)

Sınıfları “benzersiz sosyal bağlamlar” yapan şey, ikili yapılarıdır: Bir taraftan belirli etkileşimsel ve pratik rutinlerle “tanımlanması ve karakterize edilmesi kolaydır”, diğer taraftan “emik” yani içsel ve katılımcı odaklı bakış açısıyla (Sert vd., 2015) ve mikro-analitik etkileşim analizleriyle ortaya çıkarılabilecek bazı özel niteliklere sahiptirler (Walsh, 2011, s. 25). Özelde ikinci dil sınıf söylemi ise pedagojik kaygılarla şekillenen “iletişim örüntülerinin benzersizliği” ve beklentiler, algılar, geçmişler ve statüler gibi farklılıkların neden olduğu “sosyal ilişkilerin karmaşıklığı” nedeniyle diğer konu temelli söylemlerden farklıdır (Pourhaji vd., 2020, s. 315). Sınıf söylemi aynı zamanda etkileşimsel süreçlerin “sosyal yapıları hem yansıttığı hem de şekillendirdiği” “sosyal kurumlar” içerisinde yer aldığı için (Sert, 2015, s. 10), bu süreçlerin pedagojik, sosyal ve kurumsal yönlerinin anlaşılmasında sınıf söyleminin bağlam odaklı analiz edilmesi oldukça önemlidir. Başka bir deyişle pedagoji temelli bağlamsal değişiklikler, sıra alma, sıralama ve onarım açısından dilin organizasyonunda da değişiklikler getirir ve bu da “ikinci dil sınıf etkileşimini incelemek ve anlamak için değişken bir bağlam yaklaşımı” gerektirir. (Atar, 2016, s. 25). Öte yandan Can Daşkın’a (2015) göre “...dil öğretmenleri ve araştırmacılar ikinci dil sınıflarında gerçek yaşam iletişimi yaratmak istemişler, ancak ikinci dil sınıfının kendi içinde sosyal bir bağlam olduğu gerçeğini göz ardı etmişlerdir.” (s. 34). Resmi dil öğrenme ve öğretme pratiklerinin genellikle sınıf bağlamında gerçekleştiği göz önünde bulundurulduğunda bu bağlamın gözlem odaklı, sistemsal ve mikro-analitik lenslerle analiz edilmesi, ilgili paydaşlara hem bu bağlamın getirdiği farklılıkları keşfetme hem de bu bağlamda neler olup bittiğine dair genel bir anlayış olanağı sunacaktır (Can Daşkın, 2015).

Sınıf bağlamının ikinci dil öğrenimi perspektifindeki önemi, etkileşimin (interaction) dil öğrenimi ve öğretimi alanındaki vazgeçilmez konumu ile doğrudan ilişkilendirilebilir. Diğer bir ifadeyle bu söylem, öğrenmenin ortamsal ve pedagojik gündemle birlikte şekillenip etkileşimsel uygulamalar yoluyla ortaklaşa inşa edildiği (co-constructed) sosyal bir söylemdir (Walsh, 2006, s. 19). Bu noktada sınıf içi söylem ve öğrenme arasındaki ilişki göz önüne alındığında öğrenmeyi bilişsel (örneğin Girdi, Etkileşim ve Çıktı Hipotezleri) ve sosyal bir etkinlik (örneğin Vygotsky’nin Sosyokültürel Teorisi) olarak gören bu arka plan, şu ortak argümanı beraberinde getirmektedir: “Etkileşim öğrenmede kilit ve önemli bir rol oynar” çünkü dilsel ve etkileşimsel unsurlar hem duygu, düşünce ve endişelerin açığa çıkarılmasına hem de dil öğrenimine hizmet eder (Walsh, 2011, s. 48). Öğretme ve öğrenme pratiklerine ev sahipliği yapan sosyal bir bağlam olarak sınıf ve söylemi, etkileşim yoluyla yaratılan mikro bağlamların sonucu olarak derslerden oluşmaktadır. İkinci dil öğreniminin sosyal yönü ise bu pratiklerin

diyalojik, müzakereci (negotiating) ve iş birlikli yönlerini vurgulamakla birlikte yönlendirici desteği (scaffolding) kapsamına dahil etmekte ve böylece bir taraftan kademeli öğrenci bağımsızlığını diğer taraftan ise öğretmen ve diğer öğrencilerden diyalojik öğrenmeyi önermektedir (Walsh, 2011, s. 66). Diyalojik öğrenmede sınıf otoritesi öğretmen ve öğrenci arasında paylaşılırken öğretmen söyleminin kritik ve eleştirel düşünmeyi destekleyen uzun cevap gerektiren sorularla şekillendiği, böylelikle öğrenim ve öğretim sürecinin birlikte yürütüldüğü (co-constructed) rahatlatıcı bir atmosfer mevcuttur (Oral, 2009, ss. 38-39).

Bir “kurumsal konuşma” biçimi olarak sınıf söylemi, bazı öğretme ve öğrenme hususlarının yer aldığı kendine özgü bir doğaya ve kapsama sahiptir. Bu nedenle söz sırası alma (turn-taking) gibi farklı etkileşimsel pratikler sınıf konuşmasının temelini oluşturur (Garton, 2012, s. 29). Sınıf bağlamlarının kurumsal ve pedagojik benzersizliğine örnek olarak Bir Öğretim Aracı Olarak İngilizce (English as a Medium of Instruction) bağlamları gösterilebilir. “Öğrenmenin sadece bireysel bilişsel süreçle gerçekleşmediği, aynı zamanda sosyal etkileşimin bir ürünü olduğu için etkileşimin çok önemli bir rol oynadığı” bu tür bağlamlarda temel öncelik, dili öğretmekten ziyade öğrencilerin içerik konularında gelişimlerini desteklemektir (Genç & Yüksel, 2021, s. 2).

İkinci dil sınıflarındaki etkileşimin benzersiz ve karmaşık doğası, dört ana ayırt edici özellik beraberinde getirmektedir: İletişim örüntülerinin kontrolü (control of communication patterns), ortaya çıkarma teknikleri (elicitation techniques), onarım stratejileri (repair strategies) ve konuşmayı öğrenene göre değiştirme (modifying speech to learner) (Walsh, 2006, s. 4). Bu benzersiz söylem sınıf etkileşimindeki dinamiklerin anlaşılmasını, “öğretmenlerin iyi iletişimsel pratikler oluşturması ve sürdürmesi açısından gerekli” kılmaktadır (a.g.e., s. 4). Sınıf söylemini oluşturan iletişim örüntüleri algılanan, pedagojik, ilişkisel ve zamanla ilgili kaygılar açısından söylemin iki temel yürütücüsünden biri olan öğretmen tarafından sınırlandırılabilir veya bu sınırlandırılan örüntüler takip edilebilir. Sınıf içi etkileşimin doğasını farklı kılan diğer önemli nokta ise pedagojik ve öğretimsel açıdan gerekli görüldüğü noktalarda çeşitli sorgulama ve ortaya çıkarma tekniklerinin kullanılarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip etmenin yanı sıra bu tekniklerin sınıf söylemine olan etkisinin incelenmesi ile ilişkilidir. Diğer taraftan dil öğrenim ve öğretim sürecinin kurumsal bir ortamda belli pedagojik ve kurumsal amaçlar doğrultusu gereği şekillendiği düşünüldüğünde bu amaçlarla birlikte geri bildirim ve özel stratejiler aracılığıyla dil ve içerik bazlı hataların onarılması da sınıf söylemini diğer bağlam ve ortamlarda yürütülen etkileşimsel boyuttan farklı kılmaktadır. Son olarak ikinci dil sınıf söylemi öğretmen için bir söylem değişikliğini de beraberinde getirmektedir (Walsh, 2006; 2011). Bu değişim temelde ikinci dil öğrenenlerin anlamlandırma ve kavramasını desteklemek,

öğrenciler için model bir dil kullanımı sunmak ve basitleştirmeler, azaltmalar, kontroller, tekrarlar ve yeniden ifadeler yoluyla olası zorlukları hafifletmek için yapılmaktadır. Başka bir deyişle konu yönetiminin ve söz sırası almanın orkestra şefi olarak öğretmen, etkileşim açısından zengin bir ortam yaratmak için dilsel ve etkileşimsel araçlarla konuşmayı değiştirir, sorgulama ve onarımın gücünden yararlanarak pedagoji ile etkileşim arasında bir bağ kurar (Walsh, 2011, s. 20).

Yukarıda belirtilen dört temel ayırt edici özelliğin yanı sıra, sınıf söylemi “oldukça tipik ve öngörülebilir bir yapıyı yani, Sinclair ve Coulthard (1975) tarafından alana kazandırılan Başlatma-Yanıt-Geri Bildirim (Initiation-Response-Feedback) ve Başlatma-Yanıt-Değerlendirme (Initiation-Response-Evaluation) dizilerini takip ettiği için diğer bağlamlardan da farklıdır” (Walsh, 2011, s. 18). Diğer bir ifadeyle “öğretmenin sorduğu- öğrencinin yanıt verdiği- ve üçüncü sırada öğretmenin bu yanıtı değerlendirdiği üçlü diyalog”, sınıf söyleminin kendi içerisindeki olası belirli iletişim dizilerini ortaya çıkarmada kullanılan “eski söylem çözümlemesi geleneği” olarak tanımlayabileceğimiz bir çerçevedir (Sert vd., 2015, s. 25). Ancak son dönemlerde yürütülen Konuşma Çözümlemesi (KÇ) çalışmalarıyla birlikte bu tipik yapısal dizinin değişebileceği ya da etkileşimsel boyutun ve dolayısıyla “öğrenme fırsatlarının nasıl şekillendirilebileceği” tartışılmaktadır (s. 25). Bu doğrultuda, daha az yaratıcılık ve öğrencinin kendini ve etkileşimsel konuşmayı yeniden yapılandırmasına daha az boşluk bıraktığı için eleştirilen IRF gibi etkileşimsel alışverişler noktasında belirli çerçevelerin tamamen takip edilmesi yerine (Garton, 2012) sınıf içi söylemin kendi bağlamında ve pedagojik ve kurumsal özellikleri dikkate alarak derinlemesine keşfedilmesi önerilmektedir.

Örneğin Garton’ın (2012) öğretmenin ön planda olduğu etkileşime ve bunun öğrenci konuşması üzerindeki etkisine odaklanan çalışması, “etkileşim dizilerinde öğrenci inisiyatifinin nerede ortaya çıktığı konusunda net bir örüntü olmadığını” ortaya koymuştur (s. 39). Dolayısıyla sınıf içi söylemi etkileşimsel ikinci dil öğrenimi merceğinden incelemek, “öğrenmenin gerçekleşmesine dair kanıtlar sunar; öğretmenlerin anında karar verme becerilerine (yani öğretirken karar verme becerilerine) ışık tutar; öğretmenlere kendi bağlamları hakkında içgörü kazandırır” (Walsh, 2006, s. 20). Bununla birlikte Walsh’un (2011) vurguladığı gibi IRF gibi dizilerin mevcudiyeti, etkileşimin özel doğasını anlamamıza, öğretmen konuşmasının öğrenci konuşması üzerindeki ağırlığına mantıklı bir açıklama bulmamıza ve etkileşimin nasıl “çok mekanik, hatta monoton” olabileceğini fark etmemize yardımcı olmuştur (s. 18). Ayrıca öğretmenin ön planda olduğu etkileşimsel bağlamlarda bu sıra “hala yaygındır” (Girgin & Brandt, 2020, s. 62).

Diğer taraftan sınıf söylemi analizi, sözlü ya da yazılı metinlerin incelenmesine dayanır. “Odak noktası cümle düzeyinin üzerindeki sözcükler ve ifadelerdir ve temel amacı sözcüklerin ve ifadelerin bağlam içinde nasıl işlev gördüğüne bakmaktır” (Walsh, 2011, s. 81). Buna göre sınıf bağlamları söz konusu olduğunda amaç, bir dilin yazılı ve sözlü biçimlerinin öğrenciler ve öğretmenler tarafından nasıl şekillendirildiğini ve şekillendirilen dilin herhangi bir karmaşıklık veya açık bir söz dizini [örneğin Başlatma-Yanıt-Geri Bildirim (Initiation-Response-Feedback)] gösterip göstermediğini anlamaktır (Sinclair & Coulthard, 1975; Walsh, 2011, s. 44). Sınıf söylemi analizinin tarihsel değişimine bakıldığında ilk çalışmalarda daha nicel, belirgin ve gözleme dayalı etkileşimsel yaklaşımın benimsendiği görülürken daha sonraki dönemlerde daha esnek, bağlam odaklı ve karmaşık söylem olgularını araştırmada pratik olduğu düşünülen özel (ad-hoc) yaklaşımların ağırlık kazandığı görülmektedir. Güncel perspektif incelendiğinde ise yine bağlam temelli ancak söylemin doğal ortamında ve mikro-analitik yaklaşımla derinlemesine incelendiği görülmektedir. Sınıf söylemini doğal olarak ortaya çıkan ve değişken olarak ele alan bu güncel yaklaşımla birlikte sınıf odaklı söylem analizi eğiliminin bir format değişikliğine uğradığı sonucuna varılabilir (Walsh, 2006). Bu eğilimin kapsamına bakıldığında ise şu noktalar dikkat çekmektedir: “Tek bir öğretmen veya öğrenci sırasının birden fazla eylemi gerçekleştirme” olasılığı, en yaygın etkileşim dizisinde (Başlatma-Yanıt-Geri Bildirim) bile bağlamsal tutarsızlıklar ve Görev Temelli Dil Öğretimi (Task-Based Language Teaching), Derlem Dilbilim (Corpus Linguistics) ve Konuşma Çözümlemesi (KÇ) yaklaşımlarının sınıf söylemi analizi çalışmalarında yer bulması (Sert, 2015, s. 14).

Walsh’a göre (2011, ss. 20-22) sınıf içi söylemin sosyal olarak öğretmen-öğrenci birlikteliğiyle inşa edilen bağlamsal ve karmaşık doğası, bu söylemin iki ana paydaşı olan öğretmen ve öğrenciler için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Birincisi ve en önemlisi, dil öğretmeni yetiştirme programları, öğretmenlerin sınıf söylemi ve elbette ikinci dil öğrenimi atmosferlerindeki etkileşimin gücü konusundaki farkındalıklarını desteklemeye çok az önem ve yer vermektedir; bu da İngilizce öğretmeni adaylarının uygulama bağlamında söylem ve etkileşim gelişimini araştırmayı amaçlayan mevcut çalışmanın temel dayanaklarından biridir. İkincisi ve buna bağlı olarak Walsh, ikinci dil sınıf bağlamında hem öğretmenler hem de öğrenciler için Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (SEY) (Classroom Interactional Competence) becerisinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler, etkili iletişim ve etkileşimle birlikte dil öğreniminin önünü açacak ve öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkaracak olan SEY’i geliştirmeleri için desteğe, rehberliğe ve hatta eğitime ihtiyaç duymaktadır. Bir diğer önemli boyut ise öğretmenler tarafından yanıtlanması gereken “sınıf metodolojileri ve etkileşim arasındaki ilişkinin nasıl daha iyi anlaşılacağı” sorusuyla ilişkilidir (Walsh, 2011, s. 21) ve bu soru araştırmacılar için de çıkarım sağlamaktadır. Son olarak

etkileşimsel rollerin sıkı bir şekilde yapılandırıldığı ve dikkate alındığı bazı sınıf bağlamlarında, etkileşim akışının tamamen öğretmen kontrolünde olduğu bir formattan kademeli olarak daha eşit ve “eğlenceli” (jagged) bir etkileşim tarzına geçiş zor olabilir (s. 22). Bu zorluk hem öğretmenlerin etkileşim yönetimi açısından hem de öğrencilerin öğretime yönelik tutum ve davranışlarında gerekli olan değişimler noktasında etkileşimi nasıl kullanacağına dair desteğe ihtiyaç duymaları anlamına gelmektedir. Özetle, sınıf söyleminin kendine has özellikleri, bileşenleri ve bağlamsal farklılıklarıyla birlikte sınıf etkileşiminin dil öğretimi açısından önemi ve güncel sınıf söylemi yaklaşımları bir araya getirildiğinde, İngilizce öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının, öğrencilerin ve hatta öğretmen eğitimcilerinin söylem ve etkileşime ve özelde SEY gelişimine önem vermeleri oldukça önemlidir. Bu kapsamda sonraki alt bölümde meselenin sınıf etkileşimi boyutu ele alınmaktadır.

Sınıf Etkileşimi (Classroom Interaction)

Sınıf içi etkileşim, “tek boyutlu, durağan ve sabit bir dizi uygulama” bütününden ziyade (Sert, 2017, s. 15) bağlamsal, pedagojik ve katılımcı odaklı boyutlarla şekillenen bir karmaşıklıkta içermektedir. Sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci ortaklığı çerçevesinde gerçekleşen etkileşimin başarısı aslında bir sınıfın başarısı ile doğrudan ilişkilidir (Tajeddin & Kamali, 2023). Onu diğer sözlü etkileşim türlerinden ayıran birkaç ayırt edici yönü vardır. Seedhouse (2010) sınıf ortamında gerçekleşen etkileşimin ayırt edici doğasını üç temel özellik açısından açıklar: Dilin çok boyutlu yüzü, etkileşim ve pedagoji arasındaki karşılıklı ilişki ve değerlendirmenin dil öğrenimi ve öğretimindeki şekillendirici rolü. Bu perspektiften bakıldığında sınıf bağlamında dil, muhataplar arasında bir etkileşim aracı olmanın ötesinde bir işlev görür, etkileşimin yanı sıra dilin öğretilmesi ve öğrenilmesi de amaçlanır. Aynı şekilde bu pedagojik hedef, etkileşimli ve yansıtıcı eylemlerin ve konuşmaların sergilenmesini ortaya çıkarır.

Öğretmen söylemi (teacher talk), dil öğrenenlerin öğrenme ve üretimdeki ilerlemelerini şekillendirmeye öncelik verdiği için öğretmen-öğrenci etkileşimleri genellikle dil eğitimi sırasında dikkate alınan dil pedagojisinin temel öncüllerini yansıtır. Son fakat birbiriyle ilişkili olan husus ise öğretmen değerlendirmesidir; dil pedagojisi ile ilişkili olarak değerlendirme ve geri bildirim, dil eğitiminin başarısını ve ilerlemesini belirlemede önemli bir rol oynar (Seedhouse, 2010, ss. 10-12). Bu bağlamda ikinci dil sınıf etkileşimi, pedagojik ve pratik hususların bir sonucu olarak kendine özgü etkileşimsel değişikliklerin meydana geldiği karmaşık bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla bu etkileşimin geliştirilmesi kapsamında nasıl çalıştığını anlamak için bu karmaşıklığın belirli birimlerinin ve yönlerinin derinlemesine ve daha fazla araştırılması gerekmektedir (Seedhouse, 2010). Sınıf bağlamının kendine özgü

doğası ve kapsamı bu karmaşıklığa katkıda bulunan unsurların başında geldiği için (Yeşilbursa, 2017) sınıf odaklı etkileşimi anlama girişimleri aynı zamanda etkin dil kullanımı, sınıf ve zaman yönetimi, aktif öğrenci katılımı ve pedagojik amaçların gerçekleştirilmesine hizmet eder.

“Öğretmen tarafından başlatılan ve sürdürülen” (Walsh, 2006, s. 21) sınıf içi etkileşim, ikinci dil öğrenme sürecini kolaylaştırabilir, sürecin pratik yönünü destekleyebilir ve düşünmeyi geliştirebilir. İş birliği, alımlama (reception), üretme (production) ve karşılıklı anlayışı geliştirerek dil öğrenme sürecini karşılıklı hale getirir (Saeedi & Jajarmi, 2023, s. 22). Ayrıca dil öğreniminin nasıl gerçekleştiği, öğretmenlerin bu amaç için hangi uygulamaları kullandıkları, dil öğreniminin gerçekleştiği bir bağlamın ne gibi ayırt edici özelliklere sahip olduğu ve hatta öğretmenlerin dil eğitimi konusunda neye inandıkları hakkında da değerli bilgiler sunmaktadır (Li & Walsh, 2011). Bu bağlamda öğretmenlerin “öğretmen söylemi, etkileşim ve öğrenme fırsatı arasındaki ilişkiyi” detaylı bir şekilde kavrama becerisi, öğrenme fırsatlarını kolaylaştırmak amacıyla ikinci dil öğrenimi ve öğretiminin birlikte inşa edildiği sosyal bağlamı besler (Walsh, 2006, s. 16).

Etkileşimin etkin bir araç olarak kullanıldığı ikinci dil ortamlarında temel amaç, öğrencilerin hem etkileşime aktif katılımlarını desteklemek hem de dil pratiği ve etkileşim için dil kullanımı fırsatlarını artırarak onların iletişimsel ve etkileşim olarak daha rol aldıkları daha bağımsız oldukları bir sınıf ortamı elde etmektir. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin “arka planda durmak veya tüm etkileşimi öğrencilere devretmek” yerine “öğrenci katkılarını kolaylaştırmak, izlemek ve değerlendirmek” için etkileşimi yönetme becerilerini geliştirmelerine ihtiyaç vardır (Walsh, 2006, s. 29). Öğretmen-öğrenci birlikteliğiyle inşa edilecek etkileşimli boyutlar aynı zamanda düşünmeyi teşvik edebilir ve ikinci dil öğrencilerinin öz değerlendirme ve eleştirel ve bağımsız bakış açıları kazanmalarına olumlu anlamda katkıda bulunabilir. Bu anlamda öğretmenlerin temelde ve potansiyel olarak hem dil öğrenimini hem de öğrencilerin etkileşim ve sınıf içi görevlere aktif katılımı teşvik edecek fırsatlar sunması beklenmektedir (Sert, 2017, s. 22). Böylelikle daha önce de belirtildiği üzere, dil öğretim programlarının sınıf etkileşimi farkındalığı ve etkileşimi yönetme becerileri açısından öğretmen adaylarına ve hatta halihazırda görev yapmakta olan öğretmenlere destek sunması gerekliliğine işaret etmektedir. Bu perspektiften bakıldığında etkileşimin sınıf ortamında hangi modlarda şekillendiği ve bu modların hangi etkileşimsel strateji ya da tekniklerin kullanımını önerdiği sorusunu cevaplandırmak, hem sınıf etkileşiminin akış açısından kendi içerisindeki karmaşık yapısını anlamlandırmada hem de özellikle ikinci dil öğretimi ve öğrenimi açısından sürecin verimliliğini artırmada önemli çıkarımlar sunabilir. Bu

doğrultuda, takip eden bölümde, aynı zamanda SEY’i ilk kez kavram olarak sunan Walsh’un önerdiği etkileşim modları ve ilgili strateji ve tekniklere yer verilmektedir.

Sınıf Etkileşimi Modları. SEY’in belirli özelliklerine odaklanmadan önce Walsh (2006) tarafından önerilen sınıf modlarını ve bunların etkileşimsel özelliklerini yeniden gözden geçirmek faydalı olacaktır çünkü sınıf etkileşimi, sınıf modlarını ve kurumsal ve pedagojik öncelikleri gösteren çeşitli etkileşimsel ipuçları içerir. Sert’e (2015) göre “tüm bu etkileşimsel özellikler, o anki pedagojik hedefle örtüştüğü sürece anlamlı hale gelir (Walsh, 2006), bu nedenle Walsh tarafından önerilen sınıf modları, öğretmenlerin ve araştırmacıların SEY’i kavramaları için önemli bir rol oynar.” (s. 54). Bu bölümde “Şekil 4”te gösterildiği gibi dört sınıf modu (Yönetimsel, Materyaller, Beceriler ve Sistemler ve Sınıf Bağlamı) ve yaygın olarak görülen ve hatta her modu temsil eden özellikler sunulmaktadır.

İlk mod temel olarak öğrenme sürecinin organizasyonu ve yönetimi ile ilgilidir ve çoğunlukla derslerin ilk aşamalarında ve bazen de öğretmen tarafından dersin aşamaları arasında bir geçiş olarak kullanılır. Bu modun amacı öğrenmeyi “konumlandırmak” ve “uzun öğretmen sırası, geçiş işaretlerinin kullanımı ve öğrenci katılımının olmaması” yoluyla öğrencileri sınıf söyleminde yönlendirmektir (Walsh, 2006, s. 68). Materyal modu, öğretim materyalleri ve görevler etrafında şekillenir ve öğretmenler gösterge soruları, açıklamalar, biçim odaklı geri bildirim, yankı (echo) ve onarımlar yoluyla pratik tarafı desteklemeye çalışır. Bu nedenle “etkileşim örüntüleri büyük ölçüde kimin ne zaman ve ne söyleyebileceğini belirleyen materyal etrafında gelişir; etkileşim yalnızca öğretmen tarafından yönetilebilir veya yönetilmeyebilir” (s. 73). Diğer taraftan Walsh (2006) tarafından sunulan ve öğretmen adaylarının sınıf içi etkileşim açısından farkındalıklarını artırmak ve becerileri geliştirmek için önerdiği Öğretmen Söyleminin Öz Değerlendirmesi (Self-Evaluation of Teacher Talk- SETT) modelinin güncellenmiş formatında, materyallerin dil açısından “girdi” sağlama fonksiyonu da vurgulanmaktadır (s. 94).

Şekil 4. Sınıf Etkileşimi Modları (Walsh, 2006, s. 66)

Mode	Pedagogic goals	Interactional features
Managerial	To transmit information	A single, extended teacher turn which uses explanations and/or instructions
	To organize the physical learning environment	The use of transitional markers
	To refer learners to materials	The use of confirmation checks
	To introduce or conclude an activity	An absence of learner contributions
	To change from one mode of learning to another	
Materials	To provide language practice around a piece of material	Predominance of IRF pattern
	To elicit responses in relation to the material	Extensive use of display questions
	To check and display answers	Form-focused feedback
	To clarify when necessary	Corrective repair
	To evaluate contributions	The use of scaffolding
Skills and systems	To enable learners to produce correct forms	The use of direct repair
	To enable learners to manipulate the target language	The use of scaffolding
	To provide corrective feedback	Extended teacher turns
	To provide learners with practice in sub-skills	Display questions
	To display correct answers	Teacher echo
Classroom context	To enable learners to express themselves clearly	Clarification requests
	To establish a context	Form-focused feedback
	To promote oral fluency	Extended learner turns,
		Short teacher turns
		Minimal repair
		Content feedback
		Referential questions
		Scaffolding
		Clarification requests

Üçüncü mod çoğunlukla doğrudan onarım (direct repair), gösterge soruları (display questions), yankı (echoing), yönlendirici desteği (scaffolding) ve açıklama istekleri (clarification requests) ile güçlendirilen doğruluğu teşvik etmek için dil ve beceriyle ilgili uygulamalara yapılan vurgu ile ilişkilidir. Öğrenme çıktıları söz sırası alma ve konu seçimi öğretmen kontrolü altında oluşturulsa bile açıklama istekleri daha uzun söz sıralarını pekiştirebilir. Dahası “öğrencileri yeniden ifade ederek veya başka kelimelerle açıklayarak katkılarını yeniden şekillendirmeye zorladığı için” çıktı kalitesini artırabilir (Walsh, 2006, s. 76). Yine bu mod için güncellenmiş format, doğru cevapların üretilmesini ve yeni kavramların manipülasyonunu içerir. Son mod olan Sınıf Bağlamı Modu ise öğrenciler için etkileşimsel alanı en üst düzeye çıkarmaya dayanır. Diğer bir ifadeyle sınıf bağlamı, zihinsel ve akıcılık

odaklı etkileşimsel süreçleri destekleyen ve öğrencilerin etkileşimsel boyuta hem katılımlarını hem de bu boyutu şekillendirmelerini sağlamak amacıyla genişletilmiş öğrenci söz sıralarına (extended learner turns) daha fazla yer veren bir çerçevede ilerler. Bir ders ölçeğinde sınıf söyleminin son modu olan Sınıf Bağlamı Modunda dinleyici ve destekleyici rolünü üstlenen öğretmen, öğrencileri deneyimler, tutumlar ve ilişkiler gibi belirli konular hakkında konuşmakta özgür kılan bir tutum benimser. Bu tutumun bir gereği olarak öğretmen, biçim odaklı geri bildirimi yankılayan dilsel ve biçim temelli değerlendirmelerden ziyade içerik geri bildirimiyle desteklenen “gerçek iletişimin” (Walsh, 2006, s. 82) daha fazla yer aldığı yerel bir bağlam tasarlamayı amaçlar. Bu modun “sözel akıcılık” yönü, SETT çerçevesinin güncellenmiş formatında “diyalog ve tartışma” olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örnek stratejileriyle sınıf etkileşim modları, sınıf bağlamını anlamak için katı bir çerçeve dayatmak yerine sınıf söyleminin kurumsal ve pedagojik olarak ortak yönlerini gerçekleştirmek için örnek bir çerçeve sunmaktadır. Bu yönler aynı zamanda SEY'in temelini oluşturmaktadır. Bu kapsamda takip eden alt bölümde SEY kavramı ve bu kavramı oluşturan temel prensip ve etkileşim stratejileri üzerinde durulmaktadır. Öte yandan yönetimden sınıf bağlamına doğru olan mod akışı, aynı zamanda sınıf etkileşiminin akışında giderek artan bir öğrenci katılımına ve sınıf içi etkileşim sorumluluğuna işaret etmektedir. Uzun öğrenci söz sıraları için sınırlı öğretmen sırası, en aza indirgenmiş öğretmen araya girmeleri (teacher interruptions) ve onarımları, öğrencileri cevabı belirgin ve genellikle sınırlı olan gösterge sorular (display questions) yerine daha gerçekçi konuşmalar yapmaya zorlayan ve cevabı bilinmeyen referans sorular (referential questions), biçime dayalı yönlemlere odaklanmak yerine etkileşimin içeriğine yönelik geri bildirim (content-based feedback) verilmesi, öğretmen ve akranlarla etkileşim yoluyla bilgiyi yönlendirici desteği (scaffolding) açısından güçlendirilmeleri bu akışın belirgin özellikleri olarak değerlendirilebilir.

Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (SEY)

İletişimsel yaklaşımların son otuz yılda İngilizce dil öğretimi alanında artan hakimiyeti, etkileşim, sınıf içi etkileşim ve dolayısıyla etkileşimsel yeterlilik geliştirme eğilimini motive etmektedir (Avila, 2019, s. 582; Aziz & Arar, 2024). Etkileşimsel yeterlilikten daha spesifik olarak, Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (SEY) sınıf bağlamında gerçekleşen etkileşimsel süreçlere odaklanır (Atar, 2020, s. 831; Jawhar vd., 2021). Kurumsal etkileşimlere, kararlara ve pedagojik hedeflere uygun farklı bir etkileşimsel yetkinlik gerektiren SEY kavramı, “kuruma özgü hedef yönelimleri, kurumla ilgili kimlikler, özel kısıtlamalar ve çıkarımlar ile karakterize edilir” (Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019, s. 17). SEY kavramının öncüsü olarak kabul edilen Walsh (2012),

SEY’i kendine özgü özellikleri açısından kavramsallaştırmayı amaçlayan makalesinde bu kavramın arka planını oluşturan mantıksal çerçeveyi şu şekilde açıklamaktadır:

Şimdi burada ‘öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşimi öğrenmeye aracılık etmek ve yardımcı olmak için bir araç olarak kullanma becerisi’ (Walsh, 2011, s. 158) olarak tanımlanan sınıf içi etkileşimsel yeti (SEY) kavramsallaştırmasına dönersek, başlangıç noktası etkileşimin öğretme ve öğrenmedeki merkeziliğini kabul etmektir. Etkileşimde bulunanların birlikte inşa edilen etkileşimler yoluyla öğrenmeye yöneldiklerini ve bunu sergilediklerini gördüğümüz gibi, öğrenmeye elverişli söylemi ortaklaşa yaratma konusunda da farklı yetenekler sergilerler. SEY, öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşimsel kararlarının ve müteakip eylemlerinin öğrenmeyi ve öğrenme fırsatlarını nasıl geliştirdiğine odaklanır (s. 5).

Bu mantıksal çerçevenin temelinde etkileşimin çift yönlü (dualistic) yapısına vurgu yapıldığı söylenebilir. Bu iki yönlülük aslında sınıf söyleminin iki temel katılımcısına yani öğretmen ve öğrencilere işaret etmektedir. Öğrenmenin, özellikle de ikinci dil öğrenimi ve öğretiminin temelinde görülen etkileşimi oluşturan bu iki aktör süreci ortaklaşa yürütmekte ve birbirini takip eden sözsel ve eylemsel tüm pratikler bu ortak çerçevede ve karşılıklı ilişkiler boyutunda ilerlemektedir. Bu, aynı zamanda her iki tarafın da etkileşim becerileri açısından gelişim göstermelerinin doğrudan öğrenme ve öğretim süreçlerine yansıtacağı düşüncesini de desteklemektedir.

Bu kavram Walsh’ un (2006) SETT çerçevesine dayanmaktadır ve temel olarak dil öğretmenlerinin, öğrenci çıktılarını ve pedagojik boyutları şekillendirmek için etkileşimin önemini vurgulamaktadır. Buna ek olarak bu model çerçeve, sınıf etkileşiminin ikili ve öğretmen- öğrenci birlikteliğinde oluşan gücünün hem ikinci dil öğrenimi hem de dil öğretmeni gelişimi açısından önemini saptamaktadır. Bu tür bir öğretmen farkındalığı “Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti” (SEY) olarak ifade edilebilir. Genel hatlarıyla SEY, “öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşimi öğrenmeye aracılık etmek ve yardımcı olmak için bir araç olarak kullanma becerisi” olarak tanımlanır (Walsh, 2011, s. 158). Bu doğrultuda, “iletişimsel ve öğretmenlerin pedagojik etkinlikleri başarılı bir şekilde etkileşimsel olarak yönetmesi yoluyla dil öğrenme fırsatlarını kolaylaştıran ortamlar haline gelen dil sınıfları oluşturmak” için gerekli olan “öğrenilmiş” veya kademeli olarak “geliştirilmiş” beceriler SEY kavramının ana gövdesini oluşturmaktadır (Sert, 2015, s. 54). Başka bir deyişle sınıf atmosferinin etkileşim yoluyla dil öğrenimi ve öğretimi açısından uygun hale getirilmesi, bu atmosferinin içeriğini oluşturan tüm faaliyetlerin amacına uygun olarak gerçekleştirilmesine de imkân tanınması beklenmektedir.

SEY özelinde sınıf etkileşiminin temel odak noktaları “etkileşim sırasında anlamların nasıl birlikte inşa edildiği, katılımcıların bir anlayışa ulaşılmasını sağlamak için ne yaptıkları, onarım ve bozulmanın nasıl ele alındığı ve SEY’in öğrenmeyi nasıl kolaylaştırabileceğidir” olarak özetlenebilir (Yeşilbursa, 2017, s. 21). “Doğru veya akıcı” olmaktan ziyade etkin SEY

kullanımı, ikinci dil konuşmacılarının “yerel bağlama dikkat edebilmeleri, dinleyebilmeleri ve anladıklarını gösterebilmeleri, anlamları netleştirebilmeleri, arızaları onarabilmeleri vb.” açılardan başarılı olmaları demektir. (Walsh, 2012, s. 2). Bu bağlamda “bir yönlendirici desteği stratejileri kataloğu” kullanmaktan daha fazla işlev gören SEY’li bir öğretmen, kararlı eylemlerde bulunma, bağlam temelli stratejiler kullanma ve etkileşim yoluyla öğrenme için fırsatlar ve alan oluşturma imkânlarını teşvik etme becerilerini bünyesinde barındırır (Moore vd., 2018, s. 349).

Bu açıdan bakıldığında SEY, çoklu etkileşim becerilerini kapsadığı için genel iletişimsel yetkinlikle karşılaştırıldığında bir karmaşıklık temsil eder (Urmeneta & Evnitskaya, 2013). Üstelik Hara’nın (2024) vurguladığı gibi bir dil öğretmeni için SEY’in geliştirilmesi, pedagojik hususlarla ilgili kararlı eylemlerde bulunmak ve öğretimi geliştirmek için hedef dil istemleri gibi yardımcıları veya kaynakları entegre ederek “olası pedagojik eylem repertuarlarını çeşitlendirebilmek” anlamına gelmektedir (s. 15). İçeriği oluşturan bu temel noktalar SEY kavramını, etkileşimde sınıf söylemi ve kapsamı açısından gerekli karar alma, uygulama, değerlendirme ve etkileşimin öğretim ile öğrenim arasındaki köprü vazifesinin bilincinde olarak hareket edebilme şeklinde tanımlamamıza yardımcı olmaktadır. Ayrıca kavramın kapsamlı ve kompleks yapısının, etkileşimin getirdiği ve hatta gerektirdiği çok boyutlu ve çok fonksiyonlu işlevin bir sonucu olduğunu söylenebilir.

SEY, sınıf içi etkileşimin ikinci/yabancı bir dilin öğretilmesi ve öğrenilmesindeki verimliliği potansiyel olarak artırabileceği perspektifinden yola çıkmaktadır. Ayrıca kavram, bu dil öğrenme ve öğretme sürecinin katılımcıları arasında karmaşık ancak karşılıklı bir etkileşime dayalı bir rol olduğunu göstermektedir (Walsh, 2012). Ekolojik bir bakış açısıyla SEY, gelişimi bağlamın önemi ve ana katılımcıları olan öğretmenler ve öğrenciler açısından bu önemin fark edilmesi olarak değerlendirilirken kavramın psikolojik yanı ise aktif katılım ve pedagojiyi ifade eder (Avila, 2019, s. 583). Daha da önemlisi Walsh bu kavramı, sınıf bağlamında etkileşimsel süreçlerin verimliliğini en üst düzeye çıkarmak için uygun dili kullanabilen bir öğretmenin “beşinci becerisi” (dört ana dil becerisine (Konuşma, Dinleme, Okuma ve Yazma) ek olarak) olarak tanımlamaktadır (Walsh, 2006, s. 164; 2012, s. 6). Dolayısıyla öğretmen ve öğretmen adaylarının dil öğretim süreçlerini tasarlama, yönetme ve değerlendirme süreçlerinde ana dil becerilerine ek olarak dilde etkileşim realitesini de göz önünde bulundurmaları ve böylece öğretim-öğrenim bağlantısını kurma noktasında bu gerçeklikten azami seviyede faydalanmaları, bir dil becerisi olarak öğretmen eğitimi kapsamına dahil olmaktadır.

Özellikle son on yılda SEY kavramını kavramsallaştırma ve somutlaştırma girişimlerinin arttığı gözlemlenmektedir. Bu artan eğilimin bir sonucu olarak daha kapsamlı ancak aynı zamanda bağlam (context) odaklı çalışmaların öneminin arttığı da söylenebilir. Bu noktada, her bir sınıf bağlamının gerçekliğinin, bu kavramın nasıl uygulandığı konusunda çeşitliliğe neden olan ayırt edici etkileşimsel yönleri ortaya çıkarabileceği konusunda fikir birliği oluşmuştur. Bununla birlikte bu, soru sorma gibi ortak bir yönün ya da Başlatma-Yanıt-Geri Bildirim (IRF) gibi klişe bir akışın bu sınıf bağlamlarında yer almayacağı anlamına gelmez. Hem İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği Türkiye bağlamında ve diğer bağlamlarda hem de diğer alanlarda sınıf içi etkileşimin öğretme ve öğrenme verimliliği açısından büyük önem taşıdığı, çok daha önemlisi, bu konunun derinlemesine araştırılmasının iki ana artısı olduğu sonuçlarına varılabilir: Bağlamı ve hedef kitleyi anlamak ve bu konuda kararlı adımlar atmak ve sınıf bağlamına uygun olarak tasarlanacak etkileşimsel uygulamaları ve öğretmen konuşmalarını geliştirmek. Bu da doğal olarak etkileşimdeki çeşitliliği ve dolayısıyla SEY kavramsallaştırmasını çağrıştırmaktadır. Aşağıdaki dört özellik, SEY yetkinliğine sahip bir öğretmenin bir bağlam analizi yoluyla pedagoji, öğrenme ve öğrenciler için uygun uygulamalar, fırsatlar ve stratejiler geliştirmesini ve dolayısıyla da sınıf etkileşimini temelde nasıl geliştirilebileceğini ana hatlarıyla somutlaştırmaktadır (Walsh, 2006):

...SEY sergileyen bir öğretmen dili, mod ve öğrenen yakınsamalı olarak ve mod geçişlerini idare eden bir biçimde kullanır...

...SEY etkileşimsel alana olanak tanır. Öğrencilere söyleme katılmaları, sınıf sohbetine katkıda bulunmaları ve katkıları hakkında geri bildirim almaları için yeterli alan verilir.

...Etkileşimsel olarak yetkin öğretmen, öğrencilerin katkılarını yönlendirici desteği, başka kelimelerle ifade etme, tekrarlama ve benzeri yöntemlerle şekillendirebilir. Esasen, bir öğretmen, söylemi şekillendirerek, öğrencilerin en uygun dili kullanarak ne demek istediklerini söylemelerine yardımcı olur.

...SEY etkili ortaya çıkarma stratejileri kullanır. Soru sorma, bu soruları iyileştirme ve ayarlama ve öğrenciler için netleştirme becerisi, SEY kavramının merkezinde yer alır (s.131).

Bu dört temel SEY özelliği daha sonra Sert ve Walsh (2013) tarafından güncellenmiş ve şu beş noktada özetlenmiştir: “(a) *etkileşimsel alanı en üst düzeye çıkarmak*; (b) *öğrenci katkılarını şekillendirmek (açıklama istemek, yönlendirici destek sunmak, model olmak veya öğrenci girdisini onarmak)*; (c) *ortaya çıkarmanın etkili kullanımı*; (d) *öğretimsel bir dil (yani öğretmenin konuşma alışkanlıkları) ve (e) etkileşimsel farkındalık*” (s. 546). SEY kapsamına daha sonrasında yeni özellikler de dahil edilmiştir. Örneğin Sert (2017) “gömülü düzeltme, somutlaştırılmış düzeltme ve somutlaştırılmış açıklama” gibi araçlarla *öğrenci girişimlerini yönetmeyi* SEY bağlamında değerlendirmiştir (s.17). Diğer taraftan Tai (2024), “*jestler ve nesneler gibi çok modlu ve semiyotik kaynakların kullanımı, öğrencilerin davetsiz*

girişimlerinin yönetilmesi, öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak için öğrencilerin birinci dilinin (L1) kullanılması ve dinleyiciliği doğrulamak ve öğrenci katılımını teşvik etmek için minimal yanıt çiftlerinin kullanılmasını etkin SEY kullanımı çerçevesine dahil etmiştir (ss. 2-3). Bu doğrultuda, SEY kavramının bağlam, öğretmen, öğrenci kitlesi ve pedagojik hedefler doğrultusunda şekillenebileceği ve çeşitli biçimlerde görünür olacağı çıkarımda bulunulabilir.

Çok çeşitli kapsamı göz önüne alındığında SEY “bir öğretmenin uygun öğretmen söylemini kullanma ve ‘iyi’ etkileşimli karar verme ile sonuçlanan etkileşimsel farkındalık gösterme becerisidir” ve ilk etapta öğretmenler tarafından *ustalaşılması* gereken bir şeydir” (Walsh, 2006, s. 150). Bu noktada bir öğretmenin dil kullanımı, mod yakınsak veya mod ıraksak (moddan uzak) olma derecesine göre öğrenme fırsatlarını yapılandırabilir veya engelleyebilir” (a.g.e.). Başka bir deyişle öğretmen söylemi (teacher talk), öğretmenin kendi kendini detaylandırması, öğrenci inisiyatifinin reddedilmesi, sınırlı bekleme süresi ve anında biçim odaklı geri bildirim gibi etkileşimi ve katılımı engelleyici unsurlar içeriyorsa, özellikle de temel önceliği öğrenci katılımının ve diyalojik öğretimin en üst düzeye çıkarılması olan anlam odaklı bir bağlamda, pedagojik etkileşimi engelleyebilir ve dolayısıyla dil öğrenme sürecini sekteye uğratabilir (Pourhaji & Sadeghi, 2021). Bu nedenle öğretmen söylemi, pedagojik pratikler ve öğretmen söyleminin sınıf bağlamındaki etkileşimsel gücü arasındaki ilişki değerlendirildiğinde öğretmen açısından SEY gelişiminin oldukça önemli olduğu sonucuna varılmaktadır (a.g.e., s. 411).

Bu noktadan hareketle SEY’in edinilmesi ve geliştirilmesi, özellikle dil sınıflarında etkileşimin kritik önemini keşfetmek ve anlamak için kapsamlı bir perspektife sahip olmak ve böylece öğrenmeyi desteklemek için etkileşimin gücünden yararlanmak üzere öğretimi geliştirmek anlamına gelmektedir (Walsh, 2011, s. 181). Epistemik çerçeveden bakıldığında SEY, çoğunlukla öğrencilerin “bilişsel durumlarından (örneğin bilme veya bilmeme)” kaynaklanan sınıf bağlamlarındaki etkileşimsel sorunların etkili yönetimini, Yetersiz Bilgi İddiaları (YBİ’ler), Katılım İsteksizlikleri (Kİ’ler) ve Epistemik Durum Kontrolleri (EDK’lar), Tasarlanmış Eksik İfadeler (TEİ’ler) gibi belirteçler yoluyla değerlendirmeye ve yönetmeye çalışır (Sert, 2015). Buna ek olarak SEY’in bir parçası olarak jestler, bakışlar, duraklamalar, tonlama, sessizlik, vücut duruşları ve baş hareketleri gibi sözel olmayan unsurlar, öğretmenlerin onarım, düzeltme, ortaya çıkarma, açıklama ve öğrenmeye yönlendirme gibi pedagojik hususları gerçekleştirmelerine yardımcı olarak genel etkileşime katkıda bulunma potansiyeline sahip diğer araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır (a.g.e, ss. 87- 111). Son olarak SEY, aynı zamanda olası ve bağlamsal çok dilli arka plandan faydalanmakla da ilişkilidir, çünkü “farklı diller ikinci sınıflarında öznelarasılığın birlikte inşasında dinamik bir rol oynar” (Sert, 2015,

s. 133). Bu da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dillerarası geçiş (translanguaging) gibi görüşlerin farkında olmalarını gerektirir

Basitçe ifade etmek gerekirse öznelerarasılık, “*bir konuşmacı tarafından üretilen bir dönüşün, konuşmacının önceki dönüşü nasıl anladığını gösterdiği ve yaptığı bir sonraki eylemin hem önceki dönüşle yanıt olduğu hem de diğer konuşmacı(lar) tarafından anlaşılacak ve işlenecek sonraki eylemleri yansıttığı* karşılıklı olguyu ifade eder.” (Atar, 2016, s. 28). Dolayısıyla öğretmenler için SEY, öznelerarasılığın ikinci dil sınıf bağlamlarında etkileşimi nasıl şekillendirdiğine dair bir anlayışa da atıfta bulunarak öğretmen ve öğrencilerin ortak inşasıyla ortaya çıkacak etkileşimsel yönlerin arka planına, mevcudiyetine ve geleceğine ışık tutar. Genel olarak kavram, pedagoji ve öğrenci yeterliliği açısından uygun dilin kullanılmasına, öğrenci katılımını teşvik etmek için etkileşimi teşvik edici ve destekleyici bir ortam oluşturulmasına ve öğrencilerin etkileşime katkılarını şekillendirmek için sözlü ve sözsüz stratejiler ve ipuçları kullanılmasına karşılık gelmektedir (Tai, 2024b, s. 552). Bu kavramın sınıf bağlamına dahil edilmesi, öğrenci ihtiyaçlarına öncelik vererek sınıf içi etkileşimi ve fırsatları zenginleştirmek (Can Daşkın, 2015) yoluyla yüksek kaliteli etkileşim ve dolayısıyla öğretme ve öğrenmede verimlilik anlamına gelir (Urmeneta & Evnitskaya, 2013, s. 114).

Son dönemde yürütülen etkileşim odaklı ikinci yabancı dil araştırmaları, dil öğretmenlerinin Türkiye’deki Yabancı Dil Olarak İngilizce (English as a Foreign Language) bağlamı içinde ve dışında SEY gelişimine giderek daha fazla önem vermiştir. Teknolojik araç ve uygulamaların, farklı bağlamlarda sınıf içi etkileşim ve SEY gelişiminin an temelli, ayrıntılı ve analitik incelemelerinde faydalı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sınıf bağlamlarının ve dolayısıyla bu bağlamlarda yürütülen etkileşimsel pratiklerin ayırt ediciliği, SEY kavramının bağlam ve katılımcı odaklı ve çok çeşitli kompleks yapısına doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda, geniş bir SEY yelpazesi sunulmakta ve bu kavramın farklı sınıf bağlamlarında daha fazla araştırılmasını desteklemektedir. Takip eden alt bölümde ise SEY kavramının dil öğretmeni eğitimindeki yeri ve öğretmen ve öğretmen adaylarının edinmesi gereken temel SEY özellikleri ilgili literatür ışığında incelenmektedir.

SEY Özellikleri ve Dil Öğretmeni Eğitimine Genel Bir Bakış. Önceki bölümlerde, özellikle yabancı/ikinci dil sınıflarında etkileşimin öğrenme ve öğretme süreçleri için önemi vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, bu bölümde ilgili araştırmalar ışığında öğretmenlerin SEY özellikleri özetlenmektedir. Özellikle sınıf içi söylem verileri öğretmenler için “kilit gelişim alanlarının” önünü açtığından, konuya hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen gelişimi açısından bakılmaktadır. Walsh’a göre öğretmen gelişimi açısından oldukça önemli olan bu alanlar (1) *Soru sorma stratejilerinin geliştirilmesi*, (2) *Söylemin daha iletişimsel hale*

getirilmesi, (3) Etkileşimli karar verme sürecinin geliştirilmesi ve (4) Öğrenci suskunluğuyla başa çıkılması olarak karşımıza çıkmaktadır (Walsh, 2011, s. 37). Benzer şekilde Sert (2015), sınıf içi söylem verilerini analiz etmek için Konuşma Çözümlemesi (KÇ) yönteminin öz yansıtma (self-reflection) ve gözlem raporları ile metodolojik olarak birleştirilmesinin SEY gelişimi açısından öğretmen ve öğretmen adaylarına önemli çıkarım ve kanıt niteliğinde veri sağlayabileceğini vurgulamıştır (s. 155). Ayrıca Sert, bu gelişimin hem öğretim pratiğinde hem de öğretmen bilişinde gerçekleştiğini bu nedenle sınıf içi etkileşim için boylamsal, etnografik, yansıtıcı, mikro-analitik ve bütünsel lenslerin, epistemik, çok modlu ve çok dilli yönleri ve öğretmen gelişimi ve SEY anlayışımızı zenginleştirebileceğini öne sürmektedir (s. 163). Boylamsal ve etnografik perspektifi benimseyen mevcut çalışma için de bu çıkarımlar destekleyici niteliktedir. Diğer taraftan Sert (2015), özellikle öğretmen adaylarına SEY’i tanıtmak ve adaylara edindirmek noktasında sekiz ana SEY özelliğini önermektedir (s. 165). Takip eden alt bölümde bu sekiz özellik açıklanmakta ve bu özellik kapsamında yürütülen çalışmalara yer verilmektedir. Bu bölümün aynı zamanda etkileşim odaklı gelişimi destekleme açısından öğretmen programlarına, öğretmen eğitimcilerine ve özelde öğretmenlik uygulaması sürecini yürütecek paydaşlara yönelik önemli çıkarımlar sağlayabileceği öngörülmektedir.

Etkileşimsel Alanın Maksimum Düzeye Çıkarılması (Maximizing Interactional Space). SEY’e sahip bir öğretmen öğrencilerin sınıf söylemine katılımlarının, sınıf konuşmasına katkılarının ve geri bildirim olarak katkılarını artırma girişimlerinin önünü açmak için etkileşimsel olanaklar tasarlar (Walsh, 2011, s. 168). Bu kapsamda öğretmen, zaman planlamasına izin verme, öğrenci söz sıralarının uzatılması, öğrenci suskunluğunun yönetilmesi, öğretmen yankısının azaltılması, sorgulama, açıklama isteme (a.g.e.), bekleme süresinin artırılması, detaylandırma ve ek öğrenci katılımı için davetler dahil olmak üzere çeşitli araçlarla etkileşimsel alan ihtiyacını karşılar (Sert, 2015, s. 166). Ayrıca sınıf ortamında dil öğrenimi ve öğretimi açısından oldukça önemli olan öğrenci- öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerini asgari düzeye çıkarma noktasında öğrencilere alan sunar.

SEY, sınıf içi etkileşimin her modunda öğretmen ve öğrenci sıralarının etkili bir şekilde alınmasını ve yönetilmesini gerektirir (Tajeddin & Kamali, 2023). Modlar değiştikçe ve öğrenci odaklı etkileşime yaklaştıkça özellikle de öğretmen söz sıralarının ağırlığının azaldığı Sınıf Bağlamı Modunda öğrenci söz sıralarının uzunluğunun ve süresinin arttığı (extended learner turns) söylenebilir (Walsh, 2012). Bu noktada sınırlı öğretmen söz sırası (Atar, 2020b), azaltılmış öğretmen yankısı (Aziz & Arar, 2024; Kardaş İşler vd., 2019; Yeşilbursa, 2017; Walsh, 2012) ve öğrencilerin konuyu genişletmelerine yardımcı olmak (Jawhar vd., 2021) etkileşimsel bağlamda öğrenci katılımını ve sınıf içi uygulamaları geliştirebilir. Bu unsurlar

arasında, etkileşimsel süreçlere katılma noktasında öğrenci etkileşimini desteklemek için kullanılan ve en çok vurgulanan araç genişletilmiş öğrenci söz sıralarıdır.

Öğretmenlerin etkili sıra ve konu yönetimi, öğrencilerin daha fazla sorumluluk almaları ve kendilerini özgürce ifade etmeleri için kendilerine verilen her fırsatı kullanmaları noktasında desteklendikleri genişletilmiş öğrenci söz sıraları ile de ortaya çıkar. Bu, yalnızca öğrenci katılımına kapı açmaz, aynı zamanda açıklama istekleri, onay kontrolleri ve dinlediğini gösterme gibi etkileşimli araçların aktif kullanılması yoluyla SEY'in ana ilkelerinden biri olan "etkileşimsel alan yaratmaya" (creating interactional space) olanak tanır (Aziz & Arar, 2024, s. 332). Bu tür girişimler aynı zamanda SEY'i sınıf bağlamında belirgin hale getirir ve öğrenci girişimlerini ve etkileşime aktif katılımlarını teşvik eder (Atar, 2020b; Aziz & Arar, 2024; Jawhar vd., 2021; Tajeddin & Kamali, 2023; Yatağanbaba & Yıldırım, 2016; Yeşilbursa, 2017; Walsh, 2012). Bu nedenle ikinci dil sınıf etkileşimine katılım fırsatları olarak öğrenci girişimlerinin yönetimi ve desteklenmesi ve öğrencilerin hikâye anlatımı gibi kendi başlattıkları eylemler yoluyla bilginin genişletilmesi hem öğretmen hem öğrenci için SEY gelişimi anlamına gelir (Monfaredi, 2023). Sınıf etkileşimine dahil edilen genişletilmiş öğrenci söz sıraları, birçok çeşitli pedagojik ve pratik hedeflerin aktif öğrenci katılımıyla gerçekleşmesine de zemin hazırlar. Örneklendirmek gerekirse öğrencilerin özet çıkarması veya değerlendirme yapması (Cheung, 2021), konu yönetimi ve tartışma gibi sınıf uygulamalarına katılımları (Ro, 2023), sessizlikleri ve katılım eksiklikleri ile başa çıkmaları (Cheung, 2021; Havadar, 2024), detaylandırma yapabilmeleri (Pourhaji & Sadeghi, 2021) ve öğrencilerin kendi aralarında özel söz sırası almaları (Urmeneta & Evnitskaya, 2014) bu hedefler arasında gösterilebilir.

Genişletilmiş öğrenci söz sıralarının önemi, İngilizce dil öğretimi bağlamlarında ve İngilizce sınıflarında gerçekleştirilen söylem-odaklı diğer çalışmalarda da vurgulanmıştır. Örneğin Soraya (2017) İngilizcenin yabancı dil olduğu yükseköğretim Jakarta bağlamında 10 İngilizce sınıf kaydının sınıf modları analizi ve etkileşim özelliklerinin sıklığı ile ilgili olarak SEY'e odaklanmıştır. Öğretmen söz sıralarının ve gösterge soruların sayısını dikkate alan çalışma, sınıf söyleminde öğretmen ağırlıklı (teacher-fronted interaction) bir etkileşimin olduğu sonucuna varmıştır. Bu kapsamda mod bazlı etkileşimsel süreçlerin çeşitlilik arz etmesi ve öğrencilerin özellikle Beceriler ve Sistem ve Sınıf Söylemi modlarının daha fazla ve genişletilmiş çerçevede öğrenci söz sıralarını içermesi noktaları açısından öğretim elemanlarının gelişime ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır. (s. 636). Benzer bağlamda ve Şili ölçekli çalışmasında Avila (2019), SETT çerçevesi kapsamında sınıf etkileşim modları üzerinden öğretmen ve öğrencilerin örtüşen (overlapped) (öğrenen ve öğretmen arasındaki eşzamanlı konuşma) ve kilitlenen-sınırlandırılan (latched) (öğretmen katkısını takiben öğrenci

konusması) konuşma tarzlarına odaklanmıştır. Çalışmaya göre SEY farkındalığı gelişmiş bir öğretmen bu iki tür söyleme karşı yüksek hassasiyet ve etkileşimsel bilince sahiptir. Bu da etkileşimsel alanları azami düzeye çıkarma ve böylelikle öğrencilerin etkileşimsel süreçlere aktif katılımını elde etme açısından önemlidir (s. 599). Öğretmenler öğrencilerin “düzen, boyut ve sıra açısından daha özgür bir aralığa sahip oldukları ve konuşmalarında sıradan konuşma özelliklerini benimsedikleri” daha özgür bir sınıf söyleminde “inisiyatif almalarına ve konuşma sıralarını ele geçirmelerine” izin verdiğinde öğrenmenin etkileşimle birlikte verimli hale geleceği ve bunun da SEY kullanımına örnek olduğu çalışmada vurgulanmaktadır (Avila, 2019).

Öte yandan Jawhar (2018), birinci dilin mizah kaynağı olarak kullanılmasının, öğrenci söz sıralarının uzatılmasında ve sınırlı ikinci dil bilgisinden kaynaklanan iletişim kopukluklarının önlenmesinde etkili olduğunu önermiştir. Suudi Arabistan ölçekli bir dil enstitüsünde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin 16 saatlik ders kaydını analiz eden bu çalışma, sınıf etkileşimi sürecinde öğrencilerin ana dili olan Arapçanın kullanımının, öğrenci söz dizilerini destekleyen, öğrencilerin etkileşimli zorluklarla başa çıkmak için mizahı kullanmalarına yardımcı olan ve etkileşimi, dolayısıyla etkileşimsel yeterliliklerini teşvik eden sıcak bir atmosfer oluşturduğu sonucuna varmıştır (ss. 306-307). Benzer şekilde Aziz ve Arar (2024) da öğretmenin öğrencilerin ifadelerine yanıt verirken mizahı kullanmasının, açıklama talepleri (clarification requests) ve onay kontrolleri (confirmation checks) ile birlikte Cezayirli öğrencilerin İngilizce öğretimi sürecinde etkileşimi sürdürmesinde ve uzatılmış söz sıralarına katkıda bulunan rahatlatıcı bir atmosfer oluşturduğu sonucuna varmıştır (ss. 344-345). Ayrıca bu çalışma, Cezayirli öğretmenlerin SEY’in bir gereği olarak doğru sınıf modu için doğru dil ve etkileşim stratejilerini kullanarak etkileşimsel alanı artırdığını ve böylece öğrenci katkılarını şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğretmen söylemini ve bunun dil öğrenimi üzerindeki etkileşimsel ve pedagojik gücünü ortaya çıkarmak için mikro-analitik KÇ tabanlı ve SETT benzeri çerçeveli perspektifler aracılığıyla yansıtıcılığın artırılması, öğretmen eğitimi ve gelişimi için şiddetle önerilmektedir (Aziz & Arar, 2024, s. 345).

Öğretmen gelişimi açısından bakıldığında SEY, aynı zamanda öğretmen ve öğretmen adaylarının etkileşimsel kaygılara, kopukluklara, yanlış anlamalara veya pedagojik hususlar ile etkileşim arasındaki çatışmalara karşı reaksiyon göstermelerine yardımcı olur. Bu kapsamda, artan duraklamalar, araya girmelerin en aza indirilmesi, uzatılmış öğrenci söz sıraları ve etkili söz sırası alma yönetimi gibi çoklu stratejiler aracılığıyla öğretmen söylemini ve SEY gelişimini inceleyen Yatağanbaba ve Yıldırım (2016), öğretmenlerin özellikle araya girme, Başlatma-Yanıt-Değerlendirme (Initiation-Response-Feedback) söz sırasını sıkı bir şekilde

takip etme ve sıra alma konusunda tahakküm kurma şeklinde gerçekleşen söylemlerinin, öğrencilerin katkıları ve etkileşime katılımları üzerinde engelleyici bir etkisi olabileceğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda araştırmacılar, Türkiye ölçeğinde İngilizce öğretimini yürüten öğretmenlerin sınıf içi etkileşim ve bunun öğrenci çıktıları üzerindeki önemi konusunda daha bir perspektife ulaşabileceklerini vurgulamışlardır. Bu bağlamda öğretmen eğitimi programlarına “öğretmen eylem araştırması ve sınıf içi söylem” derslerinin entegre edilmesini ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için videoya kaydedilmiş dersler, öz yansıtıcı gözlemsel raporlar ve yansıtıcı günlükler gibi çeşitli araçların kullanılmasını önermektedirler (Yatağanbaba & Yıldırım, 2016, s. 694).

Hem öğretmen gelişimi hem de etkileşimsel alanı azami düzeyde sunma açısından önemli çıkarımlar sunan bir diğer çalışma ise Ro (2023) tarafından Güney Kore’de bir üniversite bağlamında yürütülmüş ve video aracılı çevrim içi okuma kulübü toplantılarında konu yönetimi açısından etkileşimsel boyutu analiz etmiştir. Toplantıların KÇ analizi, kitap kulübünün ikinci dil olarak İngilizce etkileşim için zenginlik sunabileceğini ortaya koymuş, öğrenci katılımını ve söz sıralarını genişletmek için onay talep eden sorular, tekrarlama, öğrencilerin düşüncelerini sorma, konuşma sırasını diğer konuşmacılar için bozma ve sınıf tartışmasını ve dolayısıyla etkileşimi genişletmek için yeniden şekillendirme araçlarının SEY kapsamında kullanıldığını göstermiştir (Ro, 2023, s. 23). Ayrıca konu yönetimi ve öğrencilere etkileşim yoluyla öğrenme için bir alan açma noktasında etkileşim açısından zengin atmosferler oluşturmak için bakış ve vücut hareketleri gibi çok modlu etkileşim araçlarının etkili kullanımını öneren çalışma, video-aracılı çevrim içi sınıf ortamlarının da sınıf etkileşimi noktasında öğretmen gelişimini destekleyebileceğini belirtmektedir.

Etkileşimsel alanın maksimum düzeye çıkarılması için önerilen bir diğer yaygın strateji ise uzatılmış bekleme süresidir (extended wait time). Bu özellik öğrencilerin söz sırası alma durumlarında etkileşimsel boyut açısından öğrencilerin katılım göstermeleri noktasında onlara süre verilmesi olarak tanımlanabilir. Bu anlamda bekleme süresini uzatmak, etkileşimsel girişimleri ve sorumluluk almaları için alanı genişleterek öğrenci söz sırası alımlarını ve dolayısıyla aktif katılımını genişleten bir başka önemli husustur (Atar, 2020a, 2020b; Aziz & Arar, 2024; Cheung, 2021; Jawhar vd., 2021; Kardaş İşler vd., 2019; Novell & Carreres, 2024; Sert, 2017; Tajeddin & Kamali, 2023; Urmeneta & Evnitskaya, 2013; Walsh, 2012). Öğrencilere düşünmeleri, cevap oluşturmaları ve böylece etkileşime katılmaları için biraz zaman sağlamak, öğrencilerin suskunluğunu yönetmeyi teşvik edebilir (Cheung, 2021) ve kapsamlı duraklamalarla etkileşim alanını kolaylaştırabilirken (Kardaş İşler vd., 2019), bunun

aksine sınırlı bekleme süresi etkileşimi kısıtlayabilir ve dil öğrenim sürecini olumsuz etkileyebilir (Pourhaji & Sadeghi, 2021).

Türkiye ölçekli ve İngilizce öğretmenleri eğitimi bağlamında yürütülen çalışmada Atar (2020b), öğretmen adaylarının SEY'in bir göstergesi olarak uzatılmış bekleme sürelerine ilişkin gelişimine odaklanmış ve Sert'in (2015) SEY'in tanıtımı, mikro öğretim, diyalogik yansıtma, gerçek öğretim ve öğretmen iş birliği ve eleştirel yansıtma adımlarını içeren IMDAT (Introduction To CIC, Micro teaching, Dialogic Reflection, Actual Teaching, And Teacher Collaboration And Critical Reflection) çerçeve modelini benimsemiştir (s. 833). IMDAT'ın uygulanması, öğrencilerin düşünceleri ve yanıt vermeleri için bir alan sunma fırsatı olarak öğretmen adaylarının uzun bekleme süresine ilişkin farkındalıklarının kademeli ve yansıtıcı bir şekilde gelişmesini sağlamıştır (s. 842). Öte yandan SEY'in bu aynı bileşeniyle yani genişletilmiş bekleme süresi ilgili olarak diğer çalışmada Atar, öğretmen adaylarının “yeniden ifade etme, (kısmi) tekrarlama, örnek yanıtlar sunma, sözlü ve sözsüz ipuçları verme ve etkinliği değiştirme” şeklindeki etkileşimsel eylemlerinin uzun bekleme süresini kesintiye uğratabileceğini belirlemiştir. (Atar, 2020a, s. 280). Çalışma, önemli bir SEY bileşeni olarak uzun bekleme süresinin ve etkileşimsel eylemleri takip etmenin, etkileşimi ve öğrencinin aktif katılımını artıran veya kısıtlayan iki taraflı bir etki oluşturabileceğini göstermesi, bu tür uygulamaların veya örnek kullanımların öğretmen eğitime dahil edilmesini vurgulaması açısından önemlidir. Diğer çalışmada ise Sert, bir öğretmenin SEY kullanımının Türkiye'deki bir ortaokul bağlamında öğrenci katılımını desteklemek için dinleme/izleme öncesi etkinlik uygulamalarında nasıl çalıştığını görmeye çalışmıştır (Sert, 2017). Anlaman ve katılımı teşvik eden dil öğrenme bağlamlarının önemini vurgulayan araştırmacı, genişletilmiş söz sıraları, daha az araya girme, sınırlı öğretmen konuşma süresi ve doğrudan onarım eksikliği dahil olmak üzere yakınsak dil kullanımı, detaylandırma soruları, jestler ve yeniden ifade etmeyi kapsayan çeşitli SEY stratejilerinin öğrenci girişimlerine, dolayısıyla aktif katılıma, anlamaya ve öğrenmeye kapı açabileceği sonucuna varmıştır (a.g.e., s. 22).

Öğretmen söyleminin etkileşim için alan oluşturma fonksiyonu yukarıda belirtilen çalışmalardan çıkarılan en önemli sonuç olarak değerlendirilmekle birlikte bu söylemin öğrenci etkileşimini ve aktif katılımını desteklemek için sınırlandırma ve bekleme gibi farklı stratejilerle şekillendirilmesinin SEY farkındalığı ve kullanımı ile doğrudan ilişkili olduğu açıktır. Etkileşimsel alan açmak açısından öğretmen konuşmasına verilecek bir diğer örnek de minimal cevap ya da belirteçlerin doğru kullanımıdır. Örneğin öğrencilerin kelime aramalarının öğretmen adayları veya hizmet içi öğretmenler tarafından kullanılan “Tamam” (Okay) gibi ifadelerle kapatılması, daha fazla etkileşime katılmak ve hatta teşvik edilmek yerine

“engelleyici öğretmen konuşması” ile sonuçlanabilir. Bu da SEY felsefesinin önemli bir hususu olarak öğrenci katkılarının şekillendirilmesini engelleyebilir (Balıkçı & Seferoğlu, 2023, s. 233). Bu nedenle bu tür minimal işaretlerin (minimal tokens) etkileşimin “küçük yönleri” olarak KÇ tabanlı analizi dikkate alınmalıdır. Bu ifadeleri “dinlediğini gösterme sinyalleri” olarak tanımlayan genel bir söylem analizi perspektifi, bu kullanımların bağlamsal ve pedagojik açıdan farklı kullanımları konusunda tam bir kavrayış sunmayabilir (Girgin & Brandt, 2020, s. 62). Bir başka minimal işaret olan “Mm hm” düşen-yükselen tonlama, öğretmenin başını sallaması ve bakmasıyla iş birliği içinde “değerlendirmeyi gösterme ve devam eden alıcılığı gösterme” (s. 75) için kullanılmasının yanı sıra Başlatma-Yanıt-Değerlendirme (Initiation-Response-Evaluation) dizisinin üçüncü turunda “bir devam ettirici” olarak işlev görebilir. Bu da etkileşim alanını kolaylaştırmayı ve ortaya çıkarmayı teşvik ettiği için öğretmenin SEY kullanımını gösterir (Girgin & Brandt, 2020, s. 75). Benzer şekilde Girgin’in (2017) doktora tezi çalışması da minimal işaretlerin ve özellikle de “Mm hm” işaretinin, Türkiye’deki İngilizce öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin dilbilgisi dersi aldığı bir ikinci dil sınıf bağlamında prozodik ve pedagojik girişimlerle birlikte nasıl çeşitli işlevler kazanabileceğine dair somut bir resim sunmuştur.

Sınıf içi etkileşimin gücünden yararlanmanın ve öğrencilerin dil edinim süreçlerine destek olmak için etkileşim alanını genişletmenin SEY odaklı bir öğretmen gelişimini gerektirdiği anlaşılmaktadır. Bu çıkarımı destekleyen bir diğer örnek çalışma ise Jawhar vd. (2021) tarafından Suudi Arabistan ölçekli bir İngilizce okuduğunu anlama sınıfındaki etkileşimsel uygulamalar üzerine yürütülmüş ve bu bağlamda öğretmenlerin öğrenci katılımını artırmak için SEY’den nasıl yararlandıklarına odaklanılmıştır. 120 dakikalık sınıf kaydının KÇ analizi, öğretmenin kitap temelli etkinliklerden genel sınıf tartışmalarına geçiş aşamasında yürütülen etkileşim yönetimini araştırmıştır (s. 263). Sonuçlar öğretmenin, öğrenci katkılarını ve sınıf etkileşimine aktif katılımı teşvik etmek amacıyla, öğrencilerin konuyu genişletmelerine yardımcı olmak için uzun bekleme süresi, öğrenci yanıtını yeniden ifade etme, birinci dil kullanımını, aktif dinleme ve konu yönetimine kadar çok çeşitli etkileşim stratejileri kullandığını ortaya koymuştur. Ayrıca, çalışma, öğretmenin SEY farkındalığının öğrencilerin anlamalarını nasıl genişletebileceğini ve okuma gibi diğer dil becerilerini güçlendiren ve sınıf bilgilerini diğer süreçlere aktarmalarına yardımcı olan “ek bir beceri” olarak nasıl işlev görebileceğini vurgulamıştır (Jawhar vd., 2021, s. 275). Aynı şekilde Novell ve Carreres (2024) Barselona’da bir devlet ilkokulundaki yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler için ortak okuma perspektifinde öğretmenlerin SEY ve ortak öğretim stratejilerini araştırmıştır. İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme (Content-Based Language Integrated Learning) formatındaki okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerin analizi, birlikte öğretim, paylaşılan okuma ve modelleme,

yeniden formüle etme, duraklama, hız ve tonlama düzenlemesi, jest kullanımı gibi SEY stratejilerinin öğrencilerin anlamalarını geliştirdiğini ortaya koymuştur (ss. 18-19).

Öğretmen konuşması kapsamında öğrenci için etkileşimsel alan oluşturacak bir diğer araç ise artan öğretmen-öğrenci yankısının (teacher-learner echo) öğretmen-öğretmen yankısına (teacher-teacher echo) tercih edilmesidir. Öğretmen-öğretmen yankısı yerine artan öğretmen-öğrenci yankısı, öğrencinin sınıf etkileşimine aktif katılımı için gerekli alanı destekleyebilir. Walsh’a göre (2011, s. 170) birinci ve “kapsayıcı” olanı, tüm sınıfın öğrenmenin ve anlamının bir parçası olmasını amaçlandığından “öğretmenin bir öğrencinin sözünü sınıfın yararı için tekrarladığı” durumlarda ortaya çıkarken ikincisi öğrencilere alan açmaktan ziyade “bir alışkanlık gibi” öğretmenin kendi sözlerini tekrarlamasıdır. Ayrıca ikinci tür yankının “sessizlik oldukça tehdit edici olabileceğinden bir tür savunma mekanizması olarak” tercih edilebileceği belirtilmektedir (a.g.e.). Aynı şekilde Sert (2015), yankı tercihinin etkileşim modlarıyla doğrudan ilişkili olduğuna işaret eder; tekrar vurgulamak gerekirse, akıcılık ve anlam odaklı Sınıf Bağlamı Modu, etkileşimde öğrenci katılımında ilerlemek için artan öğretmen-öğrenen yankısını gerektirir (s. 54).

Sınıf bağlamında etkileşimi belirleyen dört ana özellikten biri olarak (Walsh, 2006; 2011) onarım stratejileri (repair strategies), aynı zamanda hem etkileşimsel alanı genişletmeye hem de öğrenci katkılarını şekillendirmeye yardımcı olur. Bu iki nokta aynı zamanda SEY’in iki temel önceliğidir. Dahası, öğretmenin onarımı kimin başlattığı, yaptığı ve onarım için neyin kullanılabileceği veya ne zaman onarımın göz ardı edileceği ya da erteleneceği konusundaki analizi de “etkileşimdeki sorunların yönetimini anlamaya” yardımcı olur (Atar, 2016, s. 17). Bu bağlamda, onarım eksikliği, özellikle hatalar “iletişimi engellemediğinde” ve merkezde olmadığında öğrenciler tarafından yönetilen ve katılım sağlanan etkileşim süreçlerine müdahale etmemek için öğretmen tarafından tercih edilebilir, bu da etkileşim için alan genişletici bir etki oluşturur (Walsh, 2011, s. 169). Diğer taraftan “öğrencinin önceki dönüşünü değerlendirmek için tasarlanmamış” (s. 93) “anlam ve akıcılık bağlamlarında detaylandırma sorularını takip eden” gömülü onarım ise genişletilmiş öğrenci söz sıralarını teşvik edebilir (Sert, 2015, s. 144). Benzer şekilde öğrencinin kendi kendini onarması (Jawhar vd., 2021; Novell & Carreres, 2024; Tajeddin & Kamali, 2023) ve yetkilendirilmiş akran onarımı da (Rodríguez & Evnitskaya, 2024) etkileşimsel kolaylaştırma ve öğrenci katılımı için elverişli olabilir.

Başka bir deyişle SEY, ikinci dildeki etkileşimsel sorunların karşılıklı olarak anlaşılması ve hatta birlikte yönetilmesi olarak öznelarasılığın elde edilmesini ve etkili bir şekilde sürdürülmesini gerektirir. Örnek vermek gerekirse Atar (2016), etkileşimsel sorunlara örnek olarak başkasının başlattığı onarım biçimindeki açıklama eylemi (the action of clarification in

the form of other-initiated repair) üzerine çalışma yürütmüştür. Bu tür eylemleri bir SEY göstergesi olarak tanımlayan araştırmacı, bu eylemlerin sırası ve etkileşimsel boyutları üzerinde odaklanmıştır (s. 133). Derlem tabanlı ikinci dil sınıf verilerinin KÇ ile analiz edildiği çalışma, kendi içinde sıralı bir organizasyon (sorun kaynağı, açıklama başlatma, açıklama ve kapatma) sunan bu eylemlerin bilinçli ve etkin kullanımının, epistemik boşlukları onarmakla birlikte öğrenci söz sıralarının genişletilmesi noktasında da destekleyici bir işlev üstlenebileceği sonucuna varmıştır. Buna ek olarak çalışmada, diğer kişilerden gelen onarımlar için dört tür öğretmen stratejisi (türe özgü sorular, sınıfa açık onarım başlatıcıları, örnek anlamalarını kontrol etme ve wh- soru kelimelerini takip eden kısmi tekrarlar) ve diğerleri tarafından yürütülen onarım eylemlerinin anlaşılması sürecinin yönetimi ile öznelarasılığı sürdürmek için ise üç araç (yani, daha güçlü formlar kullanma, yeniden ifade etme ve örnek anlamalarını kontrol etme) önerilmektedir. Bu bağlamda çalışma, “ikinci dil sınıflarının dizi kapatma ve tercih organizasyonu açısından eşsiz bir onarım organizasyonuna sahip olduğu” sonucuna varmıştır (Atar, 2016, s. 139). Bu bağlamda özellikle ikinci dil öğretmen eğitimi için öznelarasılık, dolayısıyla verimli etkileşim kazanmak için etkileşimsel sorunları fark etmek ve düzeltmek amacıyla yansıtıcı uygulamalar ve KÇ tabanlı sınıf veri analizleri yardımıyla onarım başlatma ve sorgulama stratejileri açısından öğretmen gelişiminin önemini vurgulamıştır (Atar, 2016, ss. 135-136).

Sınıf söylemi açısından etkileşimsel alanları mümkün olduğunca artırmak noktasında, önceki strateji ve araçlara ek olarak Sert (2015), “Ne şekilde açıklayabilirsiniz? (How do you explain...?” (s. 93) ya da “Neden...? (Why...?) (s. 147) gibi detaylandırma soruları şeklinde somutlaşan detaylandırma davetlerinin, öğrencinin uzun süreli ve hatta çoklu dönüşleri için tetikleyici olarak işlev görebileceğini, böylece öğrencinin katılımı ve etkileşime katkısının en üst düzeye çıkarılabileceğini belirtmiştir. Diğer taraftan Walsh (2011), “Birlikte söyleyebilir misiniz...?” (Can you tell me together...?) gibi araçlarla yönergeleri netleştirmenin çok taraflı konuşmaların önünü açmak için öğrencilere koro sınıfı formatında bir etkileşim alanı sağlama konusunda yardımcı olacağını ifade etmiştir (s. 169). Son olarak öğrencilerin suskunluğuyla (etkileşime katılmama) başa çıkmak, aynı zamanda SEY farkındalığı açısından etkileşim alanını genişleterek aktif katılımı teşvik etmeyi gerektirmektedir. Örnek vermek gerekirse sınıf içi etkileşime ilişkin öğretmen adayı gelişimi ile ilgili çok yeni bir çalışma yürüten Havadar (2024), üç İngilizce öğretmeni adayının çevrim içi yansıtıcı birlikte öğretim atmosferinde katılım eksikliği sorununu çözmek için kullandıkları stratejileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Beş haftalık etkileşimsel KÇ analizi “yansıtma diline” dayanarak, katılım eksikliği için iki ana strateji bulmuştur: Sessiz öğrencilere söz sırası tahsis etmek ve öğrenci etkileşimini en üst düzeye çıkarma amacını gösteren katılımı tüm sınıfa yaymak için bireysel adaylık. Yansıtıcı

öğretmen konuşmaları “öğrenci katılımı eksikliğine yönelik yönelimlerinde” değişiklikler olduğunu göstermiştir (a.g.e., s. 10). Bu bağlamda çalışma, öğretmen konuşmasının geliştirilmesi için hem yansıtıcı hem de diyalojik bir bakış açısını vurgulamakta, böylece öğretmen adaylarının katılım eksikliği gibi sorunları ele almalarını ve bunlara çözüm bulmalarını sağlamak için adayların SEY gelişimlerine yardımcı olunması gerekliliğine dikkat çekmektedir (s. 10). Ayrıca öğretmen gelişimi için birlikte öğretim ve birlikte düşünme konularında daha fazla araştırma ve uygulama yapılması gerektiğinin altı bu çalışmada çizilmektedir.

Öğrenci Katkılarını Şekillendirme (Shaping Learner Contributions). Dil öğretimi sahasında kariyerine başlayacak olan öğretmen adaylarına sınıf etkileşimi ve özelde SEY farkındalığı ve aktif kullanımı açısından kazandırılmak istenen ikinci ana strateji ise öğrencinin etkileşim sürecine olan katkılarını şekillendirmektir. Bu strateji, sınıf içi konuşmanın muhatapları olarak öğrencilerin kullandığı dili fark etmelerine, öğrenmelerine ve edinmelerine nasıl yardımcı olunacağına öncelik verir. Bu noktadan hareketle öğretmen, öğrenme için etkileşimin destekleyici etkisini artırmak amacıyla yönlendirici desteği sunma (scaffolding), yeniden ifade etme (paraphrasing), model sunma (modeling) ve onarım (repair) gibi araçları kullanır (Sert, 2015, s. 166; Walsh, 2011, s. 172). Diğer taraftan öğrenci katkılarını şekillendirme, öğrencilerin sorular gibi etkileşimsel taleplere doğru tepkiler vermelerine, etkili söz sırası yönetimine ve anlamın birlikte yapılandırılmasına (co-construction of meaning) katkıda bulunmalarına olanak tanıyan destekleyici bir etkileşim ortamını da kapsar (Sert, 2015). Bu noktadan hareketle şekillendirme desteği “bir öğretmenin, öğrencilerin ne demek istediklerini en uygun dili kullanarak söylemelerine yardımcı olması” anlamına gelir (Walsh, 2011, s. 172).

Doğası gereği katkıları şekillendirmek, öğrencilerin öğrenmeyi yapılandırmalarını desteklemekle uyumludur. Bu nedenle “anahtar” bileşeni, temel olarak yeniden formüle etmeyi, doğru öğrenme için bir model sunmayı ve detaylandıran uygulamalar yoluyla bilgiyi genişletmeyi içeren yönlendirici desteği sunmaktır (Can Daşkın, 2015, s. 35). Genellikle bilgi ve uygulama odaklı modlarda (Materyaller ve Beceriler ve Sistemler) yer alan bu destek (Walsh, 2011, s. 113), “zorluk ve destek” arasında dengeleyici bir köprü vazifesi görür. Bu da “bir öğretmenin ilgi ve katılımı sürdürmek için uygun miktarda zorlaştırma ve diğer yandan anlamayı sağlamak için destek sağlaması” anlamına gelir (a.g.e., s. 64). Bu açıdan bakıldığında, bir ikinci dil sınıf bağlamında öğrencilerin söylediklerini hemen kabul etmek yerine öğretmen öğrencileri cevaplarını yeniden şekillendirmeye yönlendirir. Bu yönlendirici destek, “girdinin kalitesine dikkat etmek, öğrenme fırsatlarından ve yanlış anlamalardan yararlanmak, anlamı

birlikte yapılandırmak ve uygun etkileşim stratejilerini kullanarak öğrencilerin ne demek istediklerini söylemelerine yardımcı olmak” için yanıtlarını daha fazla şekillendirme anlamına gelmektedir (Can Daşkın, 2015, s. 35).

Öğrencilerin etkileşim sürecine olan katkılarını şekillendirme noktasında öğretmenin sunacağı bu yönlendirici ve destekleyici ortam birçok farklı strateji veya aracın kullanılmasına zemin hazırlar. SEY ile bu tür bir bağlamın destekleyici doğası, öğrenciler için model sunma (Duran & Jacknick, 2020; Jacknick & Duran, 2021; Novell & Carreres, 2024; Sert, 2013), yeniden ifade etme (Jawhar vd., 2021; Novell & Carreres, 2024; Yeşilbursa, 2017; Walsh, 2012) veya öğrenci yanıtını tekrarlama (Sert, 2015, s. 138), içerik odaklı geri bildirimi sağlama (Aziz & Arar, 2024; Kardaş İşler vd., 2019; Tajeddin & Kamali, 2023; Walsh, 2012), girdi onarımı (Walsh, 2011) veya açıklama istekleri ve onay kontrolleri (Aziz & Arar, 2024; Genç & Yüksel, 2021; Jawhar vd., 2021; Ro, 2023; Sert, 2013; Tajeddin & Kamali, 2023; Yatağanbaba & Yıldırım, 2016; Walsh, 2012) gibi stratejileri içermektedir.

İkinci dil sınıf ortamlarında öğrenci katkılarını şekillendirme açısından kullanılan diğer enstrümanlara bakıldığında ise öğrencilerin birinci dillerinden ve sınıf araçlarından destek alındığı görülmektedir. Bu açıdan Can Daşkın (2015) SEY kavramına iki yeni özellik olan birinci- ikinci dil arasında çeviri yapmayı ve tahta kullanımını eklemiştir. Araştırmacı, yönlendirici desteği, açıklama istekleri ve özetleme gibi önceki stratejilerin yanı sıra, bu iki yeni aracın da açıklığa kavuşturma, tüm sınıf kavrayışı ve doğru öğrenmeyi destekleyebileceğini, bunların hepsinin öğrenci katkılarını şekillendirebileceğini vurgulamıştır (s. 52). Bu temelde çalışma, İngilizce öğretmeni eğitimi programlarının öğretmen yansımaları da destekleyecek olan SEY gelişimine daha fazla önem vermesinin gerekliliğini vurgulamıştır (s. 53). Aynı şekilde Coyle vd. (2010), interaktif beyaz tahta (interactional whiteboard) kullanımının sınıf içi etkileşim için öğrenmeyi şekillendiren fırsatları artırabileceğini aktarmaktadır. Çalışma bir taraftan ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin anlama ve çıktılarının, dolayısıyla dil öğrenim süreçlerinin bu yolla teşvik edilebileceğini vurgularken diğer taraftan interaktif tahta kullanımının öğretmenlerin teknoloji farkındalığını SEY gelişimlerine entegre etmeleri gerektiği belirtilmiştir (s. 624). Bu çıkarım, sonraki bölümlerde yer alacak olan e-SEY (Elektronik Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti) (e-CIC) kavramıyla da örtüşmektedir.

Ortaya Çıkarmanın Etkin Kullanımı (Effective Use of Eliciting). Ortaya çıkarma (elicitation) “soru sormayı gerektirir” (Walsh, 2011, s. 11). SEY noktasında yeterince gelişime sahip bir öğretmen, açıklama ve ortaya çıkarma için soru sormanın yönlendirici, şekillendirici ve katkıda bulunma kapasitesinden nasıl faydalanacağını da bilir. Bu, “sınıf içi öğrenme

beklentisi” (s. 2) ve “sınıfların ana akımını anlamak” için oldukça önemlidir (Genç & Yüksel, 2021, s. 11). Bu nedenle çeşitli sorulardan yararlanmak (Cancino, 2020; Pourhaji vd., 2020) soru sormak için fırsatlar oluşturmak (Novell & Carreres, 2024) ve doğru zamanda soru sormak, SEY’in sınıflardaki sorgulayıcı boyutunu göstermektedir. “Sınıf söylemine soru ve cevap rutinlerinin hâkim olduğu” gerçeğini vurgulayan Walsh (2011, s. 11) iki tür soru tanımlar: Cevapları çoğunlukla öğretmen tarafından bilinen, cevapları ortaya çıkarmak için sorulan gösterge sorular (display questions) ve birincilere kıyasla cevapların kapsamı açısından karmaşıklığı ve özgünlüğü ortaya çıkaran referans sorular (referential questions) (a.g.e., s. 12). Birinci tür sorular genel itibarıyla anlamayı kontrol etmek ve/veya öğrenci katılımını desteklemek için sorulurken ikinci tür soruların öğrencileri farklı, daha özgün düşümelere ve cevaplandırmalara sevk etmek için kullanıldığı ifade edilebilir. Hem gösterge sorular (Tajeddin & Kamali, 2023) hem de referans sorular (Aziz & Arar, 2024; Genç & Yüksel, 2021; Pouromid, 2019) öğrenci katkılarını şekillendirmede öğretmene aracılık edebilir. Bu iki soru tarzına ek olarak yönlendirici (guiding) (Yatağanbaba & Yıldırım, 2016), takip (follow-up) (Duran & Jacknick, 2020), ön hazırlık (prefacing), açık uçlu (open-ended) (Jawhar vd., 2021) ve detaylandırma (elaboration) soruları da (Sert, 2017) öğrenci katkılarını şekillendirme temelinde öğrencilerin bilgilerini ve farkındalıklarını ortaya çıkararak etkileşimsel sürecin hem planlanmasında hem yürütülmesinde faydalı olabilir.

Başka bir çalışmada Cancino (2020) KÇ temelli SEY çerçevesinden sınıf bağlamı modunun iki göstergesini incelemiştir: Öğretmenlerin kapalı soruları etkili bir şekilde yönetmesi ve açık referans sorularının Sınıf Söylemi Modunun başlatıcısı olarak kullanılması. Bu noktada, bu iki soru sorma türü şu noktaları vurgulamaktadır: Öğretmenler, sınıf içi etkileşimin başlatıcısı veya destekleyicisi olarak öğrenci yanıtlarını ortaya çıkarmak için sorular sorarken verilen yanıtları jestler ve vücut hareketleri gibi diğer bağlamsal ipuçlarını da dikkate alarak değerlendirirse sınıf bağlamı modu iyi çalışabilir. Öğrencileri anlamlı ve otantik bir formatta etkileşime girmeleri için desteklemek, özellikle çoğu iletişimsel amaçlar açısından İngilizcenin aktif kullanımına sınırlı erişimi olan yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için etkileşimsel kazanımları en üst düzeye çıkaracaktır (Cancino, 2020, s. 77).

Öğretmen sorularını İngilizcenin yabancı dil olarak (English as a Foreign Language) öğrenildiği ortamda ele alan bir diğer çalışmada Pourhaji vd. (2020), farklı türdeki öğretmen sorularının, kasıtlı ve kendiliğinden ortaya çıkan olanaklar (planlı ve kendiliğinden öğrenme fırsatları) aracılığıyla şekillenen bilgi oluşturma aşaması (knowledge construction phase) gibi öğrencilerin etkileşimsel süreçlerini güçlendirebileceğini ortaya koymuştur. Özellikle öğretmen deneyiminin, öğretmenlerin soru sorma tercihlerini etkileyen bir faktör olup olmadığını

görmeyi amaçlayan bu çalışma, deneyimli öğretmenlerin bilgi oluşturma aşamasında İranlı ilköğretim sınıfı öğrencilerinin bilgi inşasını teşvik etmek için amaçlanan olanakları takip etmek ve ortaya çıkan soruları oluşturmak için daha geniş bir soru yelpazesi kullandıklarını ortaya koymuştur (s. 325). Bu açıdan bakıldığında deneyimli öğretmenlerle birlikte yürütülecek iş birlikli ve yansıtıcı uygulamalar ile hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerin etkili soru sormalarını geliştirmeye yönelik destek, dil öğretmenlerinin SEY gelişimini güçlendirecektir. (Pourhaji vd., 2020, s. 326). Atar vd. (2022) ise İngilizce öğretmenlerinin türe özgü soruları takiben “Tamam” onayını [Acknowledgment via “Okay” followed by type-specific questions (ATSQ)] öğrenci katkılarını şekillendirme açısından incelemiş ve etkileşim akışını şu şekilde sıralamışlardır: Tamamlanmamış bir öğrenci yanıtı, öğretmenin onaylaması ve türe özgü sorularla onarımın başlatılması (s. 1119). Çalışma İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi konuşmalara öğrenci katkılarını ortaya çıkarmak ve şekillendirmek için bir SEY göstergesi olarak türe özgü soruları takiben “Tamam” onayını kullanarak etkileşim fırsatlarını en üst düzeye çıkarabileceklerini öne sürmektedir (s. 1121). Son olarak Flood ve Harrer (2023) tarafından yürütülen daha güncel bir çalışma ise Başlatma-Yanıt-Geri Bildirim (Initiation-Response-Feedback) odaklı sınıf etkileşim akışında kullanılan temsili jestler aracılığıyla şekillendirilen “kinetik olarak yapılandırılan soruların” (kinetically-held questions), “katılımı ve bilgi inşasını düzenleme” potansiyeline sahip oldukları için SEY’in bir kanıtı olarak görülebileceğini aktarmıştır. Bu bağlamda, pedagojik uygulamalar için temsili jestlerin kullanımına yönelik öğretmen eğitime çalışmada dikkat çekilmektedir (s. 10).

Öğretmenin özellikle öğrenci katkılarını şekillendirmek için doğru soruları sorma becerisi, SEY için önemli bir konudur ancak öğrenci, bağlam ve pedagoji ile ilgili hususlar açısından eleştirel bir kullanım gerektirir. Ayrıca, soruların kullanımı içerik ve sınıf ortamı açısından da değişiklik gösterebilir. Örneğin Genç ve Yüksel (2021) Bir Öğretim Aracı Olarak İngilizce (English as a Medium of Instruction) odaklı üniversite ortamındaki öğretim elemanlarının soruları ne zaman ve nasıl kullandıklarını on farklı içerik dersinde yürüttükleri KÇ analiziyle ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma, soru sorma sıklığının derse göre değiştiğini ancak öğretim elemanı temelli soru sormanın baskın olduğunu, metinsel (textual), yakınsak (convergent) ve gösterge (display) sorularının yaygın olarak tercih edildiğini ortaya koymuştur. Bazı içerik derslerindeki otantik (örneğin referans) soruların ve ortaya çıkarma tekniğinin kısıtlı kullanımı ve kısa öğrenci yanıtları dikkate alındığında, konuşma modifikasyonu, söz dizinleri ve yansıtıcı öğretim gibi sınıf bağlamlarının etkileşimsel ve pedagojik yönleri konusunda öğretim elemanı eğitimini vurgulamaktadır (Genç & Yüksel, 2021, s. 14).

Diğer taraftan tüm sorular öğrenme için faydalı olmayabilir. Örneklendirmek gerekirse Pouromid (2019) Japonya ve Tayvan'dan iki İngilizce sınıfını içeren çevrim içi bir uluslararası yabancı dil olarak İngilizce bağlamında soru-cevap dizilerini araştırmış ve iletişimsel öğretmen söyleminin önemli bir göstergesi olarak referans sorularını (Walsh, 2011, s. 39) bulmuştur. Ancak bu sorular öğrenci çıktıları üzerinde hem yapıcı hem de engelleyici olmak üzere ikili bir etki göstermiştir. Bu soruların yapıcı etkisi, konuşma geçişlerini (talk transitions), iletişimsel kopuklukların (communicative breakdowns) giderilmesini, öğrenci yanıtlarının yankılanmasını (echoing learner responses) ve soruların yeniden ifade edilmesini (paraphrasing the questions) kolaylaştırmıştır. Diğer taraftan öğretmen araya girmesi (teacher interruption), gereksiz ayrıntılar ve kesintiler (unnecessary elaborations and interruptions) ve öğrencilerin söz sıralarını tamamlamaları gibi açılardan öğrencilerin etkileşime katılımı ve katkısı üzerinde engelleyici bir etki oluşturmuştur (s. 120).

Anlamayı ve dolayısıyla öğrenmeyi ortaya çıkarma noktasında sorulara ek olarak başka stratejilerin kullanımı da literatürde yerini almıştır. Bu kapsamda Sert (2015), SEY'i temsil eden ortaya çıkarıcı uygulamalar oluşturmak için tasarlanmış eksik ifadelerin (designedly incomplete utterances) kullanımını vurgulamaktadır (s. 138). Ayrıca Sert, genel olarak anlamlı anlamayı teşvik etmek amacıyla kelime bilgisi gibi bir öğrenme yönünün ortaya çıkarılmasının, jestlerin (örneğin el hareketleri) kombinasyonu yoluyla da gerçekleştirilebileceğini eklemektedir (s. 142). Buna ek olarak-Hara'nın (2024) önerdiği gibi- yönlendirici desteği için sorulan soruların yanı sıra, görsel araçlar ve konuşma ipuçları gibi pedagojik araçların da öğrenci yanıtlarını ortaya çıkarmak için destekleyici olabileceği dikkate alınabilir. Duran ve Jacknick (2020) ise bazı çok modlu unsurların (bakışlar ve gülme gibi) somutlaştırılmış davet, yeniden formüle etme ve yanıt modelleme gibi diğer etkileşimsel uygulamalarla birlikte kullanıldığında ortaya çıkarma ve etkileşimi zenginleştirme noktasında öğretmenin elinin güçleneceğini ifade etmiştir. Ayrıca araştırmacılar, öğretmenin bir sınıf tartışması bağlamında öğrencinin yanıt vermemesini takip etmesinin ve eksik yanıtları ele almasının hem "etkileşimsel" hem de "pedagojik ilerlemeyi" teşvik etmek açısından SEY'in bir işareti olarak kabul edilebileceğini belirtmişlerdir (s. 13). Daha güncel bir çalışmada ise Badem-Korkmaz ve Balaman (2024) çevrim içi bir ikinci dil sınıf bağlamında öğrenci katılımını artırmak için ortaya çıkarma kavramını araştırmış, özellikle öğretmenin öğrenci yanıtlarını takip etmesine ve aktif katılımı teşvik etmek için kullanılan etkileşim araçlarına odaklanmıştır. Araştırmacılar, e-SEY'e işaret eden ve e-SEY'in bir parçası olarak çevrim içi bağlamlarda ortaya çıkarmanın (elicitation) elde edilmesi noktasında çeşitli sözel (örneğin tasarlanmış eksik ifadeler, ipucu verme, onarım, tüm sınıfa hitap etme) ve çok modlu (örneğin bakma, yüksek sesle yazma ve yüksek sesle vurgulama) araçların öğrencilerin anlamasını ve öğrenmesini ve etkin katılımlarını

olumlu anlamda etkileyeceğini önermektedir (s. 1896). Benzer şekilde farklı bağlamlarda çok modlu KÇ analizleri neticesinde ortaya çıkan çeşitli SEY özelliklerine vurgu yapan Ro ve Kim (2024), SEY'in farklı mikroöğretim bağlamlarında nasıl görünür olduğuna ve geliştiğine odaklanılmasını vurgulamış ve “ima” (hinting) yoluyla öğrencilerin cevaplarını “harekete geçirme ve takip etmenin” önemli bir SEY göstergesi olabileceği sonucuna varmıştır (s. 15). Dahası, öğretmenin ima kullanımının etkileşimi daha “gerçek-yaşam” formatına yaklaştırması açısından ikili bir fonksiyon üstlendiği (dersin akış hızını ayarlamak ve aktif katılım için öğrencileri yönlendirmek ve etkileşimsel öğrenmeyi benimseyen kurumsal ajandanın yansıtılmasını sağlamak) de çalışmada vurgulanmıştır (s. 16).

Hedef-Yakınsak Dil ve Etkileşimsel Farkındalık Kullanımı (Using Goal-Convergent Language and Interactional Awareness). SEY kavramı etkileşimin nasıl ilerlediği, bu akışı olumlu ve olumsuz yönde nelerin etkilediği, özellikle sınıf bağlamında etkileşimsel uygulamaların tasarlanması ve yönetilmesinde ana aktörler olarak öğretmenler için verimliliğini artırma konusunda neler yapılabileceğine dair genel bir farkındalık olarak tanımlanabilir. Bu etkileşimsel farkındalık, sınıf söylem modları, pedagojik ve kurumsal öncelikler, öğrenci yeterliliği ve öğrencilerin etkileşime katılımının teşvik edilmesine ilişkin uygun bir formatta etkileşimin ana aracı ve arabulucusu olan dilin kullanımıyla doğrudan ve doğal bir şekilde uyumludur (Aziz & Arar, 2024; Tai, 2024b; Yeşilbursa, 2017, Walsh, 2012). Diğer taraftan, sınıf dilinin uygunluğu aynı zamanda bağlam ve hedef kitle (öğrenciler) ile de ilişkilidir (Aziz & Arar, 2024; Novell & Carreres, 2024; Sert, 2017). Başka bir deyişle SEY, “pedagojik hedeflere uygun ve anlamın birlikte inşasına göre ayarlanmış öğrenci-yakınsak dil” kullanımını kapsar (Urmeneta & Evnitskaya, 2014, s. 166). Bu iki önemli SEY boyutu, öğretmen dilinin ikinci dil sınıf bağlamlarına sınıf içi etkileşim için nasıl uygun olabileceğine dair çerçeve oluşturur.

Dilin uygunluğu “pedagojik hedefler ve bunlara ulaşmak için kullanılan dilin ayrılmaz bir şekilde iç içe geçtiği ve sürekli olarak yeniden ayarlandığı” anlamına gelir (Walsh, 2011, s. 166). Bir öğretmenin dilini bir öğrenciye ve aynı zamanda tüm sınıfa ifade etme ve anlama konusunda yardımcı olmak için açıklığa kavuşturma veya onaylama amacıyla kullandığını varsayalım. Bu durumda bu amaçlar ve eylemler öğretmenin pedagojik kaygılar için dili kullanmaya yönelik etkileşimli kararlarını gösterebilir (a.g.e., s. 167). Ya da “bir öğretmen sözlü akıcılığı teşvik etmek için bir konuşma etkinliği gerçekleştiriyorsa (sınıf bağlamı modu), “doğrudan onarım, öğretmen yankısı ve kapsamlı biçim odaklı geri bildirim” yerine “uzun öğrenci söz sıralarına izin vermeli, çok uzun öğretmen sıralarından kaçınmalı ve minimum onarım kullanmalıdır” (Sert, 2015, s. 54). Bu uyum, öğretmen söylemi açısından daha basit

dilbilgisi, daha açık ve kısa ifadeler, Başlatma-Yanıt-Geri Bildirim dizilerinin etkileşimsel akış açısından genişletilmesi gibi çeşitli açılarda gerçekleşen bir modifikasyonu da beraberinde getirir (Genç & Yüksel, 2021). Özellikle anlam temelli bir bağlamda daha az araya girme ve doğrudan onarım içeren sınırlı öğretmen konuşması (Sert, 2017), sınıf içi ve gerçek hayattaki söylemler arasında dilsel bağlar kurmak (Urmeneta & Evnitskaya, 2014) veya hangi uygulamanın mevcut bağlam ve öğrenci katılımıyla daha uyumlu olduğunu fark etmek ve açık olumlu değerlendirme simgeleri kullanmak (Pourhaji & Sadeghi, 2021), uyum için değişikliğe uğramış bir öğretmen dilinin özellikleri arasında görülebilir.

Buradan hareketle genel olarak etkileşim için uygun bir dil, dil öğretmenlerinin farklı sınıf bağlamlarında dili nasıl kullanacakları, “mikro ayrıntıları” nasıl değerlendirecekleri ve hem pedagojik hem de öğrenci odaklı kaygılara hangi yollarla yanıt vereceklerini içeren farkındalığı bünyesinde barındırır (Sert, 2015, s. 166). Diğer taraftan bu farkındalık, bazı etkileşimsel özelliklerin kullanımının, etkileşimsel atmosfer içinde katılımı ya da öğrenmeyi teşvik edip etmediği konusuyla da ilişkilidir. Örnek vermek gerekirse Waring ve Hruska (2012), özellikle bir anaokulu bağlamında deneyimsiz bir İngilizce öğretmeni tarafından soru şeklinde bilgi talep etmek için kullanılan yönergelerle etkileşim ve öğrenme fırsatları arasındaki ilişkiye odaklanmış ve öğretim sürecinin KÇ analizini gerçekleştirmiştir. Çalışma, “çoklu kendini onarmalar, belirtilmemiş referanslar, çelişkili mesajlar ve soru tasarımları” gibi bazı etkileşimsel uygulamalar nedeniyle yönergelerin her zaman net bir şekilde anlaşılamayabileceğini ortaya koymuştur (s. 298). Bu noktadan hareketle sınıf etkileşimde oldukça büyük bir pay sahibi olan yönergelerin (instructions), öğrenci katılımını ve aktif dil uğraşı üzerinde engelleyici ya da teşvik edici etkisi olduğu söylenebilir. Dahası araştırmacılar yönergeler gibi etkileşimsel araçların bu tür engelleyici ve destekleyici yönlerinin ayrıştırılması becerisini SEY gelişiminin bir parçası olarak görmüşlerdir (s. 299). Bu nedenle özellikle öğretmen adayları ve deneyimsiz öğretmenler için, etkileşimsel araçları nasıl kullandıklarını ve bu araçların genel pedagojiye katkıda bulunup bulunmadıklarını eleştirel bir şekilde keşfetmeleri önemlidir. Yönerge tarzı etkileşimli özelliklerin kullanımının hem farkındalığını hem de pratik gücünü genişletmek için KÇ analizlerini içeren “mikroskobik” bir perspektifi benimsemeleri öğretmenlerin SEY gelişimi açısından faydalı olacaktır (a.g.e.). Göreve yeni başlayan ve öğretim tekniklerinden verimli etkileşime kadar birçok açıdan gelişime ve desteğe ihtiyaç duyan öğretmenlerin SEY gelişimi açısından öğretmen eğitimcileri tarafından desteklenmeleri oldukça önemlidir (Amiri vd., 2023).

Yetersiz Bilgi İddialarının ya da Gösterimlerinin Başarılı Yönetimi (Successful Management Of Claims/Displays Of Insufficient Knowledge). SEY'in bu yönü öncelikli olarak öğretmen adaylarının epistemik durum yoklamalarını (epistemic status checks) ve sözel olmayan ipuçlarını kullanma pratiği kapsamında bilgi yönetimini hedeflemektedir (Sert, 2015, s. 166). Öğrencilerin bilgi edinme sürecinde diyalojik ve sosyal etkileşimin önemini vurgulayan sosyo-kültürel altyapının temel ilkeleri dikkate alındığında, SEY, ikinci dil öğrenimi gibi yeni bilgilerin hem ifade edilmesi hem de kazanılması için maksimum alan ve yönlendirici destek gerektirir (Walsh, 2011, s. 66). Bu bağlamda, olası “etkileşimsel sorunları” yönetmek, öğretmenin sorduğu bir sorudan sonraki uzun sessizliklerle, yetersiz bilginin sözel ve sözel olmayan gösterimleriyle başa çıkmayı içerir (Sert, 2015, s. 59). Bu bakış açısına göre “*bir öğretmen bir dizi etkileşimsel kaynak kullanarak öğrencilerin cevabı bilmeme durumundan anlama durumuna geçmelerine yardımcı olabilir, bu da dil öğreniminin mikro anını gösterir.*” (Sert, 2015, s. 59).

Sert ve Walsh (2013) çok dilli bir öğretmenin ortaokul Ek Dil Olarak İngilizce (English as an Additional Language) öğrencilerinin yetersiz bilgi iddialarını (claims of insufficient knowledge) nasıl yönettiğini ortaya çıkarmaya çalışmış ve videoya kaydedilen sınıf verilerini KÇ merceğinden analiz etmiştir. Bulgular, öğretmenin yetersiz bilgi iddialarını yönetmek için “gösterimsel jestler, somutlaştırılmış kelime açıklamaları, kod değiştirme ve Tasarlanmış Eksik İfadeler (DIU)” dahil olmak üzere çeşitli stratejiler kullandığını göstermiştir (s. 554). Öte yandan çalışmaya göre öğrencilerin yetersiz bilgi iddiaları ve anlamama göstergeleri, bakış kuramama, kaş kaldırma, kafa sallama veya bilmiyorum (I don't know) gibi ifadelerle ortaya çıkabilir ve tüm işaretler veya hareketler potansiyel olarak konuşmanın sıralı organizasyonunu ve söz sırası dağılımını değiştirebilir (s. 558). Bu nedenle yetersiz bilgi iddiaları, “Bilmiyorum” ifadeleri ya da herhangi bir anlamama durumuyla başa çıkabilmek için SEY göstergesi olarak tasarlanmış eksik ifadeler (designedly incomplete utterances) ve kelime açıklamaları gibi stratejilerin kullanılması gerekir (a.g.e., s. 561). Sert'in (2013a) aynı veriler ve odak noktasıyla, yani, öğrencilerin etkileşimsel eylemlerinin veya ifadelerinin epistemik olarak anlaşılması için yürüttüğü diğer bir çalışmada ise, dil sınıfı bağlamlarında öğretmen konuşmasının sık kullanılan bir yönü olarak “bilmiyor musun? (you don't know?) veya “fikrin yok mu?” (no idea?) gibi epistemik durum yoklamalarının “öğrencilerin yetersiz bilgilerini konuşmayla ilgili hale getirdiği ve sınıf etkileşiminde konuşmacı değişimine zemin hazırladığı” sonucuna varılmıştır (s. 24). Ayrıca öğrencilerin bakışma, somurtma (pouting) ve katılma isteksizliğinden kaçınıp kaçınmadıklarını öğrenmek için öğretmen sorularını takip eden sessizlik gibi sözel olmayan yönler, öğretmenin etkileşimdeki sorunları anlamasını, böylece söz sırasının düzgün

dağılımını ve etkili sınıf öğretimini geliştirmesini kolaylaştırabilir (Sert, 2013a, s. 26). Bu da SEY gelişimine ışık tutar.

Badem-Korkmaz ve Balaman (2020), Türkiye’deki bir yükseköğretim sınıfında bir İngilizce öğretmeninin yönerge verme sürecini ele alan çok modlu KÇ temelli çalışmaları ışığında, öğretmenlerin etkileşimsel uygulamaları izlemeleriyle şekillenen genişletilmiş talimat dönüşlerini SEY yetkinlikleriyle bağlantılı olarak görmektedir. Sonraki eylemlerin yanlış olması veya yanlış yanıtlar bazında yönergelerin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek, öğrencilerin eylemlerine ilişkin anlamadaki sorunların çözülmesini sağlayan ve talimatların karmaşıklığını “tekrarlayan yeniden çalışmalarla” azaltan üçüncü konum onarımlarını (third-person repairs) ortaya çıkarmaktadır (s. 12). Bu da etkileşimin, yetersiz bilgi iddialarının ve tüm epistemik süreçlerin yönetiminin etkin yürütülmesine kapı aralar. Balıkcı ve Seferoğlu (2023) ise yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında öğrencilerin kelime aramalarının yönetiminin de öğretmen SEY’inin bir bileşeni olduğunu öne sürmüş ve çalışmaları SEY anlayışımızı genişletmemize yardımcı olan bir diğer çalışma olarak karşımıza çıkmıştır. Araştırmacılara göre, “kelime aramaları iş birlikli dikkat çalışması haline geldiğinde ve öğretmen adayları bunlara katıldığında, bir öğrenme alanı oluşturabilir.” (s. 233).

Katılım İçin İstekli Olma(ma) Konusunda Artan Farkındalık (Increased Awareness Of (Un)Willingness To Participate). Öğrenciler etkileşimsel uygulamaların ve sınıf içi konuşmaların bir parçası olmaktan kaçınabilir. Bu kaçınma, bakışlarını geri çekme (gaze withdrawals) ve kaçınma (aversion), çok uzun sessizlikler, minimal konuşmalar (minimal talks), sınıf içi konuşmalara küçük katkılar, öğretmenin karşılıklılığı (reciprocity), öğrenci yanıtını destekleme çabaları ve yetersiz bilgi iddialarının ortaya çıkması gibi çeşitli ipuçları yoluyla Katılım İsteksizliği (Unwillingness to Participate) başlığı altında ortaya çıkabilir (Sert, 2015, s. 79). Öte yandan katılım istekliliği “sırayla söz almak için el kaldırarak, beden konumlandırması (body positioning) yoluyla yeni başlayan konuşkanlık sergileyerek ve öğretmenle bakışmaya (mutual gaze) girerek ya da açıkça sorulmadan bir sıra başlatarak” belirgin hale gelir. (a.g.e., s. 139). Sert’e göre (2015) öğrenci katılımına ilişkin bu tür bir farkındalık, öğretmenlerin hem sözlü hem de sözsüz ipuçlarını bir arada görmek, sosyal yüzü tehdit eden eylemlerden kaçınmak ve onaylama ve detaylandırma soruları, söz sırasını başka veya istekli öğrenci(ler)e verme [turn allocation to another or willing learner(s)] ve ikili tartışmalar (pair discussions) gibi bazı stratejileri dikkate almak için etkileşimin mikro-analitik merceğinden yararlanmak anlamına gelir. Böylece öğretmen “katılım isteksizliklerinin dinamik ve akışkan doğasını” anlama imkânı elde eder (a.g.e., s.141). Bu aynı zamanda suskunluk ve katılım eksikliği ile başa çıkma konusunu da kapsar (Cheung, 2021; Havadar, 2024).

Öğretmenlerin yanı sıra bu tür bir farkındalık diğer paydaşları da (örneğin araştırmacılar ve öğretmen eğitimcileri) ilgilendirmektedir. Sert (2015), eğitimin ve dolayısıyla etkileşimsel süreçlerin önemli, pedagojik bir önceliği olarak katılım istekleri ve isteksizlikleri biçimindeki öğrenci katılımı konusunun, potansiyel olarak hem bağlam ve durum temelli yönleri hem de öğrenci motivasyonu gibi boylamsal değişiklikleri ortaya çıkaran KÇ tabanlı mikro ve an temelli emik (katılımcı odaklı) perspektiflerin yardımıyla daha fazla ve daha derinlemesine araştırılabileceğini vurgulamaktadır (s. 173). Katılım istekleri ve isteksizliklerinin hem sözlü hem de sözsüz ipuçlarına daha fazla odaklanılması, kapsamlı olarak öğrenci davranışlarının anlaşılmasını ve böylece motivasyonu, katılımı ve öğrenmeyi teşvik etmek için öğretmen konuşmasını ve eylemlerini geliştirebilir (Sert, 2015, s. 174). Aynı şekilde, SEY çerçevesi ve farkındalığı dahilinde öğretmen eğitimi programları, öğrenme ortamlarındaki etkileşimin şekillendirilmesi ve sürdürülmesinde öğrenci katılımını ve aktif rol üstlenmeyi pekiştirmek amacıyla katılım istekleri ve isteksizlikleri konusunda öğretmen adayı gelişimini desteklemelidir.

Jestlerin Etkin Kullanımı (The Effective Use of Gestures). Jestlerin etkili kullanımı, SEY'in çok modlu arka planı ile doğrudan ilişkilidir. Anlam oluşturma ve dolayısıyla ikinci dil öğrenme süreçlerine katkıda bulunabilme potansiyeline sahip jest kullanımı, dil öğretmeni farkındalığında önemli yer tutar (Sert, 2015, s. 110). Genel olarak bir dil sınıfı bağlamındaki etkileşimsel uygulamalar ve organizasyonel özellikler aynı zamanda “bakışlar, vücut yönelimleri, işaret etme ve baş sallama gibi kaynakların dikkate alınmasını ve yakından incelenmesini gerektiren karmaşık olgular” olarak nitelendirilebilir (Sert, 2015, s. 47). Bakış, işaret etme (pointing), yüz ifadeleri, baş hareketleri ve vücut hareketleri gibi unsurların dahil edilmesi, özellikle dil sınıfı bağlamlarında sınıf içi etkileşimin doğası, kapsamı ve etkili yönetimi hakkında daha geniş ve derin içgörüler elde etmek için önemli görülmektedir (a.g.e., s. 87). İlgili literatür, sınıf içi etkileşim verilerinin KÇ temelli çok modlu analizlerinin etkileşime ve etkileşimin öğretme ve öğrenme ile ilişkisine dair bakış açımızı genişletme potansiyeline sahip olduğunu vurgulayarak bu konuya ışık tutmaktadır (Duran & Jacknick, 2020; Jacknick & Duran, 2021; Jakonen & Evnitskaya, 2020; Novell & Carreres, 2024; Park, 2017; Sert, 2017; Tai, 2024a; Tajeddin & Kamali, 2023; Urmeneta & Evnitskaya, 2014; Zuo & Walsh, 2023). Bu nedenle bu alt bölüm esas olarak bu SEY stratejisini jestlere ek olarak çeşitli çok modlu araçların kullanımı açısından da değerlendirmektedir.

Sözel ve sözel olmayan unsurlar arasındaki etkileşimi ve bunların hem sınıf söyleminin anlaşılması hem de etkileşimli ve pedagojik eylemlerin gerçekleştirilmesi üzerindeki etkilerini vurgulayan sınıf söyleminin çok modlu KÇ ile analiz edilmesi, son dönem literatürde önemli

yer edinmiştir (Rodríguez & Evnitskaya, 2024). Park (2017) çok modluluğu “belirgin önemli etkileşim kaynaklarından biri” (s. 124) olarak vurgulamış, İngilizce öğrenen yetişkinlerin sınıf etkileşimlerine katılırken sözel olmayan çok modlu ipuçlarını kullanmalarına ve bu kullanımın SEY gelişimleri üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Çalışma sonucunda, parmakla işaret etme (finger-pointing), bakışlar, büyükçe başını sallama (large head nodding) ve sınıf eşyası (classroom artefact) gibi sözel olmayan unsurların, öğrenciler arasında ve öğrenciler ile öğretmen arasında etkileşimi geliştirdiği, dolayısıyla SEY gelişimi ve öğrenme açısından destekleyici olduğu sonucuna varılmıştır (s. 134). Bulgular ışığında iki önemli noktanın altı çizilmektedir: Dil öğretmenleri, öğrenciler için etkileşim alanlarını teşvik etmek amacıyla dilsel ve dilsel olmayan öğrenci davranışlarını birlikte göz önünde bulundurarak sınıflarını çok modlu bir bakış açısıyla gözlemlemelidir. Bu da çok modlu söylem analizi açısından öğretmen eğitimi anlamına gelmektedir. İkinci olarak bu tür çok modlu analiz “öğrencilerin SEY gelişimlerinin daha fazla özelliğini keşfetmek için bir basamak olabilir” ve etkileşimin gücüyle öğrenmeyi teşvik edebilir (Park, 2017, s. 136). Benzer bir şekilde Jakonen ve Evnitskaya (2020) yüz ifadelerine ve sınıf içi konuşmalara odaklanarak öğretmen gülümsemelerinin (teacher smiles) etkileşimsel ve pedagojik etkileri üzerine çok modlu bir KÇ analizi gerçekleştirmiştir. Öğretmen gülümsemeleri, takdir etme (appreciating) veya olumsuz geri bildirimlerin olumsuzluğunu hafifletme şeklinde Başlatma-Yanıt-Değerlendirme söz dizisinin değerlendirme adımının bir parçası olmanın yanı sıra (s. 20) öğrencilerin etkinliklerle uyumunu yönetme ve yeterliliklerine katkıda bulunma işlevi de görmüştür (s. 29).

Özellikle dil öğretimi bağlamlarında sınıf etkileşimine eşlik eden hem sözlü hem de sözsüz ipuçlarını içeren kapsamlı araştırma odağı, iş birliği içindeki bu yönlerin etkileşimin akışını ve öğrenme ile ilişkisini nasıl şekillendirdiğine dair anlayışımızı potansiyel olarak güçlendirmektedir. Örneğin Atar (2016) öğretmenin açıklama eylemi (the action for clarification) başlatmasına ve desteklemesine katkıda bulunan iki sözel olmayan davranış bulmuştur: İngilizce öğretmenin öne doğru eğilmesi ve parmaklarını yönlendirme için kullanması. Öğretmenin öğrenciye ve öne doğru eğilmesi (teacher’s leaning forward) öğrencilerden duyduklarını daha fazla açıklamalarını istediğini gösterirken (s. 105), “nasıl sorusuna eşlik eden el açma ve avuç içlerinin yukarı bakması” (s. 109) şeklindeki el hareketleriyle işaret etmesi ve parmaklarını “öğrenciyi ve onarımını bir yöne doğru yönlendiriyormuş gibi yönü işaret etmek için kullanması” da yine açıklama isteğiyle bağlantılı olan bir diğer davranış olarak değerlendirilmiştir (s. 110). Ayrıca Atar, öğrenci katılımı için bir alan olarak işlev görmenin yanı sıra etkileşim sorununa işaret ederek tercih edilmeyen bir öğrenci cevabının göstergesi şeklinde çalışabilecek bir başka işaret olarak “öğretmen sessizliğine” (teacher silence) işaret etmiştir (s. 99). Araştırmadan hareketle bu tür çok modlu

unsurların ikinci dil sınıf etkileşiminin genel kavrayışına dahil edilmesinin, dil öğretmenin gelişimini ve etkileşim ve yönetim süreçlerinin iyileştirilmesini artıracığı öngörülebilir (s. 136). Bu anlamda etkileşimin bakışlar, jestler, hareketler, sessizlik ve prozodik konturlar gibi “somutlaşmış” (embodied) yönlerinin dikkate alınması, “çoklu semiyotik kaynaklar ikinci dil sınıfındaki anlam oluşturma süreçlerinde çok önemli bir rol oynadığından” sınıf içi konuşmaya ilişkin kavrayışımızı da güçlendirecektir (Girgin, 2017, s. 32).

Sınıf söylemini, bu söylemi oluşturan etkileşimi ve SEY özelliklerini keşfetme ve anlamlandırabilme açısından çok modlu söylem analizi çalışmalarına olan ihtiyaç Jacknick ve Duran (2021) tarafından da vurgulanmıştır. Çalışmalarında, eğitim bilimlerinden öğretmen adaylarının yer aldığı Türkiye ölçekli ve İngilizcenin öğretim aracı (English as a Medium of Instruction) olarak kullanıldığı bağlamı inceleyen araştırmacılar, öğretmenlerin Başlatma-Yanıt-Geri Bildirim dizisinin üçüncü yuvası olarak takip sıraları (teachers’ follow-up turns) kullanımına odaklanmıştır. KÇ sonuçları, öğretmenin, öğretmen adaylarına model olarak hem disipline özgü terminolojileri söz sırası dizilerine dahil ederek öğrencilerin katkılarını şekillendirdiğini hem de bakışları kaydırma (shifting gaze), gülen ses (smiley voice), kahkaha (laughter), tonlama (intonation) ve vurgu (stress) gibi çok modlu yönleri kullanarak “çok taraflı etkileşimin çok modlu yönetimini SEY’in diğer bir göstergesi olarak” elde ettiğini ve aktif olarak kullandığını göstermiştir (s. 13).

Çok yeni bir çalışma, İspanyolca yabancı dil sınıf bağlamında öğretmenlerin yetkilendirilmiş akran onarımına (öğretmen tarafından başlatılan akran onarımına) (delegated peer-repair) liderlik etmek için çok modlu etkileşim kaynaklarını kullanmalarını ele almıştır. Rodríguez ve Evnitskaya (2024) öğretmenlerin bakışlarının, öğrencileri işaret etmelerinin, sınıfın merkezi konumundan geri çekilmeler (retreatings from the central position) de dahil olmak üzere el ve beden hareketlerinin, öğrenciler arasında iletişim kurmak amacıyla kullanıldığını belirtmiştir. Çalışma bu kullanımın SEY’in temel önceliklerinden biri olan etkileşim alanını en üst düzeye çıkarma noktasında destekleyici olduğunu vurgulamaktadır (s. 316). Öğretmenler bunu yaparak hem öğrencilere akran onarımlarını gerçekleştirmeleri için mikrofon uzatmış hem de aktif katılım ve özerklik biçiminde “dil öğrenimini gerçekleştirmede onlara eylemlilik sağlamıştır” (s. 316). Bu da “öğrencilerin etkileşim alanını en üst düzeye çıkarmanın, yetkilendirilmiş akran onarımını teşvik etmenin ve öğrencileri birbirlerini onarmaya itmenin öğretmenin sorumluluğu olduğu” gerçeğini bir kez daha hatırlatmaktadır (Rodríguez & Evnitskaya, 2024, s. 318). Sınıf etkileşimi noktasında akran iletişimini vurgulayan ve “akran akran konuşma” (peer-to-peer talk) formatına odaklanan Van Balen vd. (2024) ise bu tarz konuşmayla birlikte “öğrencilerin farklı konuşma türlerini uygulama fırsatı

buldukları, farklı bakış açılarıyla karşılaştıkları ve “gerçek diyalog” kurmayı öğrenebildikleri sonucuna varmıştır (s. 10). Yanıtların ve karşı yanıtların ortaya çıktığı, potansiyel olarak soru sormaya ve perspektif paylaşımına kapı açan etkileşimsel bir atmosfer sunduğundan akran akarana konuşma, sınıf etkileşimini daha gerçekçi hale getirebilir ve etkileşime öğrenci katkılarına destek olma açısından olumlu etki eden sınıf tartışmalarını besleyebilir.

Kod Değiştirmenin Başarılı Şekilde Yönetilmesi (The Successful Management of Code-Switching). Sert (2015) “kod-değiştirme” (code-switching) ile “öğretilen ikinci dil (ikinci/yabancı/ek dil) dışındaki dilleri kullanmanın geniş kurumsal eylemini” kastetmektedir (s. 131). İkinci dildeki kontrast oluşturan noktalara odaklanması, öğretmenin takip sorularından sonra öğrencilere birinci dil kullanımı için alan tanınması, tekrarlama ve tahta kullanımı gibi bazı kısımlara birinci dil kullanımının dahil edilmesi, tereddütleri tolere etmek için ve grup içi tartışmalar sırasında birinci dil kullanımı gibi durumlar için birinci dile çeviri yapılması, ikinci dil etkileşim atmosferinde kod değiştirme için örnek kullanımlardır (ss. 147-148). Bu noktada araştırmacı, kod değiştirmenin iki türüne odaklanır: Öğretmenin pedagojik kaygılarıyla da ilgili olan (s. 113) öğretmen kaynaklı kod değiştirme (örneğin öğrencilere birinci dildeki bir kelimenin anlamını sormak veya öğrencilerden başka kelimelerle ifade etmelerini beklemek) ve öğrenci inisiyatifli kod değiştirme (örneğin kod karıştırma, söz sıra uzatma için öğrenci inisiyatifi veya yanıt sırasında birinci dil kullanımı) (s. 127).

Bu noktadan hareketle, dil öğretim ortamlarında etkileşimi öğrenci katılımı ve gittikçe bağımsızlaşan etkileşimi yönetme konusundaki öğrencilerin becerilerini yansıtmaları açısından birinci dilin faydalı olabileceği sonucuna varılmaktadır. Bu anlamda ikinci dilin ne zaman, nerede, hangi amaçla kullanılacağı ve kod değiştirme kapsamında iki farklı dili kapsayan öğrenci dil repertuarından etkileşim ve SEY açısından nasıl faydalanılacağı sorusu hem öğretmen hem öğretmen adayları açısından cevaplanmalıdır. Güncel literatürün, birinci dil kullanımını (Atar & Rafi, 2024; Jawhar, 2018; Jawhar vd., 2021; Tai, 2024a), birinci dilden ikinci dile çeviriyi (Bozbıyık vd., 2019; Can Daşkın, 2015; Jacknick & Duran, 2021; Zuo & Walsh, 2023), ve dillerarası geçiş (translanguaging) perspektifini (Tai & Zuo, 2024; Tai, 2024b; Tai, 2024) SEY gelişimi açısından ilişkilendirdiği göz önünde bulundurulduğunda, sorunun önemi özellikle öğretmen eğitimi açısından gittikçe artmaktadır.

Atar ve Rafi (2024) tarafından Türkiye ölçekli çevrim içi öğretmenlik uygulaması bağlamında yürütülen ve öğretmen söylemini mod bazlı farklılaşan (mode-divergent) etkileşim pratikleri açısından inceleyen çalışma, öğretmen adaylarının, sınıf etkileşim modları ve pedagojik önceliklerle ilgili değişiklikler gerektiren “mod yakınsamalı” formatın aksine etkileşimsel gereklilikleri yerine getirmede zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur.

Adaylar bu kapsamda yeniden ifade etme ve tekrarlama gibi bazı tek dilli kaynakları denemiş, ancak dillerarası geçiş perspektifinin mantığını oluşturan öğrencilerin iki dilli geçmişinden yararlanma konusunda başarılı olamamıştır (s. 9). Bununla birlikte bu tarz pedagojik bir farkındalık, potansiyel olarak dil öğretmenlerinin bağlamsal gereksinimler dahilinde amaçlı ve anlamlı bir birlikte yapılandırmanın sonucu olarak şekillenen pedagojik, etkileşimsel uygulamaları çeşitlendirmelerine ve etkileşimsel yeterliliklerini göstermelerine yardımcı olabilir (Tai, 2024; Tai & Dai, 2023; Tai & Zuo, 2024). SEY'in bir parçası olarak özellikle iki dilli, çok dilli ve İngilizcenin öğretim dili (English as a medium of instruction) olduğu ortamlarda dillerarası geçiş, “çok dilli ve çok modlu kaynakların hareketliliğini, akışkanlığını ve yerelliğini” güçlendirebilir, bu da öğrenci katkılarını şekillendirme ve öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkarma kavramları altında öğrenci katılımına ve öğrenmeye yardımcı olur (Tai, 2024, s. 4; Tai, 2024b).

Sert (2015) tarafından önerilen bu sekiz SEY stratejisi, temelde öğretmen adaylarının öğrencilikten öğretmenliğe geçişleri noktasında bir köprü vazifesi gören öğretmen eğitim programlarının sınıf söylemi, sınıf etkileşimi ve sınıf içi etkileşimsel yeti (SEY) konusunda farkındalıklarını ve becerilerini artırmak için göz önünde bulundurması gereken temel boyutlar olarak değerlendirilebilir. Dil öğrenim ve öğretim süreçlerinin en önemli bileşeni olan etkileşimi pedagojik, kurumsal hedefler ve ihtiyaçlar doğrultusunda şekillendirmek, öğrencilerin etkileşimsel süreçlere aktif katılımlarını sağlamak, “beşinci dil becerisi” olarak tanımlanan SEY ile birlikte etkileşimi zenginleştirerek öğrenme süreçlerine katkıda bulunmak, bu temel boyutların adaylara kazandırması beklenen oldukça önemli çıktılardır. Bunlara ek olarak -güncel literatürün ışığında- öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf etkileşimini şekillendirme ve etkin yönetimi noktasında teknolojik araçları verimli şekilde kullanabilmeleri de önem arz etmektedir. “e-SEY” olarak tanımlanan bu yeni format ve bu kapsamda yürütülen çalışmalara da değinmek hem tüm paydaşlar için hem de sonraki araştırmalar için önemli çıkarımlar sağlayabilir.

Teknoloji ve e-SEY Kavramı. Sert (2015) tarafından önerilen özelliklerin yanı sıra, özellikle dil öğretimi sınıflarında etkileşim ve öğrenmenin birbiriyle ilişkili olduğuna dair öğretmen adayı farkındalığı için teknolojik araçların da etkileşim sürecine ve dolayısıyla SEY kavramı içerisine dahil edilmesi son dönem çalışmalarında önemli yer edinmektedir. Çok modlu KÇ analizleri, e-posta, bloglar, sesli içerikler (podcasts) gibi teknolojik cihazların kullanımı için Bilgisayar Aracılı Sözlü Etkileşim (Computer-Mediated Spoken Interaction) ve yazılım alanındaki gelişmeler bu kapsam genişlemesinin alt yapısını oluştururken SEY kavramına yeni bir özellik eklenmiştir: Çevrim içi ve sanal öğretim ve öğrenme bağlamlarında

etkileşim süreçlerinin teknoloji ile yönetilmesi ve sürdürülmesi (Sert, 2015, ss. 173-174; Walsh, 2011, s. 187).

Bu güncel SEY kavramının içeriğine dair çalışmalara örnek vermek gerekirse, Sert (2013) “Transana” (bir video analiz yazılımı) gibi video destekli bir araçla derslerin video kayıtlarının, KÇ temelli analizlerini ve mentör rehberliğinde analizlerin eleştirel yansıtıcı değerlendirmelerini içeren bir çerçeve sunmuştur (s. 236). Çalışma, video destekli uygulamalar ve KÇ odaklı söylem analizi girişimleri aracılığıyla sınıf bağlamında neler olup bittiğinin keşfedilmesinin hem doğal bağlamında dil öğrenimi ve öğretiminin daha iyi çok modlu bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olduğunu, hem de öğretmenlerin SEY gelişimini desteklediğini ve dolayısıyla yansıtıcı öğretmen gelişimini teşvik ettiğini belirlemiştir (Sert, 2013b).

SETTVEO formatı (Video-destekli gözlemin Öğretmen Söyleminin Öz-Değerlendirmesine entegre edilmesi), katılımcıları Şili, Türkiye, İspanya ve Tayland'dan 24 üniversiteden İngilizce öğretmeni adayları olan derlem tabanlı bir projede de kullanılmıştır (Walsh, 2023). Projenin temel aşamaları şu şekilde gerçekleşmiştir: Video tabanlı sınıf söylemi verisi toplama, video-destekli gözlem uygulaması aracılığıyla videoya kaydedilen ders bölümleri üzerine yansıtıcı yorumlar yapma ve SEY açısından değişikliklerin ve yansıtıcı pratiklerin iş birlikli çerçevede değerlendirilmesi için çevrim içi görüşmeler yapma (s. 203). Proje sonucunda SETTVEO'nun öğretmenlerin SEY gelişimini desteklediği, yansıtmayı geliştiren çevrim içi bir uygulama topluluğu (community of practice) ortamı sağladığı, adayların etkileşimsel farkındalıklarını artırdığı, videonun bireysel gözlem ve değerlendirme üzerindeki işlevini açığa çıkardığı bulunmuştur.

Benzer bir video destekli gözlem entegrasyonu, Sert vd. (2024) tarafından İsveç'teki uygulama bağlamında bir öğretmen adayının sınıf içi etkileşimde olumsuz değerlendirmeyi kullanmasını değerlendirmek için kullanılmıştır. Video, ses destekli yansıtma ve iş birlikli geri bildirimin etkilerinin Zamanlama Odaklı Söylem Analizi (Discursive Timeline Analysis) (bakış açıları ve uygulamalardaki fenomenolojik, etkileşimsel ve gelişimsel değişikliklerin boylamsal takibi) (s.10) ile incelemesi yapılmıştır. Bu güncel çalışma öğretmen eğitiminde, özellikle de öğretmenlik uygulaması süreçlerinde teknoloji etkileşiminin önemini vurgulamanın yanı sıra, mevcut çalışma açısından önemli çıkarımlar sağlamıştır. Birincisi ve en önemlisi, KÇ ve EE'nin (Etkileşimsel Etnografi) analitik çerçeve açısından birleşimi, öğretmen adaylarının sınıf bağlamındaki etkileşimsel değişimlerinin yakın takibini geliştirebilir. Bu geriye dönük ve boylamsal analiz, “öğretmen adayının öğrenmesinin söylemsel yolculuğunu hem sınıf verilerinde kanıtlandığı hem de katılımcı öğretmen adayı tarafından diğer söylemsel etkinliklerde rapor edildiği şekliyle belgelemeyi” sağlayabilir (s. 12). İkinci olarak video ve veri

odaklı analizler, kanıta dayalı geri bildirim ve zengin analizler içeren video tabanlı, yansıtıcı ve iş birlikli uygulamaların öğretmenlerin fark etmesine (teacher noticing) ve gelişmesine yardımcı olma potansiyeline sahiptir (s. 24). Son olarak öğretmen eğitimi programlarının, SEY odaklı öğretmen gelişimini kanıta dayalı, yansıtıcı ve teknoloji destekli uygulamaları benimseyerek desteklemeleri oldukça önemlidir. Bu çıkarımlar ışığında, mevcut çalışma da İngilizce öğretmenlik uygulaması için model tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi amacı çerçevesinde benzer bir etnografik, uzun soluklu (boylamsal), etkileşimin bağlam ve katılımcı odaklı gelişiminin süreçsel değerlendirmesini incelemiş, metodoloji bölümünde detaylandırılacak olan gerekçeler ışığında Zamanlama Odaklı Söylem Analizi yaklaşımını benimsemiştir.

Video destekli uygulamalara ek olarak SEY'in teknoloji entegre edilmiş "e" versiyonu Moorhouse vd. (2023) tarafından üç özellik eklenerek sunulmuştur: "Zoom" gibi çeşitli platformları kullanmak için teknolojik yeterlilikler, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaları planlamak ve yönetmek için çevrim içi ortam yönetimi yeterlilikleri ve çevrim içi alan ve etkileşim ortamı sağlamak için çevrim içi öğretmen etkileşim yeterlilikleri (Moorhouse vd., 2023). E-SEY, öğretmenlerin çevrim içi senkronize derslerde dil öğrenimine aracılık etmek ve yardımcı olmak için etkileşimi verimli bir şekilde kullanmaları açısından önemli görülmüştür. Bu da hem öğretmenler hem de öğretmen eğitimi programları için bir başka güçlü çıkarım oluşturmaktadır: COVID-19 salgını sırasında önemi daha iyi anlaşılan çevrim içi platformlar ve öğretim alanları gibi çeşitli bağlamlar için SEY kullanabilme gerekliliği, teknolojiye daha fazla odaklanılmasını ve desteklenmesini gerektirmektedir (a.g.e., s. 126). Benzer çıkarımlar daha önce de literatürde yer almıştır. Cheung (2021) Hong Kong'da eşzamanlı bir çevrim içi öğretim formatında göreve yeni başlayan bir öğretmen ile İngilizce ilköğretim seviyesindeki öğrencileri arasındaki çok modlu etkileşimsel alışverişleri araştırmıştır. Araştırmacı, öğrencilerden özetleme, değerlendirme veya destekleme yoluyla sohbet odası yanıtlarına katılmalarını istemeyi, anlamının birlikte inşası için görüşlerini paylaşmayı ve uzatılmış bekleme süreleri yoluyla suskunluklarını yönetmeyi SEY'in göstergeleri olarak kabul etmiştir (s. 9). Bu noktada çalışma, özellikle COVID-19 salgınından sonra teknolojiye dolayısıyla eğitimde devam eden gelişmeler nedeniyle önemi daha iyi anlaşılan çevrim içi bağlamlar gibi platformlarda etkileşimi sürdürmek için öğretmenler ve öğrenciler için eğitim programları tasarlamayı da içeren çevrim içi SEY gelişimine daha fazla dikkat edilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

SEY'in elektronik versiyonunu kavram olarak anlamamıza yardımcı olan bir diğer görüş ise Tai ve Zuo (2024) tarafından sunulmuştur. Bu görüşe göre e-SEY, çevrim içi

ortamlarda yürütülen ikinci dil eğitiminin parçası olan öğretmenler ve öğrencilerin “farklı bilgi ve deneyimleri öğrenme sürecine dahil etmelerine ve öğrencilerin dilsel ve sosyokültürel bilgilerini zenginleştirmek için ikinci dil öğrenimi ile günlük yaşam arasındaki boşluğu doldurmalarına” olanak tanıyan “sanal bir dillerarası geçiş alanı inşa etme” (constructing a virtual translanguaging space) olarak tanımlanabilir (s. 32). Bu sanal alan, renkler ve görüntülerden jestlere ve iki dilli çevirilere kadar çok dilli ve çok modlu kaynakların etkin kullanımını içermektedir. Tai (2024c) tarafından yürütülen diğer çalışma ise iki dilli bir öğretmenin, çevrim içi öğretim sınıf bağlamında öğrencilerin İngilizce öğrenimini teşvik etmek için çok dilli ve çok modlu bir repertuarı kullanmalarına odaklanmıştır. Çevrim içi ders verilerinin, video uyarımlı hatırlama görüşmelerinin analizleri yapılmış ve bu repertuarın içeriğinde yer alan stratejiler şu şekilde ortaya çıkmıştır: Dersler sırasında çeviri (translation) yoluyla açıklamaları kolaylaştırmak için birinci dil olarak Mandarin kullanımı, ikinci dil çevrim içi etkileşimi ve öğrenmeyi geliştirmek için kelime vurgusu, nesneler, matematiksel semboller, çizimler, renkler ve çevrim içi bir sözlük gibi çok modlu kaynaklar (s. 41). Bu bağlamda çalışma, dillerarası geçiş (translanguaging) yaklaşımını, İngilizce öğretmenlerinin “daha kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı” oluşturmalarına yardımcı olan bir SEY göstergesi olarak sunmaktadır (a.g.e., s. 42). Çevrim içi bağlamların yanı sıra çevirinin (translation) SEY için anlamlandıran etkisi olduğuna dair benzer bir yaklaşım Zuo ve Walsh (2023) tarafından da sunulmuştur. Araştırmacıların SETT çerçevesini Çin ölçekli İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği iki üniversite sınıfı bağlamında incelediği bu çalışma vurgu, tonlama, duraklama, konuşma araçları gibi diğer unsurlarla birlikte kullanıldığında çevirinin anlamayı ve anlamın birlikte inşasını teşvik edebileceği sonucuna varmıştır (s. 141).

Diğer Sınıf Bağlamlarında SEY Kullanımı. Mevcut çalışma, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bir ikinci dil sınıf bağlamında öğretmen gelişimi açısından SEY kavramına odaklanmıştır. Ancak bu, SEY kullanımının diğer öğretim alanlarında veya sınıf bağlamlarında katılımcı olan öğretmenler ve öğrencileri için önemli olmadığı anlamına gelmez. Örnek vermek gerekirse Urmeneta ve Evnitskaya (2013), İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme (Content-Based Language Integrated Learning) temelli iki Biyoloji sınıfında biri deneyimli diğeri deneyimsiz iki öğretmenin sınıf söylemlerini Sosyokültürel Söylem Analizi (Sociocultural Discourse Analysis) açısından incelemiştir (s. 117). Çalışma, özellikle çok dilli (multilingual) bağlamlar için değerli bir atmosfer sağlayan bu öğrenme modelinin, sınıf etkileşimlerinin kalitesi, öğrencilerin “öğretim dili olarak benimsenen hedef dilde akademik mesajları anlamaları, üretmeleri ve müzakere etmelerini” destekleyecek şekilde işleminin ve başarıya ulaşmasının, öğretmenlerin etkin SEY kullanımına bağlı olduğunu aktarmıştır (Urmeneta & Evnitskaya,

2013, s. 125). Karşılaştırmalı sınıf etkileşimi analizi, sınıf bağlamındaki etkileşimin benzersizliğine, dinamizmine ve karmaşıklığına ışık tutmakla birlikte İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme gibi farklı bağlamlarda SEY gelişimi için öğretmen desteğini vurgulamaktadır. Araştırmacıların aynı arka plan ve odağa sahip bir sonraki çalışmaları da (Urmeneta & Evnitskaya, 2014) yine öğretmenin hedef içerik söylemi ile ikinci dil günlük söylemi arasında dilsel köprüler kurma, yeniden formülasyonlar sağlama, açıklamalar ve yeniden formülasyonlarla çeviri ve açıklamalar yapma ve özel söz dizilerine izin verme gibi eylemlerinin, öğrencilerin karşılıklı anlayışlarının ve etkileşimsel yeterlilik gelişimlerinin artırılması için değerli fırsatlar sunduğunu ortaya koymuştur (s. 11). Bu çalışmada da bir kez daha vurgulanan konu, SEY ve İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme benzeri bağlamların KÇ tabanlı çok modlu analizlerinin hem öğretmen etkileşimsel farkındalığını hem de öğrenme ve etkileşim arasındaki ayrılmaz bağlantıya ilişkin anlayışımızı genişleteceği noktasıdır (Urmeneta & Evnitskaya, 2014).

Daha yakın zamanda Kardaş İşler vd. (2019), bir öğretmenin SEY farkındalığını Türkiye ölçekli bir sosyal bilgiler sınıfı bağlamında öğrenci girişimlerinin etkileşimsel yönetimi açısından ve çok modlu KÇ perspektifinden incelemiştir. SEY ve SEY'in farklı içerik ortamlarında sınıf etkileşimi ve öğrenme üzerindeki etkisi üzerine daha fazla araştırma yapılması gerektiğine ışık tutan çalışma, “çeşitli soru formatları, ima etme, tasarlanmış eksik ifadeler, yeniden formüle etme ve açık olumlu değerlendirmeler” dahil olmak üzere çeşitli stratejilerin öğretmenin hem öğrenci girişimlerini yönetmesine, teşvik etmesine ve genişletmesine hem de yeniden şekillendirme ve karşı soru sorma yoluyla etkileşime katkılarını şekillendirmesine yardımcı olabileceğini ortaya koymuştur (Kardaş İşler vd., 2019, s. 7). Ayrıca “kapsamlı duraklamalar ve bekleme süresi, azaltılmış onarım sayısı, yönergelerde işaret etme, uzun öğrenci söz sıralarına izin verme, açıklama arama ve isteme, minimal yanıt işaretleri, içerik odaklı geri bildirim ve öğretmen / öğretmen ve öğretmen / öğrenci yankıları” gibi çok çeşitli etkileşim kaynakları kullanılarak SEY farkındalığı ve kullanımının belirgin hale geldiği ifade edilmiştir (a.g.e, s. 2). Aynı şekilde Moore vd. (2018) hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin dilsel açıdan çeşitlilik gösteren sınıf bağlamlarında (örneğin iki dilli, çok dilli ve içerik entegreli) SEY gelişimini vurgulamaktadır. SEY aracılığıyla etkileşimin kalitesini artırarak bilginin ve etkileşimin birlikte inşasını, anlamayı ve farklı dillerin veya içeriklerin eş zamanlı olarak gelişimini artırmaları mümkün olabilir (s. 349). Diğer bir ifadeyle SEY anlayışı: “ikinci dil sınıflarının ötesine geçmeli ve içerik sınıflarını içermelidir.” (Sert, 2015, s. 175).

Özetle, literatür taramasının “İkinci Bölüm”ünü oluşturan başlıklar (Sınıf Söylemi, Sınıf İçi Etkileşim ve Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti) ve bu başlıklar çerçevesinde yürütülen çalışmalar

ışığında hem mevcut çalışma ve çalışmanın spesifik odağı olan öğretmenlik uygulaması sürecinin etkileşim açısından verimli yürütülmesi hem de SEY'in farklı bağlamlarda ve kendi içerisinde çok çeşitli yapısıyla “beşinci dil” becerisi olarak güncel literatürde yer almış olmasının sonraki çalışmalar açısından getireceği öneri ve çıkarımlar bu bölümde yer almıştır. Genel çerçeveden bakıldığında ise “Birinci Bölüm”le bağlantılı olarak İngilizce öğretmeni gelişimi noktasında ilgili paydaşlara ve eğitim programlarının güncellenmesine yönelik önemli noktalar bu kısımda da vurgulanmıştır. İkinci bölüm özelinde, hem mevcut çalışmanın model geliştirme amacına hizmet edecek hem de sonraki çalışmalara ışık tutacak çıkarımlar şu şekilde özetlenebilir:

- ❖ Sınıf söyleminin barındırdığı özellikler ve bu söylemle birlikte şekillenen etkileşimsel boyut, İngilizce öğretmeni adayı ve öğretmenler için keşfedilmesi gereken önemli bir boyuttur.
- ❖ Etkileşimin dil öğrenimi ve öğretimi açısından önemi göz önünde bulundurulduğunda, sınıf ortamında gerçekleşen etkileşimsel süreçlerin planlanmasından uygulanmasına, KÇ ve çok modlu analizlerinden katılımcı ve bağlam odaklı (emik) ve mikroskobik lenslerle değerlendirilmesine kadar birçok açıdan öğretmen ve öğretmen adaylarının desteklenmesine ihtiyaç vardır.
- ❖ Öğretmen eğitim programlarının “beşinci” dil becerisi olarak görülen SEY farkındalığı ve gelişimi noktasında öğretmen adaylarına hem müfredat içeriği hem de pratik açısından alan ve destek sağlaması elzemdir.
- ❖ SEY kavramının öğretim pratiği açısından gelişiminin görülmesi ve takip edilmesi noktasında öğretmenlik uygulamaları uygun bir zemin sunabilir. Öğretmen adaylarının gerçek öğretimle tanıştıkları, sınıf atmosferini soludukları ve öğrencilikten öğretmenliğe geçiş noktasında bir köprü vazifesi gören uygulamanın SEY gelişimi açısından etkileri hem öğretmen eğitimi program paydaşları hem de mevcut çalışma ve sonraki çalışmalar için ilgi çekici ve araştırılmaya değer bir saha olarak görülmelidir.
- ❖ SEY gelişiminin uzun soluklu, boylamsal ve bağlam özelinde araştırılması, öğretmen gelişimine yönelik süreç bazlı gelişimsel etkilerini inceleme ve anlamlandırabilme açısından sunacağı çıkarımlara ek olarak SEY kavramının ve özelliklerinin daha geniş bir perspektifte anlaşılabilmesi açısından önemlidir.
- ❖ Teknolojik gelişmelerle birlikte değişmekte olan eğitim uygulamalarına bir örnek olan e-SEY yeni bağlamlarda, farklı sınıf ortamlarında ve farklı katılımcı gruplarıyla sonraki çalışmalara kapı aralayacak bir diğer önemli alandır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın metodolojik altyapısına dair bilgiler yer almaktadır. Bu kapsamda öncelikle araştırmaya uygun desen belirlemede dikkate alınan hususlar ve desenin konu ve bağlamla olan ilişkisi bu bölümde ele alınmaktadır. Bölümde ele alınan bir diğer önemli boyut, çalışmanın yürütüleceği bağlamı ve “öğretmenlik uygulaması” olgusunu daha iyi anlamlandırabilmek için gerçekleştirilen “ihtiyaç analizi” çalışmasının sonuçlarıdır. Literatür ve ihtiyaç analizi sonuçları ışığında araştırma desenine uygun olarak belirlenen veri toplama araçlarına, araştırma prosedürüne ve veri analizi sürecine dair bilgiler de bu bölümde yer almaktadır. Çalışmanın “etik” yönüne dair bilgileri de içeren bölüm, model tasarımı noktasında yapılan pilot uygulama sürecine ve model tasarımına ilişkin bilgilerle son bulmaktadır.

Araştırma Deseni

Bu çalışmanın araştırma deseni dört temelden esinlenmiş ve bu dört boyut üzerine inşa edilmiştir. İlk ve en önemlisi, araştırma ekibi nitel araştırma paradigması içinde bütüncül bir vaka yaklaşımını benimsemiştir. Bu doğrultuda ikinci arka plan, çalışmanın ana odağı olan Türk öğretmen adaylarının belirli bir İngilizce dil öğretimi bağlamında sınıf içi etkileşimsel gelişimi ile ilgilidir. Üçüncü olarak, Sert vd.nin oldukça güncel olan araştırması (Sert vd., 2024), boylamsal ve video tabanlı bir bakış açısıyla etkileşimsel gelişimi “belirlemek ve izlemek” için yeni bir yaklaşım (Konuşma Çözümlemesi ve Etkileşimsel Etnografi kombinasyonu olarak Zamanlama Odaklı Söylem Analizi) önermektedir (s. 2). Bu önerme mevcut çalışmanın analitik yaklaşımı tarafından dikkate alınmıştır. Son olarak bağlama özgü ihtiyaç analizi, hem model tasarımını bağlamsal hususlara göre şekillendirmek hem de sürecin gelişimini devam ettirmek için oluşturduğumuz yol haritası noktasında değerli çıkarımlarla sonuçlanmıştır. Takip eden alt bölümler, çalışmanın ve özel tasarımının arkasındaki mantığı ortaya çıkarmak için her bir arka planı ayrıntılı olarak açıklamaktadır.

Nitel Paradigma Çerçevesinde Bütüncül Yaklaşım

Nitel paradigma kapsamında bu çalışma bütüncül bir durum çalışması yaklaşımını benimsemektedir. Bu seçimin arka planında bazı nedenler vardır. Bu nedenlerden ilki, durum çalışmalarının, doğası ve kapsamı gereği uygulama vakasını araştırmak için daha uygun olmasıdır. Bu tür çalışmalar araştırmacıya “sınırlı bir birimin kapsamlı bir şekilde

anlaşılmasını” sağlar (Schoch, 2020, s. 246). Yin (2018), kapsam ve özellikler açısından vakalar için iki yönlü bir tanım sunmaktadır. Ona göre bir durum çalışmasının kapsamı “güncel bir olguyu (“vaka”) derinlemesine ve gerçek dünya bağlamı içinde, özellikle de olgu ve bağlam arasındaki sınırların net bir şekilde belirgin olmadığı durumlarda araştırır.” (s. 15). “Teknik açıdan ayırt edici” durumlarla ilgilenmek, ön bilgilerden faydalanmak ve veri üçgenlemesi için “çoklu” kaynaklara dayanmak bu tür çalışmaların temel özellikleridir (a.g.e.). “Durum” olarak “Öğretmenlik Uygulaması” sosyal olgusunu belirleyen çalışma öncelikle onu kendi doğası içinde, yani uygulama okulu bağlamında ve doğal uygulayıcıları ile araştırmayı amaçlamıştır. (2) Vaka araştırması (case study) “büyük olasılıkla ‘nasıl’ ve ‘neden’ soruları için uygundur” (s. 27). Araştırma aynı zamanda mevcut uygulama formatını ve bunun öğretmenlik eğitimindeki etkinliğini sorgulamayı da hedeflemiştir. Gerçek sınıf ortamlarında öğretmenlik pratiği yapmanın, öğretmen adaylarının öğretmen bilişlerini şekillendirerek kendi öğretim stillerini kazanma ve şekillendirme deneyimi için olmazsa olmaz bir unsur olduğu çok açıktır. Bu bağlamda, önceki araştırmalar ve ihtiyaç analizinin vurguladığı noktalar göz önünde bulundurulduğunda, “mevcut uygulamanın neden yeniden gözden geçirilmesi gerektiği” ve “mevcut formatın yeni bir model aracılığıyla ihtiyaçlara göre nasıl yeniden düzenlenebileceği” soruları da bu çalışmanın yürütülmesine dair motivasyona destek olmuştur.

Özellikle tek durumlu ve bütüncül yaklaşım (single-case holistic), çalışmanın durum/vaka tasarımını oluşturmuştur. Yin (2018) tek vaka tasarımlarının beş “gerekçesinden” bahsetmektedir. Mevcut çalışmanın arka planını da şekillendiren bu gerekçeler “kritik, olağandışı, yaygın, açıklayıcı veya boylamsal” boyutlar olarak tanımlanmaktadır (s. 49). Her okul bağlamının veya her öğretmen eğitimi bağlamının öğretim uygulamalarının uygulanması ve değerlendirilmesinde bazı farklılıklar gösterebileceği varsayımı, belirli bir uygulama bağlamının araştırılmasının, uygulamanın nasıl, neden yapıldığı ve öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerine neler kattığı hakkında “eleştirel” açıklamalar, çıkarımlar ve içgörüler getirebileceğini göstermektedir. İkinci gerekçe “boylamsal” tarafla ilişkilendirilebilir. İngilizce öğretmeni eğitimi programındaki Türk öğretmen adaylarından oluşan bir uygulama grubuna tüm uygulama süreci boyunca, yani iki uygulama dönemi boyunca odaklanılmıştır. Dil öğretmeni yetiştirme programlarında uygulama için pratik bir model geliştirme ve uygulama sürecini daha da etkinleştirecek bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeyi hedefleyen mevcut çalışma, “...durum çalışmasının altında yatan ilgili teori esas olarak bütüncül bir yapıya sahip olduğunda” uygulanabilir olan “bütüncül tasarımı” kapsamıştır. (Yin, 2018, s. 52).

Odağın Tasarımla Uyumu

Bu çalışmanın temel odak noktası, iki dönem ve iki farklı okul bağlamında (bir ortaokul ve bir lise) yürütülen uygulama süreci boyunca öğretmen adaylarının SEY gelişimlerini ortaya çıkarmaktır. Bir yandan böylesine spesifik bir bağlam, konuya bir vaka çalışması merceğiyle yaklaşılmasını sağlamıştır. Ayrıca İngilizce öğretmenlik uygulaması ile ilgili önceki araştırmalar ve bu bağlam için yapılan ihtiyaç analizi tarafından ortaya konan uygulamaya yönelik sorunları ve ihtiyaçları dikkate alan çalışma, Türkiye ölçeğinde yürütülen uygulama sürecini ve bu sürecin bileşeni olduğu öğretmen yetiştirme programına dair önemli çıkarımların sunulmasını hedeflemiştir. Öte yandan çalışmanın etkileşimsel etnografik omurgası “etnografik araştırmanızla ilgi çekici fikirleri veya olayları araştırabilir, araştırma boşluklarını doldurabilir ve hatta sosyal sorunların çözülmesine yardımcı olabilirsiniz.” (Murchison, 2010, s. 22) şeklinde yaklaşımdan kaynaklanmaktadır. Çalışma kapsamındaki genel beklenti, öğretmen eğitiminin böylesine önemli ancak hala sorunlu bir aşaması için pratik değerlendirmeler sunmaya dayanmaktadır. Ayrıca bir etnografin, “her zaman öğrenmek ve deneyimlemek” (a.g.e.) arzusunda olduğu düşünüldüğünde, araştırma ekibi dahil öğretmen araştırmacıların (teacher researcher) kendi süreçlerine dair SEY ve sınıf söylemi farkındalıklarını artırarak etkileşim ile dil eğitimi arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaları şeklindeki mesleki gelişimlerini sürdürmek istemeleri, çalışma ana odağı ve doğasıyla uyumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Konuşma Çözümlemesinin (KÇ) Etkileşimsel Etnografi (EE) ile Kombinasyonu

Nitel araştırma şemsiyesi altında, özellikle bu çalışma Konuşma Çözümlemesi (Conversation Analysis) ve Etkileşimsel Etnografi (Interactional Ethnography) kombinasyonunu kapsamaktadır. Böyle bir kombinasyon aracılığıyla çalışma, katılımcı öğretmen adaylarının uygulama bağlamındaki SEY gelişimini tanımlamayı, takip etmeyi ve özellikle sınıf söylemi merceğinden uygulama sürecine yeni içgörüler getirmesi beklenen bir model önerisine ulaşmayı hedeflemektedir.

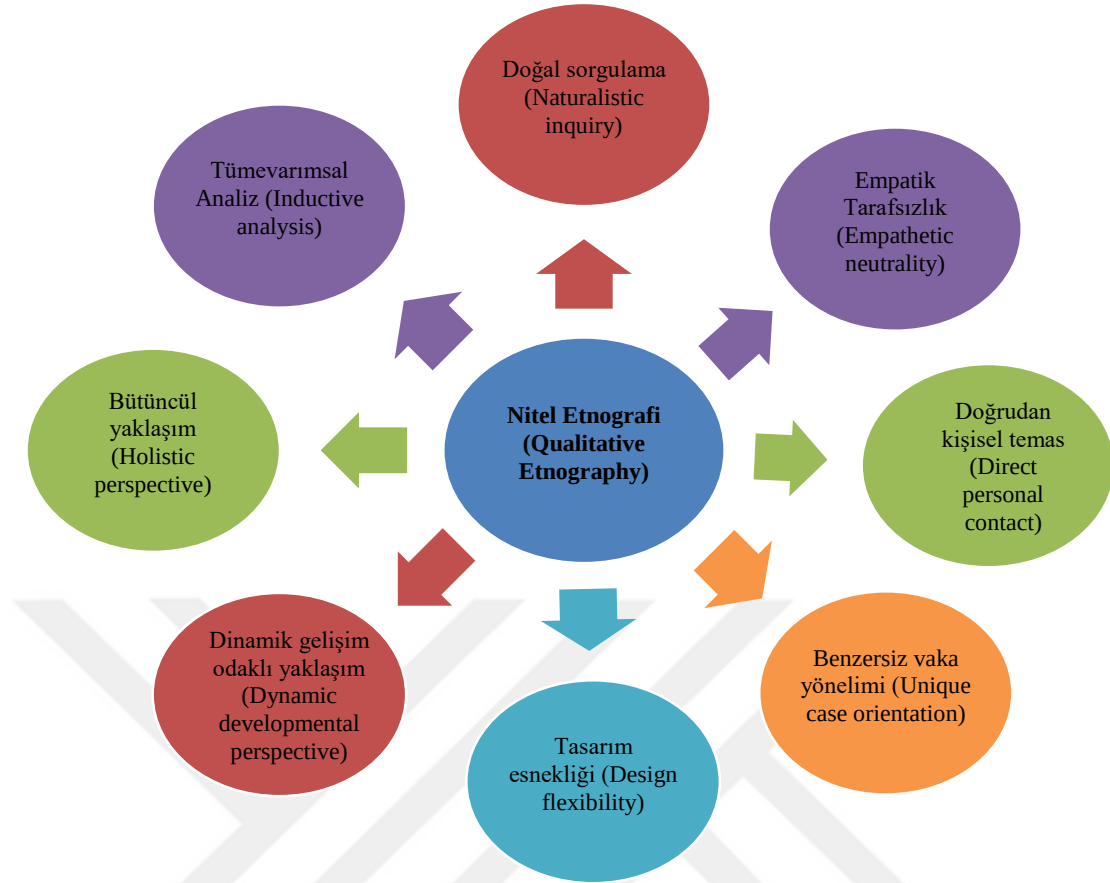
Etnografi. Farklı kültürel, sosyal ve köken odaklı gruplara yorumlayıcı, doğal bir mercekten bakan bir tür nitel gözlemsel araştırma (qualitative observational research) olarak etnografi, dil ve eylemlerle şekillenen sosyal yaşamın karmaşıklığını anlamak için söylemsel ve kültürel bir temel çerçevesinde “olasılıklar alanı” sunar (Skukauskaitė & Green, 2022, s. 2). Bu tür alanlar, yalnızca anketlerin veya katılımcı olmayan gözlemlerin sağlayamayacağı zengin bilgilerin elde edilmesine de kapı açar. Bu nedenle araştırmacılar, toplumu ortaya çıkaran sosyal olayları, davranışları, etkileşimleri ve konuşmaları araştırırken “yerel olarak ilgili anlayışları ve

işleyiş biçimlerini aydınlatılabilir” (Murchison, 2010, s. 12). Bu tür anlayışlar iş birliği içinde ortaya çıkar; araştırmacı sosyal ve kültürel eylemler ve etkileşimler hakkında içgörü kazanmayı amaçlar ve üzerinde çalışılan insanlardan öğrenmeye çalışır. Bu da araştırmacı ve katılımcılar arasında sürekli müzakere ve iş birliği gerektirir. Katılımcıların araştırmacıya rehberlik etmesinin yanı sıra bu iş birlikli yapı çalışmayı “üretken ve etik” kılar (a.g.e., s. 17). Yakın zamandaki kapsamı daha geniş bir bağlamı (insanların yaşadığı herhangi bir ortam üzerinde çalışmak), daha uzun bir süreyi (algısal, kapsamlı ve etkileşimsel değişiklikleri göstermek), daha kapsamlı odakları (cinsiyet gibi konuları da dikkate almak ve “kültürler ve toplumlar içindeki değişim ve çeşitliliğin temel gerçeklerini” yansıtmak) (s. 11) ve daha fazla zaman baskılı yazım tarzlarını (karşılaştırma için kısa ve uzun vadeli değişiklikleri açıkça belirtmek) kapsamaktadır (Murchison, 2010, ss. 8-12).

Bu alanlar, tek bir yöntem ya da yaklaşım olmaktan ziyade araştırmacıların “tümevarımsal bir mantık” (abductive logic) içinde yeni fikirler aramasına ve keşfetmesine, “yinelemeli süreçlerin” (iterative processes) açıklamalarını bulmak için sürekli girişimlerde bulunmasına ve önceki ve şimdiki koşullar arasında bağlantılar kurarak “özyinelemeli eylemleri” (recursive actions) görmesine olanak tanır (Skukauskaitė & Green, 2022, s. 3). Tümevarım mantığı, söylem analizleri yoluyla elde edilen ve araştırmacının dikkatini çeken herhangi bir kelime veya eylem anlamına gelen “zengin noktalara” kapı açmaktadır (s. 4). Yani etkileşimin Etnografi odaklı söylemsel analizi, araştırmacının ve katılımcının dil-kültür ilişkisinin birlikte inşa ettiği ve şekillendirdiği herhangi bir yöne dair anlayışını zenginleştirebilir. Yinelemeli taraf, söylemsel pratiklerle devam eden etkileşimi ifade eder. Araştırmacı, mülakat, gözlem ve video kayıtları gibi çeşitli araçların iş birliğiyle dikkatli, ayrıntılı analizler yaparak ve katılımcının görünüşü ve kültürel boyutlara ilişkin eylem ve sözleri görerek bunların karmaşıklığını daha iyi anlayabilir. Bu sayede araştırmacı, her bir zengin noktayı birbiriyle ilişkilendirerek “dilsel eylem ve anlamların” (s. 7) açıklanmasını destekleme fırsatına da sahip olur.

Patton ve Westby (1992) etnografik yöntemin “sözlü ve yazılı iletişim gelişimini, eğitimsel ve terapötik öğretim stratejilerini anlamada, ayrıca saha araştırmalarında, sosyal sorunları incelemede ve program geliştirmede” pratik olduğunu düşünmektedir (s. 2). Bu pratikliğin özellikle nitel bir araştırmanın birbiriyle ilişkili sekiz temasından (bk. Şekil 5) kaynaklandığını öne sürmektedirler. Bu yaklaşım, çalışmanın arkasındaki mantığa da katkıda bulunmaktadır (a.g.e., ss. 5-13).

Şekil 5. Nitel Etnografinin Temaları



İlk olarak nitel şemsiye altındaki etnografik bakış açısı, önceden belirlenmiş ve tasarlanmış formatlar yerine, olayları ve olguları doğal ortamları içinde anlamının önemini vurgular. Bu tür “keşif odaklı” bir bakış açısı “araştırmacının çalışma ortamını manipüle etmesini en aza indirir ve araştırmanın sonuçlarının ne olacağı konusunda önceden bir kısıtlama getirmez” (Patton & Westby, 1992, s. 5). Çalışmanın temel öncelikleriyle son derece uyumlu olan bu yaklaşım, “uygulama” olgusunu, doğal ortamları, yani uygulama okulları ve doğal ancak öne çıkan katılımcıları, yani öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama akademisyenleri ile ilgili doğal bağlamında keşfedebileceğimiz bir çerçeve alanı açmıştır. Uygulamanın dikkat noktasının gerçek ortamda ilerleyişi üzerinde olması, dinamik, çok boyutlu, karmaşık, üç temel paydaş eliyle yürütülen ve kritik yönlerini kavrayabilmeyi sağlayabilecek temel nokta olarak değerlendirilmiştir. İkinci ve ilk temayla son derece bağlantılı olarak, bu doğal sorgulama meseleyi tümevarımsal olarak ele almanın önünü açmıştır. Açıkça ifade etmek gerekirse araştırmacının kendi deneyimleri ve gözlemleri İngilizce öğretmenlik uygulamasını inceleme ateşini yakmıştır. Bu amaçla önce konuyla ilgili son araştırmalara odaklanan sistematik bir inceleme yapan araştırmacı, ardından Türkiye'deki bir İngilizce öğretmeni yetiştirme programı bağlamında uygulama sürecinin uygulamasının ana paydaşları tarafından ortaya konan hem sorunları hem de çözümleri ortaya çıkarmayı

amaçlayan bir ihtiyaç analizi çalışması gerçekleştirmiştir. Son ve nihai adım ise bu arka planı göz önünde bulundurarak bir model önermek, bunu uygulamak ve daha ileri araştırmalar için çıkarımlar sağlamak olacaktır. Tüm bu adımlar, “özel gözlemler” ile başlayıp “genel örüntüler” inşa eden tümevarımcı bakış açısıyla belirginleşmiştir. Bu tür detaylı ve aşamalı bir araştırma çalışmaya “bütüncül bir bakış açısı” da sağlamıştır. Diğer bir ifadeyle, “bütünün, parçalarının toplamından daha büyük olan karmaşık bir sistem olarak anlaşılması” (a.g.e., s. 8), uygulayıcılarıyla birlikte genel öğretmenlik uygulaması kavrayışını desteklemiştir.

Çalışmanın etnografik merceğe verdiği özel önem, eğitim süreçlerinin gelişimine olan katkısından da kaynaklanmaktadır. Zaharlick (1992) etnografik araştırmaların eğitim süreçleri için önemini şu şekilde özetlemektedir:

Etnografi, eğitim araştırmacılarına eğitim sistemini bir bütün olarak ve birçok parçası arasındaki ilişkiyi inceleyebilecekleri bir alternatif sunar. Örneğin, öğretme ve öğrenme süreçlerini inceleyerek, eğitim araştırmacılarının çeşitli etkileşim kalıplarının ve öğretim stratejilerinin amaçlanan ve amaçlanmayan sonuçlarını ve çeşitli eğitim politikalarının, yapılarının ve uygulamalarının açık ve gizli işlevlerini daha iyi anlamalarını sağlayabilir. Etnografi, öğretme ve öğrenmenin gerçekleştiği sosyokültürel bağlamların ve çeşitli öğrenme ortamlarında öğrenmeyi destekleyen veya kısıtlayan faktörlerin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Etnografi, öğretmenler, öğrenciler, destek personeli, veliler, politika yapıcılar ve okul içindeki ve dışındaki diğer kişiler arasındaki ilişkilerin araştırılmasına olanak sağlayabilir (s. 122).

Bu açıdan bakıldığında okul uygulamalarının ve bağlamsal unsurların detaylı analizleri yoluyla öğretmen eğitiminin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının araştırılması, uygulayıcılara eğitim bağlamlarındaki sorunlara karşı harekete geçme ve verimliliği artırma stratejileri geliştirme konusunda önemli çıkarımlar sunabilir.

Uygulamayı ve dolayısıyla İngilizce öğretmeni yetiştirme programının verimliliğini artırmak, öne çıkan girişimler arasında yer aldığından, çalışma aynı zamanda “özellikle programın iyileştirilmesine, daha etkili uygulamanın kolaylaştırılmasına ve katılımcılar üzerindeki çeşitli etkilerin araştırılmasına odaklanılan yenilikçi veya değişen programların geliştirilmesi için uygun olan” dinamik bir gelişim perspektifini benimsemiştir (Patton & Westby, 1992, s. 9). Uygulamanın öğretmen eğitimi programlarının olmazsa olmazı olduğu kuşkusuzdur. Bu nedenle, uygulamanın geliştirilmesinin İngilizce öğretmenliği programlarının kalitesini artıracığı, bunun da gerçek öğretim dünyası için daha yetkin, hazır öğretmenler ve dolayısıyla kaliteli öğretim anlamına geleceği düşünülmektedir. Çalışma kapsamında sunulan çıkarımlar -bir model önerisi ile- uygulama ve öğretmen gelişimi için gelecekteki girişimlere ışık tutacaktır. Bu temelde çalışmanın boylamsal ve gelişim odaklı yolculuğu, araştırma ekibine bağlamların gerçeklerini gösteren, tüm sürecin değişen doğasına nasıl tepki verileceğini öğreten ve uygulamanın çok boyutlu doğasını anlamayı destekleyen dinamik mercekten yararlanmıştır.

Doğal olarak bu dinamizm odaklı düşünce, “açık ve pragmatik olmakla” doğrudan ilişkili olan “tasarım esnekliğini” de beraberinde getirmiştir (a.g.e., s. 12). Öncelikli “nitel bir tasarımın saha çalışması ilerledikçe ortaya çıktığını” (a.g.e.) öne süren nitel paradigmanın bir gereği ve hatta fırsatı olarak araştırma yolculuğunda model-tasarım sürecini şekillendiren ve yönlendiren net veya önceden belirlenmiş bir dizi kritere veya varsayıma tamamen bağlı kalınmamıştır. Aksine sürekli gelişen bir süreçte pratik, bağlamsal ve bireysel yönle her zaman öncelik verilmiş ve araştırma yolculuğu kendi yolunu bulmuştur.

Öte yandan, uygulama çok boyutlu, çok katılımcılı, sosyokültürel ve bağlamsal yönle sahip olduğu için derinlemesine bir araştırma gerektiren “benzersiz bir vaka” olarak kabul edilebilir. Patton ve Westby’e göre (1992) “bir program ya da uygulama ne kadar bireyselleştirilmiş sonuçları hedefliyorsa, nitel vaka yöntemlerinin uygunluğunun o kadar artacağı” söylenebilir (s. 10). Bu kapsamdan hareketle, nitel etnografik paradigma kapsamında bir Türk devlet üniversitesindeki İngilizce öğretmenliği eğitim programındaki uygulama vakasını derinlemesine anlamak için bütüncül bir vaka/durum yaklaşımı benimsenmiştir. Bu doğrultuda çalışma örneklemini, SEY gelişimlerine odaklanılan bir grup Türk öğretmen adayı oluşturmuş ve bu da vaka çalışmalarının doğasıyla uyumlu spesifik bir odak sağlamıştır. Etnografik bakış açısı, araştırmacıların hem katılımcılarla hem de bağlamla yakın temas halinde olması gerektiğini, böylece çalışılan boyutun gerçeklerine dair anlamlandırma ve detaylandırmaya ulaşılabilceğini vurgulamaktadır (s. 7). Bunu gerçekleştirebilmek adına çalışma iki noktayı göz önünde bulundurmıştır: Birincisi, bu çalışmanın araştırma ekibinin bir üyesi olan tez danışmanı aynı zamanda kendi uygulama gruplarında uygulama akademisyeni rolünü üstleniyordu. Onun sekiz yıllık uygulama deneyimi, gözlemleri, saha notları ve değerlendirmeleri, çalışma yolculuğunu verimli kılmak ve daha doğru çıkarımlara ulaşmak için çok değerliydi. İkinci olarak araştırma ekibini oluşturan araştırmacı ve danışmanı, toplantılar, çalıştaylar, WhatsApp mesajlaşmaları ve üniversitenin öğrenme yönetim sistemi tabanlı paylaşımlar aracılığıyla katılımcılarla sürekli iletişim kurmaya çalışmıştır. Bunu yaparak uygulama olgusunu bu olgunun ana ve gelişimi öncelikli paydaşı olan öğretmen adaylarının gözünden görebilmek hedeflenmiştir. Ayrıca daha fazla farkındalık kazanmak için bazı saha ziyaretleri ve iş birliği yapılan uygulama öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Son tema olan empatik gerçeklik, temel olarak araştırmacının konumuyla ilgilidir ve sistematik, üçgen veri toplama, gözlemler ve farklı kişilerle görüşmeler gibi çeşitli stratejileri göz önünde bulundurarak “araştırmacının potansiyel önyargı ve hata kaynakları üzerinde dikkatlice düşünmesi, bunlarla başa çıkması ve bunları rapor etmesi gerektiğini” yansıtır (Patton & Westby, 1992, s. 10).

Murchison (2010) tarafından belirtildiği gibi, “benzersiz, büyüleyici, sorunlu veya açıklanamaz görünen sosyal veya kültürel bir olayı gözlemlemiş veya bu olayın bir parçası olmuş olabilirsiniz” (s. 22). Bu da etnografik araştırma projenizin ana odağını oluşturabilir. Mevcut çalışmanın öğretmenlik uygulamasına yönelik yolculuğu da bu şekilde örneklendirilebilir. Uygulama sürecini 2014-2015 akademik yılında gerçekleştiren araştırmacı kendisi ve uygulama arkadaşlarıyla sürecin verimliliğini, kişisel ve mesleki gelişimlerine olan katkılarını tartışmıştır. Uygulama akademisyeni desteğinin sınırlı olması, uygulama öğretmenlerinin etkisiz geri bildirimleri ve öğretim uygulamalarının sınırlı olması araştırmacının ve arkadaşlarının gelişimlerini olumsuz etkilemiş ve bu tür tekrarlayan tartışmaların fitilini ateşlemiştir. Bu deneyimleri hatırlayarak uygulama konusunu, verimliliğinin nasıl artırılabilirliği amacıyla uzunlamasına ve daha geniş bir mercekten incelemeye karar veren araştırma ekibi mevcut araştırma girişimini bu noktadan hareketle başlatmıştır. Bu noktada etnografi için doğru konu seçiminde, “projenin gerçek bir kişisel ilgi veya amaçtan kaynaklanması halinde çok daha başarılı olacağı” (s. 21) ayrıca “yerel ve spesifik olanı belirgin (sharp) bir odağa getireceği” (s. 23) vurgulanmaktadır (Murchison, 2010). Bunu göz önünde bulunduran araştırma ekibi, dikkatini ülkenin doğusunda yer alan bir Türk devlet üniversitesindeki belirli bir İngilizce öğretmeni yetiştirme programındaki yerel bir uygulama sürecine yönlendirmiş, böylece çalışmanın pratik yönüne ilişkin kaygılar maksimum düzeyde azaltılabilmektedir. Uygulama okullarına ve üç paydaş grubuna erişmek, katılımcı gözlemleri yapmak, boylamsal bir çalışma süreci yürütmek, izinleri takip etmek ve almak ve gerekirse okul ve fakülte yöneticileriyle koordineli çalışmak ve paydaşlarla birlikte potansiyel faydaları göz önünde bulundurmak (bk. Murchison, 2010, ss. 29-35) yerel ve özel uygulama bağlamına odaklanma noktasındaki bu pratik odaklı yaklaşımı desteklemiştir. Bu etnografik arka planı takiben, özellikle çalışma, çalışma gerekçesinin arkasındaki tasarımın bel kemiği olarak Etkileşimsel Etnografiyi (EE) benimsemiştir.

Etkileşimsel Etnografi (EE). Etkileşimsel Etnografi (EE) mevcut haliyle, temel olarak “insanların kullandığı dil ve etkileşim içinde ve aracılığıyla sürekli olarak kendi (dil) kültürlerinin belirli boyutlarını yarattıkları çok yönlü süreçleri ve uygulamaları keşfetmeye” çalışmaktadır (Skukauskaitė & Green, 2022, s. 9). “Dil kültürü”, bir grup tarafından zaman içinde söylemsel olarak şekillendirilen ve “gruba özgü konuşma, var olma, hareket etme, görme ve anlam yaratma” yollarını içeren belirli bir konuşma ve eylem biçimini ifade eder (a.g.e.). Bu özel formatın EE temelli izleme analizi aynı zamanda “zaman, mekân ve çeşitli aktör konfigürasyonları içinde ve arasında yaşamlarını ve anlamlarını birlikte yaratan insanların çok katmanlı, çok modlu ve çok yönlü eylemlerini ve etkileşimlerini” ortaya çıkarır (s. 10).

Skukauskaitė vd. (2023), EE'nin, "eğitim ortamlarında öğrenme ve etkileşim gibi belirli hedeflere ulaşmak için üyelerin zaman içinde etkileşime girdiği herhangi bir grubu ve ortamı incelemek için uygun olduğunu" (s. 7) vurgulayarak dört ana ilkeye ilişkin etkileşimin etnografik çerçevesine yönelik mantığı özetlemektedir. Bu dört temel ilke şunlardır: "Etnografi doğrusal değildir.", "Etnosentrizmden uzaklaşmak", "Sınırları belirlemek" ve "Bağlantılar kurmak" (s. 6).

Dil ve kültür arasındaki ayrılmaz bağa dikkat çeken ilk ilke, EE'nin "öğrenmeyi ve gündelik yaşamı boylamsal, sonuçsal ve belirli gruplardaki zaman içi ve zaman üstü eylemler ve etkileşimler içinde ve bunlar aracılığıyla birlikte inşa edilmiş olarak kavramsallaştırdığı" (s. 5) gerçeğine odaklanır. Dolayısıyla sınıflar gibi sosyal söylemlerde öğrenmenin zaman içinde nasıl gerçekleştiğini keşfetmek için doğrusal olmayan bir çerçeve sunar. Bu doğrusal olmayan tarz aynı zamanda tümevarım mantığıyla da ilgilidir. Söylemsel anlayışın doğasını ve kapsamını değiştirecek yeni zengin noktalar bulma potansiyeli her zaman vardır (Skukauskaitė & Green, 2022, s. 10). Sosyal olarak inşa edilmiş ve biçimlendirilmiş doğa, EE araştırmacılarını doğrudan söylem temelli öğrenmeyi zaman, aktörler ve olaylar açısından incelemeye yönlendirir (Green & Bridges, 2018, s. 475).

İkinci ilke araştırmacıların söylemsel pratikler hakkında içgörü kazanmak için daha uzun, daha derin ve daha düşünümsel araştırmalar yoluyla katılımcı ve bağlam odaklı (emik) bir perspektifi benimsemelerini destekler. Çalışılan katılımcı grubunun "benzersiz" olduğunu savunan bu ilkeye göre amaç grubu özellikleri itibariyle diğer gruplarla kıyaslama ya da yargılamadan ziyade grubu tanımaktır. Bunu yapmak için "düşünümsellik, üye kontrolü ve katılımcılar ve kültürel rehberlerle iş birliğinden" faydalanabilirler (a.g.e.). Bu doğrultuda, Skukauskaitė vd. (2023) de araştırmacıların "grubun ve faaliyetlerinin kültürel açıdan duyarlı bir (yeniden) sunumunu oluşturmak" için gözlem, video analizleri, görüşmeler, uyarılmış hatırlamalar, eserler, belgeler ve anketler gibi çeşitli araçları kullanabileceklerini vurgulamaktadır (s. 5). Bu aynı zamanda mantıksal çıkarımlar yapmak için söylemsel eylemlerin parçalarını birleştirmek anlamına gelir. Dördüncü ilke, derinlemesine anlık analiz gerektiren bireysel ve kolektif etkileşimsel ve eylemsel sonuçlar için ilgili açıklamalar yapmakla ilişkilidir. Bu noktada, sınıf içi etkileşimin mikro analizini KÇ ile aynı noktada paylaşılan EE, "bu etkileşimleri mezo düzeydeki bağlamlara ve normlara (örneğin sınıf veya okul) ve makro düzeydeki politika, sosyo-tarihsel ve sosyoekonomik etkilere bağlamaya" çalışır. (s. 7).

Green & Bridges (2018) katılımcı odaklı içsel (emik) bakış açıları elde etmeyi gerektiren eğitim bağlamlarında EE için dört davranış ilkesini özetlemektedir:

1. Katılımcılar tarafından geliştirilen yerel ve konumlandırılmış kategorilerin ve eylemlerin referans anlamlarının anlaşılmasını inşa etmek için bilinen kategorileri askıya almak;
2. Etnograf olarak kendilerinin bildikleri ile bağlamdaki aktör(ler)in bildikleri arasındaki farkları kabul etmek;
3. Bir sosyal grup ya da aktör konfigürasyonu içinde gündelik yaşamın süreçlerini ve uygulamalarını bilmenin, olmanın ve yapmanın yerel ve konumlandırılmış yollarına dayanan yeni bilme yolları inşa etmek;
4. Yerel aktörler tarafından bilinenleri ve etnografların analizden öğrendiklerini farklı analitik ölçek düzeylerinde temsil etmenin yollarını geliştirmek (s. 476).

Bu temelde çalışmaya yönelik etnografik çerçeve, katılımcılarından bir eğitim bağlamında neler olduğunu görmek, teori-uygulama boşlukları gibi bağlamsal tutarsızlıkları veya uyumsuzlukları ortaya çıkarmak, okul ve sınıf doğal bağlamlarında pratik değerlendirmeler yoluyla pratik kazanımları genişletmek ve sosyal, kültürel ve dilsel olguları incelemek için daha sonraki eğitim girişimlerinde potansiyel olarak neler olacağına dair daha geniş anlayışlara ulaşmak noktalarını içermektedir (s. 476). “Katılımcılar (ve etnograflar) için öğrenme, belirli bir sosyal grup içinde gelişen yaşam dünyasını (dünyalarını) okumayı ve yorumlamayı öğrenmeyi içeren devam eden bir süreçtir” (Green & Castanheira, 2012, s. 54). Bu noktadan hareketle, sosyal, kültürel ve tarihsel bilginin bireysel ve kolektif öğrenimi, devam eden ve zaman içindeki etkileşimsel gelişimin temelini oluşturur.

KÇ ve EE. Konuşma analistleri etnografik merceği “(a) ortamların ve tarafların kimliklerinin tanımlanmasında; (b) bir araştırmacı ya da okuyucunun aşına olmadığı terimlerin, ifadelerin ya da eylem biçimlerinin açıklanmasında; ve (c) önceki sıralı analizin ortaya çıkarabileceği “ilginç” örüntülerin açıklanmasında” dikkate alabilirler. (Maynard, 2006). Böyle bir kombinasyon, araştırmacıların “bir araştırmacının önerdiği yorumlayıcı ifadeler üzerinde analitik kontrol elde etmesini sağlayabilir ve hangi etkileşimsel detayın çalışma için kritik öneme sahip olduğuna dair erken kararlardan kaynaklanan *veri kaybını* önleyebilir” (s. 61).

Sert vd.’nin son çalışması, “öğretmen gelişiminin, öğretim sırasında öğrencilerle etkileşimin yanı sıra akranlar/meslektaşlar ve uzmanlarla sınıf içi etkileşim üzerine uzun süreler boyunca düşünmeyi içeren söylemsel bir süreç olduğu” varsayımına dayanmaktadır. (2024, s. 3). Bu tür bir gelişimin “hem sınıf içi etkileşimlerde hem de eylemler üzerindeki yansımalar sırasında söylemsel olarak birlikte inşa edildiğine” öncelik veren araştırmacılar, hem veri tabanlı bir konuşma yaklaşımı içinde sınıf içi etkileşimin mikro-analitik analizini hem de söylemsel bir tamamlayıcı veri içinde etkileşimsel gelişimin etnografik kayıtlarını içeren bir “metodolojik çoğulluk” (methodological plurality) önermektedirler (s. 7). Bunu yaparken öğretmen uygulamalarının video kayıtları, gözlemler, yazılı yansımalar, adaylar, uygulama öğretmenleri ve akademisyenler arasındaki geri bildirim oturumları ve görüşmeler gibi çeşitli

veri toplama araçları, bu gelişimsel yolculuğa ilişkin çok boyutlu, emik (katılımcı odaklı) ve daha derin kavrayışlar sunabilir. Bununla ilgili olarak araştırmacılar, İngilizce derslerinde bir öğretmen adayının olumsuz değerlendirmeyi (negative evaluation) fark etmeyi öğrenme sürecini izlemek ve ortaya çıkarmak için Konuşma Çözümlemesi (KÇ) ve Etkileşimsel Etnografinin (EE) bir kombinasyonunu önermişler ve bunu takip eden temel üzerine inşa etmişlerdir: “Yalnızca KÇ kullanmış olsaydık, sınıf dışı etkileşim verilerinden yararlanamayacaktık. Aynı şekilde, sadece EE’nin kullanılması da etkileşimsel olgunun detaylı ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak sağlamayacaktı.” (s. 12). Bu temelde çalışma, yansımaların, iş birlikli geri bildirim oturumlarının ve video destekli gözlem yoluyla konuşmalarının sistematik analizlerinin etkisiyle öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirmeyi fark etmelerinde ve kullanmalarında bir değişiklik olduğunu ortaya koymuştur. Bu da sınıf içi etkileşime dayalı analitik uygulamaların öğretmen gelişimi ve dolayısıyla öğretmen eğitimi için önemine işaret etmektedir. Ayrıca bu metodolojik kombinasyon, öğretme ve öğrenme uygulamalarını yerinde analiz etmek ve analitik bakış açısını “birbiriyle bağlantılı” söylemsel uygulamalarla güçlendirmek için etkili olarak görülmüştür (s. 25).

İkinci Dil Öğrenimi ve İngilizce Öğretiminde KÇ

İkinci Dil Ediniminde (Second Language Acquisition) etkileşimin yakın tarihsel geçmişi, dili “bağlamla-şekillenen ve bağlamı-yenileyici” bir sosyal etkileşim aracı olarak gören Konuşma Çözümlemesi (KÇ) yaklaşımlarını da içermektedir (Walsh, 2011, s. 84). Dili sosyal yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak gören, dört etkileşim mekanizması (sıra dizin organizasyonu, sıra alma, onarım ve tercih düzeni) açısından eylemlere ve doğal etkileşimlere odaklanan KÇ temelli yaklaşımlar, doğal dil kullanımına ilişkin daha derin ve kapsamlı anlamlandırmalar sağlar (Atar & Rafi, 2024, s. 4; Cancino, 2020; Urmeneta & Evnitskaya, 2013, s. 117). Bu tarz mikro-analitik yaklaşımlar “Verilmiş kimlikler, dışsal teoriler ve varsayımlardan ziyade, gözlemlenebilir etkileşimsel pratikler aracılığıyla katılımcıların birbirlerinin ifadelerine yönelimlerine dayanan etkileşimsel bir olguya kanıt” getirirler (Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019a, s. 534). Başka bir deyişle biliş, öğrenme ve etkileşimin karşılıklılığı, katılımcı (emik) ve veri odaklı KÇ perspektifi sayesinde “analiz edilebilir ve gözlemlenebilir” hale gelir (a.g.e.).

KÇ ve etnometodoloji ilişkisine dair Atar (2016), KÇ’yi diğer etkileşimci ve söylem-analitik düşüncelerden farklı kılan üç temel amaca işaret eder (ss. 45-47). Birincisi KÇ öncelikle “idealleştirilmiş” bir söylem perspektifiyle yaklaşmak yerine doğal olarak meydana gelen konuşmaları dikkate alır (a.g.e., s. 46). İkinci olarak bu yaklaşım konuşma etkileşiminin

organizasyonunu ve ardışık prosedürlerini katılımcıların merceğinden analiz etmeye öncelik verir ve dışarıdan bir bakış açısına sahip etik perspektiften ziyade içsel/katılımcı odaklı perspektifi benimser. Son olarak KÇ temelli etkileşim pedagojisi, etkileşimin birlikte inşa edilen doğasına işaret ederek “katılımcıların tüm aşamalarda etkileşimlerine dair ortak bir anlayış geliştirdikleri bir sosyal eylemde öznelarasılığın gelişimini anlamaya” odaklanır (Atar, 2016, s. 46). Bu anlamda, doğal olarak ortaya çıkan etkileşimsel verilerin daha derinlemesine incelenmesine olanak tanır. Bununla birlikte sonuçların diğer bağlamlara genelleştirilmesinin sınırlı olması, küçük bir kısmın (genellikle 5-10 saatlik veri) mikroskobik veri analizi ve veri kalitesini potansiyel olarak ve muhtemelen etkileyen “gözlemci paradoksu” da bu yaklaşımı benimseme sürecinde dikkate alınmayı hak etmektedir (a.g.e., ss. 52-53).

İkinci dil edinimi için KÇ odaklı “emik” bakış açısı, “katılımcıların devam eden etkileşime dair kendi anlayışlarından yararlanarak” etkileşimin ve öğrenmenin detaylı bir mikro-analitik anlayışı anlamına gelmektedir (Sert & Walsh, 2013, s. 543). Bu açıdan bakıldığında sınıf içi konuşmanın doğasında bağlamsal bir sistem vardır. Tekrarlamak gerekirse söz sırası alma, dağıtma ve bunun eylemler üzerindeki etkisiyle, sıralı çiftler, onarımlar ve tercihleri baz alan KÇ temelli veri odaklı analiz, aşağıdan yukarıya (bottom-up) ayrıntılı bir inceleme olanağı sunar (Sert, 2015, s. 37). Bu noktada ikinci dil edinimi için KÇ, yabancı/ikinci dil öğretme ve öğrenme süreçlerinin mikroskobik analizi için epistemik, çok modlu ve çok dilli arka planı kapsayan bir tripod işlevi görür (Sert, 2015, s. 44). Bu yaklaşımın epistemik tarafı bilginin yönetimiyle ilgilidir. Bilgi kurumsal ve “birlikte inşa edilen” (co-constructed) eylemlerin temelini oluşturduğundan, bilginin sergilenmesi, yetersiz bilgi iddiaları ve epistemik durum kontrolü gibi etkileşimsel yönler de öğretmenlerin anlamayı ve dolayısıyla öğrenmeyi kontrol etmesini sağlar (a.g.e., s. 45). Yani “bir dizi etkileşimsel kaynak kullanılarak elde edilen bu yönetim sayesinde, bir öğretmen öğrencilerin cevabı bilmeme durumundan, anlamayı sergileme durumuna geçmelerine yardımcı olabilir, bu da dil öğreniminin mikro anını gösterir.” (s. 59). Sınıf içi etkileşimi anlamak için bütüncül bir mercekle sunmanın yanı sıra KÇ ile entegre edilmiş ikinci dil analizi, çok modluluğu (multimodality), yani bakışlar, vücut hareketleri, nefesler, kafa sallamaları, jestler, el hareketleri gibi dilsel olmayan unsurların sıra tahsislerini ve sıralı organizasyonları nasıl etkilediğini dikkate alır (ss. 47-49). Analiz aynı zamanda “dil seçimlerinin ayrıntılı, adım adım analizinin” önünü açarak, birinci dil kullanımı, kod değiştirme, iki dilli ve çok dilli repertuarlar ve etkileşimsel bağlama dayalı tutarsızlıklara göre değişen uygulamalar açısından ikinci dil bağlamlarında kullanılan ek dillerin mevcudiyeti olgusuna odaklanmayı sağlar (Sert, 2015, s. 50).

Bu temelde KÇ'nin ikinci dil öğretme ve öğrenme süreçlerine entegrasyonu, dil öğrenenlerin ve öğretmenlerinin etkileşimsel gelişimlerini ilerletebilir, konuşma kapasitelerini artırabilir ve SEY gelişimlerini teşvik edebilir. Bunların hepsi “daha iyi etkileşim, daha güçlü konuşma yetenekleri ve daha başarılı öğretim stratejileri” sağlar (Esthy Fani vd., 2024, s. 26). Balaman ve Daşkın (2019), öncelikle öğretmen adayları için tasarlanmış ve uygulanmış, ancak aynı zamanda İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği lise sınıfları için de önerilen örnek bir KÇ tabanlı etkinlik serisi önermiştir. Seri, öğrencileri ikinci dil etkileşimi ve sıra alma, sıra ve tercih gibi bileşenleri hakkında bilgilendiren bir ders, ısınma ve akran etkileşimlerini içeren bir konuşma atölyesi, ses ve video kayıtlarının entegrasyonu ve kayıtların paylaşılması, kayıtların yönlendirici rehberlikle izlenmesi altında öz-geri bildirim sayfaları, etkileşim ve etkileşim bölümleriyle ilgili güçlü ve zayıf yönlerin keşfedilmesine olanak tanıyan öğrenci transkripsiyonları ve odak etkileşim uygulamalarını sınıfa sunmak için öğrencilerin kayıtlarını ve transkripsiyonlarını tüm sınıfla paylaşmaları yoluyla yapılan video odaklı geri bildirimleri içermektedir. KÇ ile bütünleştirilmiş bu uygulamaların hem öğretmen hem de öğrencilerin ikinci dil etkileşimine ilişkin farkındalıklarını, derinlemesine düşüncelerini ve “ikinci dil etkileşimsel yetilerinin bir parçası olarak neye odaklanmaları ve neyi geliştirmeleri gerektiğine” ilişkin eleştirel anlayışlarını destekleyici olduğu görülmüştür (Balaman & Daşkın, 2019, s. 9).

Sınıf bağlamının dinamik ve birlikte inşa edilen doğası göz önüne alındığında KÇ, etkileşimin bu stabil olmayan, sosyal, pedagojik ve iş birliği içinde inşa edilen yönlerinin nasıl ortaya çıkarılabileceği konusunda “mikroskobik” bir mercek sunma potansiyeline sahiptir (Walsh, 2011, s. 84). Bu noktada “yapmacık veya idealize edilmiş” veri seçimi ve genelleme eksikliği algısı nedeniyle bazı eleştiriler olsa da KÇ perspektifi sınıf bağlamındaki etkileşimsel süreçleri yorumlamak için derinlemesine bir analiz sunar (s. 88). “Sıraların ve konuların an be an yönetimine bakarak, etkileşimde neyin öğrenildiğini, neyin öğrenilmediğini, öğretmenlerin öğrettikleri ile öğrencilerin öğrendikleri arasındaki ilişkinin ne olduğunu görebiliriz.” (Walsh, 2011, s. 26). Dolayısıyla bu “emik ve tümevarımsal” analitik bakış açısı dil, öğrenme ve etkileşimin bağlamsal ve pedagojik hususlarla birlikte nasıl ilerlediğine ilişkin “benzersiz gözlemler” sağlar (Atar vd., 2022, s. 1112).

Mevcut çalışma KÇ'yi, Walsh (2011, s. 87) tarafından özetlenen aşağıdaki ayırt edici özellikler temelinde ve ikinci dil edinimi kapsamındaki öğretmenlik uygulamasında sınıf etkileşimini ele alan ana analitik çerçeve olarak görmektedir:

1. KÇ'nin amacı, katılımcılar tarafından belirlenen etkileşimin yapısal organizasyonunu açıklamaktır. Verileri önceden tasarlanmış kategorilere 'uydurma' çabası olmamalıdır.

2. Yaklaşım kesinlikle ampiriktir. KÇ, araştırmacıyı, dil uygulayıcılarının verilere getirebileceği önyargılı kavramlara güvenmek yerine, verilerden ortaya çıkan etkileşim kalıplarına odaklanmaya zorlar (Seedhouse 2004).
3. Gözlemci, etkileşimin bir 'üyesi' olarak görülür ve deneyimi katılımcıların gözünden görmeye çalışır. Amaç emik (içeriden) bir bakış açısı sunmaktır.
4. Bağlam dinamiktir ve katılımcılar tarafından karşılıklı olarak inşa edilir. Bu nedenle bağlamlar ders ilerledikçe ve yerel talep ve kısıtlamalara göre sürekli değişir.
5. Konuşma, kurumsal bir ortamda hedef odaklı olarak görülür: katılımcılar kurumla ilgili genel bir hedefe doğru çabalarlar. Örneğin bir dil sınıfında söylem, tüm katılımcıların önceden belirlenmiş bir amaca [SM1]-ikinci bir dil öğrenmeye- odaklanmasından etkilenir.
6. Verilerin analizi çok katmanlıdır. KÇ yaklaşımları hem bağlamı hem de ifadelerin ardışıklığını vurgular. Hiçbir ifade tek başına kategorize edilmediğinden ve katkılar sırayla incelendiğinden, bir KÇ metodolojisi sınıf içi etkileşimin çok katmanlı yapısını yorumlamak ve açıklamak için çok daha iyi bir donanıma sahiptir.

Firth ve Wagner'in 1997'deki ufuk açıcı makalesi ve 2007'deki güncellenmiş biçimi, öğrenme ve etkileşime yönelik değişen bakış açısını başlatmıştır (Walsh, 2011, s. 62; Jawhar vd., 2021, s. 260). Onlara göre ikinci dil edinimi sürecini teorik ve metodolojik açıdan güçlü kılacak olan ve değişmesi gereken üç temel nokta vardır: "Dil kullanımının bağlamsal ve etkileşimsel boyutlarına ilişkin önemli ölçüde artan farkındalık, temel kavramlara yönelik artan emik (yani katılımcıyla ilgili) duyarlılık ve geleneksel ikinci dil edinimi veri tabanının genişlemesi" (Firth & Wagner, 1997, s. 286). Bu noktadan hareketle "yeniden kavramsallaştırılmış ikinci dil edinimi" söylem ve etkileşim odaklı bir kavrayışı beraberinde getirir ve daha önemlisi dilin kaynak, bağlam ve durum açısından nasıl kullanıldığını açıklar (a.g.e., s. 296).

Dil ve etkileşimin etkileşimsel ve sosyodilbilimsel boyutlarına yeterince odaklanılmaması nedeniyle İngilizce dil öğretimi yaklaşımlarını eleştiren görüşlere göre (Atar & Rafi, 2024), öğrenme sosyal bir süreçtir ve dil, etkileşimde bulunanların iletişimsel ihtiyaçları için yerel olarak konumunu alan karmaşık ve dinamik bir sistemdir. Bu görüş ayrıca öğrenmenin, anlamların anlık ve birlikte inşasının KÇ ölçeğinde izlenebileceğini öne sürmektedir (Walsh, 2011). Bu da öğrenmeyi etkileşimsel analiz yoluyla ölçülebilen ve takip edilebilen bir katılım süreci olarak gören yeni bir bakış açısı olarak ikinci dil öğretimi için KÇ temelini oluşturmaktadır (Walsh, 2011, s. 62).

Waring'e (2011) göre KÇ, ikinci dil öğrenimi ve öğretiminin genel resmini anlamak için aşağıdaki üç önemli kolaylığı sağlar:

Birincisi, KÇ bulguları...öğrenme etkileşimlerinin ortaya çıkan ve karmaşık doğası hakkında farkındalığımızı artırmıştır. İkincisi, KÇ dil öğrenmenin zaman

içinde nasıl gerçekleştiğini belgelemek için de kullanılmıştır... Üçüncüsü, sosyokültürel teoride öğrenmenin katılım olarak yeniden kavramsallaştırılması (örneğin Pavlenko & Lantolf, 2000) göz önüne alındığında, KÇ'nin ampirik gücü, katılım fırsatlarını ve dolayısıyla öğrenme fırsatlarını yaratan ya da engelleyen etkileşimsel uygulamaları detaylandırmak için kullanılmıştır (s. 203).

Önceliği, öğrenci girişimlerinin İngilizcenin ikinci dil olduğu sınıf bağlamında nasıl şekillendiğini bulmak olan Waring'in çalışması, KÇ temelli analizlerin öğrenci eylemliliğinin karmaşıklığını, yani öğrencinin kendi dünyasını kendi kendine inşa etmesini anlamamızı sağlayabileceğini ortaya koymuştur (Waring, 2011).

van Compernelle (2010), KÇ ile Vygotsky'nin Sosyokültürel Teorisi (1978) arasındaki bağlantıyı, "KÇ'nin aracılık, içselleştirme, öğrenme ve gelişim gibi kavramlar hakkında iddialarda bulunmak için ampirik bir temel sağladığını" vurgulayarak tanımlamaktadır (s. 69). Bu bağlamda KÇ, "ayrıntılı transkripsiyon kuralları aracılığıyla eylemlerin an-be-an sıralanmasına" olanak tanıyan mikro-analitik bir perspektif içinde, sosyokültürel temelli ikinci dil etkileşiminin anlaşılmasını kolaylaştıran analitik bir çerçeve sunar (van Compernelle, 2010, s. 69). Daha da önemlisi KÇ, doğal olarak ortaya çıkan verilerin "motivasyonsuz" bir biçimde keşfedilmesine öncelik verir. Diğer bir ifadeyle KÇ temelli ikinci dil edinimini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmacılar, katı bir kuramsal düşünceyi benimsemek yerine, etkileşimin çeşitli ve ayırt edici doğasına ulaşmaya çalışırlar (2010, s. 70). Fransızcanın ikinci dil olarak öğrenildiği sosyal bir bağlamda etkileşimin ikinci dil mikrogenetik gelişimine ilişkin KÇ temelli araştırmasını yürüten van Compernelle, öğretmen konuşması şeklindeki sosyal etkileşimin ikinci dil öğrenme ilerlemesini teşvik edebileceği ve sözlü becerilere yardımcı olabileceği görüşünü desteklemiştir (van Compernelle, 2010). Benzer şekilde Bailey ve Pransky (2010), ikinci dil sınıf bağlamlarındaki dinamik ve sosyal olarak birlikte inşa edilen etkileşimsel uygulamaların, bilişsel ve sosyal gelişimi eş zamanlı olarak güçlendiren aktivitelerin karşılıklı ve anlamlı öğrenilmesine kapı açtığına dikkat çekmiştir.

Schwab'a (2011) göre dil öğretiminin zorlu yönleri, bu sürecin sosyo-etkileşimci nosyonu analiz edilmeye çalışıldığında, özellikle de öğrenciler ve öğretmen arasındaki sınıf içi konuşmaların anlık ve ardışık açıklamaları yoluyla iyi anlaşılabilir. Bu noktada, "etkileşim içindeki konuşmanın sosyal organizasyonunun dil öğrenme süreçlerini nasıl şekillendirdiğini ya da bu süreçlere nasıl katkıda bulunduğunu" detaylandıran hem ilham verici hem de teknik olarak destekleyici bir araç olarak işlev gören KÇ'nin önemi vurgulanmaktadır (Schwab, 2011, s. 4). Ayrıca Schwab'ın çalışması sınıf içi etkileşimin KÇ temelli bir incelemesinin, katılım açısından öğretim uygulamalarını teşvik edebileceğini öne sürmektedir.

"Konuşma Çözümlemeli Derlembilim" (Corpus Linguistics with Conversation Analysis) (KÇD) (Walsh, 2023, s. 197) olarak adlandırılan, farklı sınıf bağlamlarında sözlü

etkileşimin derlem tabanlı analizleri ile KÇ'nin birleşimi de dikkate alınmayı hak eden güncel boyutlar arasındadır. Öğretmen konuşmalarına ilişkin prosedürel, didaktik, empatik ve tartışmacı olmak üzere dört farklı konuşma değişim sisteminin küçük grup tartışması biçimindeki etkileşim ortamlarında KÇD temelli tanımlanması inceleme ve karşılaştırma sağlayabilir. Başka bir deyişle, sınıf içi etkileşimi anlamak ve derinlemesine analiz etmek için “dilbilimsel”, “etkileşimsel” ve “pedagojik” lensler sunabilir (Walsh, 2023, s. 201).

Genel olarak iki dönemlik uygulama süreci içerisinde uygulama sürecinin ve bunun öğretmen adaylarının kişisel, mesleki gelişimleri, özellikle de SEY gelişimleri üzerindeki etkisinin daha derin ve uzun süreli araştırılmasını kapsayan temel amacıyla bu çalışma, öğretmen adaylarının zaman içerisindeki aşamalı gelişimlerini izleyen ve takip eden etkileşimsel etnografik vaka tasarımına odaklanmıştır. Bu tür bir takip, öğretmen adaylarının SEY farkındalığını ve SEY'in İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıf bağlamlarında kullanımını desteklemek için daha ileri uygulama süreçleri ve girişimleri için bir model önerisi de ortaya çıkaracaktır.

Model Tasarımı için Bağlamsal ve Literatürle İlgili Çıkarımlar

Bağlam. Çalışma, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği programında yürütülmüştür. Program, 40 yılı aşkın süredir lisans ve lisansüstü düzeyde dil öğretmeni eğitimi vermektedir. Programın temel amacı: İngilizce öğretmeni adaylarının dil öğretimi metodolojisi, eğitim bilimleri ve dilbilim konularında yeterlilik ve bilgi edinmelerini sağlayarak onları nitelikli dil öğretmenleri haline getirmektir. Program dört yıllık bir müfredata sahiptir, ancak akademik yılın başında muafiyet sınavında başarılı olamayanlar için bir hazırlık sınıfı düzenlenmektedir. Program, öğrencilerin en az 240 AKTS kredisi almasını ve genel not ortalamasının 4.00 üzerinden en az 2.00 olmasını gerektirmektedir. Programın son iki dönemi iki uygulama dersi içermektedir: Dördüncü yılın birinci dönemi “Öğretmenlik Uygulaması I” ve ikinci dönemi “Öğretmenlik Uygulaması II”. Çalışma, araştırma bağlamı olarak özellikle bu iki dönemlik uygulama süreçlerine odaklanmıştır. Bununla birlikte çalışma bağlamını daha iyi anlamak için, mevcut çalışma başlamadan önce bir ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bu analizle birlikte araştırma ekibinin katılımcıların bakış açılarından uygulamaya yönelik mevcut sorunları ve ihtiyaçları anlamlandırması hedeflenmiştir.

İhtiyaç Analizi Yoluyla Bağlamı Anlamak. Çalışma bağlamını anlamak için uygulamanın ilerleyişini, algılanan önemini, uygulama sırasında karşılaşılan sorunlu alanları ve İngilizce öğretmenlik uygulaması içindeki mevcut uygulamaya yönelik ihtiyaçları kapsayan nitel bir ihtiyaç analizi tasarlanmıştır. Buradaki varsayım, böyle bir analizin çalışmanın

yürütüleceği yerel bağlama ilişkin araştırmacı bakış açısını genişletebileceği ve böylece model oluşturma süreci için sağlam bir temel sağlayabileceği olmasıdır.

Bu temelde, mevcut bağlama ve hatta daha sonraki uygulamalara uygun model tasarımında daha geniş bir perspektife ve daha derin içgörülere ulaşmak için iki veri toplama aracı (yani yarı yapılandırılmış görüşme formları ve uygulamanın değerlendirilmesi için kullanılan belgeler (bk. Ekler) dahil edilmiştir. İhtiyaç analizi çalışmaları potansiyel olarak eğitim uygulamalarının “bağlam, mevcut kaynaklar ve öğrenciler” açısından gözden geçirilmesine kapı açabilir (Salamanca Gonzales, 2020, s. 2). Bu tür bir analiz, “eğitimde müfredat tasarımları, müfredat ve öğretim için öğrenci ihtiyaçlarının titiz ve metodik bir şekilde araştırılması olarak işlev görebilir” (Park, 2021, s. 14). Bu noktalar ışığında ihtiyaç analizinin temelini oluşturan araştırma problemleri aşağıdaki gibidir:

- ❖ Paydaşların İngilizce öğretmenlik uygulamasına ilişkin algıları nelerdir?
- ❖ Onların bakış açılarına göre İngilizce öğretmenlik uygulamasına ilişkin sorunlar nelerdir?
- ❖ Paydaşlar için İngilizce öğretmenlik uygulamasının değişiklik duyduğu ihtiyaçlar nelerdir?

Soruları yanıtlamak için üç uygulama paydaşı (öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama akademisyenleri) için yarı yapılandırılmış görüşme formları tasarlanmış ve görüşmeler “Zoom” platformu aracılığıyla çevrim içi olarak yürütülmeden önce pilot olarak uygulanmıştır. İhtiyaç analizine yönelik etik onay da üniversitenin araştırma etik kurulu tarafından alınmıştır. Ayrıca katılımcılar çalışmanın amacı ve akışı hakkında açıkça bilgilendirilmiş ve istedikleri zaman ve özgürce geri çekilmeleri garanti altına alınmıştır. Son uygulama sürecini (2023-2024 akademik yılındaki uygulama) deneyimleyen dokuz aday (üç erkek ve altı kadın), program kapsamında yürütülen önceki uygulama süreçlerinde mentörlük rolünü üstlenen yedi uygulama öğretmeni (iki erkek ve beş kadın) ve akademisyen olarak danışmanlık rolünü üstlenen dokuz uygulama akademisyeni (dört erkek ve beş kadın) bu çalışmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur.

Görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Kaydedilen veriler, toplantıların, görüşmelerin ve kayıtların not alınması, yazıya dökülmesi ve özetlenmesi için yapay zekâ destekli bir araç olan ve Türkçe dahil 58 dilde transkripsiyon yapabilen “Notta” tarafından yazıya dökülmüştür (bk. <https://www.notta.ai/en>). Yazıya dökülen veriler kodlar aracılığıyla analiz edilmiştir. Görüşmeden örnek alıntıları göstermek için, akademisyenler için UA1 ve UA2, uygulama okullarındaki iş birliği yapılan öğretmenler için UÖ1 ve UÖ2 ve İngilizce öğretmenliği programındaki öğretmen adayları için ÖA1 ve ÖA2 gibi kısaltmalar kullanılmıştır. Görüşmelere ek olarak özellikle formların değerlendirme ihtiyaçlarını karşılama açısından

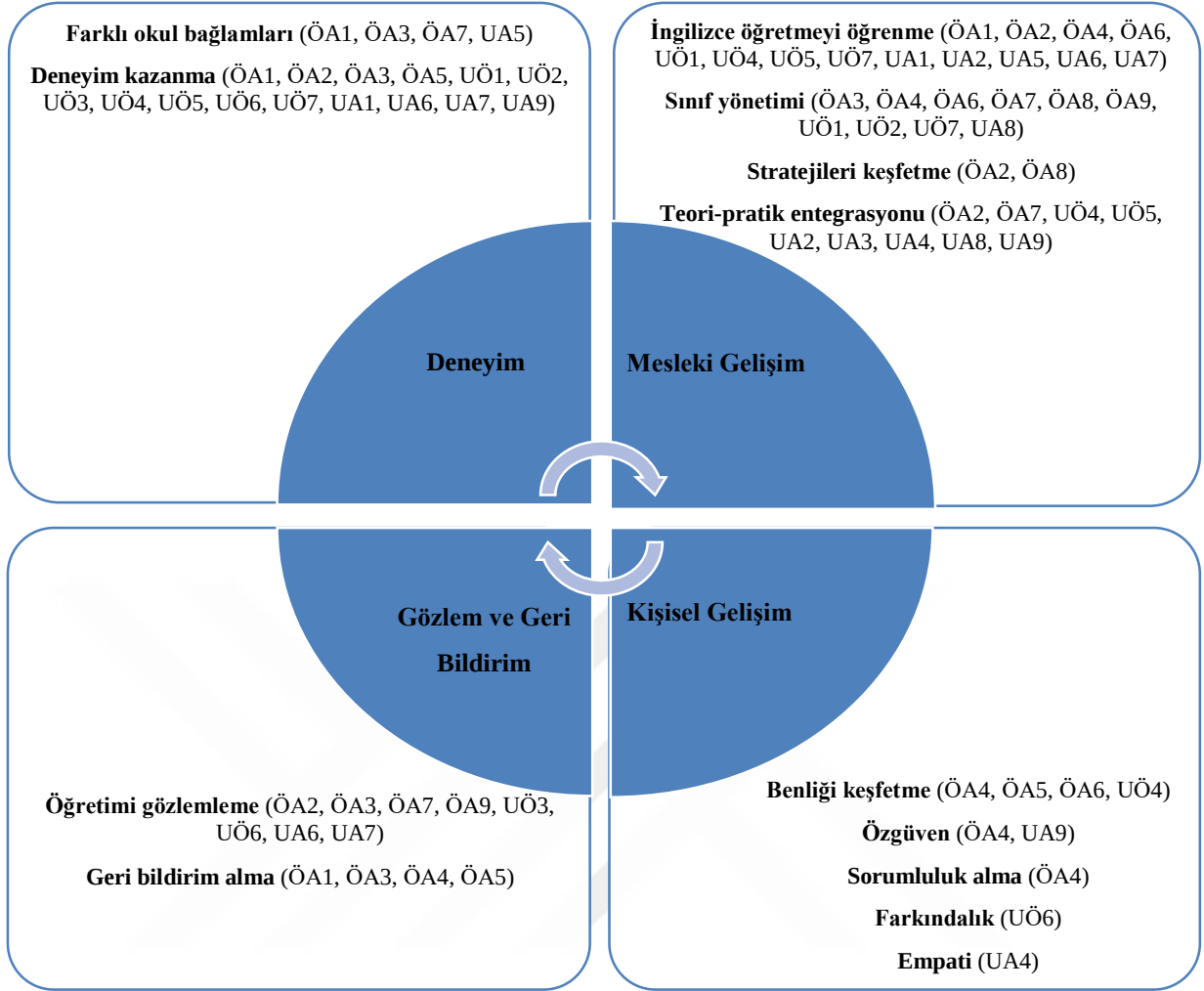
yeterli olup olmadığı ve herhangi bir değişikliğin gerekli olup olmadığı konusunda bilgi sahibi olmak için uygulama değerlendirmesi için kullanılan belgeler de bu analize dahil edilmiştir.

Görüşme Sonuçları.

Uygulamanın Önemi. Katılımcılara ilk olarak uygulamanın ne gibi bir öneme sahip olduğu sorulmuştur. “Şekil 6”da görüldüğü gibi dört ana kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler altında en çok atıfta bulunulan tema, uygulamanın deneyim kazanma anlamına geldiği gerçeğidir. Lisans eğitiminin sonuna doğru, iki dönemlik uygulama dersleri ile öğretmen adaylarının o ana kadar edindikleri kazanımları göstermeleri beklenmektedir. Diğer bir deyişle, sahip oldukları bilgi, yetkinlik ve becerileri masaya yatırarak gerçek sınıf ortamlarında İngilizce öğretmeye çalışan adaylar için uygulama ilk öğretmenlik deneyimlerinin kazanılması anlamına gelir. Aslında programda Mikro Öğretim (Micro Teaching) gibi bazı dersler vardır ancak ilk gerçek öğretim deneyimi uygulama dersleri sırasında ortaya çıkmaktadır.

Tüm paydaşlar, özellikle İngilizce öğretmeni yetiştirme programı kapsamında sunulan öğretmenlik uygulamasının önemi konusunda hemfikirdir. Örnek vermek gerekirse ÖA1: “*Yolcu koltuğunda oturarak araba kullanmayı öğrenemeyiz. Uygulama bize gerçek ortamlarda nasıl öğreteceğimizi gösterir*” ifadeleriyle bu önemi özetlemeye çalışmıştır. Benzer şekilde, ÖA4: “*Duyarak bisiklete binemezsiniz, işinizi öğreterek deneyimlemeniz gerekir, bu da uygulama sayesinde mümkündür*” demiştir. ÖA6’ya göre: “*Uygulama bir yemeğin baharatıdır, sınıfınız ve öğrencilerinizle ilgili neyi, nasıl, ne zaman ve neden öğrettiğinizi öğrenirsiniz*”. Yani “*Sürecin ürüne dönüştüğü yerdir*” (UA4) ve “*Öğretmenliğin mutfağıdır.*” (UA7). Benzer şekilde, ÖA1 uygulamayı “*öğretmen adaylarının öğretim felsefesinin inşa edildiği yer*” olarak görmektedir. ÖA3’e göre: “*Uygulama, yaptıkları işin önemini anlamalarını ve kendi öğretmenlik yolculuklarında öğrencileri için nasıl rol-model olacaklarını öğrenmelerini sağlamaktadır.*”. Başka bir deyişle -UA1 ve UA2’nin belirttiği gibi- bu yolculuk aynı zamanda “*öğretim pedagojisinin*” inşasına da işaret etmektedir. Bu yolculuk sırasında öğretmen adayları, diğer adayların ve uygulama öğretmeninin öğretme stillerini gözlemlerken farklı öğretme stratejilerini de keşfederler (ÖA2 ve ÖA8).

Şekil 6. Uygulamanın Önemi



İki dönemlik uygulama süresince adaylar, farklı sınıf bağlamlarında İngilizce öğretme deneyimi yaşarlar. Bu sayede farklı dil yeterlilik seviyeleri ve segmental ve supra-segmental yönler ya da bir metni okuma veya cümle yazma gibi beceriler gibi farklı dil yönleri için İngilizceyi nasıl öğreteceklerini öğrenirler. Çoğu katılımcı tarafından belirtilen ikinci özellik olarak uygulama, adaylara Türkiye bağlamında yabancı dil olarak İngilizcenin farklı yönlerinin nasıl öğretileceğini de göstermiştir. İngilizce öğretmeyi öğrenmek aynı zamanda sınıf bağlamlarını yönetmekle de ilişkilidir. Örneğin -ÖA2'nin vurguladığı gibi- “*Kalabalık önünde nasıl konuşulacağını, bir sınıfın nasıl yönetileceğini öğrendim, ancak daha fazla deneyime ihtiyacım var.*”.

Öğretmen adayları aynı zamanda teorik olarak öğrendiklerini pratiğe dökme fırsatına da sahiptir ve bunu yaparken herhangi bir uyumsuzluk ya da boşluk olup olmadığını ortaya çıkarabilirler. Bu da uygulamanın en çok vurgulanan bir diğer önemli noktasıdır. Örneğin ÖA5 önemli bir boşluğa şu şekilde ışık tutmuştur: “*Teorik altyapı altında öğrendiklerimiz ideal öğrenci üzerine kuruluydu. Okullardaki öğrenciler böyle değil. Onlar farklıdır. Bu nedenle*

öğrendiklerimizi uygulayamıyoruz.”. ÖA5 ve ÖA8’in ortaya koyduğu bir diğer boşluk ise akademisyen ve öğretmen arasındaki algısal ve hatta pratik ilişkili uyumsuzlukla ilgilidir:

“Üniversitelerdeki ve okullardaki öğretmenlerinin farklı hedefleri ve dolayısıyla beklentileri olduğunu fark ettim. Üniversitedekiler daha yüksek eğitim ve hedefleri hedefliyor ancak bağlamsal gerçeklikler nedeniyle öğretmenin istedikleriyle tutarsızlık gösteriyorlar” (ÖA5). Uygulama öğretmeni ve akademisyen kendilerinin yapmadıklarını bizden bekliyorlar. Örneğin onlar ders verirken İngilizce kullanmıyorlar ama bizden sınıfta öğrencilerle iletişim kurarken tamamen İngilizce kullanmamızı bekliyorlar” (ÖA8).

Uygulayıcılar için arzu edilen uygulama formatı, öğretmen adaylarının tüm lisans eğitimi boyunca öğrendikleriyle ilgili olarak uygulama öğretmenlerinin öğretimini sınıf ortamında gözlemlmeleri, akademisyen ve öğretmenlerden değerlendirici, destekleyici ve yönlendirici geri bildirim almaları, gerçek sınıflarda öğretim pratiği yaparak kendi öğretim stillerini ve bilişlerini şekillendirmeleridir. Bu bağlamda akademisyen ve öğretmenin öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarını gözlemlemesi ve onlara geri bildirim sağlaması, bu stilistik ve bilişsel yapılanmada hayati bir rol oynamaktadır. Bu nedenle katılımcılar uygulamanın bu yönüne de ışık tutmaktadır. *“Uygulama tünelin sonundaki ışıktır. Ya ışığı görürsünüz ya da karanlıkta tamamen kaybolursunuz. Geri bildirim ve gözlem, öğretmen adayları olarak bizim için öğretim yolunu oluşturuyor.” (ÖA5). “Gözlem ve geri bildirim, öğretmen adaylarının sınıf dinamiklerini ve dinamiklerini keşfetmelerine ışık tutacaktır.” (UA6).* Dikkat çekici şekilde ÖA4, uygulama akademisyeninin bildirimlerine ek olarak uygulama okulu öğrencilerinin geri bildirimlerini de vurgulamıştır. *“Uygulama okulu öğrencileri bana en büyük katkıyı sağladı. Onların geri bildirimleri, davranış ve tutumları öğretim sürecimde bana rehberlik etti. En çok onlardan öğrendim.”* Bu açıdan bakıldığında okul öğrencilerinin öğretmen adaylarının pedagoji ve bilişlerini şekillendirmedeki rolü, araştırmaya değer önemli bir noktaya ışık tutmaktadır.

Bu doğrultuda, uygulama aynı zamanda öğretmen adaylarının öğretimi deneyimlerken farklı okul ve sınıf bağlamlarını keşfetmelerini de sağlayabilir. Mevcut uygulama sisteminde, iki dönemlik staj süreci aynı zamanda öğretmen adayları için iki farklı okul bağlamı anlamına gelmektedir çünkü okullar çoğunlukla değişmektedir ve bu nedenle öğretmen adayları ikinci dönem için farklı bir okula gönderilmektedir. Bir örnek vermek gerekirse, ÖA7’nin belirttiği gibi: *“Ortaokul bağlamları lise bağlamlarından farklıdır, bu da seviyeleri, ders kitapları ve dikkat açısından farklı öğretim türleri anlamına gelir. İki dönemlik uygulama bu çeşitliliği keşfetmemizi sağladı.”* Dolayısıyla UA5 için uygulama *“farklı bağlamlardaki öğretim uygulamalarını görme, farklı öğretmenleri ve tarzlarını gözlemleme ve bir öğretmen adayı olarak bu çeşitliliğe hazırlıklı olma”* kapısını açmaktadır.

Mesleki nitelikleri geliştirmenin, öğretmenlik deneyimi kazanmanın, diğerk öğretmenlik uygulamalarını gözlemlemenin ve geri bildirim almanın yanı sıra, bazı katılımcılar için uygulama kişisel kazanımlarda da bir artış sağlamıştır. Örnek vermek gerekirse ÖA4 uygulamayı “*kendini keşfetme*” süreci olarak tanımlarken ÖA5: “*uygulama bir öğretmen olarak güçlü ve zayıf yönlerinizi gösterir*” demiştir. Kendilerini keşfettikçe ve deneyim kazandıkça öz güvenleri de artmaktadır (UÖ4 ve UA9). “*Ne yaptıklarının ve öğrencilerin geleceğini nasıl etkileyebileceklerinin farkına varırlar.*” (ÖA6) ve “*bir öğretmen olarak sorumluluklarını*” bilirler (ÖA4). Ayrıca “*ikili bir bakış açısına*” sahip oldukları için yani “*İngilizce öğretimi konusunu öğretmen ve öğretmen adayı olarak gördükleri*” için uygulama sürecinin bir parçası olarak empatileri gelişmektedir (UA4).

Genel olarak katılımcılar, uygulamanın öğretmen eğitimi programları için “temel” (UA4) olduğu ve “öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki niteliklerini geliştirdiğı” (UÖ4) konusunda hemfikirdir. Bununla birlikte -literatür incelemesi bölümünden de hatırlanacağı üzere- uygulamanın kalitesi ve etkinliğı, özellikle Türkiye bağlamında hala yeterince araştırılmamıştır. Bununla ilgili olarak ihtiyaç analizinin ikinci noktası, katılımcıların uygulama süreçleri sırasında karşılaştıkları sorunların ortaya çıkarılmasıyla ilişkilendirilmiştir.

-*Uygulamaya Yönelik Sorunlar.* Bağlamı anlamak amacıyla yürütölen ihtiyaç analizi çalışması kapsamında katılımcılara ayrıca uygulama sırasında herhangi bir sorun yaşıyıp yaşamadıkları da sorulmuştur. Program bir “*akvaryum*”, dışarısı ise “*okyanus*” olduğundan (ÖA3), uygulamanın başarısı etkili öğretmen felsefesi oluşturmaya dil öğretiminin pedagojik ve pratik yönleriyle ilişkilendirebilir (UÖ3). Program ile gerçerk öğretim dünyası arasındaki böylesine önemli bir bağlantının, program yapıcılar ve uygulayıcıları tarafından dikkate alınması gereken çok çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabileceğı bu çalışmayla birlikte bir kez daha gün yüzüne çıkmıştır. Altıok’un (2022) çalışması, sürece yönelik sorunların uygulamanın organizasyonundan veya sürecinden ve uygulamanın yapıldığı okuldan kaynaklanabileceğı gibi uygulamanın üç ana paydaşı olan adaylar, uygulama öğretmenleri ve uygulama akademisyenlerinin de bu sorunlara kaynaklık edebileceğini göstermektedir. Bu çalışma, mevcut ihtiyaç analizi kapsamındaki sorunların kategorize edilmesine ışık tutmuş ve “Tablo 3”de sunulan kategorik çerçeve uygulamanın sorunsal yönünü açığa çıkarmıştır.

Tablo 3. İngilizce Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Sorunlar

<i>İngilizce Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Sorunlar</i>		
<i>Perspektif</i>	<i>Sorun Kaynağı</i>	<i>Sorun</i>
Öğretmen adayı	Süreç	Sınırlı süre ve pratik imkânı (f:6) Paydaşlar arasındaki iş birliği sınırlılığı (f:6) Teori-pratik arasındaki boşluk (f:4) Algısal farklılıklar (f:1) Sorumluluk alma için sınırlı alan (f:1)
	Uygulama öğretmeni	Adaylara yönelik olumsuz tutum (f:3) Olumsuz deneyimler (f:3) Etkisiz ve daha az destekleyici geri bildirim (f:2) Etkisiz mentörlük (f:1) Adaylarla sınırlı iletişim (f:1) Bireysel öğrenmeye sınırlı odaklanma (f:1) Sınırlı materyal desteği (f:1)
	Uygulama akademisyeni	Sınırlı destek (f:2) Sınırlı geri bildirim (f:2) Standart ve objektif değerlendirme eksikliği (f:2) Standart uygulama eksikliği (f:1) Adaylarla sınırlı iletişim (f:1)
	Uygulama okulu	Öğrencilerin disiplin sorunları (f:2) Ulaşılabilirlik (f:2) Adaylara yönelik olumsuz tutumlar (f:1) Yönetimin farkındalık eksikliği (f:1) Sınav Odaklılık (f:1)
	Öğretmen adayı	Öğrenci seviyesine uyarlama (f:1) Materyal tasarımı (f:1) Adaylar arasında iş birliği eksikliği (f:1) Kaygı (f:1)
Uygulama öğretmeni	Program	Sınırlı uygulama fırsatları (f:1)
	Süreç	Sınırlı süre ve pratik imkânı (f:6) Paydaşlar arasında sınırlı iş birliği (f:2) Akademisyen ve öğretmenler arasındaki algısal farklılıklar (f:1) Formlarda gereksiz ayrıntılar (f:1) Uygulama adaylarının sayısı (f:1)
	Uygulama akademisyeni	Sınırlı takip süreci (f:1) Sınırlı uygulama gözlemleri (f:1)
	Uygulama okulu	Bazı öğrencilerin adaylara yönelik olumsuz tutumları (f:2)
	Öğretmen adayı	Sınıf yönetimi (f:2) Farkındalık eksikliği (f:2) Olumsuz davranışlar (f:1) Devamlılık sorunları (f:1) Gerçek öğretime adapte olma (f:1)
Uygulama akademisyeni	Program	Teoriye daha fazla odaklanma (f:1) Program gereklilikleri ve KPSS (f:1)
	Süreç	Sınırlı süre ve pratik imkânı (f:6) Sınırlı gözlem (f:3) Program uyumsuzlukları (f:3) Kağıt iş yükü (f:2) Formların yetersizliği (f:1) Teori-pratik arasındaki boşluk (f:1) Değerlendirme oranlarındaki dengesizlikler (f:1)

Tablo 3 (Devamı)

Uygulama öğretmeni	Etkisiz mentörlük (f:5) Sınırlı geri bildirim (f:3) Sınırlı sorumluluk duygusu (f:1) Sınırlı teknoloji entegrasyonu (f:1) Etkisiz dil öğretimi (f:1) Uygulama hakkında sınırlı farkındalık (f:1)
Uygulama akademisyeni	Standart ve objektif değerlendirme eksikliği (f:4) Standart uygulama eksikliği (f:3) Sınırlı destek (f:1)
Uygulama okulu	Adaylara yönelik olumsuz tutumlar (f:2) Teknik altyapı (f:1) Adaylar için sınırlı yönetim desteği (f:1)
Öğretmen adayı	Sınıf yönetimi (f:3) Devamlılık sorunları (f:3) Eleştiriye kapalılık (f:3) Materyal geliştirme (f:2) Öğrenci seviyesini dikkate almaya ilişkin eksiklik (f:2) İngilizce yeterlilik ve aktif kullanım eksikliği (f:2) Sınırlı sorumluluk duygusu (f:1)

Not: *f kodların sıklığı anlamına gelmektedir.*

“Tablo 3”te görüldüğü gibi paydaşlar arasında en yaygın sorunlar uygulama sürecinden kaynaklanmaktadır. Paydaşlar bu süreci süre ve uygulama açısından yetersiz bulmaktadır. Bu sonuç literatür incelemesi sonucuyla birebir uyumludur. Diğer öğretmen eğitimi programlarında olduğu gibi mevcut programda da son iki dönem iki derste uygulama yapılmaktadır. Katılımcı paydaşların çoğunluğu bu iki dönemlik sürecin öğretmenlik pratiği yapmak ve pratik öğretim becerileri kazanmak için sınırlı bir zaman sunduğu konusunda hemfikirdir. UA8’in vurguladığı gibi, bu süreç: “*Öğretmenlik deneyimi kazanmak için yetersizdir, programların tüm aşamalarında staj yapılan tıp gibi diğer sektörlerin aksine, öğretmen eğitimi ve programları uygulama için daha geniş bir süre gerektirmektedir.*”. Ancak UA2, mevcut staj sistemini uygulanabilir olarak değerlendirirken, “*sorunun doğrudan süreyle ilgili olmadığını, üç paydaşın bunu gerektiği ve beklendiği gibi ciddiyetle ve iş birliği içinde uygulamamasından kaynaklandığını*” belirtmektedir. Süreç temelli bir diğer endişe ise paydaşlar arasındaki sınırlı iş birliğidir. Uygulama üç ana aktör tarafından yürütülen üç elli bir süreçtir. Bu da “*özellikle mentor öğretmenler ve akademisyenler arasındaki iş birliğinin adayların kişisel ve mesleki gelişimi için çok önemli olduğu*” anlamına gelmektedir (UÖ4). Bu nedenle “*Her bir paydaşın sorumluluk almasını ve başarısı için çaba göstermesini gerektirir*” (UA3). UA8’in de belirttiği gibi “*Uygulamanın temel olarak adaylar, mentor öğretmenler ve akademisyenler tarafından yönetilen kendi mekanizması vardır ve bu üyelerden herhangi birinin neden olduğu herhangi bir sorun sürecin tamamen etkisizleşmesine yol açabilir.*”. Öte yandan katılımcılar, uygulama okulu ve mentorün iş birliğine kapalı olması (UA6 ve ÖA3), program uyumsuzlukları (UA6) ve iş birliği yapmaya isteksizlik (UÖ1) gibi çeşitli nedenlerle uygulamanın iş birlikli yönünü etkisiz olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda, ÖA2’nin belirttiği

gibi “Her paydaş kendi işini yapar, danışman teorik bilgi verir, öğretmen geri bildirim verir, nasıl öğreteceğimizi öğrenmeye çalışırız, bu yüzden koordinasyon ve iş birliği içinde değiliz.”.

Özel sorunlar söz konusu olduğunda, öğretmen adayları çoğunlukla uygulama öğretmeni ile ilgili problemleri dile getirmişlerdir. Uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının uygulama okulu öğretim deneyimlerini gözlemlemek, rehberlik etmek, kolaylaştırmak ve desteklemek üzere MEB tarafından eğitilmiş ve atanmış hizmet içi öğretmenlerdir. Bununla birlikte adaylar için öğretmenlerin adaylara yönelik olumsuz tutumları, sınav odaklı dil öğretimi (ÖA2) ve sürekli olumsuz geri bildirim (ÖA6) ve stres ve baskı artırıcı davranışlar (ÖA7) gibi öğretim tarzlarının sorunlu yönleri, etkisiz mentörlük (örneğin ÖA4, ÖA9) ve sağladıkları sınırlı destek (örneğin ÖA1) en çok dikkat edilmesi gereken noktalar olarak belirtilmiştir. Ayrıca üniversitedeki İngilizce öğretim programının akademisyenleri olarak danışmanlar tarafından sağlanan denetimle (supervision) ilgili problemler de görüşmelerde yer almıştır. Bazıları akademisyen desteğini, geri bildirimini (ÖA5) ve adaylarla iletişimini (ÖA5) yetersiz bulurken bazıları akademisyenin uygulama sürecini standart bir şekilde uygulamamasından ve değerlendirmemesinden şikayetçi olmuştur. ÖA7 bu standardizasyon sorununu şu şekilde detaylandırmıştır: “Biz, uygulama grubunun tüm üyeleri, aynı değerlendirme notlarını aldık; ancak performansımız aynı olamaz. Ayrıca akademisyenlerin süreci nasıl yönettikleri ve değerlendirdikleri ve ilerlememiz dramatik değişiklikler gösteriyor, standardizasyon yok.”. Buna ek olarak öğrencilerin olumsuz davranışları açısından (örneğin ÖA2) uygulama okulunun bulunduğu yer (örneğin ÖA) ve yönetimin uygulama konusundaki sınırlı farkındalığı bazı öğretmen adayları için sorun oluşturmuştur. Ayrıca okul atmosferine ve öğrencilerin yeterlilik düzeylerine uyum sağlama, uygun öğretim materyalleri tasarlama ve uygulamalar sırasında kaygı duyma (ÖA9) da sorunlar arasındadır. Daha da çarpıcı olarak ÖA7: “Keşke üniversite bize gerçek bağlamlarda öğretmenin yapması ve yapmaması gerekenleri öğretebilseydi.” şeklindeki değerlendirmesiyle programın uygulama yönünün sınırlı olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca “öğretmen adayları arasındaki iş birliği ve hatta iletişim eksikliği” aday için uygulama kalitesini etkileyen bir başka sorundur.

Bir diğer çarpıcı nokta olarak, öğretmen adaylarının iki dönemlik uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri, sorunların dönemden döneme, uygulama okulundan uygulama okuluna, mentörden mentöre veya danışmandan danışmana değişebildiğini ortaya koymuştur. Daha açık bir ifadeyle, mentörlük veya danışmanlık uygulama dönemlerinden birinde etkisiz olabilir. Ya da daha önce de belirtildiği gibi (UA8 ve UA9) uygulama farklılıklar göstermektedir. Örnek vermek gerekirse ÖA4: “ikinci dönemde danışmanla sık ve daha kolay iletişim kurduk, ancak

ilk dönemde danışman ile iletişim nadirdi ve yeterince geri bildirim almadık.” demiştir. Dönem bazlı bir diğer sorun da ÖA3 tarafından dile getirilmiştir: “İkinci dönem benim için sorunluydu, çünkü uygulama okulundaki öğrenciler İngilizce ile ilgilenmiyorlardı ve bu da öğretmenlik pratiğimizi zorluyordu.”. Öte yandan ÖA5, akademisyen ve öğretmen arasındaki iletişimle ilgili olarak iki dönemi şöyle değerlendirmiştir: “İkinci dönemde danışmanımız ve uygulama öğretmenimiz arasında hiçbir iletişim yoktu. Bakış açıları tamamen farklıydı.”. İlk dönem uygulaması “bir kâbus gibiydi” şeklinde tanımlayan ÖA7 bu tanımlamasının temel sebebinin ise uygulama öğretmeni ve tutumu olduğunu vurgulamıştır: “Mentör öğretmen her zaman olumsuz değerlendirmeler yapıyordu ve geri bildirimleri etkisizdi. Bunun aksine, ikinci dönem daha iyi geçti ve hem sık danışman ziyaretleri hem de daha etkili öğretmen mentörlüğü aldık.”. Bu durum uygulamanın yürütülmesi açısından da bazı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin ÖA3: “Birinci dönem uygulamasının danışmanı neredeyse her hafta okulumuzu ziyaret ederek uygulamalarımızı gözlemledi ve geri bildirim verdi, ancak ikinci dönemde danışman sadece bir okul ziyareti yaptı.” şeklindeki değerlendirmesiyle bu farklılığa işaret ederken benzer değerlendirmeler ÖA7 ve ÖA8 tarafından da yinelenmiştir. “Danışmanımız yeterince okul ziyareti sağlamış olsaydı, bu kadar sorun yaşamazdık ve daha fazla geri bildirim alırdık” değerlendirmesiyle danışman okul ziyaretlerinin ve iş birliğinin önemi hatırlatılmıştır. ÖA2, birinci dönem stajındaki akademisyenin aksine ikinci-dönem danışmanının üniversitenin öğrenme yönetimi sisteminden (learning management systems) aktif olarak yararlandığını belirtmiştir. Bu kapsamda yürütülen çalışmaları ise şöyle özetlemiştir:

Danışmanımız uygulamada bize rehberlik etmesi için okumamızı sağlayacak referans kitaplar ve örnek bilgilendirici videolar gibi birçok materyal yükledi. Ayrıca her hafta uygulamanın nasıl gittiğini tartıştığımız teorik derslerimiz oldu. Ayrıca bazı eğitim terminolojilerini tartışmak gibi bazı haftalık görevlerimiz de vardı.

Yukarıda belirtilen ortak sorunların yanı sıra uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının sınırlı sınıf yönetimi, sınırlı öğretmenlik bilinci, öğretmenlere yönelik olumsuz davranışları, devam ve uyum sorunlarının uygulamayı olumsuz etkileyen noktalar olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden ikisi ayrıca akademisyenlerin sınırlı takip sürecini (UÖ1) ve öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarını yetersiz gözlemlemelerini de eklemiştir. Süreçle ilgili olarak UÖ2 “danışmanlar ve mentörler arasındaki algısal ve beklentisel farklılıkların, öğretmen adayları için süreci zorlaştıran çatışma alanları yarattığını” düşünmektedir. Ayrıca katılımcı: “Gözlem ve değerlendirme aşamalarında kullanılan formlar, revize edilmelerini gerektiren bazı gereksiz maddeler içermektedir.” diye eklemiştir. Öte yandan, UÖ6 grup başına düşen öğretmen adayı sayısını normalden fazla bulurken UÖ4

KPSS'nin (Kamu Personeli Seçme Sınavı) ve programın kurs ve sınav gibi gerekliliklerinin “*öğretmen adaylarının uygulama felsefesine önem vermelerinin önünde engel*” olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde UÖ2 programın çoğunlukla “*teori temelli*” olduğunu, İngilizce öğretimi pratiği yapma fırsatlarının nispeten sınırlı olduğunu belirtmiştir. UÖ1 ve UÖ3, bazı öğrencilerin adaylara yönelik olumsuz yaklaşımlarını uygulama okulu ile ilgili sorunlar kapsamında değerlendirmiştir.

Uygulama öğretmenlerine benzer şekilde, programın danışmanları olarak uygulama akademisyenleri, ortak sorunların (sınırlı süre ve uygulama ve iş birliği eksikliği) yanı sıra, iş birliğinin ve düzenli okul ziyaretlerinin önünde bir engel olarak akademisyenlerin ve uygulama okulunun haftalık programlarındaki uyumsuzlukları, haftalık ve günlük plan tamamlamalarına atıfta bulunan kağıt iş yükünü, mevcut değerlendirme planlarının revize edilmesi ihtiyacını ve teori-uygulama boşluğunu süreçle ilgili sorunlara eklemişlerdir. Öte yandan akademisyenler, sınıf yönetimi (UA1), devamlılık (UA3), mentörler ve danışmanlar tarafından yapılan eleştirel değerlendirmelere kapalı olma (UA5), materyal tasarımı, öğrenci seviyesini göz ardı etme (UA3), sınırlı İngilizce yeterliliği ve kullanımı (ÖA7) ve sınırlı sorumluluk duygusu (ÖA1) gibi adaylarla ilgili sorunları belirtmişlerdir. Bu noktada, UA9'un aşağıdaki değerlendirmeleri bu tür sorunları açıklamak açısından önemli görünmektedir:

UA9: Öğretmen adaylarının ders planları, sanki İngilizce bölümünü okumamışlar gibi öğrenme çıktılarından yoksundur, dersleri çoğunlukla geleneksel dilbilgisi-çeviri odaklıdır ve planlara uygun olarak tasarlanmış materyalleri içermez. Mentörlerin benzer görüşleri de eklendiğinde adaylar teoriyi pratiğe dökme, sınıfı yönetme ve etkili bir şekilde İngilizce öğretme konusunda zorluklar yaşamaktadır.

Ayrıca uygulama öğretmenin mentörlük ve geri bildirim prosedürleri de akademisyenler tarafından çoğunlukla sorunlu olarak belirtilmiştir. UA4, “*mentörlük uygulamalarının etkili olmadığını, öğretmenlerin genellikle uygulama yoluyla öğretmen eğitimi için iyi nitelikli veya deneyimli olmadığını, bu nedenle uygulama ve adayların gelişimine ilişkin değerlendirmelerinin çoğunlukla sığ olduğunu ve bunun mentör eğitimini yansıttığını*” belirtmiştir. Bazıları için öğretmenlerin öğretim uygulamaları (UA9), teknoloji entegrasyonu (UA6), sorumluluk duyguları ve uygulama farkındalıkları (UA2) da sınırlı bulunmuştur. Daha da çarpıcı olarak akademisyenler diğer akademisyenlerin uygulama sürecine yönelik belirlenen prosedürü uygulamaları hakkında bazı endişelerini de ortaya koymuşlardır. Prosedürü takip etmeme ve uygulamama, yönetim ve değerlendirmede bazı tutarsızlıkları da beraberinde getirmiştir: “*Bazı danışmanlar öğretmen adaylarının uygulamalarını gözlemlemek ve onları desteklemek için okulları ziyaret etmiyor, bazıları da mentörlerle görüşmüyor ve iş birliği yapmıyor, bu da uygulamanın verimliliğini engelliyor.*” (UA8). Benzer bir yorum UA9'dan gelmiştir: “*Resmiyette, her dönem için iki gözlem yapmam gerekiyor ancak bu dönem dörtten*

fazla gözlem yaptım. Ancak bazı adaylar bundan şikayetçi oldu çünkü diğer bazı akademisyenler bir gözlem bile gerçekleştirmedi.” (UA9). Değerlendirme konusunda “açık bir tutarsızlık” olduğunu belirten UA4 ise bu değerlendirmesini şöyle detaylandırmıştır: “Örnek vermek gerekirse, başarısız veya sorumsuz öğretmen adaylarını uygulamadan çıkarıyorum, ancak, bir danışman bu tür öğretmen adaylarını gereklilikleri karşılamamalarına rağmen başarılı olarak görebilir.” (UA4). Son olarak bazı öğretmen adaylarının İngilizce öğretmeni adaylarına yönelik olumsuz tutumları (örneğin UA3), teknolojinin İngilizce derslerine entegrasyonunu engelleyen teknik altyapı ve okul yönetiminin İngilizce öğretmeni adaylarının adaptasyonu ve geliştirilmesine yönelik sınırlı desteği (UA6) gibi okul temelli bazı sorunlar da yine akademisyen değerlendirmesinde yerini almıştır.

İngilizce öğretmenlik uygulaması paydaşları tarafından ortaya konan geniş kapsamlı sorunlar ışığında, dil öğretmeni eğitiminin böylesine önemli bir aşamasının, özellikle belirli bağlamsal, program odaklı ihtiyaçlar ve karmaşıklıkları en aza indirmek ve verimliliği en üst düzeye çıkarmak için sorunlara yönelik olası çözümler açısından yeniden gözden geçirilmesi gerektiği çok açıktır. Bu noktadan hareketle, katılımcılara böyle bir hedefi gerçekleştirmek için olası acil ihtiyaçların neler olduğu sorulmuş ve elde edilen bulgular takip eden bölümde paylaşılmıştır.

Uygulama İçin İhtiyaçlar. Çalışmanın ihtiyaç analizi boyutunun ana odak noktası İngilizce öğretmenlik uygulamasının nelere ihtiyaç duyduğunu ortaya çıkarmak olduğundan, bu bölüm özellikle katılımcıların süreci daha etkili hale getirmeye yönelik düşüncelerini ortaya koymaktadır. “Tablo 4”te görülebileceği gibi katılımcıların en büyük ortak görüşü, İngilizce öğretmenliği eğitim programının son yılında yapılan iki dönemlik uygulamanın gerçek sınıf ortamlarında öğretmenlik pratiği yapmak için yeterli zaman ve alan sunmadığıdır. Bu noktada, daha fazla uygulama içeren daha uzun bir staj için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Örnek vermek gerekirse bazı katılımcılar (UÖ6, UÖ7 ve UA1) her dönem yapılan tüm program uygulamasını önerirken bazıları (UA5 ve UA9) ilk yıllarda aday gözlemleri ve son yılda uygulama yapmayı düşünmüştür. ÖA2 ilk yıl gözlem ve diğer yıllarda uygulama yapılmasını önerirken, UÖ4 iki yıl gözlem ve iki yıl uygulama yapılmasını düşünmüştür. UÖ1 de birinci yıl gözlem ve son yıl uygulamasını içeren eski bir uygulama versiyonunu hatırlatmıştır. Öte yandan UA2 ve UA3, etkin ve iş birliği içinde yürütülmesi halinde mevcut uygulama formatının süresinin yeterli olduğunu vurgulamıştır. Genel olarak katılımcıların çoğunluğu daha uzun süreyi daha fazla gözlem ve uygulama fırsatına kapı açması açısından değerli bulmaktadır.

Tablo 4. Uygulamaya Yönelik İhtiyaçlar

Perspektif	İhtiyaç
Öğretmen adayı	Daha fazla pratikle ile daha uzun uygulama (f:8) Paydaşlar arasında daha fazla iş birliği ve iletişim (f:7) Düzenli ve daha sık geri bildirim (f:5) Üniversite-okul koordinasyonu ve iş birliği (f:4) Daha sık akademisyen ve öğretmen gözlemleri (f:2) Finans ve sigorta desteği (f:2) Farklı okul bağlamlarında uygulama (f:1) Standart ve objektif değerlendirme (f:1) İngilizce öğretmen yetiştirme programının revizyonu (f:1) Etkili mentörlük için uygulama öğretmeni eğitimi (f:1)
Uygulama öğretmeni	Daha fazla pratik ve gözlem içeren daha uzun uygulama (f:6) Üniversite-okul koordinasyonu ve iş birliği (f:2) Daha sık akademisyen ziyaretleri ve gözlemleri (f:2) Değerlendirme kriterlerinin gözden geçirilmesi (f:1) Adayın uygulama konusundaki farkındalığının artması (f:1) Daha az sayıda uygulama grubu (f:1) Uygulama öğretmenlerinin etkili desteği (f:1) Uygulama planlarının netleştirilmesi (f:1)
Uygulama akademisyeni	Daha fazla uygulama ve gözlem içeren daha uzun staj (f:8) Paydaşlar arasında iş birliği ve iletişim (f:6) Okullar arası koordinasyon ve iş birliği (f:6) Standart ve objektif değerlendirme (f:6) Standart uygulama (f:5) Programın gözden geçirilmesi (f:4) Mentör eğitimi (f:3) Yansıtma üzerine daha fazla odaklanma (f:3) Farklı okul bağlamlarında uygulama (f:2) Uygulama akademisyeni eğitimi (f:2) Uygulama mevzuatının gözden geçirilmesi (f:2) Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesine daha fazla odaklanma (f:2) Öğretmen adaylarının sorumluluk alması için daha fazla destek (f:1) Düzenli ve etkili geri bildirim (f:1) Düzenli akademisyen gözlemi (f:1) Değerlendirme rubrikleri (f:1) Daha fazla aday gözlemi (f:1) Sınıf yönetimi atölyeleri (f:1) Teknoloji entegrasyonu için aday eğitimi (f:1)

Not: *f kodların sıklığı anlamına gelmektedir.*

Uygulamanın temelde üç paydaşla yürütülen bir süreç olduğu düşünüldüğünde adaylar, uygulama öğretmeni ve akademisyeni arasındaki iş birliği sadece olağan bir beklenti değil, aynı zamanda bir gerekliliktir ve bu da katılımcılar arasındaki ikinci önemli anlaşmayı oluşturmaktadır. Bu tür bir iş birliği ve sürekli iletişim “Mevcut ve olası sorunların en aza indirilmesinde, paydaşların farkındalığının ve sorumluluk duygusunun artırılmasında çok önemli bir rol oynamaktadır.” (UA2). Ayrıca katılımcılar üniversite/fakülte, uygulama okulu arasındaki iş birliği ve koordinasyon ihtiyacına da ışık tutmuştur, zira bunun eksikliği program uyumsuzlukları (UA2, UA4 ve UÖ1), prosedürel kaygılar, sınırlı idari destek, paydaşlar arasındaki koordinasyon eksikliği (UÖ1), aralarındaki algısal farklılıklar (UÖ2), uygulama tutarsızlıkları (UA4) ve dolayısıyla etkisiz uygulama gibi çeşitli sorunlara neden olmaktadır.

Daha uzun ve daha uygulama odaklı staj, uygulama öğretmenleri ve akademisyenlerle iş birliği içinde olmak ve üniversite-okul koordinasyonu içinde çalışmak gibi ortak ihtiyaçların yanı sıra, çoğu öğretmen adayı bu iki aktörden daha düzenli ve sık geri bildirim almak istemekte, ayrıca bazıları daha sık uygulama akademisyeni okul ziyaretleri ve öğretmen gözlemleri yapılması gerektiği kanaatindedir (ÖA5 ve ÖA8). Belirtilen diğer ihtiyaçlar ise “*MEB veya YÖK tarafından uygulama süresince mali ve sigorta desteği sağlanması*” (ÖA3 ve ÖA4), “*farklı sınıf bağlamlarını keşfetmek*” için uygulama okulu çeşitliliğinin artırılması (ÖA4), daha etkili mentörlük için uygulama öğretmenlerinin gözlemlenmesi ve eğitilmesi (ÖA2), öğretmenlerin ve akademisyenlerin değerlendirmelerinde standardizasyon (ÖA7) ve İngilizce öğretmeni yetiştirme programının “*adayların en çok ihtiyaç duyduğu şekilde daha fazla pratiklik içerecek şekilde*” yeniden gözden geçirilmesi (ÖA2) olarak belirginleşmiştir.

İş birliği ve koordinasyona yapılan ortak vurguya ek olarak adaylardan bazıları akademisyenlerin uygulama okullarını daha sık ziyaret etmeleri ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına gözlemsel destek sağlamaları gerektiğini düşünürken (ÖA1 ve ÖA4), ÖA2 değerlendirme kriterlerinin okul, öğrenci ve konu odaklı olması gerektiğini belirtmiştir: “*İlköğretim gereksinimleri liselerdeki öğretimden farklılıklar göstermektedir, ayrıca İngilizce öğretimi farklı bir olgudur, bu nedenle değerlendirme formları ve kriterleri bunlara ilişkin daha spesifik*” olmalıdır. ÖA2 ayrıca adayların uygulama farkındalığını artıracak aksiyonlara daha fazla önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Diğer ihtiyaç alanları ise uygulama grubu başına düşen öğretmen adayı sayısının azaltılması (ÖA6), öğretmen adayları için daha etkili mentör desteği ve süreç için önerilen örnek planların gözden geçirilmesidir (ÖA7).

Son olarak Türkiye'deki İngilizce öğretmenlik uygulaması bağlamında ihtiyaçları ortaya çıkarmak için yukarıda belirtilen ortak noktalara birkaç nokta ekleyen ve daha geniş bir perspektif merceği sunan akademisyenler hem program içi hem de program dışı için bazı çarpıcı noktaları vurgulamışlardır. İlk olarak birçoğu, yasal hususlarla ilgili olarak stajın standart bir şekilde uygulanması ve aday performansı ve gelişimi için daha standart ve objektif bir değerlendirme yapılması gerektiğini vurgulamaktadır (örneğin UA2 ve UA4). Bu bağlamda, uygulamanın ana bileşenlerinin (mentörlük ve süpervizyon, gözlem, geri bildirim verme ve değerlendirme) gözden geçirilmesini önermektedirler. Bunu yaparken hem okul danışmanları olarak öğretmenler (UA1, UA4 ve UA6) hem de üniversite danışmanları olarak akademisyenler (UA1 ve UA6) için daha fazla eğitim ve bilgilendirme toplantılarına dikkat çekmektedirler. UA6'nın açıklamaları bu noktaya dikkat çekmektedir:

UA6: Süpervizörler olarak bizler de yetkililer tarafından değerlendirilmeliyiz, bazılarımız gereklilikleri yerine getirmiyor, okulları ziyaret etmiyor ve süreç için yeterli desteği sağlamıyoruz, bu da hem mentörlerin hem de biz akademisyenlerin

uygulama ve aday gelişimini desteklemek için nasıl etkili denetmenler olacağımızı öğrenme noktasında eğitime ihtiyacımız olduğu anlamına geliyor.

Ayrıca bazı akademisyenler, İngilizce öğretmeni yetiştirme programı için daha fazla uygulamaya dayalı derslerin entegre edilmesi (UA6 ve UA7), sınıf yönetimi gibi sorunları en aza indirmek için Materyal Geliştirme ve Çocuklara İngilizce Öğretimi gibi bazı derslerin yeniden gözden geçirilmesi (UA9) gibi ihtiyaçların altını çizmiştir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının İngilizce farkındalığını ve aktif kullanımını artırmak (UA7), onları eleştiriye, eleştirel düşünmeye ve sorumluluk almaya daha açık hale getirmek (UA2 ve UA5), sınıf yönetimi atölyeleri sunarak yansıtmaya (UA5, UA6 ve UA8) ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığına daha fazla önem vermek (UA9) için daha fazla girişimde bulunulması kritik öneriler arasındadır. Uygulama sürecine yönelik ihtiyaçlar noktasında ise akademisyenler, farklı okul bağlamlarını kapsayan daha geniş bir bağlamsal repertuar, uygulama ve değerlendirme yönlerinin artırılması için mevzuatın gözden geçirilmesi, akran mentörlüğünün entegrasyonu, daha düzenli ve etkili gözlem ve geri bildirim için düzenlemeler önermektedirler.

Sorun ve ihtiyaçlar ışığında, İngilizce öğretmenlik uygulamasına yönelik güncel tartışma aşağıdaki ana konulara odaklanmaktadır: Daha fazla uygulama ile daha uzun bir staj, daha fazla iş birliği ve iletişim, etkili mentörlük ve denetim, standartlaştırılmış değerlendirme, mentör eğitimi ve İngilizce öğretmeni eğitim programının gözden geçirilmesi. İhtiyaç analizinin sonuçlarının son kısmı MEB tarafından paydaşların (akademisyen ve uygulama öğretmeni) öğretmen adayı performansını değerlendirmeleri için sağlanan uygulama formlarının doküman analizine odaklanacaktır.

Uygulama Aday Değerlendirme Formlarının Doküman Analizi. Bu bölümün dikkat noktası, yetkililer tarafından uygulama sırasında aday performansının değerlendirilmesinde kullanılması tavsiye edilen formlar üzerindedir. Bunu yaparken “önyargıyı en aza indirmek ve güvenilirliği sağlamak için” doküman analizi görüşme verileriyle birleştirilmiştir (Bowen, 2009, s. 38). Bu noktadan hareketle biri günlük ders uygulaması değerlendirmeleri diğeri de dönemlik aday performans değerlendirmeleri için olmak üzere önerilen iki forma odaklanmıştır. İlk form aşağıdaki bölümleri içermektedir: Konuya Dayalı Bilgi, Alana Dayalı Bilgi ve Öğretme ve Öğrenme (planlama, öğretim, dersin başında, sırasında ve sonunda sınıf yönetimi ve iletişim bölümlerini içerir). İkinci form bu bölümlerin yanı sıra iki ek bölüm daha içermektedir: Öğrenci Performans Değerlendirmeleri ve Değerlendirme Sonuçlarının Kaydedilmesi ve Diğer Mesleki Nitelikler (mesleki farkındalık, mesleki eleştiri ve tavsiyelere açıklık, okul etkinliklerine katılma ve rol model olma).

Görüşme analizi aynı zamanda formları değerlendirmek için de bir altyapı sağlamıştır. Örneğin UÖ2 “*formlardaki değerlendirme kriterlerinin okul çeşitliliğine göre belirlenmesi gerektiğini, farklı okul türleri için tasarlanmış formlar olması gerektiğini*” belirtmiştir. Aslında formlarda “Öğretme ve Öğrenme” başlığı altında “öğrenci seviyesini göz önünde bulundurma” maddesi vardır ancak sınıf seviyelerine ilişkin bir madde yoktur. Farklı sınıf seviyelerindeki uygulamalar içerik, materyal ve dil kullanımı açısından değişiklik gerektirebilir. Ayrıca mevcut formatta, öğretmen adaylarının uygulama okulları dönemsel olarak değişmektedir. İkinci dönem okulu bir lise veya birinci dönem okulu bir meslek lisesi olabilir. Bu nedenle okul ve sınıf düzeyinin dikkate alınması formların güvenilirliğini artırmak için mantıklı görünmektedir. Ayrıca alana özgü formlar daha pratik görünmektedir. Bu formlar dil öğretimi ve öğrenimi diğer alanlardan farklıdır ve hedef dil kullanımı, telaffuz, beceri entegrasyonu, öğrenci motivasyonu ve hedef dilde iletişim kurma isteği gibi birçok yönü içerir. Bu nedenle İngilizce öğretmenlik uygulaması için tasarlanan formlar öğretmen adaylarının İngilizce öğretimi performanslarını değerlendirmek için daha kapsamlı olabilir.

Bir diğer konu ise dönem değerlendirme formundaki puanlama ile ilgilidir. Maksimum puan 138’dir ve değerlendirmelerin sonunda puanların 100’lük sisteme dönüştürülmesi gerekmektedir. Net değerlendirmeler yapmak karmaşık görünmektedir. Bu karmaşıklık UA6 tarafından açıkça belirtilmiştir:

UA6: Öğretmenler ve akademisyenlerin değerlendirme ağırlıklarında bir dengesizlik var; bizim değerlendirmemiz yüzde otuz üç nokta beşlik bir etkiye sahipken onlarınki yüzde altmış altılık bir etkiye sahip. Mentör öğretmenlerin doğal olarak uygulamanın sürecinin büyük kısmını paylaştığı ve gözlemlediği göz önüne alındığında, değerlendirme oranları kabul edilebilir görünmektedir; ancak akademisyen değerlendirme ağırlığı, onları tüm sürece daha fazla entegre etmek için biraz daha yüksek olabilir.

Değerlendirme konusunda UA5, üzerinde daha fazla durulması gereken bir başka önemli noktaya da ışık tutmaktadır. Adayları öz, akran ve grup değerlendirmelerine yönelik yaklaşımları ve performansları açısından değerlendirmeye yönelik herhangi bir madde, bölüm veya form olmadığını belirten UA5: “*Her ne kadar son araştırmalar akran danışmanlığı ve yansıtmanın önemini vurgulasa da, formlar bize uygulama ve öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarını potansiyel olarak geliştiren bu önemli yönlerden yararlanma şansı vermemektedir*” şeklindeki değerlendirmesiyle uygulamanın değerlendirme boyutuna yönelik önemli bir noktaya değinmiştir. Bu kapsamdan hareketle formların bu tür önemli hususlar açısından güncellenmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Dahası değerlendirici tarafın adaylara diğer iki paydaşın performanslarını ve tüm süreci değerlendirme fırsatı sunulması sürecin

verimliliği ve dolayısıyla aday gelişimine dair çok önemli çıktılar sunabilir. ÖA8'in de sorduğu gibi: “Onlar bizim performansımızı değerlendiriyor ama neden biz aynı şansa sahip değiliz?”

Bowen (2009, s. 33) tarafından önerilen doküman analizinin temel yönleriyle ilgili olarak formlar anlamlıdır ve sürece katkı sağlamaktadır, ancak öğretmen eğitimi programları, özellikle de İngilizce öğretmeni yetiştirme açısından uygunluklarının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Ayrıca okul çeşitliliğinin göz önünde bulundurulması da formların temsiliyetine ve uygulanabilirliğine katkı sağlayacaktır. Maddeler kapsamlı görünmektedir, ancak formların güvenilirliğini ve uygulanabilirliğini artırmak için değerlendirme tarafı daha açık olmalıdır. Ayrıca bu tarafta aday değerlendirmesine de yer verilerek değerlendirme süreci daha da zenginleştirilebilir. Formlar uygulamayı hedeflemektedir, bununla birlikte öz ve akran mentörlüğü bölümlerinin veya ayrı formların entegrasyonu hem değerlendirmeyi hem de genel uygulama verimliliğini artırabilme potansiyeline sahiptir. Son olarak formların genel revizyon süreci ana paydaşların düşünceleri dikkate alınarak gerçekleştirilebilir.

İhtiyaç Analizi Sonuçlarının Tartışılması. İngilizce öğretmenlik uygulaması konusunu araştırmayı amaçlayan etnografik perspektifin bir parçası olarak ihtiyaç analizi, sorunları ve ihtiyaçları ortaya çıkarmaya çalışmıştır, çünkü bu tür bilgiler uygulama olgusuna dair anlayışımızı genişletebilir ve bu süreç için model oluşturma sürecimizi etkinleştirebilir. Üç ana paydaşın bakış açısına göre aşağıdaki başlıklar, bu önemli sürecin uygulayıcılarının, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimleri için göz önünde bulundurmaları gereken başlıca ihtiyaçlar olarak görülebilir. Bu ana noktalar önceki araştırmalarla da uyumluluk göstermektedir.

Daha Fazla Pratik ile Daha Uzun Uygulama. İlk ve acil ihtiyaç, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarında gerçek İngilizce öğretimi deneyimleri için pratik fırsatlarını artırmak amacıyla iki dönemlik uygulama süresinin uzatılmasıdır. Katılımcılar ideal süreye ilişkin önerilerindeki çeşitliliğin aksine mevcut formatın öğretmen adaylarının deneyimsel ihtiyaçlarını karşılamadığı konusunda hemfikirdir. Programın son yılı, sınıf içi söylemleri gözlemlemek, öğretmenlik mesleğinin kendileri için uygun olduğundan emin olmak, program sırasında öğrendiklerini uygulamak ve öğretim felsefelerini öğretim tarzlarıyla birlikte inşa etmek için çok geç görünmektedir. Bir dönem gözlem ve bir dönem uygulama içeren eski uygulama formatıyla karşılaştırıldığında mevcut formatın uygulamaya daha fazla ağırlık verdiği görülmektedir, ancak yine de yetersiz olduğu düşünülmektedir. İlgili araştırmalar da (Ersin & Atay, 2021; Karsli & Yağız, 2022; Koşar, 2022; Mirici vd., 2022) adaylar için daha fazla gözlem ve uygulama fırsatı dahilinde daha uzun süreye ihtiyaç olduğunu desteklemektedir (Başaran Uysal & Savaş, 2021; Kelleci Alkan vd., 2024; Şimşek-Rackelmann vd., 2024). Bu

bağlamda diğer ülkelerdeki uygulamaları inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar (örneğin Baimbetova & Çakır, 2021; Busher vd., 2015; Yangın Ersanlı, 2015) süre ve uygulama uzunluğu açısından en verimli tarzın uygulanması için değerli bilgiler sağlayabilir. Ayrıca tüm paydaşların bakış açılarını kapsayan geniş ölçekli çalışmalar, sürenin belirlenmesine yönelik pratik bilgiler de sunabilir.

Daha Fazla İş Birliği ve İletişim. Mevzuat tarafından da vurgulanan üç paydaşlı yapıya rağmen, ikinci en önemli ihtiyaç paydaşlar, özellikle de adaylar, öğretmenler ve akademisyenler arasında iş birliği ve iletişimidir. Her paydaşın sorumlulukları vardır ve bunlardan biri de süreci iş birliği ve koordinasyon içinde yürütmektir. Aslında, katılımcılar anlık ve sürekli iletişim için WhatsApp gruplarını da kullandıklarını, hatta bazı akademisyenlerin hem iletişim hem de çevrim içi toplantılar ve belge paylaşımı için üniversitenin öğrenme yönetim sistemini (LMS) kullandıklarını belirtmişlerdir, ancak katılımcılar bunu yetersiz bulmuşlardır ve bu durum önceki araştırmalar tarafından da vurgulanmıştır (Çomoğlu & Dikilitaş, 2020; Choi & Park, 2022; Gezegin-Bal vd, 2019; Koşar & Bedir, 2019; Başaran Uysal & Savaş, 2021). Paydaşların yanı sıra sonuçlar, üniversite ve uygulama okulu arasındaki iş birliği eksikliğinin, program uyumsuzlukları, mentör öğretmenler ve akademisyenler arasındaki sınırlı iletişim, uygulamadaki aday ilerlemesi için sınırlı okul desteği, adayları zorlayan öğrenci ve uygulama öğretmeni tabanlı sorunlar gibi çeşitli problemlere yol açtığı sonucuna varmıştır. Bu bağlamda, üç ana aktörün yanı sıra tüm uygulayıcılar (örneğin uygulama okulu yönetimi ve öğrencileri, uygulama koordinatörü) İngilizce öğretmenlik uygulamasının verimliliğini sağlamak için uyum içinde çalışmalıdır. Bu noktada, iş birliği ve iletişimi en üst düzeye çıkarmak için paydaşlara yönelik seminerler, çalıştaylar ve eğitimler tasarlanabilir. Aktif ve sürekli etkileşimlerini gerektiren yasal düzenlemeler de böylesine önemli bir ihtiyacın karşılanmasına yardımcı olabilir. Daha fazla araştırma, paydaşların etkileşiminin ve iş birliğinin çeşitli bağlamsal, kültürel ve duygusal yönlerle ilgili olarak uygulamanın kalitesini ve başarısını nasıl etkilediğinin anlaşılmasını da sağlayacaktır (Cabaroğlu & Öz, 2023). Algısal ve pratik farklılıkları ortaya çıkarmaya yönelik girişimler de (Akhan & Kaymak, 2020, s. 91) uygulama sırasında iş birliğini sürdürmek için önemlidir.

Etkili Mentörlük ve Danışmanlık. Sonuçlara göre İngilizce öğretmenliği uygulaması, uygulama okullarında uygulama öğretmeni olarak uygulama öğretmenleri tarafından sağlanan daha etkili mentörlüğe ve uygulama danışmanı olarak akademisyenler tarafından verilen denetime de ihtiyaç duymaktadır. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimleri üzerindeki etkisinin önemi çok açıktır, ancak bu etki, sağladıkları mentörlüğün verimliliği açısından yapıcı ya da engelleyici olabilir (Çakmak & Çelik, 2022).

Bu çalışmada vurgulanan sınırlı motivasyon, nitelik eksikliği, ağır iş yükü (Kaçar & Baltacı, 2023, s. 353), adayların sınıf yönetimi konusundaki eksiklikleri ve olumsuz tutumları ile akademisyenlerin sınırlı desteği gibi sorunlar uygulama öğretmeni etkililiğini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle önceki araştırmalarla uyumlu olarak uygulama için mentör eğitiminin önemi bu analizle birlikte bir kez daha vurgulanmaktadır. Uygulama öğretmenlerinin çevrim içi ve sanal uygulama formatları gibi farklı bağlamlarda mentörlük için hazırlanması, özellikle COVID-19 salgını ve dolayısıyla teknolojiyle entegre öğretmen eğitime yönelik genel eğilimden sonra vurgulanmıştır (Ersin & Atay, 2021; Kaçar & Baltacı, 2023; Mutlu-Gülbak & Akcan, 2024) ve tersine mentörlük (Turhan & Kırkgöz, 2023) ve akran mentörlüğü (Çomoğlu & Dikilitaş, 2020) gibi güncel uygulamaları entegre etmelerine yardımcı olmak bu eğitim sürecinin içinde yer alabilir. Ayrıca mentör seçim süreci de iki önemli kriter göz önünde bulundurularak gözden geçirilmelidir (Aydın & Ok, 2020; Genç, 2016): “Etkili sınıf öğretmenliği becerileri ve etkili denetim becerileri” (Altan & Sağlamel, 2015, s. 13; Yavuz, 2011). Uygulama öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarına ek olarak çalışma aynı zamanda uygulama akademisyeninin İngilizce öğretmeni adayı yetiştirme kapsamında uygulama denetimi eğitimi için önemli çıkarımlar ortaya koymuştur. Mevcut çalışmanın vakası olan İngilizce öğretmenlik uygulaması sürecinde, adayların gelişimini desteklemek için denetim rolünü üstlenen on akademisyen bulunmaktadır. Bu kadar küçük ölçekli bir bağlamda bile, uygulama ve değerlendirmede aralarında tutarsızlık ve iş birliği eksikliği vardır. Bu ortak endişeye ışık tutan Kaçar ve Baltacı (2023), Türkiye'deki “merkezi ve teori odaklı” öğretmen eğitimi sisteminin “uygulama planlaması ve uygulamasındaki tutarsızlık, motivasyonlu ve nitelikli mentör ve üniversite akademisyenlerinin eksikliği ve mentörlerin ağır iş yükünden olumsuz etkilendiğini” ileri sürmüştür (s. 353). Hem bu temel sorunlar hem de paydaşların görüşleri göz önünde bulundurulduğunda akademisyenlerin ve öğretmenlerin, düzenli gözlemler, etkili geri bildirim ve adaylar için sürekli destek ile etkili denetim ve mentörlük dahil olmak üzere etkili uygulama için bilgilendirilmesi ve eğitilmesi gerekmektedir. Yasal gereklilikler ve öğretmenler ve akademisyenler tarafından ortaklaşa tanımlanan ve uygulanan standartlaştırılmış kriterler göz önüne alındığında uygulama, “değerlendirmelerde tutarlılığa ve adalete” ulaşabilir ve “öğretmen adaylarının hazır bulunuşluğunu sağlayabilir” (Çelik vd., 2023, s. 44).

İngilizce Öğretmeni Eğitimi Programının Gözden Geçirilmesi. Bu çalışma özelde Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin İngilizce öğretmenliği programında kapsamındaki öğretmenlik uygulamasına yönelik sorunları ve ihtiyaçları ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu bağlamda uygulamanın yanı sıra, programın diğer müfredat değişikliklerine de ihtiyacı vardır.

Katılımcıların görüşlerine göre müfredattaki uygulama derslerinin eksikliği ve teoriye dayalı kapsamı, öğretmen adaylarının gerçek öğretim bağlamlarında karşılaştıkları zorlukların ana nedenleri arasında olabilir. Müfredatta Mikro Öğretim dersi yer almaktadır ancak bu dersin yetersiz olduğu ya da güncellenmesi gerektiği görülmektedir. Bir diğer önemli nokta ise öğretmen adaylarının çoğunlukla sınıf yönetimi, sınıf bağlamlarına uyum, öğrenci seviyelerini dikkate alma, uygun materyal tasarımı ve kullanımı, iletişim ve öğretim için etkili İngilizce kullanımı ile ilgili sorunlarla karşılaşmalarıdır. Ayrıca yansıtmanın (reflection) istenen düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Bu tür sorunların İngilizce öğretmeni eğitimi için tasarlanan programdaki derslerin sınırlı verimliliğinden kaynaklandığı sonucuna varılabilir. Bu noktada program YÖK'ün İngilizce öğretmenliği programları için önerdiği merkezi müfredatı uyguladığından, bu tür sorunlar program uygulayıcılarının yanı sıra programı sahada uygulayan paydaşlar tarafından da dikkate alınmalıdır. Müfredata uygulama, yansıtıcı ve sınıf söylemi temelli derslerin eklenmesi ve daha uzun bir öğretmenlik uygulaması yapılması söz konusu endişeleri azaltacaktır. Sınıf yönetimi, etkileşim, ders planlama, sosyal bağlamlar olarak sınıfların nitelikleri ve teknolojinin sınıflara entegrasyonu için atölye çalışmalarının etkinleştirilmesi, öğretmen adaylarının gerçek öğretime ve profesyonel hayata hazır olmaları için verimli olacaktır.

Sonuçlar genel resmi temsil edemese de hem program hem de diğer İngilizce öğretmeni yetiştirme programları ve üyeleri için değerli çıkarımlar sağlamaktadır. Daha da önemlisi Mirici vd. (2022), devam eden program geliştirmenin bir gereği olarak “İngilizce öğretmenliği bölümlerinin, paydaşlarından talep edilen bağlama bağlı özel ihtiyaçları yakalamak için müfredatlarını geliştirmek üzere kendi ihtiyaç analizlerini yapmalarını” önermektedir (s. 1877).

Çıkarımlar. İhtiyaç analizi, özel çalışma bağlamını oluşturan devlet üniversitesinde yürütülen İngilizce öğretmenlik uygulaması sürecini anlamlandırmak için çeşitli çıkarımlar sağlamıştır. Bu çıkarımlar paydaşların (adaylar, uygulama öğretmeni ve akademisyeni) algı ve deneyimlerinden elde edilmiştir. Bu çıkarımlar etnografik arka plana ilişkin “özel bir vaka” araştırmasını mümkün kılmak için gerekli olan empatik, bütüncül ve dinamik bir bakış açısı elde etmek için de çok önemli görülmüştür. Bu çıkarımlar şu şekilde özetlenebilir:

- ❖ Uygulama, öğretmen eğitiminde önemli bir rol oynamakta, fakülte programı ile gerçek okul ortamları arasında köprü kurmakta ve İngilizce öğretmenliği öğrencilerini İngilizce öğretmenlerine dönüştürmektedir. Bağlamın katılımcıları bu önemin altını çizmiştir.
- ❖ Önemine rağmen uygulama süreci sorunsuz değildir. Üç ana paydaşın ifadeleri, sorunların geniş kapsamlı olduğunu ve uygulamanın öğretmen adaylarının kişisel

ve mesleki gelişimi için potansiyel etkinliğini azaltma potansiyelini ortaya koymuştur.

- ❖ Ayrıca sorunlar uygulama dönemi, okul bağlamı, uygulama grubu ve mentörlük ve süpervizyon açısından uygulama ile ilgili olarak değişebilmektedir. Özellikle uygulama bağlamında, esas olarak etkisiz süpervizyon ve mentörlüğün yanı sıra fakülte ve uygulama okulları arasındaki iş birliği ve koordinasyon eksikliğinden kaynaklandığı görülen tutarsızlıklar ortaya çıkmıştır.
- ❖ Uygulamayı değerlendirmek için kullanılan belgeler de katılımcıların genel değerlendirmeleriyle ilgili bazı eksiklikler göstermektedir.
- ❖ Bu bağlamda uygulamaya yönelik temel ihtiyaçlar, önceki araştırmalarda kapsamlı bir şekilde işaret edilen benzer ihtiyaçları yinelemektedir: Mevcut iki dönemlik formattan daha uzun süreli bir uygulama, öğretmen adaylarının daha fazla öğretmenlik deneyimi yaşamalarını sağlamak için uygulama yönünün güçlendirilmesi ve daha sık geri bildirim ve destekleyici değerlendirme ile birlikte uygulama öğretmeni mentörlüğü ve akademisyen denetiminin etkinliğinin artırılması.
- ❖ Son olarak bu çalışmada uygulamaya odaklanılan İngilizce öğretmeni eğitimi programı, müfredat, uygulamanın uygulanması ve uygulama okulları ve uygulayıcıları ile iş birliği açısından yeniden gözden geçirilebilir. Programa Mikro Öğretim dersinin yanı sıra öğretim pratiği odaklı derslerin eklenmesi, öğretmen adaylarının sınıf yönetimini ve gerçek hayattaki sınıf bağamlarına entegrasyonunu geliştirmeye yönelik ek dersler, seminerler veya eğitimler verilmesi, öğretmen adaylarının İngilizce öğretiminde etkileşimin gücü ve olmazsa olmazlığı konusundaki farkındalıklarını artıracak sınıf söylemi ve SEY'e yönelik çalışmalar, önceki araştırmalarda uygulama ve diğer dersler için önerilen akran mentörlüğü ve tersine mentörlük gibi çeşitli araçlardan faydalanmak da bu tür bir yeniden gözden geçirme eyleminin öncelikleri arasında yer alabilir.
- ❖ Önceki çalışmalara ve ihtiyaç analizimizin bulgularına ilişkin genel çıkarımımız, uygulayıcılar tarafından kullanılacak bir model oluşturma girişiminin, özellikle de öğretmen adaylarının SEY gelişimlerini boylamsal, bağlam temelli ve bütüncül bir bakış açısıyla desteklemek açısından, gelişimlerini süreç içerisinde izlememize, takip etmemize ve daha ileri uygulamalar ve araştırmalar için öngörüler elde etmemize yardımcı olacaktır.

Hedef Popülasyon

Bu çalışmanın temel amacı, İngilizce öğretmeni adaylarının SEY gelişimini uygulama yoluyla desteklemek olduğundan, çalışmadaki hedef kitle İngilizce öğretmeni eğitimi programlarına katılan öğretmen adaylarıdır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim şüphesiz tüm eğitim alanlarında yakınlık kurma, bilgiyi paylaşma ve yeni bilgiler için iskelet oluşturma açısından çok önemlidir ancak özellikle dil öğretiminde etkileşimin önemi daha fazla yer tutmaktadır.

Örneklem

Çalışmanın örnekleme, ulaşılabilirlik ilkesine göre belirlenmiştir, bu ilke, “sizin için ulaşılabilir olan saha alanlarını ve bilgi kaynaklarını seçmek” anlamına gelmektedir (Murchison, 2010, s. 48). Bu doğrultuda Türkiye'nin doğusunda yer alan bir devlet üniversitesinde İngilizce öğretmenliği programının son yıllarında staj yapan bir grup Türk son sınıf öğretmen adayı bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Grup altı öğretmen adayından oluşmaktadır ve öğretmen adaylarının danışmanları aynı zamanda bu çalışmanın araştırma ekibinde yer almaktadır. Böylesine “küçük” ve tek gruplu bir örneklem hem vaka çalışması tasarımı için daha uygun (Schoch, 2020, s. 249) hem de sınıf içi etkileşim ve SEY farkındalığı açısından aday gelişimini izlemek ve takip etmek için amaca yönelik olarak daha pratik olacaktır. Merriam ve Tisdell'in (2015) vurguladığı gibi “amaçlı örneklem tam da araştırmacının birçok kişi için genel olarak neyin doğru olduğunu bulmak için değil, belirli olanı derinlemesine anlamak istediği için seçilir” (s. 254). Bu noktalar ışığında öğretmen adayı grubunun iki dönemlik uygulama süreci takip edilmiş ve boylamsal etnografik vaka formatı içinde SEY gelişimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın etik boyutunu güçlendirmek amacıyla katılımcı öğretmen adayları için araştırmacı tarafından belirlenen takma isimler kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Murchison'a (2010) göre “iyi bir etnograf açıklamaları, görünüşleri ve deneyimleri not eder ve daha fazla açıklama, farklı bakış açıları ve daha fazla araştırma deneyimi kazanarak daha derinlere inmeye devam eder.” (s. 27). Aynı anda hem bilgi hem de konuşmayı kapsayan ikili (dual) bir mercek daha fazla ve daha derin bir dikkat gerektiren karmaşık konulara odaklanılması önerildiğinden (s. 35) bu tür karmaşık konuları ortaya çıkarmak için görüşmeler, katılımcı gözlemi ve harita ve çizelge benzeri görsel araçlar (s. 40) gibi çeşitli yöntemleri birleştirmek daha pratik görünmektedir. Bu tür bir çeşitlilik gereksinimi ışığında, mevcut

çalışma, zengin veri toplamak için takip eden alt bölümlerde detaylandırılan araçları kullanmıştır.

Öte yandan çalışma, doğası gereği vaka çalışması tasarımı takip etmektedir. Schoch’a (2020) göre, bu tür çalışmalar veri toplarken şu dört “temel unsuru” dikkate alır (s. 251): (1) “Birden fazla kaynak ve çeşitli zaman dilimleri kullanın.”. Farklı bakış açılarından veri toplamak ve gerekirse bunu farklı zaman dilimlerinde yapmakla ilgilidir. Bu bağlamda, Etkileşimsel Etnografi merkezli veriler gözlem, görüşme, video kayıtları ve saha notlarını kapsayan üç farklı araçtan toplanmıştır. Temel odak öğretmen adaylarının Zamanlama Odaklı Söylem Analizi (Discursive Timeline Analysis) ile uygulama süreci içindeki SEY gelişimini takip etmek olduğundan, veri toplama iki uygulama döneminde ve zaman içinde gerçekleştirilmiştir. (2) “Bir vaka çalışması veri tabanı oluşturun.”. Bir vaka çalışması araştırmacısı, “fiziksel veya elektronik bir dosya sistemi” ile zengin verileri depolamak ve analiz etmek için bir veri tabanı oluşturabilir. Saha ve katılımcı verilerimiz de elektronik olarak bir dosyada kategorize edilmiş ve kayıtlar analizleri yapmak için Notta yazılımında saklanmıştır. (3) “Kanıt zinciri oluşturun”. Bu, “sonuçlar, kanıtlar ve araştırma soruları arasında bir uyum” olup olmadığını ifade eder. Bundan emin olmak için araştırma ekibi, yani araştırmacı ve danışman birlikte çalışarak amaç, sorular ve bulgular arasındaki bağlantıyı karşılıklı olarak değerlendirmiş ve İngilizce öğretmenlik uygulaması ve hatta diğer bölümler için pratik bir yaklaşım sunan örnek bir model önermenin genel resmini görmeye çalışmıştır. (4) “Elektronik kaynakları kullanırken dikkatli olun.”. Elektronik kaynaklardan elde edilen veriler “çok yoğun” olabileceğinden ve “güvenilirlik ve doğruluk” açısından dikkat gerektirdiğinden zaman sınırları, referans ve kaynak kontrolleri ve gerekirse izinler bu tür kaynakları etkili bir şekilde kullanmak için önemlidir. Veri tabanları, bu çalışmada önceki araştırmaları gözden geçirmek, doğruluğunu değerlendirmek ve intihalden kaçınmak için referanslar sağlamak amacıyla kullanılan elektronik kaynaklardır.

Görüşmeler

Etnografik araştırmada üç ana veri toplama aracından biri olan görüşmeler, gözlem gibi diğer araçlarla tam olarak elde edilemeyebilecek ayrıntılı bilgilerin elde edilmesinde “anahtar” olarak kabul edilir çünkü “bilgi verenlerle konuşmak ve onları dinlemek” bu tür bir araştırmanın olmazsa olmazıdır (Murchison, 2010, s. 43). Diğer araçlarla desteklenmesi “daha fazla bilgi sağlayabilir” (s. 44). Bir “sorgulama” olmayan etnografik arka plana ilişkin görüşmeler (a.g.e., s. 101), araştırmacıların “bilgi verenleri doğrudan duymalarına ve onlardan öğrenmelerine” yardımcı olur (s. 113). Bu “emik” (içsel ve katılımcı odaklı) bakış açısı, saha notları ve kaydedilen etkileşimler gibi diğer veri kaynaklarını da kapsayan kapsamlı bir analitik mercektir.

oluşturmalarına da yardımcı olur (Copland & Creese, 2015, s. 32). Özellikle dilbilimsel etnografide, genel etnografik araştırmalara kıyasla, bağlamsal (örneğin sınıflar), analitik (örneğin çoğunlukla gözlem gibi diğer araçlarla birlikte gerçekleşmesi) ve pratik (örneğin araştırmacının zamanının çoğunu hedef bağlamda hedef kitleyle geçirmek için kısıtlı zamana sahip olması) nedenlerle resmi görüşme türleri tercih edilmektedir (a.g.e., s. 33).

Bu doğrultuda, dilbilimsel etnografide “genellikle tercih edilen” yarı yapılandırılmış formatta katılımcılarla yapılan resmi tip görüşmeler tercih edilmiştir (a.g.e.). Bu tür görüşmeler mevcut çalışma için daha pratik olarak görülmüştür. Bu değerlendirmenin arka planını araştırma ekibinin sınıf bağlamına ve okula sürekli olarak katılmak için yeterli zamanının olmayışı ve sınıf bağlamlarının katılımcılarla ve doğal bağlamla daha fazla etkileşim gerektiren gayri resmi görüşmeler yapılmasına her zaman izin vermeyebileceği gerçeği oluşturmaktadır. Ayrıca çalışmanın temel önermesini ifade eden sorulara yanıt almak, önceden belirlenmiş bir çerçeveye sahip olduğu için resmi görüşmelerde daha kolay olabilirdi. İyi bir dinleyici olmak, bir görüşme programına sahip olmak ve soruların niteliğini yüksek bir anlayışla belirlemek (Murchison, 2010, s. 113) gibi önemli hususlar göz önünde bulundurularak görüşmeler iki dönemlik uygulama sürecinin başında, ortasında ve sonunda gerçekleştirilmiştir.

Uygulama Öncesi Bir Odak Grup Görüşmesi. Veri toplama zinciri, uygulama akademisyeninin 2024-2025 akademik yılının ilk döneminde uygulama sürecinin başında katılımcı öğretmen adayı grubuyla yaptığı görüşme ile başlamıştır. Yapılan odak grup görüşmesinin iki temel amacı mevcuttur: Öğretmen adaylarının sınıf içi söylem, sınıf içi etkileşim ve sınıf içi etkileşimsel yeti (SEY) hakkındaki farkındalıklarını ve arka plan bilgilerini ortaya çıkarmak ve uygulamaya ilişkin algılarını ve beklentilerini öğrenmek. Bunları göz önünde bulundurarak görüşme formunu oluşturan araştırmacı, daha sonra güncellenmesi için uygulama akademisyenine göndermiştir. Üzerinde iş birliği içinde çalışılan görüşme formunun son formatı, aynı zamanda bu çalışmada danışmanlık rolünü üstlenen akademisyen tarafından “Zoom” aracılığıyla çevrim içi olarak gerçekleştirilen görüşmede kullanılmıştır. Görüşmenin akademisyen tarafından yapılmış olmasının arka planındaki temel varsayım, adayların görüşmeye dair sunacakları yanıtların daha özgür ve rahat bir ortamda şekillenmesidir. Adayların uygulama sürecinde danışmanlık görevini üstlenen akademisyenin söylem çalışmaları konusunda uzman olması ve lisansüstü düzeyde Söylem Analizi dersi veriyor olması nedeniyle görüşme şeklindeki bu girişimle birlikte öğretmen adaylarının söylemsel mercek altında uygulama ve sınıf içi etkileşimle ilgili algısal ve beklentisel düşüncelerini daha net şekilde ifade etmelerine destek olabileceği öngörüsünde bulunulmuştur.

Görüşme formu dört bölümden oluşmaktadır. “İlk Bölüm” öğretmen adaylarının demografik verilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan üç soru içermektedir. “İkinci bölüm” adayların uygulamaya ilişkin algı ve beklentileriyle ilgilidir ve iki soru içermektedir. Bir sonraki bölüm sınıf içi söylemle ilgilidir. Bu bölümde sınıf söylemi, sınıf etkileşimi ve SEY hakkındaki farkındalıkları ve algıları hakkında adaylara beş soru yöneltilmiştir. Bir sorudan oluşan son bölüm ise özellikle bu çalışmadan adayların beklentilerine yöneliktir. Form dili, katılımcıların ana dili olduğu için Türkçedir. Görüşme formu “Ekler” bölümünde mevcuttur (bk. Ek 1).

Öğretmen Adayları ve Uygulama Akademisyeni ile Birinci Dönem Değerlendirme Görüşmeleri. İkinci görüşmeler birinci dönem uygulamasının sonunda hem aday grubu hem de uygulama akademisyeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma iki dönemlik uygulama sürecinin tamamını kapsadığından, bu ara dönem görüşmelerinde katılımcıların birinci dönem uygulamasını değerlendirmeleri ve ikinci dönem uygulaması için öngörü sağlamaları amaçlanmıştır. Daha da önemlisi, katılımcıların çıkarımları, önerileri ve beklentileri, SEY odaklı uygulama modelinin güncellenmesine de yardımcı olmuştur. Uygulama öncesi görüşmeye benzer şekilde, öncelikle birinci dönem uygulamalarının değerlendirici yönüyle ilgili olarak görüşme formları araştırmacı tarafından tasarlanmış ve danışman geri bildirimi alınarak formlara son şekli verilmiştir. Görüşmeler iki formatta tasarlanmıştır: Adaylar için odak grup görüşmesi ve uygulama akademisyeni için yarı yapılandırılmış görüşme. Bu tür veriler iki paydaşın birinci dönem uygulama süreciyle ilgili görüşlerini ve değerlendirici geri bildirimlerini almanın yanı sıra, etnografik temelle uyumlu olarak uygulamanın boylamsal ve bağlam odaklı olarak anlaşılmasına da katkıda bulunmuştur. “Ekler” bölümünde görüşme formları da yer almaktadır (bk. Ek 2).

Öğretmen Adayları ve Uygulama Akademisyeni ile İkinci Dönem ve Genel Değerlendirme Görüşmeleri. Görüşme verilerinin son kısmı, ikinci dönemin sonunda öğretmen adaylarından ve uygulama akademisyeninden gelmiştir. Bu aynı zamanda öğretmen adayları için genel uygulama sürecinin de sonudur. Bu nedenle, görüşme aynı zamanda katılımcıların hem iki dönemlik öğretmenlik uygulamalarına ilişkin SEY gelişim yolculukları hem de İngilizce öğretmenlik uygulaması için uygulanan modelle ve uygulama süreciyle ilgili genel değerlendirmelerini almaya çalışmıştır. Yani son görüşmeler, tüm sürecin ve projenin genel bir değerlendirmesi niteliğindedir. Bu kapsamda görüşmenin, uygulama, sınıf içi etkileşim ve adayların SEY gelişimine ilişkin daha ileri uygulamalar ve araştırmalar için çıkarımlar ortaya koyması beklenmektedir. Birinci-dönem uygulama sonu görüşmelerinde olduğu gibi son iki görüşme formları da araştırma ekibinin iş birliğiyle oluşturulmuş ve çevrim

içi olarak gerçekleştirilmiştir. Biri aday grubu için odak grup görüşmesi şeklindeyken diğeri uygulama akademisyeni için yarı yapılandırılmış formatta oluşturulmuştur. Formlar ayrıca “EKLER” bölümüne de eklenmiştir.

Araştırmacıların Saha Notları

Saha notları aynı zamanda araştırma bağlamı ile araştırmacı(lar) arasında bağlantı kurulmasında (Murchison, 2010, s. 69) ve “katılımcı gözlemindeki karmaşıklığın belgelenmesinde ve etnografların taraflılıklarının kaydedilmesinde” (Copland & Creese, 2015, s. 42) kilit bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, uygulamanın doğal sınıf bağlamında nasıl yürütüldüğünü gözlemlemek için araştırmacı okul ziyaretlerinin yanı sıra, bu çalışmada uygulama akademisyeni olarak görev alan danışmandan hem toplantı hem gözlem hem de süreci ve ilerlemeyi değerlendirirken saha notları tutmasını ve konuyu iki farklı mercekten görebilmek için notlarını araştırmacıyla paylaşması istenmiştir. Bu tür notların yorumsal ve tanımlayıcı tutarsızlıkları ortaya çıkarabileceği (Copland & Creese, 2015, s. 45) göz önünde bulundurularak notların sürecin doğal parçası ve katılımcısı olan akademisyenden talep edilmesi, çalışmanın etnografik boyutunu da güçlendirmiştir. Saha notlarının kalitesi aynı zamanda “katılımcı gözlemin duysal deneyimi” (Murchison, 2010, s. 72) ile de ilgili olduğundan, bu tür birleştirilmiş saha perspektifinin, bağlamı ve bağlamın uygulayıcılarına ne söylediğini anlamlandırma noktasında yararlı olacağı öngörülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Video-Kayıt Ders Anlatımları

Öğretmen adaylarının videoya kaydedilmiş öğretim uygulamaları, bu araçlar arasında SEY açısından kavrayışını geliştirmede ve gelişim süreçlerine dair kanıt sağlamada en önemli ve etkili araç olarak görülebilir. Bu tür etkileşim verileri “kamusal” bir bağlamdan ve “bir platform etkinliğinden” gelmektedir (Copland & Creese, 2015, s. 51). Sınıf söylemi, dört ana unsur (kontrollü iletişim, onarım, ortaya çıkarma ve değiştirilmiş konuşma) tarafından yapılandırılan ve kurumsal, pedagojik ve pratik açılardan şekillendirilen kendine özgü kurumsal bir çerçeveye sahip olduğundan, derslerden gelen veriler, etkileşimin nasıl gerçekleştiğinin anlaşılmasına katkıda bulunan özel noktaları da beraberinde getirmektedir. Daha spesifik olarak öğretmen adaylarının videoya kaydedilen öğretim pratikleri uygulama sürecinden elde edilmiş ve hem araştırma ekibine hem de öğretmen adaylarının kaydedilen verilerin yansıtıcı ve öz değerlendirici perspektiflerine sunulmuştur. Birlikte inşa edilen sınıf içi konuşmaların analizi olarak KÇ, “etnografik detaylarla birleştirildiğinde etkileşimdeki dilsel biçime odaklanması analitik titizliğe katkıda bulunabileceğinden” dilbilimsel etnografların dikkatini çekmiştir (Copland & Creese, 2015, s. 57).

İlk uygulama için adaylardan iki ders anlatımlarını kayıt altına almaları istenmiştir. Kayıtların birincisi adayların ilk öğretim deneyimlerini içerirken ikinci kayıt uygulama akademisyeninin onları gözlemlemek ve değerlendirmek için okullarını ziyaret ettiğinde oluşturulmuştur. İkinci dönem için videoya kaydedilen uygulamaların sayısı artmış ve adaylardan her iki haftada bir, yani ikinci dönem için dört kayıt talep edilmiştir. Bu kayıtların, Zamanlama Odaklı Söylem Analizi (Discursive Timeline Analysis) ışığında, ilk uygulamadan altıncı uygulamaya kadar aday gelişiminin, özellikle de SEY kapsamlı olarak nasıl belirginleştiğini göstermesi beklenmektedir. Bu tür kayıtlar aynı zamanda “başlangıçta not almadığınız belirli yönleri veya ayrıntıları kontrol etmek veya fark etmek ya da yazılı notların belirli yönlerini tekrar kontrol etmek için kaydı kullanmak” ve böylece etnografik veri oluşturmak için de etkilidir (Murchison, 2010, s. 72).

Araştırma Prosedürü

Araştırma prosedürü iki dönemlik bir uygulamayı içermektedir. Bununla birlikte araştırmanın geçmişi, araştırmacının önceki ve mevcut uygulama süreçlerinin dikkat ve verimlilik gerektiren gerçekliğine odaklanmaya karar verdiği zamana dayanmaktadır. İngilizce öğretmenlik uygulamasının sistematik bir incelemesini yapmakla başlamak, özellikle bir devlet üniversitesindeki İngilizce öğretmeni yetiştirme programındaki uygulama sürecine yönelik sorunları ve ihtiyaçları ortaya çıkaran bir ihtiyaç analizi ile devam etmek ve paydaşların ilgisini, farkındalığını ve sınıf içi etkileşimin etkili yönetimini ön planda tutan SEY tabanlı bir uygulama modeli oluşturmak ve uygulamak, bu çalışmanın üç ana aşaması olarak tanımlanabilir. “Etnografik araştırma sürekli yazmayı ve yeniden yazmayı içeren bir süreç” (Murchison, 2010, s. 20) olduğu için mevcut çalışmanın geniş arka planı ve yine boylamsal inceleme ve geniş detaylandırma aşamaları da bu sürece uygun olarak tasarlanmıştır. Ayrıca bu tarz çalışmalar “önemli bir zaman taahhüdü” (a.g.e.) gerektirir ve bu da mümkün olduğunca uzun süreler harcamak ve bunları sorumluluklar ile etnografik araştırma arasında dengelemek anlamına gelir. Bu nedenle, bu iki noktayı göz önünde bulundurarak araştırma prosedürüne yaklaşık iki yıl önce başlanmış ve uzun ve detaylı bir süreç tasarımı oluşturulmuştur.

Çalışmanın ana prosedürel boyutu 2024-2025 akademik yılını kapsamıştır. İlk (güz) dönem uygulama bağlamının anlaşılması, akademisyen ve uygulama öğretmeni tarafından sağlanan destek, akran mentörlüğü ve geri bildirim yoluyla öğretmen adaylarının SEY farkındalığına katkıda bulunulması ve modelin revizyonu için ilk dönem uygulamasının değerlendirilmesi başlıklarını içermiştir. Öğretmen adayları, biri araştırmanın başında ve etkileşim-SEY odaklı bilgilendirici seminerler ve akademisyen geri bildiriminden önce, diğeri ise seminerler ve geri bildirim alındıktan sonra olmak üzere iki ders anlatımlarını video kayıt

altına almışlardır. Bu dönem, mevcut uygulama mevzuatının bir gereği olarak akademisyen ve uygulama öğretmeni değerlendirmelerinin yanı sıra, bu araştırma çalışmasının bir parçası olarak akran mentörlüğünü de içermiştir. MEB tarafından önerilen mevcut formlardaki eksiklikleri gidermek (bk. İhtiyaç Analizi) ve akran mentörlüğünü teşvik etmek amacıyla araştırma ekibi tarafından halihazırdaki değerlendirme formu SEY özelinde yeniden şekillendirilerek akran mentörlüğü formu oluşturulmuştur. Form sınıf söylemi modları (classroom modes) (Walsh, 2006; 2011) ve ilgili literatürde kavramsallaştırılan ve somutlaştırılan SEY özellikleri (Sert & Walsh, 2013; Sert, 2015; Walsh, 2006; 2011; 2012) çerçevesinde son formuna kavuşmuştur. Formun ilk bölümü ders planlaması ve öğretim ile ilgili özellikleri içerirken ikinci bölümde etkileşim modları, bu modlara ilişkin SEY özellikleri ve etkileşimin genel akışına yönelik değerlendirme noktaları mevcuttur (bk. Ek 13).

Akran değerlendirmesini de sürece dahil etmeyi amaçlayan çalışmanın bu motivasyonunu ise önceki araştırmaların bu tür bir mentörlüğün aday gelişimi için potansiyel faydalarına yaptıkları vurgu tetiklemiştir. Örneğin Çomoğlu ve Dikilitaş (2020), uygulama sırasında diyalojik etkileşimler yoluyla akran desteğinin İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizce öğretmeni olma yolculuğunu geliştirebileceğini; akranlar arasında psikolojik desteğe kapı açmanın yanı sıra, iş birlikli ve ortak yansıtıcı uygulama formatı aracılığıyla benlik duygularını geliştirebileceğini bulmuştur (s. 28). Çapan ve Bedir (2019) de akranların “derinlemesine analiz yapmak için zaman ve alan” sağlayabileceğini ve bunun da uygulama sırasında öğretmen adaylarının “algılanan pasifliğini” ortadan kaldırmak için önemli olduğunu belirterek sürece katkıda bulunmaktadır (s. 966). Bu iş birlikli yapı aynı zamanda pedagojik ve pratik bilgi açısından karşılıklı avantajlara da kapı aralamaktadır (a.g.e.). Uygulamanın birinci ve ikinci döneminde uygulanan modelin bileşenlerinden birini oluşturan akran mentörlüğü (peer mentoring), ilk dönemde form çerçevesinde ikinci dönemde ise sesli kayıt formatında akranlar arasında sağlanan geri bildirim şeklinde gerçekleşmiştir. İlk-dönem uygulama formatı için tasarlanan formlar, ikinci dönemde adaya sağlanan sesli-kayıt geri bildirimlerde örnek çerçeve olarak katılımcılara sunulmuştur. Son şekli verilen form “EKLER” kısmında (bk. Ek 7) sunulmuştur.

İkinci dönem, her biri kaydedilen ve geri bildirimler aracılığıyla akademisyen, öğretmen ve akran tarafından değerlendirilen dört ders anlatımını öneren güncellenmiş modelin sürece entegre edilmesiyle başlamıştır. Adayların son ders anlatımı yine akademisyen tarafından gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının SEY’i öğretim tarzlarına dahil etmeleri, iki dönemlik uygulamayı kapsayan süreç etrafında değerlendirilmiştir. Başka bir deyişle video kayıtlar, görüşmeler ve saha notları aracılığıyla, altı öğretmen adayının uygulama yolculuğu özellikle

SEY perspektifinden izlenmiş ve takip edilmiştir. Bu şekilde, temel olarak ilk öğretim pratiğinden sonuncusuna doğru SEY ve sınıf içi etkileşime ilişkin farkındalıklarının nasıl oluştuğu sorusu araştırma prosedürü aracılığıyla yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Veri Analizi

Ana önceliğin (uygulama sırasında öğretmen adaylarının zaman içindeki SEY gelişimini tanımlamak ve izlemek) ve tasarımın (Etkileşimsel etnografik vaka çalışması) bir gereği olarak veri analizi prosedürü ayrıntılı bir araştırmanın sonuçlarını sunmayı hedeflemiştir. Bu noktada, “yetenekli etnografik canlı resimler çizebildikleri ve insan yaşamının dokusunu ilgi çekici yollarla aktarabildikleri” (Murchison, 2010) için, araştırmanın yakaladığı ayrıntıları vermek öncelikli gündem maddesi olmuştur. Etnografik kanıt olarak elde edilen “zengin” noktalar ve bunların geriye dönük ve ileriye dönük çıkarımlar sunma potansiyeli (s. 117) arasındaki temel temalara ve ilişkilere dayanan analiz, modelin adayların ve hatta diğer paydaşların etkileşimsel bakış açıları ve öğretim uygulamaları üzerindeki süregelen gelişimsel etkilerini izleyebilmek ve keşfedebilmek için söylemsel ve zaman odaklıdır.

Zamanlama Odaklı Söylem Analizi

Zamanlama Odaklı Söylem Analizi (Discursive Timeline Analysis), “katılımcıların etkileşimsel (ve mesleki) bir olguya nasıl yöneldiklerini belirleyen ve söylemsel uygulamaların (örneğin sınıf etkileşimleri, meslektaş diyalogları, yansıtıcı metin ve konuşma) sistematik bir analizi yoluyla zaman içinde kullanımını ve değişimini izleyen metodolojik bir yaklaşımdır” (Sert vd., 2024, s. 10). Bu analizin bir tarafı, etkileşimsel yönlerin ayrıntılı açıklamalarını sağlayan “emik” perspektifi benimseyen “aşağıdan yukarıya” bir yaklaşım olarak KÇ üzerinde dururken (a.g.e.), diğer tarafı oluşturan EE (Etkileşimsel Etnografi), öğretme ve öğrenmeye elverişli olan “köklerin ve rotaların” belirlenmesi yoluyla etkileşimin bağlamında nasıl oluştuğuna ilişkin “zengin noktaları” kanıtlayarak “faaliyetlerin zaman içindeki akışını” ortaya koyar (a.g.e., s. 11). Bu çalışma, Sert ve meslektaşlarının çalışmasını temel alarak hem sınıf içi etkileşimi hem de etnografik verileri analiz etmek için bu analitik yaklaşımı takip etmiştir.

Sert vd. (2024) bu “yeni analitik yaklaşımı” (s. 2) İsveç’teki bir öğretmen eğitimi bağlamında bir öğretmen adayının zaman içindeki uygulama değişikliklerini (özellikle açık olumsuz değerlendirme kullanımı) tanımlayan çalışmalarında kullanmışlardır. Değişimi veri odaklı, sistematik ve boylamsal dört dönemli çerçeve içinde ele alan araştırmacılar, belirttikleri gibi zamanlama odaklı söylemsel analizin “metodolojik çoğulculuğundan” (s. 7) faydalanmışlardır. Çalışma kapsamında adayların videoya kaydedilmiş ve dijital olarak etiketlenmiş (Video Destekli Gözlem- VEO aracılığıyla) öğretim uygulaması verileri, gözlem

sonrası konferansların kayıtları, yazılı yansıtıcı makaleler ve EE kapsamında değerlendirilen etnografik görüşmeler yoluyla elde edilen verilerle bir araya getirilmiştir (ss. 10-11). Benzer bir analizin yürütülmesi için araştırmacılar aşağıdaki adımları önermektedirler:

- (1) Etkileşimde öğrenilebilir veya eğitilebilir olan ve katılımcıların kendilerinin de bu şekilde yönlendirdiği bir olguyu tanımlayın (Bu, EE'de açıklayıcı bir durum olabilir).
- (2) Etkileşimsel olaylarda (örneğin sınıf etkileşimleri) bu olgunun ortaya çıkış(lar)ını hem geriye dönük hem de boylamsal olarak izleyin. KÇ, analizin bu kısmı için kullanılır.
- (3) Konuşma analizinin analitik yöntemlerini kullanarak bir vaka koleksiyonu oluşturun.
- (4) Yazılı verilerde ve varsa (etnografik) görüşmelerde yer alanlar da dahil olmak üzere, veriler arasında katılımcıların öğrenilebilir olana yönelimlerinin tüm örneklerini belirleyin. Katılımcıların olguya ilişkin bakış açılarının, verilerin konuşma analitiği işlemine başladıktan sonra kasıtlı olarak (örneğin görüşmelerde) ortaya çıkarılmaması gerektiğini unutmayın. EE, analizin bu kısmı için kullanılır.
- (5) Konuşma analizini kullanarak zaman içindeki değişiklikleri belgelemek için etkileşimsel olaylar (örneğin iki ayrı ders) boyunca vakaların koleksiyonlarını ve oluşumlarını karşılaştırın.
- (6) İki veya daha fazla odaklı etkileşimsel olayı (örneğin dersler) diğer etnografik verilerle (örneğin katılımcıların sınıf etkileşimindeki belirli anlara yöneldiği gözlem sonrası toplantılar) ilişkilendirin ve bir zaman çizelgesi çizin. (s. 11).

Mevcut çalışma için örnek oluşturan Sert vd.'nin araştırmasında, öğretmenin açık olumsuz değerlendirme (open negative evaluation) ("hayır") tercihi, çift kaynaklı veri toplama yoluyla izlenen öğrenilebilir nokta olarak tanımlanmıştır. Veri toplamının ilk kaynağını oluşturan videoya kaydedilmiş veriler için kullanılan mikro-analitik KÇ tabanlı analiz, ilk dersin öğrencilerin yanlış cevaplarını takip eden dört örnek içerdiğini bulmuştur. Buna karşın kaydedilen ikinci derste öğretmen adayı doğrudan "hayır" şeklinde bir değerlendirme biçimi kullanmamıştır. Bu da bir "değişim" işareti olarak kabul edilmektedir (s. 13) çünkü açık olumsuz değerlendirme için "daha önce hakkında geri bildirim aldığım şey" (s. 19) şeklindeki ifadeler zamanla gelişen farkındalığı göstermektedir. Bir akran ve bir mentör ile yapılan gözlem sonrası konferanslarda verilen geri bildirimlerden oluşan ikinci bölümde adayın "öğrenci-öğretmenin olumsuz değerlendirmeyi kullanmaktan nasıl kaçındığını" ortaya çıkarmak üzerinde durulmuştur (a.g.e.). Analizin son bölümünde öğretmen adayının yazılı yansıtıcı uygulama portfolyosu ve tüm süreç için yapılan son görüşme aracılığıyla kanıtlar güçlendirilmeye çalışılmış ve sınıf içi etkileşimde olumsuz değerlendirme açısından gelişim gösterilmiştir.

Değişimi göstermek için adayın yazılı yansıması aşağıdaki ifadeyi içermiştir: “Süpervizörlerden gelen geri bildirimlerden sonra, bazen sınıfta sözlü geri bildirim verme yöntemlerim üzerinde çalışmam gerektiğini ve sorduğum sorulara öğrenci yanıtları için bir dakika fazladan beklemekten korkmamam gerektiğini fark ettim.” (Sert vd., 2024, s. 20). Benzer şekilde görüşme bölümünde olumsuz değerlendirme kullanımına ilişkin aşağıdaki aday ifadesi, sınıf içi etkileşimde değerlendirme açısından farkındalık gelişimini işaret etmektedir: “...bu dersten sonra yaptığım şey buydu çünkü daha önce bunu yaptığının gerçekten farkında değildim.” (s. 22). Burada araştırmacılar tarafından vurgulanan (yukarıdaki dördüncü maddede vurgulanan) dikkate değer bir husus, öğretmen adayının ikinci derste olumsuz değerlendirmeye yönelik bir ifade kullanmama tercihinine özel olarak yönlendirilmemiş olmasıdır; bunun yerine, “kendisi görüşmecinin genel bir sorusuna yanıt olarak konuyu gündeme getirmiştir” (s. 20). Örneğin soru adaya şu şekilde yöneltilmiştir: “Sınıf içi etkileşiminizin hangi yönlerinin iyi işlediğini düşünüyorsunuz?” (a.g.e., s. 21).

Bu çalışma aynı zamanda hem mevcut çalışma hem de kanıta dayalı öğretmen eğitimi sürecini geliştirme ile ilgili diğer araştırmalar için önemli çıkarımlar sağlamıştır. Örnek vermek gerekirse, öğretmen adaylarının ve hatta hizmet içi öğretmenlerin etkileşim süreçlerini “fark etme” yoluyla geliştirmelerine yardımcı olmak mesleki gelişim için nispeten etkilidir (Sert vd., 2024). Bu bağlamda, video desteğinin rolü göz ardı edilemez. Kaydedilen öğretim pratikleri hem uygulamalarda hem de etkileşimsel yeterliklerde iyileştirme ile yansıtma arasında köprü kurabilir. Bu da özellikle sınıf içi etkileşimde sürekli gelişimi teşvik etmek için IMDAT gibi video destekli öğretmen eğitimi çerçevelerine ışık tutar (Sert vd., 2024). Ayrıca “öğrenci yanıtlarının dikkatle dinlenmesi, açıklama isteme, detaylandırma soruları sorma ve diğer öğrencilerin katkılarını davet etme gibi etkileşimsel hareketler” gibi hususları gerektiren etkileşimin etkili yönetimi konusunda rehberliğe ihtiyaç duyan öğretmen adaylarını destekleyebilecek uygulama süreçlerini de geliştirebilir (s. 24). Bu destekleyici atmosfer, sınıf verileri, görüşmeler, toplantılar ve yansıtıcı günlükler gibi araçlardan elde edilen etnografik bilginin KÇ temelli mikro-analitik değerlendirmesiyle daha da zenginleşebilir. Bu da araştırmacılara zaman içinde değişebilecek veya gelişebilecek “doğal olarak ortaya çıkan” öğrenilebilir noktaları araştırma ve ortaya çıkarma olanağı sağlar (a.g.e., s. 25).

Sert vd.’nin çalışmasını ana referans olarak alan bu çalışma yukarıda bahsedilen adımları takip ederek adayların videoya kaydedilmiş öğretim uygulamalarından gelen sınıf verilerinin analizini, SEY ve sınıf etkileşimi ile ilgili öğrenilebilir nokta(lar) için kesitler çerçevesinde detaylandırmıştır. Dahası çalışma, uygulamanın her iki dönemine ilişkin zaman içindeki SEY ve öğretmen söylemi değişimini ve zengin nokta(lar) için güçlü kanıt ve bağlantı

sağlamak için görüşmeler ve saha notlarından gelen verileri birleştirmiştir. Sınıf verilerinden elde edilen alıntıların transkripsiyonu için referans çalışmada önerilen kurallar kullanılmıştır (bk. Ek 8). Görüşme verilerinin yazıya dökülmesinde araştırma ekibi “Notta”yı tercih etmiştir. Bu araç sesle kaydedilmiş verilerin yazıya dökülmesi, düzenlenmesi ve özetlenmesi için yapay zekâ ile geliştirilmiştir (<https://www.notta.ai/en>). Toplamda yaklaşık 1050 dakikadan oluşan 35 adet (11 ders kaydı-ilk dönem/ 24 ders kaydı- ikinci dönem) ders kaydından oluşan veri seti ise araştırmacı tarafından her bir dersin izlenmesi, derse yönelik SEY ve sınıf etkileşimi açısından notlar alınması ve derslerden bu kapsama yönelik kesitler çıkarılması şeklinde analiz edilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Etnografik felsefe, doğal olayların, olguların, eylemlerin ve konuşmaların anlaşılmasını geliştireceği için katılımcı gözlemine özel bir önem verdiğiinden hem uygulama için daha derin bir mercek geliştirebilecek içsel ve katılımcı odaklı (emik) bir bakış açısı elde etmek ve teşvik etmek hem de tüm süreç boyunca elde edilen bulguların analizi ve sentezinde katılımcı ve katılımcı olmayan gözlem arasında bir denge kurulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, etnografik temelli katılımcı gözlemin doğasına daha uygun hale getirmek için, modelin bilgilendirici yönüne ilişkin sunumların tasarımı ve araştırma ekibinin görev yaptığı üniversitenin öğrenme yönetim sistemi (LMS) üzerinden adaylara aktarılması araştırmacı tarafından yapılırken aynı zamanda araştırmacının öğretmen adaylarıyla kendi deneyim ve düşüncelerini de paylaşması sağlanmıştır. Böylelikle hem adaylara sürece ve çalışmaya yönelik rahat bir atmosfer sunulması hem de araştırmacının doğal uygulama ortamına ve onun paydaşlarına daha yakın olması amaçlanmıştır. Etnografi temelli bu yaklaşım aynı zamanda projenin ana aktörleri olan adaylar ve araştırma ekibi arasında yakın ve güçlü ilişkiler kurulmasına destek olmuştur. Etnografik araştırmalar bu tür ilişkisel oluşumları önemli bulmaktadır çünkü “kilit bilgilendiriciler” olan katılımcılar, soruları yanıtlamak ve gerçek bağlamlarda size yol göstermek gibi birçok şeyi yaparak hem öğretmen hem de rehber rolünü üstlenmektedir (Murchison, 2010, ss. 89-91). Araştırmacının bilgilendirme ve veri toplama süreçlerine katılabilmesi, katılımcı gözlem noktasında tam bir katılım olarak değerlendirilemeyebilir, ancak katılımcının dışarıdan bir figür olarak katılımcı gözlemi oluşturması bu şekilde mümkün olabilirdi. Merriam ve Tisdell (2015) tarafından işaret edilen aşağıdaki etik hususların mevcudiyeti de araştırmacının gözlem ve katılım açısından benimsediği dengeleyici yaklaşımı destekler niteliktedir:

Katılımcı gözlem, hem araştırmacı hem de üzerinde çalışılan kişiler için soru işaretleri doğurur. Bir yandan, gözlem eyleminin kendisi faaliyette değişikliklere yol açarak onu bir şekilde alışılmadık hale getirebilir. Diğer yandan, katılımcılar araştırmacının varlığına o kadar alışabilir ki, daha sonra utanacakları faaliyetlerde bulunabilir ya da ifşa etmeyi düşünmedikleri bilgileri açıklayabilirler. (ss. 235-236).

Bunu göz önünde bulunduran ve sınırlı sayıda (ikinci dönemde iki kez) uygulama okulu ziyaretleri hariç sürece dair gözlem odaklı bilgilere aday, akademisyen ve öğretmen desteğiyle ulaşmaya çalışan araştırmacı, objektif bakış açısını mümkün olduğunca korumaya çalışarak uygulaması yapılan modelin pratik ve pratik olmayan yönlerini yansıtmaya çalışmıştır.

Benzer şekilde, nitel paradigma kapsamında vaka çalışması perspektifinden bakıldığında araştırmacının üçgenleme ve üye kontrolü gibi teknikleri kullanarak “bir araştırma projesinin sürecini veya sonuçlarını önyargılı veya haksız yere etkileme eğiliminden kaçınması” zorunludur (Schoch, 2020, s. 256). Araştırma ve araştırmacı arasındaki ilişki, okuyucuların “bireysel araştırmacının verilerin belirli bir yorumuna nasıl ulaşmış olabileceğini daha iyi anlamalarına” yardımcı olabilecek düşünümsellik düzeyini belirler (Merriam & Tisdell, 2015, s. 223). İlişkiyi açıkça ortaya koymak aynı zamanda “araştırma bulgularının gerçeklikle nasıl örtüştüğünü” (a.g.e., s. 217) ifade eden inandırıcılığı (iç geçerlilik) ve “çalışmanın güvenilir olarak kabul edilebileceğini” (a.g.e., s. 226) gösteren bulguların verilerle tutarlılığını (güvenilirlik) artırmaya yönelik başlıca stratejiler arasındadır.

Araştırmanın Güvenilirliği

Dikkatli kavramsallaştırma, veri toplama, analiz, yorumlama ve sunum yoluyla okuyuculara, uygulayıcılara ve diğer araştırmacılara bir alana ilişkin içgörü sağlamak anlamına gelen herhangi bir araştırmanın “titizlikle yürütülmesi” esastır (Merriam & Tisdell, 2015, s. 238). Detaylı inceleme yoluyla anlamaya öncelik veren nitel paradigma, araştırmacıların çalışmalarının güvenilir ve geçerli olmasını sağlayabilecekleri bazı stratejiler içerir. Tablo 5, Merriam ve Tisdell'in (2015) nitel bir çalışmada çalışmanın güvenilirliğini desteklemek için önerdikleri üzerine inşa edilmiştir (ss. 232-237).

Tablo 5. Nitel Araştırmada Güvenilirlik (Güvenilirlik ve Geçerlilik) Stratejileri

<i>Güvenilirlik</i>	Üçgenleme Katılımcı Kontrolü Veri Toplamaya Yeterli Katılım Araştırmacının Pozisyonu Akran İncelemesi veya Akran Değerlendirmesi
<i>Devredilebilirlik</i>	Okuyucu veya Kullanıcı Genelleştirilmesi Zengin ve Yoğun Betimleme Örneklemdaki Maksimum Varyasyon
<i>Tutarlılık/Bağımlılık</i>	Üçgenleme Akran İncelemesi veya Akran Değerlendirmesi Araştırmacının Pozisyonu Denetim İzi
<i>Onaylanabilirlik</i>	Teknolojik Cihazlar Aracılığıyla Verilerin Kaydedilmesi Saha Notları

Bu çalışmada benimsenen ilk ve en önemli strateji, çoklu veri toplama araçlarının kullanılması yoluyla üçgenleme olmuştur. Nitel paradigma içinde etnografik bütüncül vaka tasarımının doğasına ve kapsamına uygun olarak uygulamanın doğasını doğal bağlamında anlamak ve mevcut ve gelecekteki uygulamalar için pratik bir model tasarlamak için zengin veri toplamak gerekli görülmüştür. Bu nedenle, veri toplamak için çeşitli araçlar kullanmak, uygulamanın çok boyutlu ve bağlamsal olarak şekillenmiş doğası ile araştırma öncelikleri arasında iç geçerlilik yoluyla “gerçeklikle eşleşmek” için ilgili bağlantılar kurulmasına yardımcı olacaktır (Merriam & Tisdell, 2015, s. 217). Ayrıca belgelerin ve kişisel anlatıların güvenilirliği çeşitli analiz ve üçgenleme teknikleri ile değerlendirilebilir (a.g.e, s. 220). Dahası Yin’in (2018) önerdiği gibi üçgenleştirilmiş veri toplama, özellikle vaka çalışmaları için “yakınsak araştırma hatlarını teşvik edecek şekilde” yapı geçerliliğini desteklemek için bir taktiktir (s. 44). Ayrıca yapı geçerliliği için operasyonel tanımlar önerilmektedir. Örneğin mevcut çalışma “sınıf içi etkileşim yeti” kavramını ve niteliklerini tanımlanabilir hale getirmek için çaba sarfetmiştir.

Bu doğrultuda araştırma için son derece önemli olan ikinci taktik, çalışmanın geneline ilişkin zengin ve yoğun betimleme sunmak (rich and thick description) olmuştur. Bu strateji okuyucular, uygulayıcılar ve araştırmacılar için genel bir çalışma çerçevesi sunmanın önemini vurgulamaktadır. Bu çerçeve “ortamı”, “katılımcıları” ve “katılımcı alıntıları şeklinde yeterli kanıtlarla bulguları” göstermelidir (Merriam & Tisdell, 2015, s. 230). Bunu elde etmek için, yalnızca hedef bağlamda (Türkiye ölçeğindeki İngilizce öğretmenlik uygulaması bağlamında) yürütülen önceki araştırmaların ortaya koyduğu içgörülere ulaşmak için bir kapsam incelemesi değil, aynı zamanda uygulama paydaşlarının bakış açılarından çalışma bağlamının sorunları ve ihtiyaçlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir ihtiyaç analizi de gerçekleştirilmiştir. Ayrıca pilot uygulamadan gerçek uygulamaya kadar “bütüncül” ve “doğalcı” bir araştırma öneren etnografik perspektifin gerekliliğinin yanı sıra, model uygulamasının genel süreci ve uygulamanın iki döneminde gerçekleştirilen veri toplama, söylemsel bir zaman çizelgesi ve katılımcı alıntıları sağlama prosedürü ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur. Bu da üçüncü stratejiyi, yani “doymuş hissetmek” için veri toplamaya yeterli katılımı yansıtmaktadır (s. 232). Böylece, iç geçerliliğin bir parçası olarak, daha önceki bulgular ile çalışma kapsamında elde edilenler arasında bağ kurarak, literatürden, ihtiyaç analizinden ve ana bulgulardan kaynaklanan çıkarımlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Böylelikle “vaka çalışmasının bir parçası olarak toplanan görüşme ve belgesel kanıtlara dayanarak belirli bir olayın daha önceki bir olaydan kaynaklandığı sonucuna” varılması hedeflenmektedir (Yin, 2018, s. 45).

Bir yandan böylesine yoğun bir betimleme, Türkiye'deki İngilizce öğretmenliği bağlamında uygulama olgusuna ilişkin anlayışımızı zenginleştirmiş ve önerilen modelin temelini oluşturmuştur. Öte yandan bu betimlemenin modelin diğer uygulama bağamlarına veya öğretmen eğitimi programlarına aktarılabilirliğine kapı açacağı varsayılmaktadır çünkü “genel özelde saklıdır” ve diğer okuyucular okuyucu veya kullanıcı genellenebilirliği açısından “uyumu” “kendi durumlarıyla karşılaştırma hakkına sahiptir” (Merriam & Tisdell, ss. 229-230). Yin’e (2018) göre, analitik genellemeler yapmak araştırma sorularının biçimiyle doğrudan ilişkilidir ve “nasıl” ve “neden” soruları dış geçerliliğin temelini oluşturabilir ve vaka çalışmalarında genellemeyi geliştirebilir (s. 46). Ayrıca önerilen modelle birlikte sunulan çıkarımların, dil öğretmeni eğitimi ve SEY gelişimi için uygulama kalitesinin artırılmasında daha ileri araştırmalara ışık tutacağı öngörülmektedir. Dahası, güvenilirlik “hataları ve önyargıları en aza indirmeye” (s. 46) öncelik verdiğiinden model yapısı açıkça sunulmuş ve endişeleri en aza indirmek ve diğer uygulama bağamlarına uyarlanabilirliğini en üst düzeye çıkarmak için pilot aşaması yapılmıştır (Yin, 2018).

Böylesine açıklayıcı ve ayrıntılı bir araştırmada araştırmacı, “verilerin nasıl toplandığını, kategorilerin nasıl türetildiğini ve araştırma boyunca kararların nasıl alındığını ayrıntılı olarak açıklayan” bir “denetim izi” olarak görülebilir (Merriam & Tisdell, 2015, s. 227). Yani bir okuyucu araştırmacının açıklamalarını ve rehberliğini takip ettiğinde, çalışmanın amacı, yolculuğu ve sonuçları arasındaki ilişkiyi doğrulayabilir. Bu temelde okuyucuları aydınlatmak için çalışmanın her aşaması veya bölümü için ayrıntılı açıklamalar sunulmuştur. Ayrıca, araştırmacının rolü bir önceki alt bölümde açıkça ortaya konmuştur. Merriam ve Tisdell (2015) tarafından belirtildiği üzere, akran incelemesi ya da akran değerlendirmesi, tez ya da bitirme tezi komitesi üyeleri “bulguları okuyup yorumladığı” için “tüm lisansüstü öğrencilerin sahip olduğu” doğal bir bileşendir (s. 223). Dahası bu çalışmada tez danışmanı, uygulamanın üç ana paydaşından biri olarak uygulama akademisyeni rolünü de üstlenmiştir ve bu nedenle, planlama ve pilot uygulamadan ana uygulama ve değerlendirmeye kadar sürecin her adımı kendisiyle iş birliği içinde yürütülmüş ve bu da çalışma için bir “akran değerlendirmesi” sağlamıştır. Katılımcıların onayını almak için, sürecin sonunda hem akademisyenin hem de öğretmen adaylarının özellikle alıntılanan ifadeleri ve genel çıkarımları hakkındaki geri bildirimleri alınmıştır.

Son olarak Merriam ve Tisdell (2015) maksimum çeşitliliği (maximum variation) “araştırmanın tüketicileri tarafından bulguların daha geniş bir yelpazede uygulanmasına olanak tanımak için örneklem seçiminde kasıtlı olarak çeşitlilik veya farklılık arayışı” olarak tanımlamaktadır (s. 233). Bununla birlikte mevcut çalışma, doğası gereği örneklem

çeşitliliğinin maksimum düzeyde elde edilmesini engelleyen tek bir grup aday ile bir vaka tasarımını benimsemiştir. Vaka çalışmalarının çok sınırlı kapsamı nedeniyle bu strateji ihlal edilmiş gibi görünse de “kasıtlı olarak tipik veya model bir örneklem seçilebileceğini” ve bunun “benzersizliği nedeniyle” bu özel vakaya ilişkin değerli içgörüler sağladığı durumlara bu çalışma da örnek teşkil etmektedir (a.g.e., ss. 231-232). Bu nedenle mevcut çalışmanın temel odak noktası, bir grup Türk öğretmen adayının İngilizce öğretmenlik uygulaması sürecindeki SEY gelişimini derinlemesine ve boylamsal olarak araştırmak olduğu için böyle spesifik bir çalışma grubuna odaklanmak daha uygun, uygulanabilir ve pratik olarak değerlendirilmiştir.

Etik Hususlar

Mevcut çalışmanın tüm aşamalarında etik hususlar göz önünde bulundurulmuştur. Her şeyden önce, bu çalışma aynı zamanda bir projedir. Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora çalışmalarını sadece Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi’nin ön onayını alması gereken projeler şeklinde kabul etmektedir. Koordinasyon Birimi, onay öncesinde araştırmacıların üniversitenin Sosyal Bilimler Etik Kurulu’na başvurmasını da şart koşmaktadır. Bu bağlamda öncelikle komitenin etik onayını alan çalışma (bk. Ek 12), önerilen uygulama modelini okullarda hayata geçirmeden önce, Araştırma Uygulama ve Değerlendirme İzni modülü aracılığıyla Millî Eğitim Bakanlığı’nın izin onayına başvurmuştur (<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/>). Bu kapsamda alınan izin belgeleri de Ek 11’de sunulmaktadır. Resmi gerekliliklere ek olarak araştırma ekibi, araştırma projesinin önceliklerini, uygulamasını ve sonuçlarını açıklarken katılımcıların rızasına da büyük önem vermiştir. Ayrıca “etnografin bir casus ya da köstebek olmadığı” (Murchison, 2010, s. 48) ve “aldatma ve yanlış bilgilendirmeden” (s. 93) kaçınıldığı da göz ardı edilmemelidir.

Merriam ve Tisdell’e (2015) göre nitel araştırmalardaki etik kaygılar, araştırmacının çalışma içindeki rolü veya bağlantısı nedeniyle çoğunlukla veri toplama ve bulguların yayılmasından kaynaklanmaktadır (s. 234). Örneğin görüşmecinin görüşülen kişinin yanıtlarına yaklaşımı “görüşmecinin ne bir yargıç ne bir terapist ne de soğuk bir granit levha” (s. 235) olduğuna dair dikkatli bir bakış açısı gerektirmektedir. Benzer şekilde, katılımcının haberi olmadan yapılan gözlemler de bir başka etik kaygıyı gündeme getirmektedir. Neyin önemli olup olmadığı neredeyse araştırmacıya bağlı olduğundan, veri analizi de etik sorunları ortaya çıkarabilir (a.g.e., s. 237). Ya da bulguları yayarken vaka, bağlamı ve katılımcılar hakkında ayrıntı vermekten kaçınmak araştırmacı için genellikle zorlayıcıdır. Bunları göz önünde bulundurarak önceki hususlara ek olarak veri toplarken, analiz ederken ve her ayrıntıyı veya zengin noktayı ortaya çıkarırken mümkün olduğunca gizliliğe dikkat eden çalışma, katılımcıların gerçek adları yerine “takma ad” belirleyerek etiğe azami özen göstermiştir.

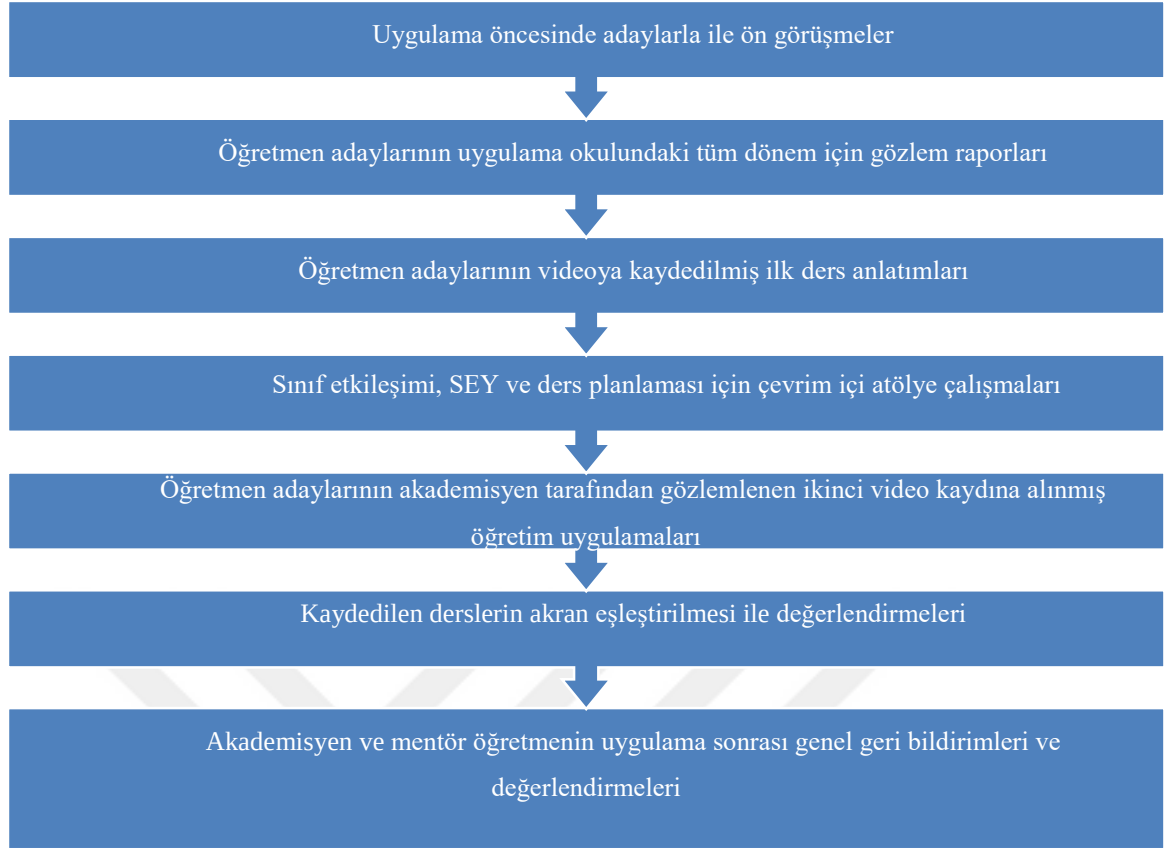
Model Tasarımı İçin Pilot Uygulama

Çalışmanın öncelikli amacı, hem öğretmen gelişimine ilişkin kazanımları en üst düzeye çıkararak sürecin kalitesini artırmak hem de bu modelin mevcut ve gelecekteki uygulamaları ışığında mevcut ve olası endişeleri azaltmak için İngilizce öğretmenlik uygulaması için bir model tasarlamaktır. Bu bağlamda, iş birliği içinde çalışan araştırma ekibi, modeli akademisyenin danışmanlığını yürüttüğü gruplarda uygulanması yoluyla, ekip kapsamında araştırmacının ve akademisyenin gözlemleri, notları ve değerlendirmeleri neticesinde oluşan ikili bir bakış açısıyla bağlamı keşfetmek ve gerçek uygulayıcıların sağladığı geri bildirimler ışığında model üzerinde gerekli değişiklikleri yapmak istemiştir. Dolayısıyla bir araştırma ekibi olarak tüm sürecin uygulama ve değerlendirme aşamalarında karşılıklı paylaşımlar, değerlendirmeler ve çıkarımlar sürmüştür. Bu ortak girişimciliğin bir örneği olarak ilk uygulama dönemi (2024-2025 akademik yılının güz dönemi) araştırma ekibi için modelin çerçevesinin iş birliği içinde çizildiği bir pilot dönem olmuştur. Burada amaç aynı zamanda modelin bileşenlerini tanımlamak ve mevcut ve gelecekteki uygulama süreçlerine uygulanabilirliğini artırmaktır.

Modelin İlk Taslağının Oluşturulması

Model geliştirme ve uygulama yolculuğuna başlarken oluşturulan taslak model “Şekil 7”de görülebileceği gibi aşağıdaki adımları önermiştir. Adımların taslağını hazırlarken, hem Türkiye'deki İngilizce öğretmenlik uygulamasına ilişkin son araştırmalara odaklanan kapsam belirleme çalışmasının sorunlu yönleri hem de bu yönlere yönelik önerilerle geliştirilen kritik çıkarımlar dikkate alınmıştır. Modelin taslağını oluşturmada araştırma ekibince elde edilen saha gözlemleri, değerlendirmeleri ve aday görüşleri de göz önünde bulundurulmuş diğer önemli noktalar.

Şekil 7. Önerilen Modelin İlk Taslak Versiyonu



İlk taslak model, temel ortak noktaları öğretmen adaylarının dil öğretiminde etkileşimin potansiyelini keşfetmelerine, konuşmaları ve öğretim uygulamaları üzerine düşüncelerine ve öz değerlendirmelerini desteklemelerine olanak sağlamak olan IMDAT ve SETT çerçevelerinden esinlenmiştir. Bununla birlikte aşağıda verilen adımlar araştırma önerisini mevcut çerçevelerden, önceki uygulama araştırmalarından ve hatta programın öğretmenlik uygulamasına yönelik önceki pratiklerinden “farklı” kılmıştır.

Uygulama Öncesi Görüşmeler. Model geliştirmede ilk olarak katılımcı öğretmen adaylarının bu proje tabanlı çalışmanın ana aktörleri olarak sınıf içi söylem, etkileşim ve SEY konusundaki farkındalıklarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Uygulama akademisyeni tarafından gerçekleştirilen mülakatlar da onların uygulama algılarını ve projeden beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu tür bir teşhis adımı diğer paydaşların öğretmen adaylarının inançlarını, algılarını, ihtiyaçlarını ve beklentilerini anlamalarına yardımcı olacağından, bu adım daha sonraki uygulama süreçleri için önerilmektedir. Bu aynı zamanda ihtiyaç analizinin bir sonucudur çünkü analiz, öğretmen eğitimi programının kalitesini artırmak için uygulama gibi mesleki ve eğitimsel süreçlerin sürekli revizyonunun önemine dair kanıtlar da sunmaktadır. Süreçleri önceki grupların deneyimleri ve mevcut grupların inanç ve beklentileri perspektifinden görmek, bu süreçlerin etkili bir şekilde yönetilmesini ve uygulanmasını

geliştirecektir. Bu yaklaşım saha gerçeklerini keşfetmek ve bunlar için en uygun pozisyonları almak için de zorunludur. Bu da sınıflar dahil sosyal bağlamların detaylı analizini vurgulayan etnografik perspektifle doğrudan ilişkilidir.

Öğretmen Adaylarının Devam Eden Saha Gözlemleri. 2018'den önce uygulanan eski uygulama modelinde, birinci dönem uygulaması “Okul Deneyimi” olarak adlandırılıyordu ve genel hatlarıyla uygulama okullarının, sınıfların, uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen uygulamalarının diğer idari işlerle birlikte gözlemlenmesine dayanıyordu. Öğretmenlik uygulamasının mevcut formatında uygulamaya yönelik ağırlığın arttığı söylenebilir. Bununla birlikte adaylardan süreçte gözlem yapmaları da beklenmektedir. Bu kapsamda tasarlanan modelde, adayların uygulama akışı ve eğitim-öğretim faaliyetlerine ek olarak özellikle sınıf söylemi ve etkileşimi ve uygulama öğretmenin SEY farkındalığı ve kullanımı açısından gözlemlenmesi önerilmektedir. Gözleme yönelik raporlar ya da yansıtıcı günlükler modele entegre edilebilir ya da gözlemler tüm paydaşlarla interaktif ortamlarda paylaşılabilir. Etnografi temelli araştırmalar için gözlemin önemi dikkate alındığında, katılımcı veya katılımcı olmayan formatlarda, uygulama okulu bağlamlarının dinamiklerini ortaya çıkarmak için tüm paydaşların gözlem yapması önemli çıkarımlar sağlayabilir.

Video Destekli Uygulama. Öğretmen eğitiminde yansıtıcı uygulamalar için yardımcı bir araç olarak video kaydını vurgulayan kapsamlı araştırmaların aksine ihtiyaç analizi sonuçlarına göre bu çalışmanın uygulama bağlamında bu tür video destekli uygulamalar bulunmamaktadır. Ayrıca bazı analiz katılımcıları bu eksikliğe ışık tutarak sınıf içi uygulamalara video entegrasyonunun öğretmen adaylarının ve hatta akademisyen ve öğretmenlerin süreci ve ilerlemeyi daha etkili bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olabileceğini öne sürmüştür. Kayıtların uygulamanın iki ana bileşeni olan mentörlük ve geri bildirimin kalitesini de artırması beklenmektedir. Ayrıca çalışma öncelikli olarak öğretmen adaylarının etkileşimsel farkındalıklarını ve SEY gelişimlerini takip etmeyi ve izlemeyi amaçladığından, ancak video sayesinde bu amaca ulaşabileceği öngörülmektedir. Öğretmen adaylarının videoya kaydedilmiş öğretim uygulamaları, zaman içindeki gelişim süreçlerini ortaya çıkarmayı sağlayacaktır. Hatta etkileşimsel etnografi uygulamayı şekillendiren sosyal, bağlamsal ve bireysel yönleri derinlemesine araştırmayı gerektirir. Bu nedenle kayıtların değerlendirici ama aynı zamanda iş birliğine dayalı analizleri, zengin noktaların keşfi dahilinde uygulama ve etkileşim anlayışını geliştirme potansiyeline sahiptir.

Etkileşim, SEY ve Ders Planlaması İçin Atölye Çalışmaları. Öğretmen adaylarının etkileşimsel farkındalıklarını ve SEY gelişimlerini desteklemek için atölye çalışmaları da

gerçekleştirilmiştir. Akademisyen, model uygulaması öncesindeki görüşmelerde ve öğretmen adaylarından oluşturmalarını istediği örnek modellerde fark ettiği üzere, bu kapsama ders planlamasını da eklemiştir. Öğretmen adaylarının İngilizce Öğretiminde Teknik ve İlkeler, Materyal Tasarımı, Mikro Öğretim ve İngilizce Öğretiminde Güncel Yaklaşımlar gibi dersler almış olmalarına rağmen, etkili bir İngilizce dersi planlamak ve uygulamak için daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları akademisyen tarafından vurgulanmıştır. Öte yandan SEY ve etkileşim temelli atölye çalışmalar da gerekliliğini kanıtlamıştır. Özellikle sınıf söylemi ve bunun diğer sosyokültürel bağlamlardan farklılığı ve etkili dil öğretme ve öğrenme süreçlerinin anahtarı olarak etkileşimin önemi ve yönetimi açısından hedef katılımcı grubunun (öğretmen adaylarının) bilgi ve farkındalık eksikliği olduğu ilk görüşmeler neticesinde belirtilmiştir. Bu iki eksiklik ve üniversitenin sunduğu altyapı göz önünde bulundurularak akademisyenin ders planlama atölyeleri ve araştırmacının SEY odaklı bilgilendirici seminerleri öğrenme yönetim sisteminde çevrim içi bir formatta gerçekleştirilmiştir. Öğrenme yönetim sistemi (learning management systems-LMS) üzerinden yürütülen bilgilendirici seminerlerin genel içeriği Ek 13'te sunulmaktadır. Bu içeriğe ek olarak akademisyen tarafından sistem üzerinden adaylara yönelik destekleyici ek materyaller de sunulmuştur. Seminer gün ve saatleri adayların isteklerine ve uygunluğuna göre gerçekleştirilmiştir ancak ilk dönemin sonunda ve seminerlerle ilgili geri bildirim aldıktan sonra, çevrim içi formatın istenen seviyeye ulaşmak için yetersiz olduğu fark edilmiştir. Adayların etkili ders planlaması yapma, sınıf yönetimi ve dil öğretimi ve öğrenimi için etkileşimi zenginleştirme ve aktif SEY kullanımı açısından örnek ders anlatımlarına ve bu anlatımları detaylı analiz etmelerine ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Bu nedenle önerilen modelin ikinci ve sonraki uygulama dönemleri için revizyona ihtiyacı olduğu anlaşılmıştır. Akademisyen, ikinci dönemin başında öğretmen adayları için örnek bir ders anlatımı yapmaya karar vermiş ve güncellenen modelin, öğretmen adaylarına bir dersi nasıl planlayacaklarını ve yöneteceklerini göstermek için akademisyen ve mentör öğretmen tarafından yürütülen örnek dersleri içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca bu tür demo derslerin videoya kaydedilmesi, böylece öğretmen adaylarının eleştirel bir şekilde izleyebilmeleri, değerlendirebilmeleri ve hem kendilerine hem de uygulama öğretmenine “tersine mentörlük” verebilmeleri akademisyen önerileri arasındadır.

Akran Mentörlüğü. Model aynı zamanda “akran mentörlüğünü” uygulama sürecine dahil etmeyi amaçlamaktadır. Bu girişim hem literatürdeki boşluktan hem de “öğretmen adaylarının birbirlerinden öğrenebilecekleri, akranlarının öğretim uygulamalarını destekleyip geri bildirim sağlayabilecekleri ve genel olarak öğretmen felsefesini şekillendirmede yardımcı rol üstlenebilecekleri” varsayımından kaynaklanmaktadır. Bu temelde model, akran

mentörlüğünün öğretmen gelişimi açısından sunabileceği olumlu noktaları dikkate almıştır. Bu bağlamda, kaydedilen ders anlatımlarının değerlendirmeleri eşleştirilmiş (pair) öğretmen adayları tarafından yapılmıştır. İki öğretmen adayı bir çift oluşturmuş ve tüm süreci kiminle yürütmek istediklerini özgürce seçmişlerdir. Bunu yaparken araştırma ekibi tarafından tasarlanan “akran mentörlüğü formunu” kullanmışlardır. Bu formlar aynı zamanda etkileşim ve SEY kavramlarını da içermektedir (bk. Ek 7). Böylece, uygulama içinde ortak bir atmosfer ortaya çıkacak, gözlemlerin ve uygulamaların kalitesini artırmakla birlikte, iş birlikli ve iletişimsel doğayı destekleyecek ve böylece kişisel ve mesleki gelişimi güçlendirecektir.

Paydaşlar Arasında Daha Fazla İş Birliği ve İletişim. Hem literatürün hem de ihtiyaç analizinin ışık tuttuğu bir diğer önemli konu da uygulama paydaşları arasındaki iş birliği ve iletişim eksikliğidir. Uygulama doğası gereği akademisyen, öğretmen ve adaylar tarafından ortaklaşa yönetilen üç paydaşlı bir süreçtir ancak çeşitli alt sorunlar nedeniyle (örneğin algısal ve pratik uyumsuzluklar, koordinasyon eksikliği, sorumluluk duygusu eksikliği, iş yükü) süreç çoğunlukla istenen sonuçlarla tamamlanamamaktadır. Bununla ilgili olarak model önerisi üç paydaş arasında sürekli bir etkileşim öngörmüş ve bu amaçla iki WhatsApp grubu (biri uygulamaya yönelik bilgi ve kılavuzların paylaşımı için, diğeri ise özellikle planlama, yönetim ve SEY ile ilgili eğitim süreçlerini yönetmek için) oluşturulmuştur. Ayrıca üniversitenin öğrenme yönetim sistemi de materyal paylaşımı ve çevrim içi toplantılar aracılığıyla iş birliği ortamına katkıda bulunmuştur.

Daha Fazla Uygulama, Gözlem ve Geri Bildirim. İlgili araştırmanın odaklandığına benzer şekilde ihtiyaç analizi de uygulamanın daha fazla öğretim pratiğine ve bu pratiğe yönelik gözlem ve geri bildirim için bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut uygulama modeli, öncekilere kıyasla iki dönemlik stajda öğretmen adaylarının daha fazla öğretim pratiği yapmasına olanak sağlıyor gibi görünmektedir, ancak yine de bu format istenen düzeyde değildir. Üç ana paydaşın vurguladığı ortak nokta, İngilizce öğretmeni adaylarına gerçek bir sınıf ortamında İngilizce öğretme pratiği yapmaları için daha fazla alan tanınması gerektiğidir. Ayrıca akademisyen tarafından yapılan gözlemler ve uygulama akademisyeni ve öğretmeni tarafından yapılan gözlemlerin ardından verilen geri bildirimlerin de yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Mevcut mevzuat, uygulama akademisyeni ve öğretmenin koordineli olarak öğretmen adayının performansını gözlemlemek, analiz etmek ve değerlendirmek için en az iki okul ziyareti yapmasını gerektirmektedir. Bununla birlikte analize göre bazı akademisyenler bu kuralı uygulamamakta ve herhangi bir okul ziyareti yapmamaktadır. Dahası geri bildirimler genellikle öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları sona erdikten sonra ve çoğunlukla öğretmen odalarında veya okul kantinlerinde verilmektedir.

Bu tür hızlı değerlendirme ve geri bildirimler, performanslar hakkında daha zengin iğrrler sağlamayabilir dolayısıyla dil ğretimi ve öğreniminde sınıf içi etkileşimin farkındalığını sağlayacak belirli sınıf içi etkileşim noktalarına işaret eden ayrıntılı bir bakış açısını doğrudan karşılamayabilir. Bu bağlamda önerilen model, daha uzun sürececek, uygulama akademisyeni ve ğretmeni sürekli değerlendirmelerini içerecek, tüm süreç boyunca daha sık geri bildirim sağlayacak ve ğretmen adaylarının genel uygulama gelişimini kapsayacak devam eden bir değerlendirme formatını tercih etmiştir. Aday ders anlatımlarının kayıt altına alınması, uygulama akademisyeni ve öğretmenin aday performansını tekrar tekrar değerlendirmesini sağlayacaktır. Daha da önemlisi, adaylar öz ve akran değerlendirmeleri yoluyla kendi gelişim süreçlerini izleme ve takip etme fırsatına sahip olacaklardır. Genel olarak ilk dönem için iki ve ikinci dönem için dört video-kayıt ders anlatımı öneren model, uygulamanın pratik ve değerlendirici verimliliğini artırmak için daha uygun bir kapsam beklemektedir.

Aynı Uygulama Grubu ile Aynı Danışman. Mevcut formattan farklı olarak uygulama grupları için daha uzun danışmanlık önerilmektedir. Modelin ilk tasarımına göre aynı akademisyen akademik yılın başında atanan aynı adaylarla uygulama içinde süpervizyon sürecine devam edecektir. Böylelikle aşağıdaki katkıların sağlanması beklenmektedir:

- ❖ Uygulama akademisyeni, aynı aday grubunu her iki uygulama döneminde de takip edecek ve böylelikle kişisel ve mesleki gelişimlerinin boylamsal bir analizini yapacaktır.
- ❖ Etkileşimsel etnografik perspektifi baz alan byleyi bir boylamsal araştırma, uygulama vakasına ilişkin anlayışımızı geliştirebilir.
- ❖ İki dönemlik takip, özellikle uygulama akademisyeni ve ğretmen adayları arasında daha fazla iş birliği ve iletişimi de beraberinde getirebilir.
- ❖ Uygulama akademisyeni ve ğrenci, iş birliği içinde, farklı uygulama okulu bağlamlarının sürecin ilerlemesini ne ölçüde etkileyebileceğini ortaya çıkarma fırsatına sahip olacaktır. Okul bağlamlarının bu tür bir karşıt analizi, hem araştırma ekibinin daha ileri araştırmaları için hem de daha önemlisi ğretmen adaylarının ğretmen bilişi inşası için verimli iğrrler sağlayacaktır. Bu destekleyici süreç, farklı okul ve sınıf bağlamlarına nasıl hazır olunacağını da adaylara gösterecektir.
- ❖ Son olarak iki dönemlik bir takip ve araştırma, ğretmen adaylarının SEY ve etkileşimsel farkındalıklarına dair söylemsel zaman izelgesi analizi yapılabilmesine olanak tanımaktadır.

Pilot Uygulama Sonrasında İkinci Taslak

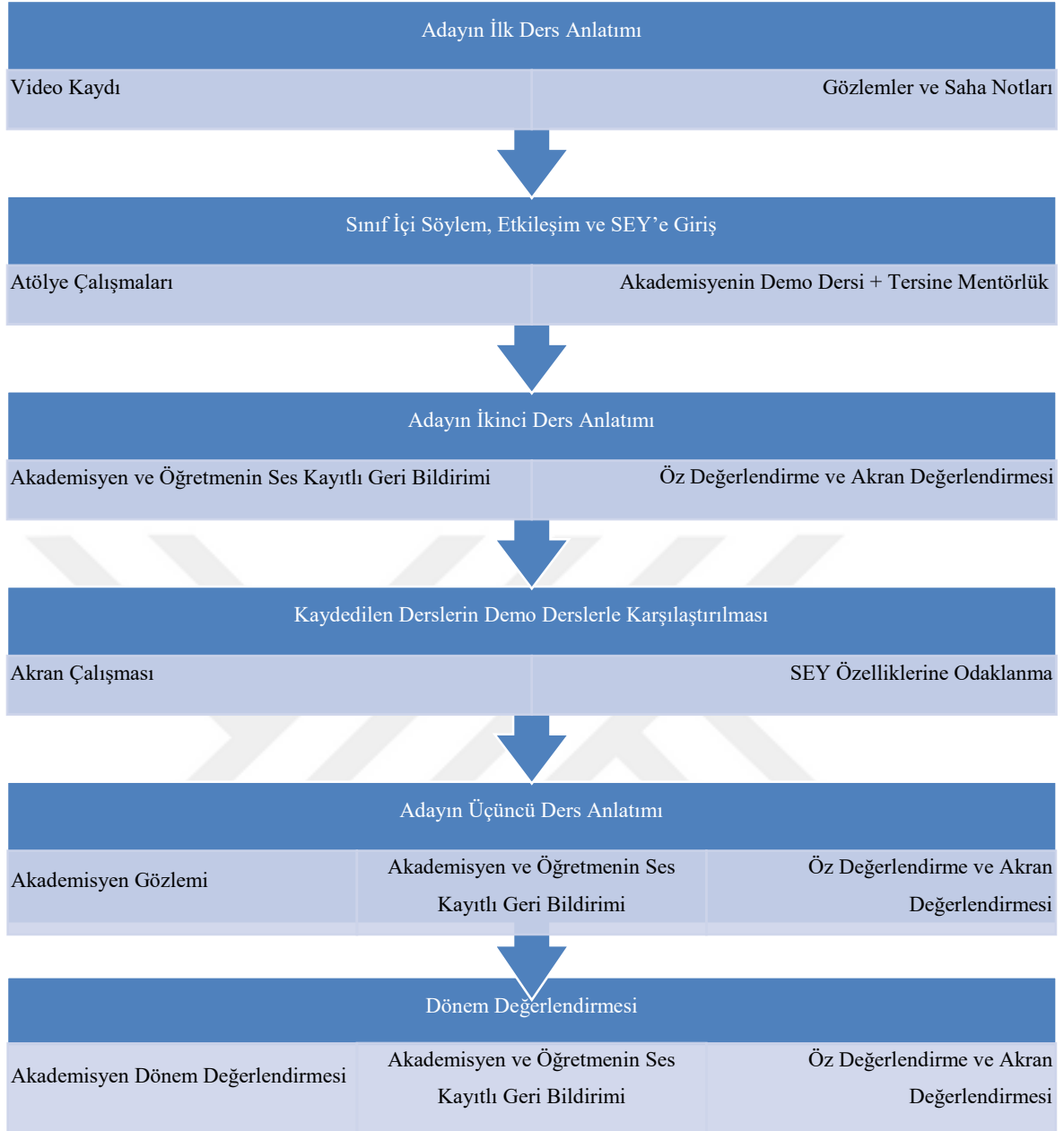
Birinci dönem uygulama sırasında modelin ilk taslağı uygulanmış, akademisyenin ilk dönem uygulama saha notları elde edilmiş, modelin uygulanabilirliği gözlemlenmiş ve görüşmeler yoluyla (adaylar için odak grup ve akademisyen için yarı yapılandırılmış) adaylar ve akademisyenin çıkarımları sonrası modelin ikinci taslağı oluşturulmuştur. Bu bağlamda modelin ikinci ve son taslağının oluşturulmasında nelerin etkili olduğu aşağıda açıklanmaktadır.

SEY’e Yönelik Bilgilendirici Seminerlerin Etkileri. Modelin birinci dönem uygulama sürecine yönelik önerdiği çerçevede önemli yer edinen SEY ve etkileşim farkındalığına yönelik bilgilendirici seminerlerin öğretmen adaylarının ilk dönem öğretmenlik uygulamaları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sınıf söylemi, sınıf etkileşimi ve SEY odaklı seminerler faydalı bulunmakla birlikte saha gözlemleri ve görüşmeler neticesinde modelin bilgilendirici boyutuna örnek ders anlatımlarının dahil edilmesi önerisi dahil edilmiştir. Akademisyen ve/veya öğretmen tarafından gerçekleştirilecek ve adaylarla birlikte analizi gerçekleştirilecek örnek (demo) ders anlatımı tersine mentörlük için de önemlidir. Kaydedilen akademisyen ve öğretmen örnek derslerinin her ikisi de öğretmen adaylarının sınıf içi etkileşim, SEY ve hatta öğretim stratejileri açısından üzerinde çalışabilecekleri veri seti olarak işlev görecektir.

Uygulama Akademisyeni ve Adaylarla Yapılan Görüşmeler. Uygulama sürecinin ilk dönemi tamamlandıktan sonra sürecin nasıl geçtiğini ve ikinci dönem için endişelerin ya da önerilerin neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla biri uygulama akademisyeni ile diğeri de aday grubuyla olmak üzere iki değerlendirme görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Uygulama akademisyeni ile yapılan görüşme de ikinci dönem için araştırma adımlarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Aday grubuyla odak grup formatında görüşülmüş, böylece kolektif bir bakış açısıyla ikinci taslağın anlaşılması ve güncellenmesi sağlanmıştır.

Araştırma Ekibi Toplantıları. Devam eden değerlendirmeler çalışmanın başından sonuna kadar araştırma ekibinin her zaman masada olduğuna da çok açık işarettir. Tüm prosedür için gerekli revizyonları yapmak ve gerekli adımların uygulanması için çeşitli toplantılar, telefon görüşmeleri ve WhatsApp sohbetleri bu işaretin varlığını kuvvetlendirmektedir. Bu temaslar aynı zamanda bir sonraki adımın ne ve neden olması gerektiğine ışık tutmak için bir fener işlevi görmüştür. Buradaki temel varsayım, uygulamanın doğal katılımcısı olan akademisyenin, analizimiz için güçlü bağlantılar kurmamıza yardımcı olacak zengin noktaları daha iyi fark edebilmesi fikridir.

Şekil 8. İlk-Dönem Uygulama İçin Önerilen Model



Revizyon için çalışmaya rehberlik eden yukarıdaki hususları dikkate alarak uygulamanın ilk bölümü için sunulan örnek çerçeve model “Şekil 8”de mevcuttur. Diğer paydaşların geri bildirimlerini göz önünde bulundurarak öğretmen adaylarının kendi öğretim uygulamalarını değerlendirmeleri için yeterli alan sağlamak amacıyla her bir aşama veya evre için mola süresinin bir hafta olması gerektiğini belirtmek önemlidir. Bu aynı zamanda akademisyenin kaydedilen dersi izlemesi, kaydedilen öğretmeni dinlemesi ve hatta akran geri bildirimi için alan sağlayacak ve böylece uygulama sürecine yönelik etkili geri bildirim sağlayacaktır.

Öğretmen adayı ilk olarak sınıf içi etkileşim ve SEY ile ilgili herhangi bir sorunu özellikle fark etmeden bir ders anlatımı yapmalıdır. Bu da uygulayıcıların ama en çok da adayın bir öğrenci olarak başlayıp yeni bir öğretmen olarak biten öğretmenlik yolculuğunu ve gelişim

sürecini görmesine yardımcı olacaktır. Bu ilk öğretim pratiği aynı zamanda kaydedilecek ve böylece adayların öğretim bilişi ve stillerinin ne ölçüde gelişme gösterdiğini karşılaştırmalarına olanak sağlanacaktır. Ayrıca ilk aşama, öğretmen adayının uygulama bağlamı, uygulama öğretmeninin öğretim uygulamaları, okul ve sınıf iklimi, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiler ve sınavlar gibi diğer kurumsal uygulamalarla ilgili kendi gözlemlerini ve saha notlarını içerecektir. İkinci aşama, IMDAT çerçevesinin “I” bölümüne de atıfta bulunan, akademisyen tarafından sınıf etkileşimi ve SEY’in tanıtılmasını içerir. Bu aşamada, akademisyen veya herhangi bir uzman ya da meslektaş, sınıf etkileşimi ve SEY ile ilgili atölye çalışmaları yapar. Atölye çalışmaları, hedef grubun ihtiyaçlarına ve olanaklarına bağlı olarak çevrim içi, yüz yüze ya da karma olabilir. Örneğin bizim bağlamımızda, çevrim içi formatın yüz yüze olana kıyasla daha az etkili olduğu keşfedilmiş çünkü katılımcı öğretmen adayları akademisyen ile doğrudan sosyal temas kurduklarında bilgilendirici çalışmalardan daha iyi yararlanabileceklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca hem IMDAT hem de diğer çerçevelerden farklı olarak akademisyen tarafından uygulama okulu bağlamında yürütülen bir “demo” dersi önerilmektedir. Bu ders, yalnızca öğretmen adaylarına SEY özelliklerini konuşmalarına dahil ederek sınıf etkileşimini etkili bir şekilde yönetmeleri için bir model sağlamakla kalmaz, aynı zamanda akademisyenin öğretmen adaylarından ve hatta öğretmenlerden “tersine mentörlük” çerçevesinde geri bildirim ve değerlendirme almasına yardımcı olur. Turhan ve Kırkgöz’ün (2023) vurguladığı gibi tersine mentörlük “bir ‘kazan-kazan’ durumudur çünkü genç nesil bilgilerini daha yaşlı meslektaşlarıyla paylaşır ve acemi olan daha deneyimli olanın deneyimlerinden faydalanır” (s. 238). Bu tür geri bildirim ve değerlendirmelerin aynı zamanda akademisyenin de farklı bir bağlamda dil öğretimine ilişkin içgörü sağlamasını ve öğretmen adaylarının herhangi bir örnek dil öğretimi uygulamasının etkili ve/veya pratik yönlerini fark etme ve değerlendirmeye yönelik eleştirel perspektiflerini desteklemesi beklenmiştir.

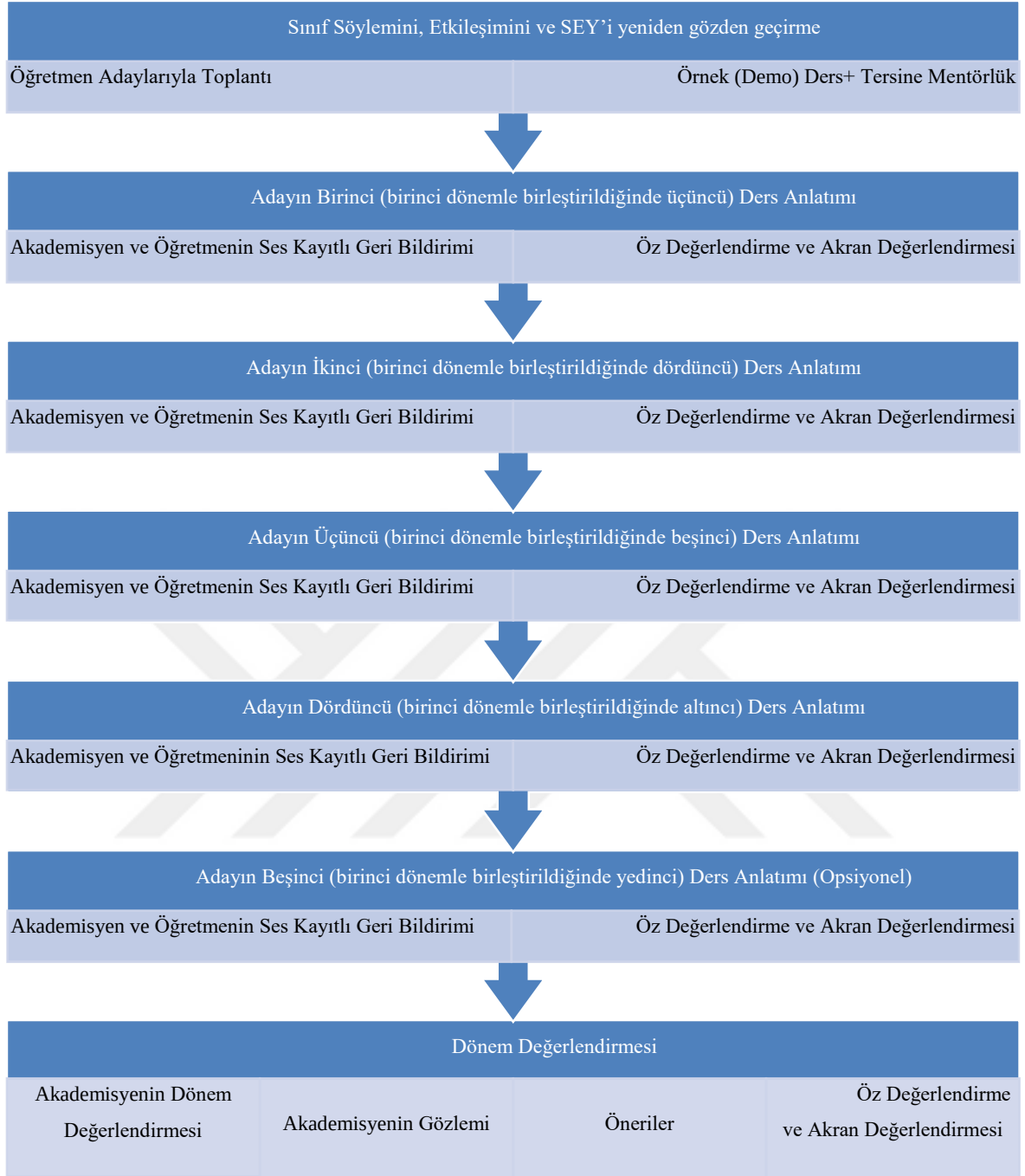
Giriş aşamasından sonra öğretmen adayları bir kez daha bir öğretim uygulaması yapar ve akademisyenden geri bildirim almak için dersi video kaydına alırlar çünkü akademisyen sınıfta değildir ve bu nedenle doğrudan gözlem yapma ve ardından uygulama için geri bildirim verme şansı yoktur. Akademisyen geri bildirimlerinin yanı sıra öğretmenlerin ve akranlarının geri bildirimlerini almaları ve hatta daha fazla karşılaştırma yapmak veya kendi kendilerini yeniden değerlendirmek için geri bildirimlerini kaydetmeleri önerilmektedir. Ayrıca akademisyen, öğretmen adaylarının uygulamalarını takip etmek ya da öğretmen adaylarının gelişimi hakkında değerlendirmeler yapmak için öğretmen ve akran kayıtlarını isteyebilir. Böylece öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarının değerlendirilmesi için iş birliğine dayalı bir format

önerilmiş olur. Dahası, adayların sınıf içi etkileşim yönetimi ve sınıf içi konuşmalara SEY’i dahil etme açısından kendi gelişim süreçlerini takip etmeleri için değerlendirmelerin kaydını tutmalarına yardımcı olunur.

Daha önce de belirtildiği gibi önerilen model, önceki araştırmalar tarafından vurgulanan temel uygulama bileşenlerinden biri olarak mentörlükten maksimum faydayı göz önünde bulundurmaktadır. Bu bağlamda, akran mentörlüğüne büyük önem verilmekte, öğretmen adaylarının birbirlerine etkili geri bildirim sağlayabileceği ve mentörlük yapabileceği düşünülmektedir. İş birlikli çalışmaları, öğretim bilişi ve tarzının inşası konusunda birbirlerinin gelişimini destekleyebilir. Bunu göz önünde bulunduran modelimiz, öğretmen adaylarının geri bildirim sağlayabileceği, kaydedilen dersler için örnek ders anlatımı hatta uygulama öğretmenin öğretim uygulamaları üzerinden karşılaştırmalı analizler yapabileceği bir çerçeve önermektedir. Bunu yaparken adaylar SEY özelliklerini ne ölçüde kullandıklarını ve derslerine ne şekilde dahil ettiklerini öğrenebilirler. Daha da önemlisi birinci ve ikinci ders arasında önemli bir değişiklik olup olmadığını görmek, diğer aday ve öğretmen pratiklerini anlayarak ve kendileriyle karşılaştırarak potansiyeli keşfetmeye ve akran, akademisyen ve hatta öğretmen tarafından kullanılan dil öğretimi için iyi tarafları benimsemeye ve istenmeyen noktalardan kaçınmaya kapı açabilir.

Mevcut çalışmanın birinci döneminde sadece iki video kaydı gerçekleştirebilen adaylar, ancak birinci ve ikincinin değerlendirilmesinden sonra yeni bir kaydın tüm paydaşların değerlendirme yaklaşımları için daha fazla içgörü sağlayacağını aktarmıştır. Daha önemlisi, önceki araştırmalar ve ihtiyaç analizi tarafından vurgulanan uygulamanın pratik yönünün güçlendirilmesi için de üçüncü ve sonraki ders kayıtlarının alınması daha fazla katkı sunabilir. Bu nedenle ilk dönem için önerilen çerçeve, akademisyen, öğretmen ve diğer adaylar tarafından gözlemlenecek son değerlendirici uygulama olarak üçüncü bir ders anlatımını içermektedir. Yine bu uygulamanın video kaydına alınması önerilmektedir. Böylece öğretmen adayları özellikle sınıf içi etkileşim ve SEY yönetimi konusunda performanslarının genel bir değerlendirmesini yapabilecektir. Akademisyen, öğretmen ve akran geri bildirimlerinin ve değerlendirici konuşmaların da ses kaydına alınması tavsiye edilir. Bu kayıtlar uygulama çerçevesinin gözden geçirilmesi için dikkate alınan herhangi bir noktayı ortaya çıkarmak üzere tekrar incelenebilir. Dönem genel bir değerlendirme ile sona erer. İkinci dönem uygulaması için tasarlanan model, ikinci dönem grubu aynı kabul edildiğinden birinci döneme kıyasla küçük farklılıklar içeren aşağıdaki çerçeveyi önermektedir.

Şekil 9. İkinci-Dönem Uygulama İçin Önerilen Model



Önerilen çerçevenin ilgili uygulayıcıların bir öğretmen adayının öğrencilikten öğretmenliğe uzanan gelişimsel yolculuğunu takip edebilecekleri tek gruplu ve boylamsal bir uygulama formatına öncelik verdiği unutulmamalıdır. Ayrıca “öğretmen gelişiminin söylemsel bir süreç olduğu... öğretim sırasında öğrenenlerle etkileşimin yanı sıra akranlar/meslektaşlar ve uzmanlarla (örneğin eğitimciler, mentörler ve denetmenler) uzun süreler boyunca sınıf içi etkileşim üzerine düşünmeyi içerdiği” (Sert vd., 2024, s. 3) göz önünde bulundurulmaktadır. Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da ikinci dönem uygulamasının, aday grubunun bilgi ve farkındalığını tazelemek için vurgulanan konuların (örneğin sınıf etkileşimi ve SEY) gözden geçirilmesiyle başlamasıdır. Buna ek olarak birinci dönem çerçevesinde olduğu gibi adaylar

için başka bir örnek ders anlatımı önerilmektedir. Akademisyenin farklı bir okuldaki örnek dersi ve dolayısıyla sınıf bağlamı, vurgulanan konuların anlaşılmasını güçlendirecek ve mentörlük atmosferini olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca mevcut uygulama formatında okullar dönem arasında değişmektedir. Eğer aday grubu birinci dönem uygulamalarını bir ortaokulda yaparsa okulları değişecek ve büyük olasılıkla ikinci dönem uygulamalarını yapmak için bir lise bağlamına gideceklerdir. Bu değişim sınıf söylemi ve etkileşimi açısından da “yeni bir bağlam” anlamına gelir ve bu kuralın arkasındaki mantık, adayların farklı okul bağlamlarını ve atmosferlerini keşfetmelerini sağlamaktır. Bu nedenle uygulama akademisyeninin ya da öğretmeninin bu yeni bağlamdaki demo dersi ve video-kayıt altına alınan bu dersin analizi, ğretim tarzının ve etkileşimsel yönlerin bağlamdan bağlama ve seviyeden seviyeye nasıl farklılık gösterebileceği hatta göstermesi gerektiği konusundaki anlayışlarını genişletecektir. Son ama en önemlisi, bu ikinci dönem aynı zamanda ğretmen adayları için genel bir değerlendirme de içermektedir. Tüm uygulamanın sonunda adaylar gelişimlerinin zaman içinde nasıl şekillendiğini ve bu gelişimi nelerin etkilediğini yansıtacaklardır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde çalışmanın temel önceliği olan İngilizce öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının sınıf içi etkileşimsel yetilerinin (SEY) geliştirilmesine yönelik bir modelin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi kapsamında süreç boyunca çeşitli enstrümanlarla toplanan verilerden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bulguların sunulmasında metodoloji kısmında veri toplama araçları kısmında sunulan sıra takip edilmiş ve görüşmelerden elde edilen veriler tek bir çatı altında ortaya konmuştur. Görüşme verilerini takiben saha notları ve video kayıtlarından elde edilen bulgular bölümün içeriğini oluşturmuştur. Çalışmanın metodolojik altyapısının Etkileşimsel Etnografi (Interactional Ethnography) analitik çerçevesinin ise Zamanlama Odaklı Söylem Analizi (Discursive Timeline Analysis) temelinde şekillendiği dikkate alındığında “Bulgular” kısmı için asıl motivasyon kaynağı, tüm veri türlerinde belirtilen temel öncelik açısından “zengin noktalara” ulaşmak ve bu noktalar ışığında aday gelişimini ortaya koymaktır.

Öğretmen adaylarının ders anlatımlarından elde edilecek KÇ analizi sonuçları görüşmeler ve saha notlarından çıkarılacak bulgularla karşılaştırılacak ve öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulanan modelin adayların SEY gelişimlerine yönelik bir değişim etkisi olup olmadığı sonucuna varılmaya çalışılacaktır. Sınıf etkileşimin hangi mod ve boyutları açısından adayların gelişimsel süreçlerinin değişime uğradığı (Sert vd., 2024, s. 24) sorunsalını esas alan bu bölüm, öncelikle her iki uygulama dönemi süresince elde edilen bulguları iki ayrı bölüm olarak sunmaktadır. Birinci kısımda, uygulamanın birinci dönemine yönelik bulgular, değerlendirmeler ve çıkarımlar yer alırken ikinci kısım uygulamanın ikinci dönemi kapsamında elde edilen bulgular, bu bulgular ışığında sunulan değerlendirme ve çıkarımları kapsamaktadır. Bölüm, tüm verilerin kompakt bir biçimde anlamlandırma ve çıkarımlarda bulunulmasına hizmet edecek şekilde özetlenmesi ve bu yolla da boylamsal, kanıt-temelli ve etkileşim odaklı bir bakış açısı elde edilmesi ile son şeklini almaktadır.

Birinci Kısım: İlk-Dönem Uygulamaya Yönelik Bulgular

Öğretmenlik Uygulaması Öncesi Odak-Grup Görüşmesi

Öğretmenlik uygulaması sürecinin öncesinde katılımcı öğretmen adaylarının hem bu sürece yönelik algı ve yaklaşımlarını hem de özellikle sınıf söylemi ve sınıf içi etkileşim açısından lisans eğitimi boyunca edindikleri altyapının düzeyini belirlemek amacıyla katılımcı

uygulama grubu ile bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda elde edilecek veri açısından “zengin” noktaların sürecin iki dönemlik planlamasına ışık tutması amaçlanmıştır. Görüşme formu “Ekler” kısmında sunulmuştur. Görüşme, öğretmen adaylarını ve mevcut hazır bulunuşluklarını belirlemek adına uygulama akademisyeni tarafından 2024-2025 akademik yılı birinci dönem başında Ekim ayı içerisinde ve yüz yüze yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama okulu ve İngilizce sınıf etkileşimi ortamlarını gözlemleyebilme ve oryantasyon süreçleri dikkate alındığından görüşme uygulama süreci başladıktan iki hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Sesli kayıt altına alınan görüşmeden elde edilen bulgular bu alt bölümde sunulmaktadır.

Uygulama akademisyeni görüşme sorularına geçmeden önce uygulama okulu ve uygulama mentör öğretmeni ile ilgili bilgi edinebilmek için adaylara bazı ön hazırlık soruları yönlendirmiştir. Öğretmen adayları uygulama sürecinin bu ilk dönemini şehir merkezindeki bir Anadolu Lisesinde yürütmüştür. Okulun fiziki imkânları, okul ve yönetimin öğretmen adaylarını karşılaması, mentör öğretmen ve uygulama okulu sınıflarındaki öğrencilerin adaylara karşı tutumları gibi başlıkların yer aldığı ve sohbet havasında geçen bu ön hazırlık bölümü, uygulamanın gerçekleştiği sosyal ortam açısından bazı çıkarımlar sağlamıştır. Bu bağlamda, adaylar okulun fiziki imkânları (kütüphane, laboratuvarlar vs.) açısından eğitim-öğretim için uygun olduğu konusunda hemfikirdir. Öğrencilere sunulan imkânlar ve öğrencilerin “*farklı alanlara yönlendirilmesi*” (Emine) noktasında da okulun başarılı bulunduğu yorumu yapılabilir. Diğer taraftan, okul yönetimi ve okulda görev yapmakta olan diğer öğretmenlerin de adaylara karşı olumlu ve kapsayıcı tutum sergilendiği söylenebilir. Örneğin Emine “*Zümrelerarası etkileşimin ve karşılaşmanın iyi olduğunu ve öğrencileri tanımak adına okul rehberlik servisiyle de iletişim kurmaya başladıklarını*” vurgularken Ömer “*öğretmenler odasında kitap sohbetleri olduğunu ve bu sohbetlere kendilerini de dahil ettiklerini*” aktarmıştır. Özetle, ilk dönemde yürütülen uygulama açısından okulun hem sosyokültürel hem de pedagojik imkânlar kapsamında “uygun” niteliklere sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Demografik Boyut. Görüşmenin ilk bölümü demografik sorulardan oluşmaktadır. Bu soruların temel noktası, öğretmen adaylarının öğretim deneyimi açısından arka planlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu anlamda, adaylara ilk olarak daha önce öğretim deneyimi yaşayıp yaşamadıkları sorusu yönlendirilmiştir. Katılımcılardan üçü kısa dönemlik özel amaçlı İngilizce öğretimi deneyimlerinden bahsederken diğer üç katılımcı ise şu ana kadar herhangi bir öğretim deneyimi yaşamadıklarını belirtmiştir. Arven, özel bir öğretim kurumunda ders anlatımını yaptığını belirtirken Emine “*çevredeki küçük çocuklara ders anlatımı*” yaptığını aktarmıştır. Ömer ise “*arkadaşlara özel ders anlatımını*” deneyim kapsamında

değerlendirmiştir. Diğer taraftan adaylar bu deneyiminin sınıf ölçekli ve uzun süreli tecrübeler olmadığını da vurgulamıştır.

Adayların lisans eğitimi sürecindeki ders anlatımı deneyimlerine bakıldığında ise program müfredatında yer alan Mikro Öğretim dersinin öğretim deneyimi açısından tek opsiyon olduğu sonucu çıkarılmaktadır. Bununla birlikte bu dersin üniversite ortamında ve akranlara uygulanan öğretim pratiklerini kapsadığı düşünüldüğünde, gerçek sınıf ortamı atmosferini ve bu atmosferin getirdiği gerçek öğretim pratiğini karşılama açısından uygulama sürecinden farklılık arz ettiği görüşmede vurgulanmıştır. Diğer taraftan adayların müfredat kapsamında Sınıf Söylemi (Classroom Discourse) dersi veya benzer içerikte söylem odaklı bir ders almadıkları da belirtilmiştir.

Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Algılar. Öğretmenlik uygulaması sürecinin İngilizce öğretmeni eğitimi programı açısından önemi ve gerekliliği görüşmenin bir diğer önemli odak noktasını oluşturmuştur. Bu noktada katılımcı öğretmen adayı grubunun vurguladığı en temel nokta, program çerçevesinde öğrendikleri teorik ve metodolojik bilgileri sınıf ortamına yansıtmaya olanağı sunması açısından uygulamanın öğretmen eğitimi açısından vazgeçilmez olmasıdır. Diğer taraftan öğretmen adayları “*kısa tecrübelerden ziyade bir süreç olarak öğretim*” (Arven) şeklinde deneyim kazandıracağını beklemektedir. Sürecin getirdiği tecrübelerle birlikte kendi öğretim stillerini şekillendirmeleri ve böylece “öğretmen kimliğini” edinmelerine kapı açılacağı düşünülmektedir. Hatta “*beklenilen veya kafada oluşturulan öğretmen profilinin*” (Ömer) gerçek ortamdaki karşılığını bulma açısından da uygulamanın önemli bir süreç olduğu belirtilmiştir.

Görüşmenin gerçekleştirildiği dönemde öğretmen adayları iki haftalık bir zaman diliminde hem uygulama okulunu ve sınıfları hem de mentör görevini üstlenen öğretmeni gözlemlene şansı elde etmişlerdi. Bu gözlemden hareketle, öğretmen adaylarının vurguladığı bir diğer önemli nokta ise uygulama sürecinin getirdiği karşılaştırmalı analiz imkânıdır. “*Ben öğretmen olsam*” (Ali Asaf) ya da “*Hocanın yerinde olsam*” (Yasemin) biçimindeki ifadeler adayların hem kendi süreçlerini hem de öğretmenin stilini karşılaştırdıkları, analiz ettikleri ve değerlendirme sonrasında kendi süreçleri ilgili kararlar aldıkları bir süreç olarak uygulamanın üstlendiği fonksiyonuna işaret etmektedir. Örneğin Yasemin, bu tarz bir değerlendirme sonucu “*beden dili kullanmadan İngilizce öğretemeyeceği*” sonucuna vardığını aktarmıştır. Arven ise İngilizce öğretimine “*öğrencinin dikkatini çekmekle başlamak gerektiği*” hususunda bir değerlendirme elde etme şansı bulduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen stilini ve bilişini anlamlandırmaya ek olarak uygulama süreci, uygulama okulunun, eğitim sisteminin ve özelde İngilizce dil öğretim ve öğrenim sürecinin de aynı kritik

değerlendirmeye tabi tutulduğu bir periyot olarak da değerlendirilmektedir. Okul fiziki şartlarının eğitim-öğretime “*uygun olduğu*” (örneğin Emine) şeklindeki çıkarımlardan öğretmenler arasındaki sosyokültürel etkileşime (örneğin Ömer), sınav sisteminin ortak olarak yürütülmesinin getirdiği “*dil öğretimi açısından sorunlu değerlendirme formatından*” (Arven) öğrenci katılımının bireysel açılardan (Ali Asaf) ve sınıf seviyesine göre farklılık gösterdiğine (Ömer), İngilizce öğretiminin “*kitap odaklı yürütülmesinden*” (örneğin Yasemin) bazı öğrencilerin dile daha fazla yatkın ve ilgili olduklarına (Arven) kadar geniş aralığa sahip bir keşfetme süreci olarak da değerlendirilmektedir. Dahası, bu tarz daha genel noktaları keşfetmenin yanı sıra, öğretmen adayları sınıf söylemi ve öğrenci-öğretmen ilişkileri açısından daha özel detayları da yakalama imkânı bulduklarını belirtmiştir. Örneğin, Ali Asaf, “*etkinlik tercihlerinin [örneğin Sahneleme (act-out) çalışmaları] bazı öğrencilerin devamsızlık yapmalarına sebep olduğunu*” fark ettiğini belirtmiştir. Özetle, öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik adayların mesleki ve kişisel gelişim açısından büyük önem atfettikleri ve süreci öğretmen eğitiminin çok önemli bir parçası olarak gördükleri söylenebilir.

Sınıf Söylemine Yönelik Algılar. Mevcut çalışmanın ana odak noktası olan sınıf söylemi, sınıf etkileşimi ve SEY kavramı, odak grup görüşmesinin de ana gündem başlığı olmuştur. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının söylem ve etkileşim açısından farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır. İlk olarak adaylara sınıf söylemini nasıl tanımladıkları ve bu söylemin farklı ortamlarda yürütülen söylemlerden farkı olup olmadığı sorusu yönlendirilmiş ve adaylardan yalnızca biri (Arven) etkileşimi “*bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma ve teknolojiyi entegre etme*” şeklinde değerlendirmiştir. Sınıf söylemi kavramı noktasında daha açıcı olmak isteyen uygulama akademisyeni, konuyu açıklamak için adayların uygulama öğretmeninin etkileşimi nasıl yönettiğini sormuştur. “*Ses tonunun hep aynı olması (Yasemin), beden dilini yeterince iyi kullanamaması (Yasemin, Alparıslan), öğrenci katılımını destekleme eksikliği (Arven), öğrencilere telaffuz açısından yeterince ve düzeltici dönüt vermemesi (Ömer), öğrencileri yaratıcı cevaplar vermeye yönlendirmemesi (Arven), bazı öğrencilerin ders boyunca çok aktifken bazı öğrencilerin çok pasif kalması (Ali Asaf) ve materyal kullanımı eksikliği (Ali Asaf, Emine, Yasemin), uygulama sürecinde mentörlük görevini üstlenen öğretmenin etkileşim açısından sorunlu özellikleri olarak vurgulanmıştır. Bu noktada Ali Asaf, gözlemlenen sorunların ve özellikle de öğretmenin öğretim stiline “*yılların getirdiği bir yozlaşma ve alışmışlık*” olduğunu ifade ederken Arven değerlendirme açısından “*ortak sınav sisteminin sınıf ve seviye farklılıkları açısından problem teşkil ettiğini*” belirtmiştir. Diğer taraftan gözlemlenen etkileşim odaklı öğretmen davranışları arasında “*soru sorma enstrümanının iyi kullanılması*” (Alparıslan) ve “*öğrencilerin ilgisini çekilebilmesi ve sınıfta**

gezinmesi” (Emine) ise olumlu özellikler olarak kaydedilmiştir. Belirtilen özelliklerin önceki çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının sınıf etkileşimi ve yönetimi konusundaki gözlemleri etkin sınıf etkileşimi ve SEY açısından kavramsal ve içerik açısından olmasa da pratik açısından belirli düzeyde farkındalığa sahip olduklarını gösterebilir.

Görüşmenin uygulama öğretmenini sınıf etkileşimi açısından gözlemlmeleriyle bağlantılı bir diğer boyutu ise adayların kendi öğretim pratiklerinde etkileşim açısından dikkate alacakları noktaları belirlemek olmuştur. “*Öğretmenin yerinde olsam*” şeklinde başlayan cevaplar genellikle hata düzeltme ve materyal tasarımı üzerine odaklanmıştır. Örneğin Yasemin hata düzeltme (error correction) açısından “*öğrencilerin telaffuz hatalarında hemen düzeltme vermeyi tercih edeceğini*” belirtirken, “*ders kitabına bağlı kalmaktansa öğrencileri desteklemek için materyal hazırlamayı*” dikkate alacağını aktarmıştır. Ömer öğrenci hatalarını düzeltmede akran düzeltmesi (peer correction) tekniğinin tercih edilebileceğini belirtirken Ali Asaf düzeltmenin öğretmen tarafından yapılması gerektiğini “*çünkü bu tekniğin ilerleyen dönemlerde karşılıklı nefrete dönüşebileceğine değinmiştir*”. Benzer şekilde Arven bu tarz düzeltmenin öğrenciler arasında “akran baskısına” sebep olabileceğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları arasındaki bu tarz etkileşim odaklı görüş farklılıklarına rağmen belirli ortak noktalara da değinilmiştir. Telaffuz konusunda öğretmenin “rol-model” olması ve etkileşim ve öğrenci aktif katılımını sağlamak adına materyal kullanımı bu ortak noktalara örnek gösterilebilir. Diğer taraftan, Ali Asaf “öğretmen olarak tatlı-sert bir profil” benimseyerek öğretmen-öğrenci ilişkilerini belli seviyede tutacağını ve özellikle bazı sınıflarda var olan “uğultu” problemini bu şekilde aşacağını ifade etmiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri açısından diğer önemli bir çıkarım ise öğretmenin uygulama okulunda göreve kısa süre önce başladığı ve dolayısıyla “*öğrencilerin öğretmene ve öğretmenin stilini alışmalarının zaman alacağıdır*” (Ömer).

Öğretmen adaylarının gözlemleri neticesinde elde ettikleri çıkarımlar ışığında sınıf söyleminin içeriğini ve öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini temelde belirleyen faktörün öğretmen bilişi ve stili olduğu sonucuna varılabilir. “*Öğretmenin öğrencilerin anlamasını desteklemek için basit İngilizce kelimeleri tercih etmesi ve açıklama için Türkçeyi kullanması*” (Arven), ve “*sınıf seviyesi bazında öğretmenin etkileşimi ve dilini değiştirmesi*” (Ömer), bu bağlamda mentör öğretmenin öne çıkan olumlu davranışları olarak değerlendirilmiştir. Diğer taraftan, *etkileşimi destekleyen speaking (konuşma) aktivitelerinin az olması ve öğrencilerin çıkarımda bulunmaları için etkileşim alanının sınırlılığı* (Yasemin), etkileşimin ders kitabı (Emine), ortak sınav (Ali Asaf, Arven, Emine) ve müfredat odaklı (Yasemin) yürütülmesi ise dil öğrenimi ve öğretimi açısından uygulama sınıfı gözlemlerinden çıkarılan sınırlılıklar olarak ifade edilmiştir. Buradan hareketle etkileşimin öğretmen tarafından

nasıl yürütülmesi gerektiği sorusuna adayların verdikleri de sınıf etkileşimi ve SEY açısından önemli çıktılar sunmuştur.

Bu noktada adaylar tarafından sunulan öneriler Walsh (2006, s. 66) tarafından önerilen sınıf etkileşim modları kapsamında değerlendirilebilir. Örneğin ısındırma (warm-up) çalışması yapılması (Arven) ve aktiviteler öncesinde “*öğrencilerin düşünmelerine ve beyin fırtınası yapmalarına fırsat verilmesi*” (Emine) Yönetimsel Mod (Managerial Mode) bazında değerlendirilebilir. Etkileşim modlarının getirdiği sınıf söylemi akış özellikleri esas itibarıyla etkileşimde ağırlığın kademeli ve artan bir şekilde öğrenci odaklı yürütülmesini amaçlamaktadır. Diğer taraftan son iki mod olan Beceriler ve Sistemler (Skills and Systems) ve Sınıf Bağlamı (Classroom Context) modları ölçeğinde değerlendirilebilecek öneriler ise çeşitli soru tarzlarıyla etkileşimi zenginleştirmek (Arven), “*doğrudan Türkçesini vermektense öğrencilerin bulmasını katılmasını sağlamak*” (Arven) ve öğrencilerin konuşmalarına daha çok fırsat vermek için “*gerçek yaşam odaklı etkinlik ve sohbetlere daha çok yer vermek*” (Yasemin) şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenlik Uygulamasından ve Mevcut Çalışmadan Beklentiler. Mevcut çalışmanın ilk aşaması olarak ve öngörülen modelin uygulanması öncesi yürütülen odak grup görüşmesinin son odak noktasını ise öğretmenlik uygulamasından ve proje esaslı mevcut çalışmadan beklentiler oluşturmuştur. Adayların hem uygulama akademisyeni ve uygulama öğretmeninden hem de iki dönemlik uygulama sürecinden beklentilerini belirlemeden önce adaylara parçası olmayı kabul ettikleri projenin detayları ve kendilerinden özellikle istenen video-kayıt ders anlatımları ve akran mentörlüğü bileşenleri tekrar detaylı olarak görüşmede hatırlatılmıştır. Projenin bileşenleri ve uygulama süreci ile ilgili bir öneri ve beklenti ifade edilmezken adaylardan bazıları uygulama öğretmeninden beklentilerini dile getirmişlerdir. Örneğin, Yasemin mentörlük görevini yürüten öğretmenden kendilerine daha özgürlükçü ve esnek yaklaşımları gerektiğini şöyle ifade etmiştir: “*Herkesin öğretmenlik anlayışı farklı; hepimiz bireysel olarak farklıyız. Ben daha enerjiliyim ve materyal odaklıyım; vücut dili, ses ve öğrencilerle daha samimi bir ilişki kurmak istiyorum. Dolayısıyla, kendi öğretim tarzıma uygun daha esnek kararlar almak istiyorum*”. Benzer bir beklenti Alparslan tarafından vurgulanmıştır: “*Müfredatın dışına çıkmak ya da kitabın dışına çıkmak hepimiz için daha rahat olur. Kitap için yeterli değil diyemeyiz belki ama değişiklik yapabilmeliyiz*”. Diğer taraftan Emine okul genelinde ve sınıf ortamında yürütülen değerlendirme çalışmalarını daha iyi analiz etmek için sınav süreçlere dahil edilmelerini önermiştir: “*Sınav gözlemcisi olmak, sınavları gözlemleyebilme şansı...o ortamı görmek istiyorum*”.

Öğretmenlik uygulamasının ilk döneminde ve proje kapsamında tasarımı yapılan ve uygulama sürecine dahil edilip değerlendirmesi yapılacak olan model öncesinde yürütülen odak grup çalışması sonucu elde edilen çıkarımlar şu şekilde özetlenebilir:

- ❖ Öğretmenlik uygulaması, okulun sosyokültürel ve pedagojik altyapısını, sosyal ilişkileri ve eğitim süreçlerinin okul ortamı açısından şekillenmesini gözlemlene ve keşfetme açısından adaylar için önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir.
- ❖ Demografik bilgiler ışığında, öğretmen adaylarına sunulan öğretim pratiğinin mikro öğretim ve bireysel deneyimler şeklinde gerçekleştiği ve sınırlı olduğu söylenebilir.
- ❖ Katılımcı öğretmen adaylarının öz değerlendirmeleri ve teorik altyapıları sonucu vardıkları düşünülen sınıf etkileşimi önermeleri, SEY ve etkin sınıf etkileşimi açısından uygun ve önemlidir ancak adayların sınıf söylemi ve etkileşimi açısından kavramsal farkındalıkları yetersizdir.
- ❖ Adayların uygulamaya yönelik algıları olumludur. Dahası, süreç içerisinde yürüttükleri gözlemler kendi öğretim süreçlerinin şekillenmesi açısından adaylara önemli veri sunmaktadır.
- ❖ Mentör öğretmeni gözlemlene ve değerlendirme açısından öğretmenlik uygulaması, “karşılaştırmalı analiz ve değerlendirme süreci” olarak görülebilir.
- ❖ Uygulamanın adayın mesleki ve kişisel gelişimlerine kendilerini keşfetme ve mentör öğretmen ve uygulama akademisyeni desteğiyle şekillendirme açısından sunduğu destek göz önünde bulundurulduğunda adayın beklentileri ve önerilerinin sürecin etkin yürütülmesi açısından dikkate alınması önemlidir.
- ❖ Uygulama ile ortaya konan aday gözlem ve tespitleri, eğitim-öğretim pratikleri ve özelde İngilizce öğretiminin verimliliği açısından diğer paydaşlara önemli çıkarımlar sunabilir.

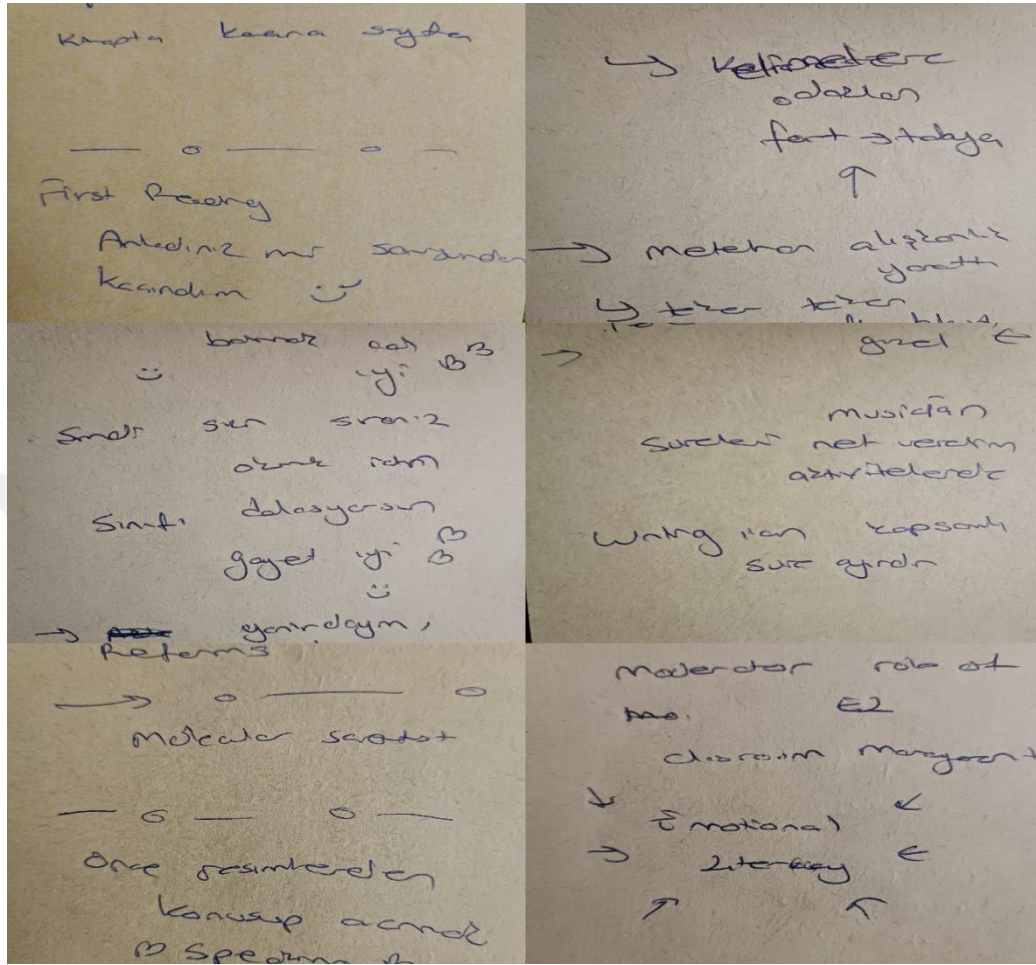
Uygulama Akademisyeninin İlk-Dönem Uygulama Saha Notları

Görüşmelere ek olarak uygulamanın ilk döneminde denetim (supervision) görevini üstlenen akademisyenin, öğretmen adaylarının ders öğretim pratiklerine yönelik gözlemlerini yansıtan saha notları çalışmanın verilerine dahil edilmiştir. Aynı zamanda çalışmanın süpervizör olarak danışmanlık rolünü de üstlenen akademisyen, uygulama okulu ziyaretlerinde ve adayların ders anlatımlarını değerlendirdiği dönemlerde aldığı notları paylaşmıştır.

Bu noktadan hareketle, çalışmada katılımcı gözlemini ve değerlendirmesini yansıtmaya açısından etnografik boyutu desteklemesi beklenen saha notları, aynı zamanda uygulama sürecinde yönelik birincil kaynaktan veri elde edilmesi açısından önemlidir. Akademisyenin

katılımcı adayların ders değerlendirmelerine yönelik edindiği saha notları özellikle de sınıf etkileşimi ve SEY açısından aday gelişimine yönelik çıkarımlar da sunmuştur.

Şekil 10. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Alparslan)



Akademisyen notlarının ilk bölümünde, Alparslan'ın değerlendirmesi yer almış ve bu değerlendirme, dersin giriş kısmında hitap şekli olarak “Nasılsınız?” ifadesinin not alınması ile başlamıştır. Dersin Yönetimsel (Managerial) Modu kapsamında önemli görülen bir diğer nokta ise “Kitapta kaçınca sayfa?” sorusudur. Gösterge sorular kapsamında değerlendirilebilecek bu soru, öğretim sürecinin organizasyon kısmına yönelik öğrenmeyi “konumlandırmak” (Walsh, 2006, s. 68) kapsamında olumlu bir söylem olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde bu söylem, sınıf söyleminin ikinci modu olan ve materyal çerçevesinde şekillenen Materyal Modu kapsamında da değerlendirilebilir. Öğrencileri yönlendirmek ve etkileşim örüntülerini büyük ölçüde belirleyen materyal üzerinden şekillendirmek (a.g.e., s. 73) için faydalı olabilecek bu tarz ifadeler, akademisyen tarafından da not almaya değer bulunmuştur. Materyalin etkileşimi şekillendirmesine bir diğer örnek ise “önce resimlerden konuşup açmak” şeklinde alınan nota karşılık gelmektedir. Adayın resim üzerinden söylemi ve adayların etkileşime katılımlarını desteklemesi, sonraki etkileşimsel süreçlerin ve dolayısıyla söylemin şekillenmesine destek olmuştur.

Öğretmen söylemi açısından alınan notlardan “*Şimdi sizin sıranız okumak için.*” ifadesi de yine bu yönlendirme girişimlerine örnek teşkil etmekte ve öğrencinin aktif katılımını sağlamada kullanıldığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, katılımı teşvik etmek ve yönlendirici desteği çerçevesinde öğrencinin anlamı birlikte yapılandırma (co-construction of meaning) sürecine dahil olmasını sağlamak için tercih edilen ve akademisyen tarafından onaylanmış gözükten bir diğer söylem ise “*Yanımdayım, yardımındayım.*” ifadesidir. Birinci dilin “kapsayıcı ve destekleyici” rolüne (Tai, 2024c, s. 42) de işaret eden bu söylem, öğretmen adaylarının pedagojik açıdan gelişimlerine yönelik güncel bir yaklaşım olan ve özellikle dil sınıflarında olumlu söylem kullanımını vurgulayan barış inşası felsefesine (peacebuilding philosophy) (Kırkgöz, 2024) örnek teşkil edebilir. Benzer şekilde akademisyenin “*Anladınız mı? Sorusundan kaçınalım.*” şeklindeki önerisi de yine bu olumlu söylemin gelişimini destekleme açısından değerlendirilebilir.

Sonraki değerlendirmelere paralel olarak Alparslan’ın da kelimelere odaklanmasını ve “teker teker” bakmasını “çok iyi” olarak değerlendiren akademisyenin diğer adaylar açısından benzerlik gösteren bir diğer notu adayın süre kullanımıyla ilgilidir. “*Writing için kapsamlı süre ayıralım.*” ifadesi bu adayın da zaman yönetimi açısından gelişime ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir. Kurumsal, pedagojik ve ilişkisel önceliklerin yanı sıra zaman kavramının da sınıf etkileşimi yönetimi açısından öğretmen için önemli bir sınırlılık olduğu düşünüldüğünde, adayın planlama ve ilgili beceri açısından gerekli düzenlemeleri yapması bu noktada vurgulanmıştır. Bu planlama, Beceriler ve Sistemler Modu çerçevesi gereğince yürütülecek aktivitelerin verimliliği ve hedefe ulaşması açısından da önemlidir. Diğer taraftan “*aktivitelerde süreleri net verelim.*” önerisi ise hem zaman yönetimini hem de yönergelerin net bir şekilde sunulması gerekliliğini hatırlatmaktadır.

Alparslan’ın duygularını kontrol edebilmesi noktasında alınan notlar aday değerlendirmeleri kapsamında alınan saha notlarının son bölümünü oluşturmuştur. “*Regulations of Emotions*” (Duyguların Düzenlenmesi) ve “*Emotional Literacy*” (Duygusal Okuryazarlık) şeklinde not alınan bu boyut, akademisyenin duyguların kontrol edilmesi noktasında daha önce dönem değerlendirmesinde vurguladığı ifadeleri destekler niteliktedir. Dahası akademisyen Duygusal Okuryazarlık (Emotional Literacy) olarak tanımladığı öğretmen kişisel gelişiminin duygusal yönüne işaret eden bu boyutun sınıf yönetiminde “*moderatör*” bir role sahip olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlik uygulamasını, adayların “*duygularını doğru yönetebilmeyi öğrenmiş olmaları*” açısından faydalı bulan akademisyenin, böylelikle uygulamanın “duygusal” yönüne (Şimşek-Rackelmann vd., 2024, s. 14) vurgu yaptığı sonucuna varılabilir. Daha önceki akademisyen değerlendirmelerinde bazı adayların öğrencilere rağmen

Akademisyen notlarının Ömer için ayrılan bölümü, akademisyenin dersin giriş kısmı, diğer bir ifadeyle, Yönetimsel Mod (Managerial Mode) kapsamındaki değerlendirmesiyle başlamıştır. Dersin giriş kısmında bir “*rahatlatma etkinliği*” yapılmasını derse ısınma (warm-up) açısından olumlu bir değerlendirmeyle not almış olan akademisyen, bu etkinlik ve dersin sonraki akış süreci için öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik bir öneride bulunmuştur. “*Bir kâğıt çıkaralım, ismimizi yazalım hitap için*” şeklinde not alınan bu öneri, öğretmen adayının öğrencilere isimleriyle hitap etmesi için öğrencilerden isimlerini yazıp sıralarının üstüne koymalarını talep etmesi şeklindedir. Akademisyenin “*öğrenciye ismiyle hitap edilmesini*” pedagojik açıdan olumlu gördüğü ve sınıf etkileşimine yönelik öğrenci-öğretmen birlikte inşa etme sürecini destekleyeceği için adaylar tarafından ders süreçlerinde dikkat edilmesi gereken bir nokta olarak gördüğü çıkarımında bulunulabilir.

→ wam up
Br kagat azerdim
ismim yozalm ktar
an i
ratalatms eziygt
o o
Korumz 2 mahret
→ Dastmaz gnd
Yaqz karuz
ingilizce yi i

who is Path?
Vapre?
y Nial oldu?
a but probabls
ingilizce agutghn
gnd
yona bnoz
yaz
→ Silent Reading
B aziz yagze B
→ very good

19
→ yagzege
dastmaz
→ Simta yagze gnd
kda dt ilgna
gar tageldi,
Ebru
Ahmet / simta azitf dastmaz
kagor / lar
car tageldi,
Singe
Ebu / + tom dastmaz
kagor / regner
ingilizce bostn
dan dastmaz
duyarm
Kaganam
→
toz toz dastmaz
→ Keler
baglarsal gnd
car yi

158

oluşturmaktadır. Bağlam temelli stratejiler kullanma açısından bu durum SEY ile doğrudan bağlantılıdır (Moore vd., 2018, s. 349). Akademisyenin onayladığı bir diğer öğretmen davranışı ise adayın sınıfta gezinmesi ve öğrencileri “tek tek” dolaşmasıdır. Dolaylı olarak sınıfın merkezi konumundan çekilme (retreating from the central position) (Rodríguez & Evnitskaya, 2024) kapsamında görülebilecek bu davranış, öğrenci-öğretmen etkileşimini ve yakınsak dil kullanımını destekler niteliktedir. Diğer taraftan, adayın öğrenciler arasında dolaşması, adayın etkileşimi “arka planda durmak veya tüm etkileşimi öğrencilere devretmek” şeklinde değil “öğrenci katkılarını kolaylaştırmak, izlemek ve değerlendirmek” (Walsh, 2006, s. 29) olarak değerlendirdiği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte öğrencilerin ya da öğretmenin verdiği “cevapları tüm sınıf duysun” şeklindeki akademisyen notu ise tonlama açısından adayın, diğer adaylar gibi (Ali Asaf ve Yasemin) gelişime ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir.

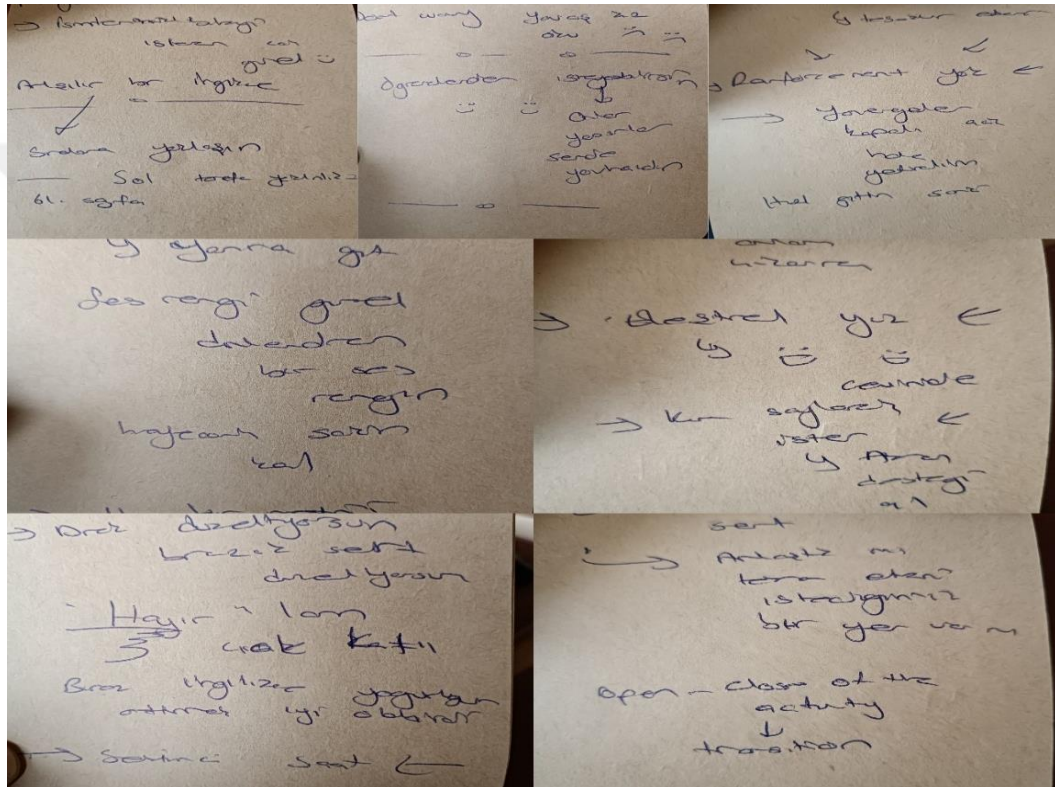
Diğer aday değerlendirmelerinden (Ali Asaf ve Emine) farklı olarak Ömer’in yönerge kullanımını “açık” ve “çok iyi” olarak tanımlayan akademisyen, adayın bu anlamdaki farkındalığını “yönergeye odaklanmış” şeklinde yorumlamıştır. Adayın daha önce almış olduğu geri bildirimler, uygulama akademisyeni ve uygulama öğretmeni değerlendirmeleri ve adaylara verilen sınıf etkileşimi ve SEY odaklı bilgilendirici seminerlerin bu farkındalığa katkı sağladığı yorumu yapılabilir. Benzer şekilde, adayın öğrencilere yönelik pekiştirme ifadeleri de yine akademisyen tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan adayın İngilizce konuşmasını hızlı bulan uygulama akademisyeni, adayın ders etkileşimi süresince İngilizceye ağırlık vermesini doğru bulmuş ancak İngilizce konuşma hızını öğrenci seviyesi açısından uygun bulmadığını not almıştır. Bu durum, dönem değerlendirmesinde adayın kendisi tarafından da “Nasıl olsa anlıyor hatası” olarak değerlendirilmiş ve video-kayıt ders izlemesi yoluyla fark edildiği belirtilmiştir.

Ömer’in değerlendirme notlarını diğer notlardan farklı kılan boyut ise değerlendirme notlarının bu kısmında akademisyenin öğretmen adaylarını “sınıfta aktif dolaşanlar”, “tüm öğrencilere rağmen” İngilizce ağırlıklı ders yapanlar ve dersi “doğal” olarak yürütme açısından karşılaştırmaya yer vermesidir. Arven, Ali Asaf ve Ömer’in sınıfta aktif hareket etme ve gezinme noktasında diğer adaylara kıyasla daha iyi performans sergilediklerini not alan akademisyen, İngilizce kullanımı noktasında ise Yasemin, Arven ve Ömer’in performanslarını beğenmiştir. Arven ve Ömer’in ders işleyiş stilleri ve performansları ise akademisyen tarafından “doğal” olarak betimlenmiştir.

Bu karşılaştırmalı analizde dikkat çeken ilk nokta, akademisyenin “tüm öğrencilere rağmen” ifadesidir. Öğretmen adaylarının uygulama sürecinde karşılaştığı zorluklar içerisinde öğrencilerle İngilizce iletişim kurmanın (Deocampo, 2020), kontrol etmesi zor öğrencilerin

bulunmasının (Gao & Benson, 2012) ve öğretmen adayına karşı olumsuz tutum sergilenmesinin (Demirbulak, 2012) de olduğu düşünüldüğünde, adayların yine de ders etkileşim dili için ağırlıklı İngilizceyi tercih etmeleri akademisyence takdir görmüştür. Benzer şekilde, Arven ve Ömer'in performanslarını “doğal” olarak tanımlamasının arka planında, adayların kendilerini sınıfa ait ve sınıfın öğretmeni olarak hissetmeleri, söylemlerini ve materyallerini otantik olarak tasarlamaları, ifadelerini güncel hayata yaklaştırmaları, örnekledirmelerini güncel hayat üzerinden desteklemeleri ya da öğrenci-öğretmen etkileşimi açısından “samimi” bir dil kullanmış olmaları nedenlerinden biri veya birkaçı etkili olmuş olabilir.

Şekil 12. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Emine)



Emine'nin ders anlatımı esnasında etkileşim dili olarak kullandığı İngilizceyi “anlaşılır” olarak tanımlayan akademisyen, sınıfında bulunan öğrencilerin “isimlerini önceden bilmesini” ve “dinlendirici bir ses rengine” sahip olmasını ise öğrenci-öğretmen etkileşimi açısından olumlu olarak değerlendirmiştir. Özellikle İngilizcenin hedef öğrenci kitlesi açısından uygun olarak değerlendirilmesi, akademisyenin ve adayların dönem değerlendirmelerinde ifade ettikleri “sadeleştirme” ya da “basit bir İngilizce” olarak tanımladıkları ve SEY gelişimi açısından kendilerindeki değişime örnek olarak sundukları strateji ile bağdaştırılabilir. Sınıf söylemini diğer söylemlerden ayıran dört temel boyuttan birisi olan konuşmayı öğrenciye göre değiştirme (modifying speech to learner) (Walsh, 2006, s. 4) çerçevesinde değerlendirilebilecek bu “uygun” dil kullanımı, pedagojik ve bağlamsal boyutlarda şekillenmeyi gerektirmektedir. Dilin bu kapsamda “sürekli olarak yeniden ayarlandığı” (Walsh, 2011, s. 166) ve öğretmen

söyleminin hedef öğrenci kitlesine uygun olarak basit dilbilgisi, kısa ve açık ifadeler gibi değişikliklerle yeni bir formata kavuştuğu (Genç & Yüksel, 2021) söylenebilir.

Diğer taraftan akademisyenin “*Biraz İngilizce yoğunluğu artırılmalı*” şeklindeki notu ise adayın sınıf etkileşiminde dil olarak İngilizcenin yanı sıra öğrencilerin ana dili olan Türkçeden de destek aldığına işaret etmektedir. Öğrencilerin birinci dilinin kullanılması, “öğrenci fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak” (Tai, 2024a, s. 3), mizah kaynağı olarak öğrenci söz sıralarını uzatmak ve iletişim kopukluklarını onarmak (Jawhar, 2018), ikinci dildeki ifadeleri açıklamak ve tüm sınıf kavrayışını desteklemek (Can Daşkın, 2015) vb. açılardan etkileşimi destekler nitelikte fonksiyon üstlenebilir. Bu kullanım; öğretmen adaylarının SEY açısından farkındalıklarını gerektiren alt başlıklardan biri olan “kod değiştirme” (code-switching) kapsamında değerlendirilebilir. Dillerarası geçiş (translanguaging) yaklaşımıyla örtüşen birinci dil kullanımı (Tai, 2024a; 2024b; 2024c), öğrencilerin iki dilli geçmişinden etkileşim ve öğretim noktasında yararlanabilme ile ilişkilidir ve “mod yakınsamalı” (mode-convergent) (Atar & Rafi, 2024, s. 9) etkileşim formatına destek sağlayabilir. Diğer taraftan akademisyenin de dikkat çektiği üzere, etkileşimde birinci dilin ağırlığının ne kadar olması gerektiği ve/veya ikinci dil öğretim ortamlarında hangi durumlarda birinci dile başvurulması gerektiği noktasında adayların desteğe ihtiyaç duyduğu sonucuna varılabilir.

Daha önceki aday değerlendirmelerine benzer şekilde, Emine’nin epistemik durum yoklamaları ve muhtemel eksik öğrenmelerin ortaya çıkarılması amacıyla “*Anlaştık mı? / Tekrar etmemi istediğiniz bir yer var mı?*” benzeri ifadelere söyleminde yer vermesi gerektiğini not eden akademisyen, akış açısından etkinlikler arası geçişlerin yine “*hızlı*” ve etkinlik kapanışlarının “*sert*” olduğunu değerlendirmiştir. Önceki değerlendirmelerle paralellik gösteren bir diğer not ise “*yönergeleri açık hale getirme*” gerekliliğidir. Daha önemlisi bu ortak nokta, öğretmen adaylarının yönerge kullanımı ve bu kullanımının etkileşim ve pedagoji açısından olası etkilerini fark etmelerine destek olunması gerekliliğine (Waring & Hruska, 2012) işaret etmektedir. Bu destek kapsamında yönergeleri sunarken işaretler kullanma (Kardaş İşler vd., 2019) ve koro formatında tüm sınıf etkileşimiyle destekleme (Walsh, 2011, s. 169) yoluyla yönergeleri ve dolayısıyla sınıf etkileşimini destekleyecek şekilde kullanmaları adaylara sunulabilir.

Daha önce “*bağlamdan kelime anlamına yönlendirme*” şeklinde Ali Asaf’a yönelttiği değerlendirmenin bir benzerini Emine için de notlarına dahil eden akademisyen, “*cümleden anlam çıkarma*” şeklindeki önerisiyle adayın öğrenciye doğrudan kelimenin ya da cümlenin anlamını doğrudan söylemek yerine onu çıkarımda bulunmaya (inferencing) yönlendirmesini teşvik etmektedir. Bilgiyi yapılandırma açısından yönlendirici desteği sunma (scaffolding)

(Sert, 2015, s. 166; Walsh, 2011, s. 172) kapsamında değerlendirilebilecek bu yönlendirme girişimi SEY kapsamında değerlendirilebilir. Bilgi ve uygulamanın merkezde yer aldığı ikinci ve üçüncü sınıf modları (Materyaller ve Beceriler ve Sistemler) açısından “zorluk ve destek” arasında dengeli bir öğretmen desteği sunmak (Walsh, 2011, s. 64) öğrencileri düşünmeye ve anlamı şekillendirmeye sevk edebilir.

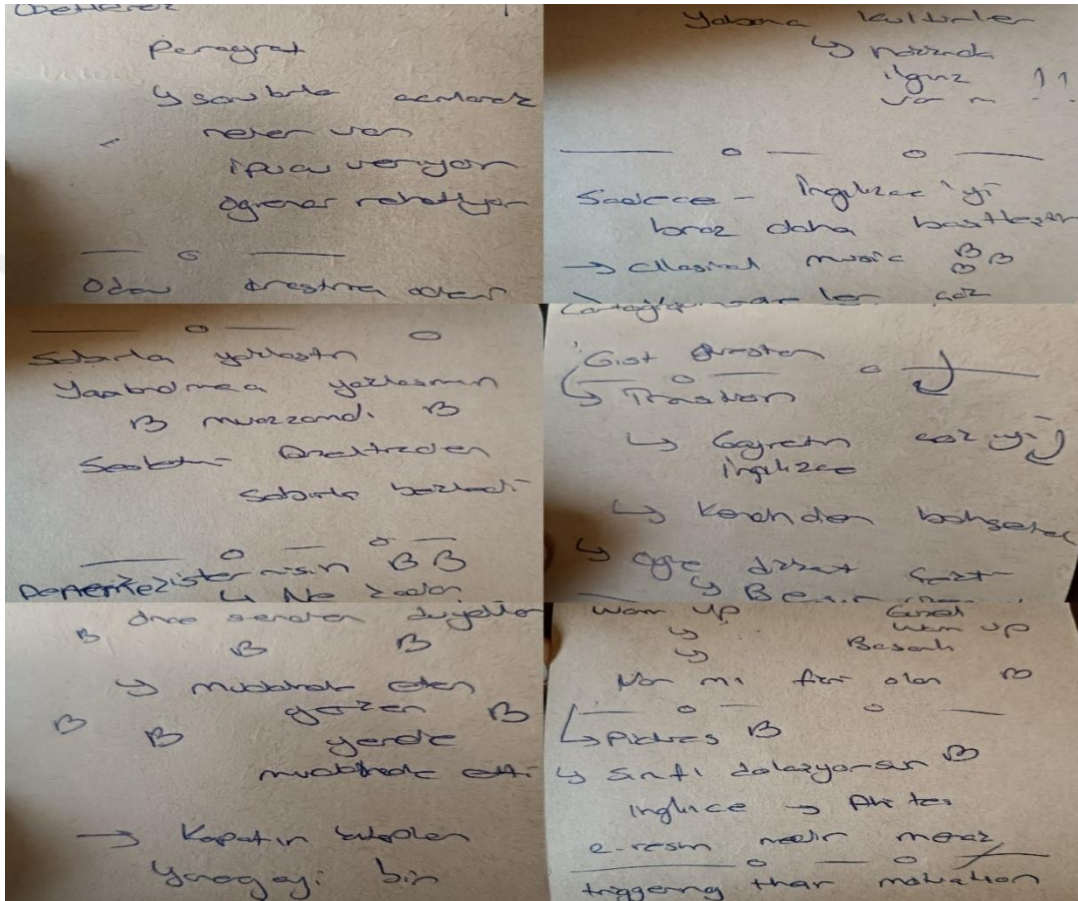
Öğrenci katılımını şekillendirme ve desteklemeye yönelik notlar da önceki değerlendirmelerle paraleldir. “*Öğrencilerden isteyebilirsin, onlar yapsınlar*” önerisi bu bağlamda değerlendirilebilir. Bu bağlamda öğrenci katılımını teşvik edebilecek bir diğer öneri ise “*akran desteği*” olarak akademisyen notları arasında yerini almıştır. Tüm sınıf etkileşimine yönelik bir araç olarak öğrencilerin birbirlerinden destek alması, birbirlerine dönüt vermeleri ve düzeltmeleri (Rodríguez & Evnitskaya, 2024), akran-akrana (peer-to-peer talk) konuşma ile farklı konuşmalara ve bakış açılarına erişebilmeleri ve “gerçek diyalog” kurmaları (van Balen vd., 2024, s. 10) veya ikili tartışmalar (pair discussions) (Sert, 2015) için akran desteği yararlı olabilir. Etkileşimin ve dolayısıyla sınıf bağlamındaki etkileşimsel süreçlerin “öznelarasılık” özelliği gereği “karşılıklı” (Atar, 2016, s. 28) olması ile de uyumlu olan bu öneri, öğrenci-öğretmen söylemi ile sınırlı olmayan sınıf söylemi gerçeğini hatırlatmaktadır.

Diğer taraftan, öğrenci-öğretmen etkileşimini güçlendirmek ve böylece sınıf yönetimini etkinleştirmek açısından adaylara “sıralara yaklaşmalarını” öneren akademisyen, Ali Asaf’ın aksine, Emine’nin öğrenmeyi ve/veya öğrencilerin katılım açısından gösterdikleri davranışları pekiştirmesini (reinforcement) yeterli görmemiştir. SEY kavramının psikolojik boyutunun aktif katılım ve pedagoji (Avila, 2019, s. 583) ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde ve öğretmen söyleminin (teacher talk) bu bağlamda destekleyici ya da engelleyici olabileceği (Pourhaji & Sadeghi, 2021) dikkate alındığında olumlu öğrenci davranışlarını, söylemlerini, eylemlerini ve başarılarını takdir etme (appreciating) öğrenci katkılarını şekillendirme açısından destekleyici olabilir. Öğretmen gülümsemesinin (teacher smile) bile öğrenci yanıtını değerlendirme açısından önemli bir fonksiyon üstlendiği düşünüldüğünde (Jakonen & Evnitskaya, 2020), “*teşekkür ederim*” tarzı dönütlerle öğrenci katılımının pekiştirilmesi önemlidir. Bu öneri aynı zamanda açık olumlu değerlendirme ifadeleri ve simgeleri kullanmakla (Kardaş İşler vd., 2019) ilişkilidir.

“*Biraz sert düzeltiyorsun*” ve “*Hayır’ların çok katı*” şeklindeki akademisyen notları ise, adayın geri bildirim (feedback) noktasındaki tutumu ile ilişkilidir. Sınıf etkileşiminin yaygın ve genel kabul gören işleyişi açısından geri bildirim; etkileşimin/söylemin öğretmen tarafından başlatıldığı Başlatma (Initiation) aşamasından sonra gelen öğrenci yanıtına (Response) yönelik değerlendirme yapmaya (Sinclar & Coulthard, 1975) karşılık gelmektedir. Öğretmen söylemi

ile şekillenen bu değerlendirme aşamasının hem pedagojik hem dil eğitiminin başarısı açısından önemi (Seedhouse, 2010, ss. 10-12) göz önünde bulundurulduğunda değerlendirme için kullanılan dönüt ve düzeltmelerin yapılandırılması oldukça önemlidir. Diğer taraftan SEY kavramının “pedagojik hedeflere uygun ve anlamın birlikte inşasına göre ayarlanmış öğrenci-yakınsak dil” kullanımını kapsamı (Urmeneta & Evnitskaya, 2014, s. 166) da yine adayın kullandığı geri bildirim formatını güncellemesi gerektiğine işaret etmektedir.

Şekil 13. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Arven)



Arven'in iletişim dili olarak ağırlıklı İngilizceyi tercih etmesine vurgu yapan akademisyen, onun bu anlamdaki gayretini takdir etmiştir, bununla birlikte kullandığı İngilizceyi “biraz daha basitleştirmesi” noktasında bir değerlendirmesi olmuştur. Kullanılan dilin hedef yakınsak olması açısından daha önceki adaylarda da vurgulanan sadeleştirme gerekliliği bu değerlendirmede de yerini almıştır. Ayrıca kullanılan dilin “destekleyici” olması ve “Denemek ister misin?” şeklindeki ifadelerle öğrenciye yaklaşılması, etkileşim-pedagoji-eylem birlikteliği açısından olumlu karşılanmıştır. “Sabırla yaklaştın” notu ise daha önce üzerinde durulan “tüm öğrencilere rağmen” notuyla ilişkili olarak değerlendirilebilir ve adayın öğrenci kitlesine yönelik davranışlarını, söylem ve yaklaşımını kontrol altında tutmaya çalıştığını göstermektedir. Önceki bölümde (bk. Uygulama Akademisyeni ile İlk-Dönem Uygulama Sonu Görüşme) akademisyenin bu anlamdaki değerlendirmesini hatırlatan bu

değerlendirme, uygulama süreci ile birlikte özellikle bazı adayların kişisel anlamda sınıftaki süreçlere sabırla yaklaşımları noktasında gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu gelişim, akademisyenin daha önce de vurguladığı “Duygusal Okuryazarlık” kapsamında da değerlendirilebilir.

Dersin giriş kısmında ve Yönetimsel Modun bir parçası olarak başarılı bir ısındırma (warm-up) çalışmasının yapılmış olması, sınıfta ve öğrenciler arasında gezinme ve yönergelerin açık ve anlaşılır olması da yine adayın etkileşim açısından olumlu olarak değerlendirilen yönleridir. Akademisyenin “*Müdahale etmesi gereken yerde müdahale etti*” ifadesi ise adayın etkileşimsel süreci ve hatta SEY gelişiminin pedagojik, kurumsal ve pratik gerekçeler etrafında şekillendiği (Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019b, s. 17) gerçeğinden hareketle ve sınıf yönetiminin gerektirdiği ölçüde hareket ettiğini göstermektedir. Bu aynı zamanda adayın sınıf yönetiminin öğrenci etkileşimini desteklemek için yalnızca “arka planda durmak veya tüm etkileşimi öğrencilere devretmek” (Walsh, 2006, s. 29) anlamına gelmediğinin farkında olduğunun da bir göstergesi olarak görülebilir.

Akademisyene göre adayın ders anlatım sürecinde uyguladığı ve başarılı olduğu bir diğer nokta, öğrencilerin katılımını ve öğrenimini desteklemede “*yapılandırmacı*” bir yaklaşım kullanması ve ipuçları vererek “*öğrenciyi rahatlatmasıdır*”. İkinci dil öğreniminin sosyal boyutu gereği adayın etkileşimde öğrenciye yönlendirici desteği (scaffolding) sunması ve kademeli olarak etkileşimsel süreçte öğrencinin daha fazla rol almasını sağlaması (Walsh, 2011, s. 66) açısından bu yaklaşım olumlu olarak değerlendirilmiştir. SEY’in temel stratejilerinden biri olan “ortaya çıkarma” (elicitation) açısından faydalı olan (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024) öğrenciye ipuçları verme, bu bağlamda da işe yaramış ve hatta akademisyene göre öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerine katkı sunmuştur. Sözel ve sözel olmayan ipuçlarının öğrencinin “bilmeme durumundan anlama durumuna geçmelerine” (Sert, 2015, s. 59), öğretmen davranışları ve taleplerine eşlik ederek öğrenci katılımını ve etkileşimsel süreçleri şekillendirmesine (Atar, 2016, ss. 105-110) ve destekleyici ve teşvik edici bir etkileşim ortamı oluşturmaya (Tai, 2024b, s. 552) yardımcı olması açısından önemli olduğu dikkate alındığında adayın bu yaklaşımının etkili olduğu sonucuna varılabilir. Diğer taraftan Arven’in öğrencileri ödevlendirmesi, dersin içeriği, pedagojik ve kurumsal hedefleri doğrultusunda öğrenmeyi sınıf dışına taşımak için kullanılmış ve yine yönlendirici destek kapsamında değerlendirilebilecek bir stratejidir. Öğrencilerden içeriği oluşturan ve derste üzerinde durulan konuyla ilgili ya da sonrasında işlenecek bağlantılı konu çerçevesinde onları yönlendirmeye çalışması, sonraki ders veya dersler için de aynı zamanda özellikle Yönetimsel Modun (Managerial Mode) üzerinde şekilleneceği bir enstrüman olarak düşünülebilir.

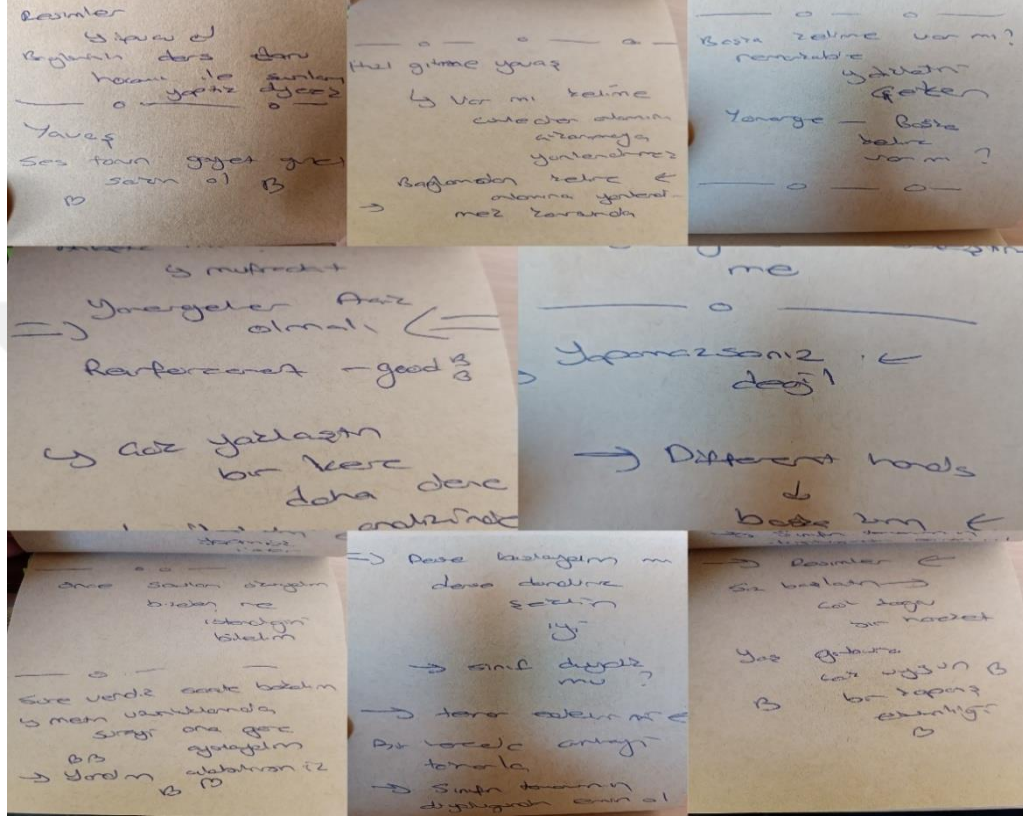
Akademisyenin notları arasında dikkat çeken bir diğer önemli nokta ise adayın soru sormayı etkin kullanması ve sorularla birlikte farklı etkileşimsel süreçleri desteklemesi ve/veya gerçekleştirmesidir. Örneklendirmek gerekirse “2. *resim nedir?*” sorusu -akademisyenin de vurguladığı üzere- hem öğrencilerin merakını ve dolayısıyla motivasyonunu “*tetiklemiş*” (triggering) hem de etkileşimsel süreci zenginleştirmek ve bu noktada öğrenciye “detaylandırma” (elaboration) açısından alan açmak (Sert, 2015, s. 93) için onları cevaplandırmaya davet etmiştir. Adayın “*Yabancı kültürler hakkında fikriniz var mı?*” sorusu da bu bağlamda değerlendirilebilir. Diğer taraftan, Arven’in aktiviteler arasında geçiş (transition) için bir “*gist question*” (metnin ana fikrinin bulunması için sorulan soru) kullanması da yine adayın, SEY kavramının ve daha da önemlisi sınıf söyleminin ve öğretmen konuşmasının önemli bir parçası olan soru sormanın (questioning) yönlendirici, şekillendirici ve etkileşime öğrenci katılımını sağlayan fonksiyonlarının farkında olduğuna işaret etmektedir. Sınıf söyleminin “soru ve cevap rutinleri” çerçevesinde şekillendiği gerçeği (Walsh, 2011, s. 11) dikkate alındığında adayın bu farkındalığı SEY gelişimi açısından oldukça kritiktir çünkü “soru sorma, bu soruları iyileştirme ve ayarlama ve öğrenciler için netleştirme becerisi” SEY “merkezinde” yer alan temel bir boyuttur (Walsh, 2006, s. 131).

Soruların türüne bakıldığında ise adayın daha çok referans soruları (referential questions) tercih ettiği yorumu yapılabilir. Gösterge sorulara göre cevapların içeriği ve özgünlüğü açısından öğrenciye daha çok alan sağlayan ve öğrenci katkılarını şekillendirmede öğretmene aracılık eden (Aziz & Arar, 2024; Genç & Yüksel, 2021; Pouromid, 2019) ve öğretmenin cevabını bilmediği gerçek sorular (Walsh, 2011) olarak tanımlanan referans soruların kullanımı, özellikle Sınıf Bağlamı Modu (Classroom Context Mode) içerisinde ağırlık kazanmaktadır (Cancino, 2020; Walsh, 2006, s. 66). Öğrencilerin söylemde daha fazla yer almaları, söylemi kendi görüşleriyle zenginleştirmeleri, sınıf dışındaki hayatlarıyla bağdaştırmaları ve etkileşimde daha fazla yer almaları şeklinde gerçekleşen bu mod, aynı zamanda bu tarz soruların da aktif kullanımını gerektirir. Adayın bu soruları hangi modda tercih ettiği notlar üzerinden çıkarılamasa da bu tür soruları kullanmasının sınıf etkileşimi açısından önemli ve etkili olduğu sonucuna varılabilir. Diğer taraftan, soru sormanın deneyim (Pourhaji & Sadeghi, 2021), içerik ve ders (Genç & Yüksel, 2021) ve konuşma türü (Rodríguez & Evnitskaya, 2024) açısından farklılık gösterdiği değerlendirildiğinde soru kullanımı noktasında sınıfın doğal veri kaynağı olan konuşma verilerini analiz etmek daha fazla çıkarım sağlayabilir.

Sınıf etkileşim modları çerçevesinde akademisyen değerlendirmesinin ilk önemli boyutu, dersler arasında bağlantı kurulması önerisidir. Akademisyen Ali Asaf’ın, Arven’in yürüttüğü dersin peşi sıra yürüttüğü ikinci derse “*bağlantılı*” olması dolayısıyla hatırlatma ya

da özetleme ile başlaması gerektiğini not almıştır. İkinci dersin başlangıcında vurgulanması beklenen “Arven Hocamız ile şunları yaptık” şeklindeki ifade, bu dersin organizasyonu ve yönetimine destek olduğu için Yönetimsel Moda (Managerial Mode) yönelik bir söylem olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda bu hatırlatma Yasemin’in de kullandığı “geçmiş bir öğrenme duruma atıfta bulunma” stratejisi açısından da önemlidir.

Şekil 14. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Ali Asaf)



Bir diğer aday değerlendirmesi notlarında dikkat çeken ilk nokta, akademisyenin dersin akışına ve hızına yönelik yorumudur. “Hızlı gitme, yavaş ol” şeklinde ifade edilen yorum, öğrencileri “bağlamdan kelime anlamına yönlendirme” yoluyla “anlamı çıkarmalarına” olarak tanımak şeklinde devam etmektedir. Ders içi aktivitelerin hatta İngilizcenin kullanımı açısından hızın sınıf etkileşimi üzerindeki etkisine (Novell & Carreres, 2024, ss. 18-19) dikkat çeken bu değerlendirme, öğretmen adaylarının “çeşitli sınıf dinamiklerini” dikkate alarak ders akışını ve etkileşimi yönetme açısından sahip olmaları gereken SEY temelli farkındalığa (Ro & Kim, 2024, s. 3) işaret etmektedir.

Dersin akış hızını ayarlamak dili, “mod ve öğrenen yakınsamalı olarak ve mod geçişlerini idare eden” (Walsh, 2006, s. 131) bir biçimde kullanmakla doğrudan bağlantılı olarak görülebilir. Benzer olarak, “süre verdik, saate bakalım” ve “Metin uzunluklarında süreyi ona göre ayarlayalım” şeklindeki akademisyen notları da daha önceki aday değerlendirmesine paralel olarak adayın zaman yönetimi açısından gelişime ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Bu bağlamdan hareketle etkileşim-dil-eylem/aktivite uyumunun sağlanması için ders akışını ve bu akışın gerektirdiği sınıf ve zaman yönetimini göz önünde bulundurmak etkileşim-öğrenme-öğretim birlikteliği açısından önemlidir.

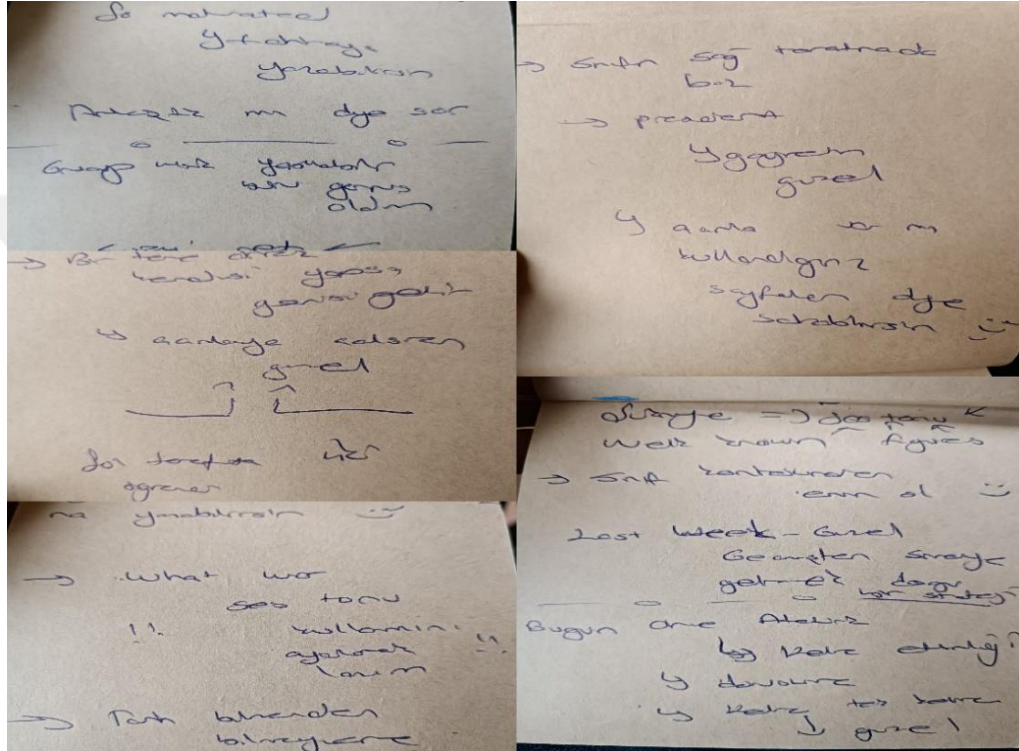
Akış kontrolü ve içerik yönetimi açısından bağlantılı bir diğer noktada akademisyen, yönergeler ve aktivitelerin yürütülmesi açısından zaman yönetimine dikkat çekmiştir. Özellikle “Materyal” ve “Beceriler ve Sistemler” modları açısından önemli olan aktivitelerin ve genellikle tüm sınıf etkileşiminin şekillendirilmesinde kilit rol oynayan yönergelerin “açık” olması gerektiğini not alan akademisyen, adayın yönergelerde “*sadeleştirmeye*” gitmesini önermiştir. Bu öneriyi daha önceki bölümde (bk. Öğretmen Adayları ile İlk-Dönem Uygulama Sonu Görüşme) Ali Asaf dile getirmiş ve yönergeler konusunda aldığı dönütü ve kendi sürecini değerlendirdiğini görüşmede ifade etmiştir. Yönergelerin netliği, tüm sınıfın etkileşime katılması (Walsh, 2011, s. 169) açısından önemli olmakla birlikte bu yönlendirme ifadelerinin net anlaşılmaması ise katılımı ve öğrencilerin dili sınıf etkileşimi için aktif olarak kullanmaları için engel teşkil edebilir (Badem-Korkmaz & Balaman, 2020; Waring & Hruska, 2012, s. 298). Benzer şekilde akademisyenin “*Yapamazsanız değil*” şeklindeki notu, bu yönergelerin açık ve anlaşılır olmasının yanı sıra “olumlu” bir söylem çerçevesinde ve destekleyici olarak sunulması şeklinde yorumlanabilir. Dahası yönergelerin ve/veya tüm öğretmen söyleminin, süreçlerin “*sınıfın tamamı*” tarafından duyulduğundan emin olması gerektiği şeklindeki önerisi, Yasemin’in değerlendirmesiyle benzer olarak tonlamanın dikkate alınması gerekliliğini göstermektedir.

Yönergelerle bağlantılı olarak akademisyenin vurguladığı diğer önemli boyut, Ali Asaf’ın öğrencilerin etkileşim sürecine katılımlarını desteklemesi ile ilişkilidir. Öğrencilerin katılım için istekli olup olmaması açısından farkındalık oluşması, “katılım isteksizliklerinin dinamik ve akışkan doğasını” anlamak (Sert, 2015, s. 141) ve öğrencilerin katılımını destekleyecek imkânları sunmak (Sert, 2017, s. 22) şeklinde yorumlanabilir ve SEY’ e işaret eder. Bu noktadan hareketle, “*Reinforcement- good*” ve “*Siz başlatın-çok doğru bir hareket*” şeklindeki notlar adayın bu farkındalıkla etkileşimi yönetmeye çalıştığı şeklinde değerlendirilebilir. “Öğrenci katkılarını şekillendirmek” ve öğrenmeyi pekiştirmek açısından örnek oluşturan bu söylemlere ek olarak “*yaş grubuna uygun bir kapanış etkinliği*” notu, aktivitelerin etkileşimi destekleme noktasında hedef öğrenci kitlesi ölçeğinde hazırlandığına işaret etmektedir.

Diğer taraftan “*Different hands-Başka kimler*” notu ise tüm sınıf katılımını elde etme açısından adayın daha fazla dikkat etmesi gereken noktalardan biri olarak ifade edilmiştir. Bu, etkileşime katılmak istemeyen öğrencilerin isteksizlikleriyle başa çıkmanın (Havadar, 2024;

Cheung, 2021) önemine vurgu yaparken etkileşimi sınıfın geneline yayma noktasında adaya sağlanan geri bildirim olarak görülebilir. Son olarak “önce soruları okuyalım ve bizden ne istediğini bilelim” şeklindeki akademisyen notu ise Ali Asaf’ın öğrencilerin etkileşime katılmalarını sağlamak için “model” bir çerçeve sunması gerektiğine işaret etmektedir. Önemli bir SEY stratejisi olan model sunma (modeling) yoluyla hem öğrencilerin etkileşime yönelik katkılarını şekillendirme (Sert & Walsh, 2013, s. 546) hem de onları etkileşim süresince destekleme (Sert, 2015, s. 166) sağlanabilir.

Şekil 15. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Yasemin)



Akademisyenin Yasemin’in ders anlatımı esnasında aldığı notlarda etkileşim ve SEY gelişimi açısından dikkat çeken ilk nokta, adayın önceki dersle mevcut ders arasında bağlantı kurmasıdır. “Geçmişten şimdiye gelmek” için “Last week” diye başlayan söylemin bu anlamda “doğru bir strateji” olduğunu vurgulayan akademisyen değerlendirmesi “geçmiş bir öğrenme durumuna atıfta bulunmakla” (referring to a past learning event) ilişkilendirilebilir (Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019a; 2019b). Adayın SEY gelişimine de örnek teşkil eden bu strateji; etkileşim yoluyla öğrencilerin bilgilerine ve öğrenmelerine yönelik “informel bir değerlendirme” aracı olarak olası eksikliklerin belirlenmesi ve giderilmesine imkân sunabilir ve dahası odakta olan aktivitenin yönerge boyutunu güçlendirebilir (Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019a, s. 545).

Akademisyenin etkileşim dikkat çektiği bir diğer nokta ise adayın “sınıf kontrolünden emin olmasıdır.”. Adayın “sınıfın sağ tarafına” bakması gerektiği çünkü “sağ tarafta üç öğrencinin konuşuyor” olması ve beraberinde gelen “ses tonunu kullanımı ayarlaması

gerektiği” notu, adayın gelişime ihtiyaç duyduğu noktaları yansıtmaları açısından önemlidir. Tonlama, vücut duruşu ve baş hareketleri gibi sözel olmayan etkileşim unsurları da (Girgin & Brandt, 2020, s. 75; Jacknick & Duran, 2021, s. 13; Novell & Carreres, 2024, ss. 18-19; Sert, 2015, ss. 87-111) SEY kapsamında görülürken benzer şekilde, adayın sınıfın sağ tarafını da dikkate alarak tüm öğrencileri etkileşim ve öğrenme sürecine katması gerekliliği “kapsayıcı bir öğretim” açısından (Azkiyah & Mukminin, 2017, s. 119) önemlidir. Sınıf yönetimine ek olarak “*süreyi not edersek güzel olur*” şeklindeki değerlendirme ise bir diğer gelişim gerektiren nokta olarak zaman yönetimine işaret etmektedir. Öğretmen adayları için genel olarak sorun teşkil eden sınıf ve zaman yönetimi (Çomoğlu & Dikilitaş, 2020; Şimşek-Rackelmann vd., 2024; Yüksel, 2013; Yüksel & Başaran, 2020), Yasemin’in birinci dönem uygulama süreci performansını etkileyen temel sorunlar olarak yorumlanabilir.

Diğer taraftan adaya yönelik “*so matured- tahtaya yazabilirsin*” ifadesi, SEY’in bir diğer strateji türü olan tahta kullanımına (Can Daşkın, 2015) işaret ederken “*bir tane örnek kendisi yapsa gerisi gelir*” şeklindeki değerlendirmesi ise öğrenci katılımının desteklenmesine odaklanma şeklinde yorumlanabilir. Öğrenci katılımını teşvik etmeye yönelik diğer akademisyen yorumları ise “*açmaya çalışırsan güzel olur*” ve “*groupwork yapabilirsin*” şeklindedir. Bu noktada ilk yorum detaylandırma (elaboration) kapsamında ele alınabilir. Öğrencilerin etkileşime katkılarını şekillendirme (Sert, 2017) açısından önemli bir araç olan detaylandırma, öğrencilerin verdikleri cevapları detaylandırmalarını desteklemek (Pourhaji & Sadeghi, 2021) yoluyla etkileşimsel alanı maksimum düzeye çıkarmasına da olanak tanır. Öğrencilerin uzun süreli ve çoklu dönüşlerini tetikleyebilecek (Sert, 2015) bu tür öğretmen girişimlerinin önemine dikkat çeken akademisyen yorumu, bu stratejinin kullanımı açısından adaya dönüt sağlamıştır.

Benzer şekilde grup çalışması yapılmasına yönelik öneri, adayın ilgili bağlam, konu ya da pedagojik kazanım doğrultusunda planlama yapması ve eyleme geçmesi açısından değerlendirilebilir. Sınıf söyleminin pedagojik önceliklerle şekillenen bir sosyal ortamda gerçekleştiği (Sert, 2015, s. 10; Walsh, 2006, s. 19) dikkate alındığında öğrencilerin sınıf aktivitelerine katılmaları (Ro, 2023) ve daha önemlisi “etkileşimde bulunanların birlikte inşa edilen etkileşimler yoluyla öğrenmeye” (Walsh, 2012, s. 5) ve anlamı inşa etmeye (Yeşilbursa, 2017) yönlendirilmesi açısından grup çalışmalarının yapılması önerisi akademisyen tarafından önemli görülmüştür. Benzer şekilde, “*anlaştık mı diye sor*” notu, “soru sormayı gerektiren” (Walsh, 2011, s. 11) etkin ortaya çıkarma (eliciting) başlığı altında değerlendirilebilir. Gösterge sorular (display questions) kapsamında değerlendirilebilecek bu tür sorular aynı zamanda epistemik durum yoklamalarına (Sert & Walsh, 2013) örnek teşkil edebilir. Dahası, gösterge

soruların “cevabı ortaya çıkarma, anlamayı kontrol etme, öğrencileri özel bir cevaba yönlendirme, katılımı teşvik etme ve konseptleri kontrol etme” açısından bir dizi fonksiyon üstlendiği dikkate alındığında kontrol edici bu soru tiplerinin önemli olduğu anlaşılmaktadır (Walsh, 2011, s. 24).

Video-Kayıt Derslerin KÇ ile Analizi

Diğer veri kaynaklarına ek olarak öğretmen adaylarının Sınıf içi Etkileşimsel Yeti (SEY) gelişimine işaret eden ve bu bölümün ve çalışmanın en temel veri kaynağı olan video-kayıt ders anlatımları, Konuşma Çözümlemesine (KÇ) tabi tutulmuştur. Bu kapsamda adayların, öğretmenlik uygulamasının birinci ve ikinci döneminde yürüttükleri ve kayıt altına aldıkları ders kayıtları analiz edilmiştir. Analizin başlangıç noktasını, adayların birinci uygulama döneminde ve mevcut çalışma kapsamında yürütülen bilgilendirici seminerler öncesinde oluşturdukları ve ilk ders anlatımlarını içeren video-kayıt dersler oluşturmaktadır. Analizin bitiş noktasını ise adayların ikinci dönemde yürüttükleri ve akademisyenin de değerlendirme için katıldığı derslerin video kayıtları oluşturmaktadır.

Çalışmanın merkezinde yer alan Zamanlama Odaklı Söylem Analizi (Discursive Timeline Analysis) gereği, adayların kayıt olarak paylaştıkları tüm derslerin analizleri boylamsal ve analiz çerçevesinde ortaya çıkan değişiklikler açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda her bir katılımcı öğretmen adayının SEY kullanımı açısından sınıf söylemindeki değişikliklerini göstermek için ders ve SEY özelliği temelli ve aday odaklı bir yaklaşım dikkate alınmıştır. Son olarak adayların sınıf etkileşimini yönetmeleri ve SEY kullanımları açısından keşfedilen değişiklikler, ilgili ders ve söyleminde geçtiği şekliyle ve öğretmen-öğrenci etkileşim formatı açısından doğrudan sunulmaktadır.

Birinci Ders Anlatımı-Alparıslan. Adayların ilk dönem uygulama süreci çalışmanın yürütüldüğü il merkezinde bir Anadolu Lisesi bağlamında gerçekleşmiştir. Bu kapsamda Alparıslan’ın ilk ders kaydı 11. sınıfta yürüttüğü İngilizce dersinden oluşmaktadır. Kaydın ilk dakikalarında, Alparıslan’ın derse geçmeden önce adaylardan bir kâğıt çıkarmalarını istediği ve bu kâğıda isimlerini yazıp ve katlayıp sıralarının üzerine koymasını istediği görülmektedir. Adayın bu eylemiyle öğretmen-öğrenci etkileşimini güçlendirmek adına öğrencilere hitapta bulunurken isimlerini kullanmak istediği ve böylelikle sonraki derslerinde de bu süreci pekiştirerek sınıf etkileşimini desteklediği anlaşılmaktadır. Bu düzenleme aynı zamanda dersin giriş bölümünü oluşturan Yönetimsel Mod kapsamında da değerlendirilebilir. Bununla birlikte konuşmanın bu bölümünde öğretmenin ne istediğini tam olarak anlamayan öğrencinin “*Hocam*

tekrarlar mısınız?” (02:36) şeklindeki ifadesine öğretmen adayının karşılık vermemesi dikkat çekmiştir.

Düzenleme süreci sonrasında, sınıfı gezerek iki öğrenciye sırayla “*How are you today?*” sorusunu yönelten aday, öğrencilerin “*I am fine, thanks. And you?*” şeklindeki cevaplarına “*Thanks*” ve “*I am fine, thanks*” şeklinde cevaplar vermiştir. Bu cevaplar aynı zamanda, öğretmen-öğrenci etkileşiminin karmaşık ya da farklı sırayla takip edildiği söylemler dışında, genel sınıf söyleminin belirgin söz sırası olan Başlatma-Yanıt-Geri Bildirim (Initiation-Response-Feedback) sıralamasına (Sinclar & Coulthard, 1975; Li & Walsh, 2011, s. 44) örnek teşkil etmektedir. Kayıтта akıllı tahtanın açık olduğu görülmekle birlikte materyal olarak kullanılan ders kitabının interaktif uygulamasının da açık olduğu ve üzerinde konuşulacak kısmın önceden hazır hale getirildiği anlaşılmaktadır. SEY açısından da önemli bir gösterge olarak görülen tahta kullanımı (Can Daşkın, 2015; Coyle vd., 2010, s. 624; Sert, 2015, ss.147-148), hem Yönetimsel Moda hem de bu moddan sonraki sınıf söylem modu olan Materyal Moduna (Walsh, 2006, s. 73) geçiş açısından da işlev görmektedir. Bu geçiş, takip eden aday konuşması ile gerçekleşmiştir:

Kesit 1.

- 01 ÖA: “ ^ Now, we wi:l have a listening activity, ^ BUT before we start, I wa:nt to give you words: Şimdi, bir DİNleme aktivitesi yapacağız ama: öncesinde sizlere kelimeler vereceğim (1.5) (.) (03:30)

+İfadeyi söylerken önce öğrencilere bakar ve sonra başını tahtaya çevirir+

- 02 ÖA: Kelimeleri ^ yazacağım arkadaşlar tahtaya: (.) (03:38)

Dinleme aktivitesi temelinde yürütülen bu dersin önceki derste/derslerde üzerinde durulan ünite/konunun devamı niteliğinde olduğu anlaşılmaktadır. İlk satırdaki öğretmen söyleminin, aktivite öncesinde öğrencilere sunulan bir yönerge olduğu açıktır. Diğer taraftan İngilizce olarak ifade edilen yönergenin hemen sonrasında Alparslan’ın öğrencilere kelimeler sunacağını ikinci satırda olduğu gibi Türkçe ifade etmesi, önemli bir SEY göstergesi olarak yönergeleri netleştirmeyi (Walsh, 2011, s. 169), böylelikle etkileşimi desteklemeyi (Waring & Hruska, 2012, s. 299) amaçladığına işaret etmektedir. Bunu yaparken öğrencilerin ana dili olan Türkçe kullanımı ise bir diğer önemli SEY özelliği olan kod değiştirme (code-switching) (Sert, 2015, s. 131) ve dillerarası geçiş (translanguaging) (Tai & Dai, 2023) açısından değerlendirilebilir. Dersin ilerleyen bölümlerinde de etkileşimin Türkçe-İngilizce karışık şekilde ilerlediği görülmektedir. Adayın ifadeyi söylerken tahtayı işaret etmesi ise yine SEY’in bir parçası olan ve sözel olmayan öğelerin (Ro, 2023; Sert, 2015, s. 87) çok modlu (Badem-Korkmaz & Balaman, 2020; Ro & Kim, 2024) etkileşimi desteklemesi kapsamında değerlendirilebilir. Diğer taraftan adayın yönergeyi öğrencilerin anlayıp anlamadıklarına dair

epistemik bir durum kontrol ifadesi (Sert, 2015) kullanmamış ya da adayların yönergeye karşı muhtemel sorularını beklemekten ziyade yönergeyi Türkçe açıklamaya gerek duymuştur. Türkçe kullanımına örnek teşkil edecek bir diğer örnek ikinci kesitte sunulmaktadır.

Kesit 2.

- 01 ÖA: Ehm:, uçak veya otobüsle seyahat ederken görebildiğimiz durumlar
conditions NELER olabilir arkadaşlar? ^ (.) (04:45)
+İfadeyi söylerken “conditions” kelimesini tahtaya yazar+
- 02 Ö1: Bir yerde bir mola:
- 03 ÖA: Efendim? ^
- 04 Ö1: Otobüsle yapınca,
- 05 ÖA: Otobüsün durumu mesela, otobüs nasıl olabilir?
- 06 Ö2: Konforlu
- 07 Ö3: ^ Büyük olabilir (.) (04:50)
- 08 ÖA: Kötü olabilir, terrible
- 09 Ö2: Rahat olabilir (.)
- 10 Ö3: Pahalı olabilir (.)
- 11 ÖA: ^ Pahalı ehm: ONU da yazalım (.) (04:54)
+ “Emotions” ifadesini tahtaya yazarken+
- 12 Ö4: Heyecan
- 13 ÖA: Heyecan (1.5) endişeli (2) İngilizce verebilecek olan VAR mı? ^
- 14 Ö4: Excited ^ (.) (05:06)
- 15 ÖA: Excited ^ Gergin diyebiliriz (.)
- 16 Ö5: Nervous (.)
- 17 ÖA: Nervous aynen (.)

Dinleme aktivitesi öncesi gerçekleşen bu konuşmanın öğretmenin sorusuyla başlayıp, öğrenci cevaplarıyla ve yine öğretmen geri dönütüyle şekillenmesi, söylem dizisi açısından Başlatma-Yanıt-Geri Bildirim (Initiation-Response-Feedback) sıralamasına başka bir örnektir. Dersin ilk bölümünde üzerinde durulan konunun önceki ders ve dinleme aktivitesiyle bağlantılı olarak “duyguları ifade etme” ile ilgili olduğu söylenebilir. Adayın ilk satırdaki sorusu, konuyu gerçek hayatla bağdaştırmaya çalışması açısından önemlidir. Adayın öğrencilerin cevaplarını tekrar etmesi (örneğin on bir ve on üçüncü satır) öğretmen-öğrenci yankısı (teacher-student echo) ve verilen cevapları tahtaya yazması, SEY açısından etkileşimi destekleyen diğer önemli noktalar olarak görülebilir. Diğer taraftan duyguların karşılığı olan kelimeleri öğrencilerin anadilinde ifade edip sonrasında tahtaya bu ifadelerin karşılığı olan kelimeleri İngilizce olarak yazması, önceki kesitte de vurgulandığı üzere, birinci dilin kullanımının etkileşimde ağırlık kazandığına işaret etmektedir. Bununla birlikte adayın on üçüncü satırdaki sorusu ise bu ağırlığı dengeleme ve öğrencilerin İngilizce kullanımını artırmaya yönelik bir girişim olarak değerlendirilebilir. Kelimeler üzerinden birinci dil kullanımına yönelik girişim aynı zamanda öğretmen inisiyatifli kod değiştirme (code-switching) (Sert, 2015, s. 113) açısından da örnek teşkil etmektedir. Birinci ve beşinci satırdaki referans soruların öğrencilerin derse aktif

katılımlarını şekillendirmede etkili olduğu cevap çeşitliliği göz önünde bulundurularak söylenebilir.

Kesit 3.

- 01 ÖA: Peki: I have a QUestion ^ for you: (07:01)
02 ÖA: When did you last feel exhausted? Ehmm sorry... NERvous?
03 Ö1: En son ↓
+ Öğrencinin tamamlamasını beklemez ve soruyu Türkçe olarak kendisi ifade eder+
04 ÖA: En son ne zaman gergin hissettiniz? ↓ (07:11)

Öte yandan ikinci kesiti takip eden konuşmada Alparslan'ın adaylara bir soru soracağını önceden belirten bir ifade kullanması, dikkati çekme konusunda önemli bir girişimken soruyu ikinci satırda olduğu gibi tekrar sorması kendini düzeltme (self-correction) açısından değerlendirilebilir. Öğrenci sırası (learner turn) kapsamında soruya cevap verme ya da çeviri yaparak soruyu anlamlandırma girişimi, üçüncü satırda görüldüğü üzere, öğretmenin araya girmesi (teacher interruption) ile tamamlanamamıştır. Sorduğu soruyu hemen Türkçeye çevirme girişiminde bulunan öğretmen adayı, öğrenci sıralarının gerçekleşmesi ve uzatılması açısından önemli bir SEY özelliği olan genişletilmiş bekleme süresi (extended wait-time) noktasında gelişime ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Kesit 4.

- 01 ÖA: ÖRnek verebilecek olan var MI? Bu tarzda bir cümle kurabilecek? (20:05)
+ Öğretmen sınıfa bakar ve katılımın olmadığını görünce soruyu yineler+
02 ÖA: Bir örnek mesela: (20:12)
+Öğretmen yine sınıfa bakar ve örnek vermek isteyen öğrenciyi arar. Yaklaşık on saniye süren beklemenin ardından+
03 ÖA: (10.0) Hımm...
04 ÖA: Peki: diğerine geçelim, While'a geçelim (.) While'ın kullanımını bilen var mı? ^
+Öğretmen tahtaya yönelir ve tekrar sınıfa döner+
05 Ö1: Ne hocAM?
06 ÖA: While'ın kullanımını bilen ^ (20:26)
07 Ö1: Var hocam, Olurken şey err oluyor ↓
08 ÖA: İki tane olay ^ aynı anda oluyor diyebiliriz buna (.) (20:29)

Dersin bu bölümünde Alparslan dilbilgisi açısından “When” ve “While” bağlaçlarının kullanımına yönelik ders kitabından yola çıkarak örneklendirme yapmak istemektedir. Tipik bir öğretmen-öğrenci etkileşim sırası şeklinde gerçekleşen dördüncü kesitin hemen öncesinde aday öğrencilerden “When” bağlacının kullanımına yönelik örnek cümle yazmalarını istemiştir. Katılımı ve dolayısıyla öğrencinin sınıf etkileşimini yürütmedeki payını artırmaya yönelik bu girişim ilkinde başarısız olunca ikinci satırda görüldüğü üzere öğretmen başka bir SEY özelliği

olan yeniden ifade etmeye başvurmuş (reformulation) ancak öğrenci katılımı yine gerçekleşmemiştir.

Sınıf katılımını desteklemek adına bekleme süresini bu sefer dikkate alan aday, bir başka SEY özelliği olan ve etkileşimi şekillendirmede önemli fonksiyon üstelenebilecek minimal cevapların (Balıkçı & Seferoğlu, 2023; Girgin & Brandt, 2020) kullanımına da üçüncü söz sırasında yer vermiştir. Katılımın olmayışından dolayı memnuniyetsizliğe işaret eden “*Hımm*” ifadesini takip eden “*Peki*” cevabı, adayın bu girişimi noktaladığını ve diğer bağlaçla devam edeceğini de göstermektedir. Bu durum adayın katılım istek(siz)liğini yönetmede farklı etkileşimsel araçları kullanma konusunda gelişime ihtiyaç duyduğu şeklinde yorumlanabilir. Aday aslında ders boyunca “*Any hands?*” (7:29), “*Başka isteyen var mı?*” (14:27), “*Örnek verebilecek olan var mı?*” (20:05), “*Yapan var mı arkadaşlar?*” (26:03) şeklinde tüm sınıfa yönelik katılımı teşvik etmeye yönelik ifadelerinin yanı sıra “*Feyza yapmak ister misin?*” (15:03) şeklindeki bireysel hitaplara yer vermeye çalışmıştır. Dahası, öğrenci cevaplarının sonrasında sunduğu ve sonraki katılım/katılımlar için “pekiştireç” olabilecek “*Onlar da olabilir*” (06:20), “*Yeah, that’s right*” (13:50) ve “*doğru*” (15:08) ve benzeri onay bildiren dönütlere de yer vermeye çalışmıştır. Sunulan yönergelerin de genel itibarıyla net olduğu ve öğretmenin merkezi pozisyonu tercih etmektense öğrencinin etkileşimde daha fazla rol almasını desteklemek için sınıfta gezindiği yorumu yapılabilir. Bununla birlikte etkileşimin tümü göz önünde bulundurulduğunda, aktif öğrenci katılımının istenilen seviyede olmadığı anlaşılmaktadır.

“*While*” bağlacı ile sorduğu soruya öğrencinin önce anlamadığı için tekrar etmesini istediğini belirtir “*Ne hocam?*” yanıtını soruyu tekrar etmekle karşılayan Alparslan, bunu yaparken bir kez daha soruyu yeniden ifade etme yoluna gitmiştir. Bununla birlikte üçüncü kesite benzer şekilde, öğrencinin cevaplamasını (yedinci satır) ya da cevabını düzenleyip tekrar ifade etmesini beklemeden açıklama yapma gereği duyması, genişletilmiş öğrenci söz sıralarını desteklemede önemli bir araç olan bekleme süresi eksikliğine işaret etmektedir.

Etkileşimin ilerleyen bölümünde öğrencilerden kendi yazdığı örnek cümleye benzer bir cümle yazmalarını isteyen öğretmen adayının aldığı “*cümle değil paragraf*” (23:48) ve “*Hocam, 10 yıllık İngilizce bilgisini de kullansam bu cümleyi çıkaramam*” (24:00) ifadeleri de bu kapsamda değerlendirilebilir. Adayın kendi cümlesiyle örnek olmaya çalışması SEY açısından model sunma (modeling) kapsamında olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Benzer model sunma, öğrencilerin de benzer kullanımlarını teşvik etmek için “*For example, I felt nervous last week while I was studying for exams [(Örneğin geçen hafta sınavlara çalışırken gergindim)] ... Tarz olarak bu tarz (.)*” ve tahta üzerinde paylaştığı örnek cümlelerle gerçekleşmiştir. Bu noktadan hareketle dinleme aktivitesi için akıllı tahtanın ve yazma

çalışmaları için tahta kullanımı, etkileşimi ve öğrenci katkılarını şekillendirme açısından önemli bir işlev görmüştür. Bununla birlikte öğrenci söz sıralarının işaret ettiği noktadan hareketle istenilen görevin ya da bu kapsamda kullanılan dilin özellikle hedef kitlenin seviyesi açısından “yakınsak” olmasıyla uyuşmadığı söylenebilir. Bu bağlamda ifadenin basitleştirilmesi ya da yeniden formüle edilmesi denemek yerine aday, talebini “*Bunu Türkçeye çevirebilecek olan varmı?*” (24:19) şekline dönüştürmüş ve çeviri yapıldıktan sonra örnek yapma kısmı tamamlanmıştır. Adayın ilk ders anlatım kaydında dikkat çeken son konuşma ise adayın öğrencilerden gelen cevaplara tipik öğretmen-öğrenci etkileşim dizisinin üçüncü sırası olan (Sert vd., 2015, s. 25) “Feedback” (Geri bildirim) ya da “Evaluation” (Değerlendirme) (Walsh, 2011, s. 18) sırasında kullandığı ve dersin son bölümünde yer alan olumsuz değerlendirme şeklindedir.

Kesit 5.

- 01 ÖA: Bir de crossword hazırladım arkadaşlar oynamak isterseniz
(.) (29:50)
+ Öğretmen akıllı tahtadan açar ve eliyle bulmacayı gösterir+
- 02 ÖA: Çengel bulmaca (.) (20:12)
- 03 Ö1: Oynayalım (.)
- 04 Ö2: Türkçe Mİ hocAM?
- 05 ÖA: ^ Yok, tanımlar İngilizce (.) (30:01)
+Sonrasında öğretmen tahtanın ses ayarı yapar+
- 06 Ö3: Ne ki hocam? Ne diyor? ^
+Öğrenci tahtada yazan ifadeyi sorar ve öğretmen açıklar
- 07 ÖA: Having TOO many people in the place... Metinde de geçiyordu zaten (2.0) parçada da geçiyordu (30:15)
+Öğrencinin tahminine karşılık olarak+
- 08 ÖA: Yok değil crowded (.) ↓ (30:25)
+Diğer kelime tahminlerine geçilir ve öğretmen benzer dönütleri sağlar+
- 09 ÖA: Yok (.) (30:40)
- 10 ÖA: Değil: ↓ (30:42)
- 11 ÖA: O da değil, (30:46)
+Tahtaya bakar ve kontrol ederek+
- 12 ÖA: Yazmıştım, Yazmış olmam lazım hatta T ile başlıyor (30:48)
+Öğrenciler toplu olarak cevabı bulduktan sonra+
- 13 ÖA: Terrible (2.0) Terrible, AYnen öyle (.) (30:59)

Tipik sınıf söylemi olarak tanımlanan Başlama-Yanıt-Geri bildirim üçlü söz sırası kapsamında öğrencilerin söz sıralarına verilen ve bu yapının son sırasını oluşturan öğretmen geri bildirimleri bu ders özelinde incelendiğinde Alparslan’ın olumsuz değerlendirme (negative evaluation) yaparken genellikle “Yok”, “Yok değil”, “Değil”, “O da değil” ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde öğrencinin yönergeyi netleştirme girişimi çerçevesinde sorduğu “*Türkçe mi?*” (dördüncü satır) sorusuna yönelik de benzer bir olumsuz ifadeyle başlanmaktadır.

Aynı zamanda Başlama-Yanıt- Değerlendirme (Initiation-Response-Evaluation) söz sırasına örnek oluşturan bu yaklaşım, olumsuz değerlendirmelerin negatif yönünü gülümseme gibi araçlarla azaltma (Jakonen & Evnitskaya, 2020) açısından yeniden şekillendirilebilir. Böylece etkileşime ve etkileşime aracılık edilen etkinliklere uyumları ve katkıları (a.g.e., s. 29) kapsamında sunulan destek daha verimli hale getirilebilir. Bu da adayın bu anlamda gelişime ihtiyaç duyduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Adayın öğrencilerin cevabı bulmaların yardımcı olmak yerine cevabı kendi söylemesi de (sekizinci satır) bu gelişim ihtiyacına örnek teşkil edebilir. Gelişim ihtiyacına son örnek ise sınıf modları ve modlara uygun aktivitelerin seçilmesi ve uygulanmasıdır. “Kesit 5”te sunulan “Çengel Bulmaca” etkinliği, öğrencilerin ders süresince üzerinde durdukları duyguların İngilizce karşılıklarını tekrar etmelerine destek olmakla birlikte adayın dersi bu etkinlikle bitirmesi ise sınıf söylemi modlarının sonuncusu olan Sınıf Söylemi Moduna (Classroom Context) “uygunluk” açısından tartışmaya açıktır. Genişletilmiş öğrenci söz sıralarının, içerik odaklı geri bildirimin ve referans soruların ağırlıkta olduğu (Walsh, 2006, s. 66) bu mod; aynı zamanda öğrencilerin etkileşimdeki payının maksimum düzeye çıkarılmaya çalışıldığı bir bölüm olarak değerlendirilmektedir.

Diğer taraftan yedinci satırda yer alan “*Metinde de geçiyordu zaten*” ve bu ifadenin yeniden ifade edilmiş biçimi (“*parçada da geçiyordu*”), öncesindeki bir olaya atıfta bulunma (referring to a past learning event) olarak değerlendirilebilir. Öğrencinin hatırlamasına ve önceki öğrendikleriyle ilişki kurmasına olanak tanıyabilecek bu ifade yönlendirici desteği sunma (scaffolding) açısından değerlendirilebilir ve bir SEY özelliği olarak görülebilir. Benzer bir “hatırlatıcı” yaklaşım on birinci satırda sunulmuş ve adayın ifadeyi söylerken beden dilini kullanarak tahtaya yönelmesi ve göstermesi bu yaklaşıma eşlik etmiştir.

Alparslan’ın sınıf etkileşimi ve SEY odaklı destek ve farkındalık süreci başlamadan önce gerçekleştirdiği ve kayıt altına aldığı bu ders anlatımı, ders pratiğinde etkileşimin verimliliğini artırmak için dikkate aldığı birçok noktanın ikinci dil etkileşimi ve SEY açısından uygun olarak tanımlanabilir. Bir sonraki aşamada adayın ikinci ders anlatımı analizi, özellikle birinci anlatımıyla kıyaslanarak ve SEY açısından olumlu ve olumsuz yaklaşımlar ışığında sunulmaktadır.

İkinci Ders Anlatımı-Alparslan

Adayın birinci dönem sonunda gerçekleştirdiği ikinci video-kayıt ders anlatımı, uygulama akademisyeninin de gözlem ve değerlendirme için katılımıyla gerçekleşmiştir. 11. sınıf ortamında yürüttüğü ders anlatımında dikkat çeken nokta, sınıf etkileşimini ve dolayısıyla

etkileşimin gücünden yararlanma kapasitesini genişletme açısından adayın kullandığı stratejilerin zenginleşmesidir.

Birinci ders anlatımına kıyasla dersin giriş kısmında warm-up (ısındırma) bölümüne daha fazla vakit ayıran Alparslan: “*Başlamadan nasılsınız diye sorayım...sonra öğretmen sormadan derse başladı olmasın*” şeklinde dersin startını vermiş ve devamında bazı öğrencilere “*Nasılsınız?*” ve “*How are you?*” sorularını yöneterek bu bölümü tamamlamıştır. Bir diğer önemli farklılık, soru sorma açısından farklılığa işaret eden gösterge soruların ve referans soruların sorulmasında öğretmen konuşmasındaki çeşitliliktir. İkinci dersinde aday, gösterge soruları kullanmaya ağırlık vermesinin yanı sıra referans soruları kullanarak genişletilmiş öğrenci sıralarının (extended learner turns) oluşumuna destek olmuştur. “Kesit 6”da sunulan konuşma bu desteği kanıtlar niteliktedir.

Kesit 6.

- 01 ÖA: Do YOU know any of the:se persons...ANY of these ^ ...
anyone (2.0) in these pictures? (12:29)
+ Hemen sonrasında ifadeyi Türkçeye çevirir+
- 02 ÖA: Bu resimlerde bildiğiniz biri var MI arkadaşlar?
- 03 Ö1: Yes, teacher. (12:33)
- 04 ÖA: Yes...
+ Sonrasında öğretmen el kaldıran öğrencilerden birine
yöneldi ona yaklaşır ve ismiyle hitap eder+
- 05 ÖA: Buyur Miraç (12:36)
- 06 Ö2: Hocam Nene Hatun, Ehmm Nene Hatun ↓
+Öğretmen öğrencinin söylemini devam ettirir+
- 07 ÖA: Nene Hatun var mesela... Nene Hatun nesiyle ünlü, nesiyle
tanıyorsun? (12:42)
- 08 Ö2: Kahramanlıklarıyla,
- 09 ÖA: Because she was hero ((heroine)) (2.0) she was a hero
((heroine)), yeAH?
- 10 Ö2: Yes Hocam (.)
+Öğretmen sonrasında sınıfa bakar ve derse katılım
sağlayacak yeni öğrenciler arar+
- 11 ÖA: Anyone? Metehan,
- 12 Ö3: I read,
- 13 ÖA: You ^ read them
- 14 Ö3: Yes (.)
- 15 ÖA: Which one? Which of novels (13:12)
- 16 Ö3: (...)
- 17 ÖA: Very GOO:D, thank you ↓ (.)
+Sonrasında bir diğer öğrenciye söz hakkı tanır ve eliyle
onu işaret eder+
- 18 ÖA: Ye:s
- 19 Ö4: Hocam Halide Edip Adıvar olsun... İki tane daha biliyorum
söyleyeyim mi ^ Hocam? (13:17)
- 20 ÖA: Buyrun:

- 21 Ö4: Oktay Sinanoğlu... bir de ^ Naim Süleymanoğlu (.)
+Öğretmen kitaba bakar ve öğrencinin cevabını
detaylandırmasını ister+
- 22 ÖA: Ehmm...What do you know about Oktay Sinanoğlu?
- 23 Ö4: Errr, Kimya alanında önemli bir bilim insanı olduğunu
biliyorum (.)
+Öğretmen öğrenci cevabının benzer bir formatını
İngilizce olarak tekrarlar+
- 24 ÖA: HE is a scientist, right? ^ (13:31)
- 25 Ö4: Evet (.)
+Öğrenciden cevabı alan öğretmen sınıfın ortasına doğru
ilerler ve birkaç adım attıktan sonra dördüncü öğrencinin
yanına tekrar geri gelir ve diyalogu devam ettirir+
- 26 ÖA: Which ONE, the other one? ^ (13:37)
- 27 Ö4: Ha: şey (1.5) Onun da çok önemli kitapları var
Hocamm...(13:40)
- 28 ÖA: Which one is your favorite (2.0) of them ? ^ (13:44)
- 29 Ö4: Ehmm İsmi unuttum şu an....
- 30 Ö5: Ateşten Gömlek
+Öğrenci arkadaşının önerisini tekrar etmez+
- 31 Ö4: Hatırlamıyorum şu an (13:54)
- 32 ÖA: Peki (.) (13:55)

Epistemik durum yoklamaları (epistemic status checks) (Sert, 2015, s. 166) kapsamında öğrencilerin bilgilerini kontrol etmeye yönelik soruyla başlayan konuşma, öğrencinin cevabını detaylandırmaya ve dolayısıyla etkileşime katkısını şekillendirmeye yönelik bir soruyla (yedinci satır) devam etmiştir. Öğrencinin kitaptaki kişilerden bir yazarla ilgili bilgisi olduğunu söylemesi üzerine aday, benzer bir şekillendirmeyi öğrencinin yazarın hangi kitaplarını sevdiğini ya da okuduğunu sormasıyla gerçekleştirmiştir. Aynı zamanda önemli bir SEY boyutu olan detaylandırma (elaboration) açısından da (Sert, 2017) işlev gören bu sorular, öğrencilerin de bu boyutun farkında olarak kendi cevaplarını detaylandırabilmeleri (Pourhaji & Sadeghi, 2021) açısından önemlidir. Benzer bir detaylandırma isteği dördüncü öğrenci ile öğretmen adayı arasında gerçekleşmiştir. Öğrencinin kendi cevabını detaylandırması (on dokuzuncu satır) ile başlayan diyalog, öğretmenin bu detaylandırmayı genişletmesi noktasında öğrenciye yönelttiği referans sorusuyla ve genişletilmiş öğrenci söz sırasına (extended learner turn) uygun biçimde ilerlemiştir. Diyalogun bittiği sanıldığı anda Alparslan'ın tekrar geri gelip öğrencinin cevabında söylediği diğer ünlü kişi üzerinden söz sırasını devam ettirmesi istemesi, önemli bir SEY önceliği olan ve soru sormayla birlikte gerçekleşen ortaya çıkarmaya (eliciting) (Walsh, 2011, s. 11) örnek teşkil etmektedir. Dahası, etkileşimsel süreçlerin öğrenci katılımı ve katkısı açısından maksimum düzeye çıkarılması (maximizing interactional space) kapsamında değerlendirilebilecek bu ek öğrenci daveti (Sert, 2015, s. 166), öğrencinin öğretmenin sonraki sorusunu (otuzuncu satır) önceki sohbetten yola çıkarak anlamlandırabilmesine, bu takiple birlikte etkileşimdeki kopmanın (communicative breakdown) önüne geçmesine imkân

tanımıştır. Bir sonraki referans sorusuyla (*Which one is your favorite of them?*) diyalogun ve öğrenci söz sırasının devam etmesine de olanak tanıyan aday, bu sorunun takibinde, birinci dersten farklı olarak, öğrencinin cevaplandırması için yeterince beklemiştir (extended wait time). Böylece aday, yeniden ifade etme, örnek yanıtlar sunma gibi herhangi bir strateji ile müdahale etmekten ziyade (Atar, 2020, s. 280) 13:44 ve 13:54 arası 10 saniyelik bir sürede öğrencinin cevaplandırmasını beklemeyi tercih etmiştir. Bu bekleme süresi, aynı zamanda, sınıf etkileşiminde önemli role sahip akran etkileşimine (peer interaction) (van Balen vd., 2024) kapı aralamıştır. Beşinci öğrencinin (Ö5) öğretmen sorusuna arkadaşının yerine yazarın ünlü kitabının ismiyle cevap vererek katılması (otuz üçüncü satır), akran desteği ve sınıfın tüm etkileşimi takip etmesi açısından önemlidir. Bununla birlikte sorunun asıl muhatabı olan dördüncü öğrencinin bu destekten yararlanmayı tercih etmemesi ise kendi favori kitabı olmadığını göstermenin yanı sıra, bir diğer öğrencinin cevabını tekrarlamaktan ziyade soruyu kendi gerçek hayatına uygun olarak cevaplamak istemesi açısından dikkat çekicidir. Benzer bir genişletilmiş bekleme süresi, dersin on birinci dakikasında adayın “*Why he is ((is he)) the greatest leader?*” şeklinde yönelttiği soruya öğrencinin “*I know but I can’t say in English*” (11:08) şeklinde cevap vermesine karşılık “*Try it please*” (11:12) ifadesini kullanması ve beş saniyelik bir beklemeyle öğrencinin cevap vermesine imkân tanınmasıdır.

Altıncı kesit özelinde ikinci dersi SEY kullanımı açısından daha zengin kılan diğer noktalara bakıldığında onay bildiren ifadelerin daha olumlu ve belirgin olarak kullanılması (“*Very good, thank you*”), söylenen ifadenin öğrencinin onayına sunulması, diğer bir ifadeyle onay kontrolü (“*He is a scientist, right?*”) ve öğretmen söylemine daha fazla eşlik eden, genellikle eğilme, yaklaşma ve işaret ederek gösterme şeklinde gerçekleşen bir beden dili kullanımıdır. İkinci derste onay bildiren ifadelere bir yenisini daha eklenmiştir: Minimal çift kullanımına örnek olarak “*Mm Hmm*” ifadesi. Adayın ilk derste kullandığı ve öğrencilerin cevabı bilmedikleri ve/veya katılım göstermek istemedikleri şeklindeki çıkarımından hemen sonra kullandığı “*Hmm*” ifadesiyle aynı kapsamda değerlendirilebilecek bu kullanım, minimal yanıt işaretlerinin uygun kullanımının SEY farkındalığı ile bağlantılı (Kardaş İşler vd., 2019, s. 2; Tai, 2024a) olması nedeniyle önemli görülmektedir. SEY açısından oldukça önemli olan bir diğer boyut kapsamında, adayın ilk derse nazaran ikinci dersi katılım için istekli olmayan öğrencileri etkileşime dahil etmek için katılıma isteksiz olan öğrencilere daha çok odaklanmasıdır. “*Any volunteers?*” (05:14), “*Anybody else?*” (07:49), “*Başka var mı yapmak isteyen?*” (16:58), “*Başka fikri olan var mı?*” (22:32) ve benzeri ifadelerle daha fazla yer vermesine ek olarak katılım göstermeyen öğrencilere de doğrudan söz hakkı vereceğini önceden belirten “*Ben seçeyim, kalkanlardan olmasın(!)*” (19:02) ifadesi, katılımı

desteklemeye yönelik olarak değerlendirilebilir. İlk derse kıyasla, tüm sınıf etkileşimine bakıldığında katılımın adayın istediği seviyeye daha yakın olduğu yorumu yapılabilir.

Bu kesitin dışında gerçekleşen ve ilk derse göre farklılık gösteren diğer noktalar, öğrenci öğrenme/olaylara atıfta bulunmada (referring to a past learning activity/event) ve yeniden ifade etmede (reformulation) artan sıklık, öğrencinin kendini düzeltmesine (other-initiated self-repair) fırsat verme ve olumsuz değerlendirmelerden kaçınmadır. Özellikle son iki önemli nokta açısından örnek teşkil edecek konuşma yedinci kesitte sunulmaktadır.

Kesit 7.

- +Dersin son bölümünde akıllı tahta üzerinden eşleştirme etkinliği açan öğretmen, ilgili eşleştirme cümlesini öğrencilerden okuyup eşleştirmelerini ister+
- 01 ÖA: Başka kimdi? ^ (2.0) Emin okU (20:23)
- 02 Ö1: Söyliyim Mİ Hocam?
- 03 ÖA: Hepsini birlikte okursan,
- 04 Ö1: Naim Süleymanoğlu joined this ↓ ,
+Öğrenci cümleyi ve eşleştirdiği kısmı okur+
- 05 ÖA: Peki doğru mu ^ arkadaşlar? (20:37)
+Sınıfta koro şeklinde “hayır” cevabı yükselir.
- 06 Ö2: No: TEACHER ↓ (.)
+Öğrencinin doğru eşleştirmeyi yapamadığını sınıf katılımıyla da netleştiren öğretmen, başka bir öğrenciye söz hakkı verecekken aniden karar değiştirir ve tekrar aynı öğrenciye söz hakkı tanır+
- 07 ÖA: Başka ^ (1.5) mesela (1.5) Emin tekrar denemek İSTER misin? ^ (20:41)
+Sınıfın merkezi konumunu tekrar terk eden öğretmen, öğrencinin yanına yaklaşır ve yaklaşık beş saniyelik (20:43-20:48 arası) bir bekleme süresi gerçekleştirir+
- 08 Ö2: Naim Süleymanoğlu (...) beCAUSE (...)
- 09 ÖA: ^ That’s right (.) (20:56)

Alparslan derse farklı öğrencilerin katılımı adına tüm sınıfa yönelttiği ifadesinin üzerine Emin isimli öğrenci katılım göstermiş ve söz sırasını öğretmen yönlendirmesi (üçüncü satır) ile yeniden yapılandırarak tamamlamıştır. Bununla birlikte öğrenci yanıtını değerlendirmede birinci derste olduğu gibi “yok”, “değil” gibi direkt olumsuz bir ifade kullanımını tercih etmeyen aday, bunun yerine öncelikli değerlendirmeyi tüm sınıfa yönlendirmiştir. “*Peki doğru mu arkadaşlar?*” ifadesi, bir taraftan doğrudan olumsuz yanıt vermek yerine ertelenmiş bir geri bildirim (delayed feedback) şeklinde ve diğer öğrencilerin de epistemik durumlarını yoklama imkânı sunmuş, diğer taraftan tüm sınıfın değerlendirmeye katılmasıyla birlikte değerlendirmenin öğretmen tarafından yapılacak “olumsuz” yanıtı ve etkisini azaltmış, dahası diğer öğrencilerin etkileşimi yakından takip etmelerine olanak tanımıştır. Yetkilendirilmiş akran onarımı (delegated peer repair) (Rodríguez & Evnitskaya, 2024) kapsamında

değerlendirilebilecek bu girişim, öğretmenin sunduğu doğrudan olumsuz değerlendirmelere kıyasla, daha fazla etkileşimsel alan, genişletilmiş öğrenci söz sıraları ve dolayısıyla aktif katılım için olumlu etki sunabilir. Bu belirgin değişikliği destekler bir diğer olumsuz değerlendirme biçimi ise başka bir eşleştirme etkinliğini yapan öğrencinin yanıtına yönelik sınıfa bakarak “*Doğru mu arkadaşlar?*” (21:17) sorusunu yöneltmesidir.

Diğer taraftan, öğrencinin olumsuz yanıtı sonrasında bir başka öğrenciye söz hakkı verme tekniğinin yaygın olduğu birinci dersin aksine, ikinci derste daha önceki “*Try it please*” ifadesine benzer şekildeki “*Emin tekrar denemek ister misin?*” (20:41) söylemi, öğrencinin kendi hatasını düzeltme (other-initiated self repair) kapsamında pedagojik açıdan oldukça değerlidir. Etkileşimsel onarım ve bozulmaların da SEY kapsamında (Yeşilbursa, 2017, s. 21) olduğu göz önünde bulundurulduğunda dahası, onarımın başlatan kişinin, onarımı yapanın ve onarımın ne zaman yapılacağına “*etkileşimsel sorunların yönetimini*” (Atar, 2016, s. 17) gerçekleştirmedeki etkisi dikkate alındığında öğrencinin kendini düzeltmesi (Jawhar vd., 2021; Novell & Carreres, 2024; Tajeddin & Kamali, 2023), etkileşime olan katkılarını şekillendirmeleri açısından önemlidir. İlgili kesit ışığında, öğrencinin kendini onarmasına yardımcı olan ve daha öncesinde de vurgulanan bir diğer önemli SEY özelliğinin, öğretmen tarafından sunulan genişletilmiş bekleme süresinin olduğunu söylemek mümkündür (yedinci satır).

Birinci Ders Anlatımı-Ömer. Ömer’in ilk ders anlatım kaydı dersin on dokuz dakikalık kısmını kapsamaktadır. Kaydın başladığı anda akıllı tahtanın açık bulunmakta ve öğrencilerin bir metin üzerinde çalışma yapacakları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan kaydın geç başlaması sebebiyle dersin yönetsel moduna karşılık gelen giriş kısmıyla ilgili veri mevcut olmadığından bu bölümle ilgili analiz yapılamamıştır. Ders kaydı, Ömer’in “*Hikayemiz var ve siz bu hikâyeyi bağlayacaksınız... hikâye örgüsünü ona göre ayarlayacaksınız... olur mu?*” şeklindeki yönergesiyle başlamaktadır. Bu “açık yönerge verme” girişiminin hemen ardından gelen “*Şimdi kim okumak istiyor?*” (0:07) biçimindeki öğretmen konuşması, bir taraftan ilgili metnin tamamlanmasından önce okunması şeklinde planlama yapıldığına işaret ederken diğer taraftan öğrenci katılımını teşvik etmeye yönelik bir girişim olarak görülebilir. Bazı öğrenciler okuma görevini tamamlandıktan sonra öğretmen “*Benim okumamı ister misiniz? Ben bi-okuyayım*” (0:53) şeklindeki ifadesiyle öğrenciler için model oluşturma (modeling) kapsamında ve özellikle doğru telaffuz açısından örnek oluşturmaya çalışmıştır.

Kesit 8.

+Öğretmen okuma parçasını önce kendi okur ve sonrasında metinde geçen kelimelerin anlamını sorar+

01 ÖA: (...) nedir biliyor musunuz? (01:22)

- 02 Ö1: Ehmm Hayır (.)
03 Ö2: Hayır (.)
04 Ö3: Kaçmak MI? ^
05 ÖA: Ehmm (1.5) Sizce ne demek olabilir? (01:30)
+Sonrasında öğretmen tahtaya ve öğretmen masasına doğru yönelir+
06 Ö4: Hasta MI? ^
07 ÖA: Hasta değil ama: ((kollarıyla göstererek)) aşırı titriyor (01:36) Titriyor gibi (.) (01:39)

Okumayı tamamlayan aday, metinde geçen bir kelimenin anlamını öğrencilere sorar. Bu kapsamda ilk sorusu öğrencilerin bilgisine yönelik olduğu için epistemik durum kontrolü (epistemic status check) kapsamında değerlendirilebilmesinin yanı sıra kelime üzerinden gerçekleşen bir kod değiştirme (code-switching) (Sert, 2015, s. 113) olarak da fonksiyon üstlendiği ifade edilebilir. Benzer şekilde ortaya çıkarma (elicitation) kapsamında da değerlendirebilecek bu soruya paralel şekilde sorulan bir diğer gösterge sorusu “*Sizce ne demek olabilir?*” ise uygulama akademisyenin saha notlarında da vurguladığı “anlamı bağlamdan çıkarma/bağlama yönlendirme” açısından önemli olmakla birlikte doğrudan anlamını vermektense öğrencilere düşünme, tahminde bulunma, çıkarımda bulunma ve etkileşim kapsamında “alan” (space) açma olarak görülebilir (Sert, 2015, s. 166). Bu tür girişimler SEY’in temel noktalarından biri olan “etkileşimsel alana olanak tanımak” (Walsh, 2006, s. 131) için de önemlidir. Benzer şekilde, öğretmenin öğrencilerin kelimenin bağlam açısından doğru anlamını çıkarabilmeleri amacıyla kelimenin anlamını verirken öğrencinin cevabını kendi beden diliyle birleştirmesi, etkileşimi destekleme ve zenginleştirme açısından (Rodríguez & Evnitskaya, 2024) olumlu bir entegrasyon olarak değerlendirilebilir. Bu konuşmayı takip eden eylemde Ömer öğrencilerden kitaptaki bölümü İngilizceden Türkçeye çevirisini yapmalarını istemiştir. Bu kapsamdaki sınıf söyleminin dikkat çeken bir kısmı aşağıdaki kesitte sunulmaktadır.

Kesit 9.

- +Öğrencilerden kitaptaki bölümü İngilizceden Türkçeye çevirisini yapmalarını isteyen öğretmen, sonraki ifade için gönüllü olan öğrenciye söz verir+
- 01 Ö1: Ne zaman (1.5) O ormanda atın üstünde hiçbir şey olduğunu... etrafına bakıp askerler olmadığını gördü mü? (02:28)
02 ÖA: Askerler mi? ^
03 Ö2: Soldier mı o?
04 Ö1: Ha: ^ pardon bir dakika: (02:43)
05 Ö3: Shoulders omuz omuz (02:44)
+Akran düzeltmesi sonucu öğrenci ifadeyi doğru şekilde çevirir+
06 Ö1: Omuzlarında bişey hissetti (1.5) yabancı bişey hissetti (02:45)
07 ÖA: Güze:l, tebrik ederim (2.0) güzel (02:51)

Daha önceki kesitlerden farklı olarak öğrencilerin birinci dilinin etkileşimde tercih edilmesi, onların anlamadıkları, zorlandıkları ya da öğretmen tarafından açıklanması daha uygun görülen noktalarda öğretmenin başvurduğu ya da öğrencilerin etkileşim dili olarak tercih ettiği bir formattan ziyade, doğrudan bir öğretim tekniği olarak tercih edilmektedir. Öğretmenin “*metni çevirelim*” şeklinde değerlendirmesi bu bölümde aynı zamanda temel aktivite olarak fonksiyon üstlenmiştir. Öğretmen inisiyatifli kod değiştirme (code-switching) (Sert, 2015, s. 113) olarak değerlendirilebilecek bu yaklaşım, hem SEY çerçevesi açısından (Can Daşkın, 2015; Jacknick & Duran, 2021; Bozbıyık vd., 2019; Zuo & Walsh, 2023) hem de dillerarası geçiş (translanguaging) perspektifinden (Tai, 2024a, 2024c) bakıldığında olumlu olarak değerlendirilebilir. Konuşmada dikkat çeken diğer önemli nokta ise akran düzeltmesi ve desteğidir. Öğretmenin doğrudan olumsuz dönüt vermektense onay kontrolü (confirmation check) kapsamında yönelttiği “*Askerler mi?*” ifadesi hem öğrencinin hem de akranlarının dikkatini çekmiş ve dahası, akran geri bildirimi noktasında diğer öğrencilere alan açmıştır. Akran onarımına (Rodríguez & Evnitskaya, 2024) örnek teşkil eden bu konuşmanın öğretmen tarafından yetkilendirilmiş akran onarımı (delegated peer repair) kapsamında değerlendirilebilir ve öğretmenin ifadesinin “öğrencileri birbirlerini onarmaya” yönlendirdiği ifade edilebilir (a.g.e, s. 318). Son olarak öğrencinin “*Güze:l, tebrik ederim (2.0) güzel (02:51)*” şeklindeki değerlendirme ya da geri bildirim olarak tanımlanan üçüncü söz sırasındaki ifadeleri hem olumlu pekiştirme hem de onay bildiren (Sert vd., 2015) ifadeler olması açısından aktif SEY kullanımı gösterir niteliktedir.

Kayıt süresi açısından adayın etkileşimi yönetme sürecinin tümüne vakıf olunamasa da genel itibariyle SEY kullanımı “etkin” olmakla birlikte adayın sınıfın merkezi konumundan ayrılma noktasında, diğer bir ifadeyle, öğrenciler arasında gezinerek ikili, çoklu ve tüm sınıf etkileşimini destekleme ve yönetme açısından gelişime ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Sınıfın özellikle kadraj dışında olan kısmında yer alan öğrencilerin oluşturduğu “istenmeyen gürültü”nün adayı bazı yerlerde bu iki nokta açısından zorlandığı ve dolayısıyla aktif gezinmenin bu gürültüyü arzu edilen minimum seviyeye indirmede de faydalı olabileceği söylenebilir.

Benzer şekilde dersin son dört dakikasının ödevin yönergelerini anlatma ve ders yoklaması şeklinde geçtiği ve sınıf söyleminin son modu olan Sınıf Bağlamı (Classroom Context) Modu çerçevesinde şekillenmede yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu modun gerektiği “öğrencilerin etkileşimlerini en üst düzeye çıkarmak” hedefi kapsamında uzun söz sıralarının ağırlıkta olduğu (Walsh, 2012), akıcılığın ve anlamın ön plana çıktığı (Sert, 2015, s. 54) ve etkileşimsel kazanımların maksimum düzeye ulaştığı (Cancino, 2020) bir çerçevede

ilerlememesi, mod-aktivite-söylem uyumu ve birlikteliği açısından gelişime ihtiyaç duyulan bir nokta olarak değerlendirilmesinin temel gerekçesidir. Takip eden alt bölümde Ömer'in ikinci ders anlatımı, özellikle birinci anlatımıyla kıyaslanarak ve SEY açısından olumlu ve olumsuz yaklaşımlar ışığında analiz edilmektedir.

İkinci Ders Anlatımı-Ömer. İkinci ders anlatımı yine 11. sınıf ortamında gerçekleştiren Ömer, uygulama akademisyeninin de değerlendirme için katıldığı dersin giriş kısmında ısındırma (warm-up) için geniş bir zaman dilimi ayırmıştır. İlk ders kaydında bu kısım için adayın ayırdığı süre ve gerçekleştirdiği öğretmen söylemi mevcut olmadığı için bu anlamda bir kıyaslama yapılamamıştır. Daha önce Alparslan'ın ikinci ders anlatımında da karşımıza çıkan “öğrencilere ismiyle hitap edebilmek için kağıtla isimlerini yazıp sıralarının üzerine koymaları” tekniğini, bu dersin giriş kısmında da görmekteyiz. Ömer'in “*Sizden kâğıt çıkarmanızı istiyorum size isminizle hitap edebilmek için*” (01:13) şeklinde gerekçesini açıkladığı teknik, sonrasında öğrencilerle olan etkileşimini güçlendirmiş ve aktivitelere öğrenci seçerken de adayın süreci yönetmesini kolaylaştırmıştır.

Birinci dersle paralel olarak Ömer'in öğretmen söylemine beden dilini dahil etmesi, öğrenci sıralarında verilen yanıtları onaylaması ve katılımı teşvik etmesi için öğrencileri alkışlaması, etkileşim sürecinde birinci dilden faydalanması ve akıllı tahtayı etkileşimi şekillendirmede kullanması, ikinci derste de sınıf etkileşiminde yerini almıştır. Bununla birlikte birinci derse kıyasla ana etkileşim dili olarak İngilizce kullanımı bu derste daha ağırlıktadır. İngilizce kullanımı konusunda akademisyenin “*biraz yavaş*” şeklindeki notuyla birlikte “*tüm öğrencilere rağmen*” “*İngilizce ağırlığı güzel*” (bk. Uygulama Akademisyeni Saha Notları) değerlendirmesi de bunu doğrular niteliktedir. Benzer şekilde akademisyenin “*yönergeye odaklanmış*” şeklindeki notuyla paralel olarak yönergelerin bu derste daha açık verildiği söylenebilir. Diğer taraftan gösterge sorulara ek olarak referans soruların kullanımı, merkezi konumdan ziyade sınıfta gezinme, önceki öğrenmelere daha fazla atıfta bulunma, aktif öğrenci katılımına odaklanma, öğretim tekniği açısından çeviri kullanımı ve bağlam üzerinden anlama odaklanma bu derste daha fazla yer bulmuştur. Bu çerçevede ilk dikkat çekici konuşma “Kesit 10”da sunulmaktadır.

Kesit 10.

+Öğretmen, derste üzerinde durulan tarihi karakterle ilgili ilgi çekici ve az bilinen bir gerçeği öğrencilere referans soru olarak sorar+

- 01 ÖA: So, did you know that ehmm the INfamous Dracula (...) (05:57) (.) Do you know infamous meaN ^ ? (06:01)

- +Öğrencilerden sorusu için yanıt alamayan öğretmen öğrencilerin bildiğini düşündüğü noktadan hareket etmeye çalışarak soruyu yeniden ifade eder+
- 02 ÖA: Do you know famous mean ^ ...?
- 03 Ö1: Famous ünlü ↓
- 04 ÖA: Famous ünlü (1.5) infamous NE olabilir? (06:07)
+Yanıt alamayan öğretmen kendisi cevap verir+
- 05 ÖA: Gene ünlü ama sadece kötü şöhretli biri (1.5) (06:11)
+Sonrasında kelimeyi kullandığı soruya tekrar döner+
- 06 ÖA:Ehmm did you know that the infamous Dracula...ehmm Mehmet the Second (1.0) during his childhoodmeet ((met)) him... (06:21)
- 07 ÖA: Dracula'yla çocukluğu geçmiş biliyor musunuz ^ ? (06:25)
- 08 Ö2: Hayır (.)
- 09 ÖA: Dracula ne biliyor musunuz ^ ?
- 10 Ö3: Şeytan değil mi?
+Öğrenciler bu cevaba güler. Takip eden konuşmada ise öğretmen yine önceki derse yeni bir atıf yaparak bir gösterge sorusu ile devam eder+
- 11 ÖA: So, (1.5) the teacher (mentör öğretmeni kastederek) noted that how did he die ((how he died)) (06:49)
+Kısa bir beklemenin ardından öğrencilerden yanıt alamayan öğretmen soruyu tekrar eder+
- 12 ÖA: How did ^ he die? 06:52)
- 13 Ö4: Noldu hocam:? (06:54)
- 14 ÖA: Neden öldü? ^ ...Nasıl öldü? (.) (07:00)
- 15 Ö4: Hocam zehirlendi
- 16 ÖA: Zehİrlendi (1.5) It's great ^ (alkışlayarak) (07:09)
- 17 ÖA: He: poisoned RIght? ^

Ömer'in ikinci dersinde belirgin farklılık olarak soru sorma (questioning) üzerinde durduğu söylenebilir. Fatih Sultan Mehmet'in hayatı üzerine metin incelemesi ve dinleme çalışması yapılan derste adayın ilgi çekici bir referans soruyla başlattığı konuşma, soruda geçen ve öğrencilerin anlamını bilmediği bir kelime üzerinden devam etmiştir. Öğrencilerden yanıt alamamasını soruyu anlamadıkları şeklinde değerlendiren aday, öğrenci sırasının gerçekleşmediğini anlayınca soruyu kelime üzerinden yeniden yapılandırmaya çalışmıştır. "Famous" kelimesinin daha belirgin (unmarked) ve bilinen (known) olduğunu düşünen aday, bilgiyi bilinenden bilinmeyene (from known to unknown) şeklinde sunmasıyla öğrenci katılımını (Bozbiyık, 2017, s. 148) desteklemeyi başarmıştır. Kod değiştirme açısından da (Sert, 2015) önemli olan bu girişimle birlikte sunulan yetersiz genişletilmiş bekleme süresi neticesinde öğrenciden yanıt alamayınca cevabı kendisi vermiştir.

Benzer bir konuşma dersin son bölümünde ve eşleştirme etkinliğinde "Golden Horn" (33:45) ifadesinin ne anlama geldiği sorusuna sınıfın sessiz kaldığını gören aday ve öğrenciler arasında geçmiştir. Aynı bilgi sunumunu kullanan Ömer, önce öğrencilere "What is golden?" (33:46) sorusunu yöneltmiş, öğrencilerin "Altın" cevabı üzerine "What is horn?" (33:49)

sorusunu sormuş ve eliyle “boynuz” şeklini göstermeye çalışmıştır. Bu, aynı zamanda, öğrencinin “cevabı bilmeme durumundan anlama duruma geçmelerine yardımcı” olmak kapsamında değerlendirilebilir ve bilgi eksikliğinin etkin yönetimi açısından SEY kavramı ile ilişkilidir (Sert, 2015). Konuşmanın yedinci satırında, ilgili referans soru tekrar sorulmuş, sonrasında öğrenci katılımını desteklemek için soru aday tarafından Türkçe olarak yeniden sorulmuştur. Bu soruyla birlikte ortaya çıkan bir diğer referans soru ise onuncu satırda yer almıştır.

Ömer konuşmanın devamında SEY açısından önemli bir özellik olan geçmiş öğrenme durumlarına atıfta bulunmayı (referring to a past learning event) (Can Daşkın, 2015; Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019a; 2019b; Can Daşkın, 2017) dikkate alarak Fatih Sultan Mehmet’in nasıl öldüğü bilgisini bir gösterge soruyla hatırlatmaya çalışmıştır. Bekleme süresinin oldukça az olduğu bir başka söylem ortamında aday, öğrenci katılımının olmadığını görünce önce soruyu yeniden ifadeye (reformulation) ve sonrasında gelen öğrenci sorusuna (“*Noldu Hocam?*”) istinaden birinci dil kullanımına başvurmuştur. Benzer bir yeniden ifade etmeyi sorunun Türkçe formatı için de yineleyen (on beşinci satır) adayın öğrencinin doğru yanıtını onaylama ifadesine (confirmation token) (“*It’s great*”) ek olarak alkışlaması, adayın ilk dersiyle de örtüşen bir pekiştirme tarzı olarak bu derste de yer almıştır. Kesitin sonunda adayın öğrencinin verdiği Türkçe yanıtı İngilizce ifade etmesi, dersin hem daha önce vurgulanan İngilizce ağırlıklı etkileşim yönü ile hem de öğrencilere model oluşturma ile ilişkilendirilebilir.

Kesit 11.

+Öğretmen kendi sürecinden örneklendirme yaparak karakterle ilgili başka bir gerçeklik üzerinden soru sorarak ilgi çekmeye çalışır ve sonrasında etkileşimi genişletmek adına bir referans soruyla devam eder+

- 01 ÖA: I got ^ SHocked when I ^ first learned (1.5) ehmm he speaks seven languages flu:ently (14:50)
02 ÖA: You know FLU:ently ^ ?
03 Ö1: Akıcı (.)
04 ÖA: Tebrik ederim (14:57) (1.5) Akıcı bir şekilde konuşabiliyor (1.5) Siz kaç dil konuşabiliyorsunuz? ^ (15:01)

Ömer’in model oluşturma açısından kendi süreciyle konu arasında bağdaştırıcı ifadeler kullanmasının önünü açan başka bir konuşma “Kesit 11”de sunulmuştur. Cümlesinde kullandığı “*fluently*” zarfının anlamını sorduğu ve kod değiştirmeye (Sert, 2015) örnek oluşturan ikinci satıra, tipik sınıf söylemi söz sırası kapsamında öğrenciden gelen yanıt (response), kelimenin Türkçe karşılığı şeklinde olmuştur. Öğrencilerin sınıf etkileşiminde sınırlama olmadan kendilerini birinci dilde ifade edebiliyor olmaları, sınıf etkileşimine katılmalarına imkân sunması açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Öğretmenin söz

sırasını öğrencinin yanıtına göre şekillendirerek ifadesini tamamen birinci dilde açıklaması da İngilizce ağırlıklı bir etkileşimden yana gözükse de birinci dil kullanımına yönelik sınırlayıcı bir tutuma sahip olmadığına işaret etmektedir. Söz sırasını tamamlamada bir referans soru kullanması (dördüncü satır) ise soru sorma yoluyla konuyu sürdürme (topic maintenance) ve etkileşimin devam etmesi için “ek fırsatlar” sunulmasına (Çimenli vd., 2022, s. 3) örnek teşkil edebilir. Bu soru daha önce akademisyen notlarında yer almış ve “ilginç” olarak tanımlanmıştır.

Sınıf etkileşiminin ve söyleminin temel noktalarından biri olan geri bildirim sağlama noktasında adayın takip ettiği format dikkat çekici bulunmuş ve formatın geçtiği konuşma “Kesit 12”de sunulmuştur. Öğrencilerin akıllı tahta üzerinden dinledikleri metinde bazı ifadelerin yanlış olduğunu belirten Ömer, açık bir yönerge sunduktan sonra öğrencileri dikkatli dinleme konusunda uyarmıştır. Dinleme ve yanlışları belirleme aktivitesinde öğrenci-öğretmen söz sıralarının oluşumu şöyle gerçekleşmiştir:

Kesit 12.

- 01 ÖA: Şimdi size cümleleri okutacağım (1.5) ehmm (1.5)
yazdığınız işaretlediğiniz cümleleri DOĞRU bir şekilde
okuyacaksınız bana (21:58) İlk kim ^ okumak ister gönüllü? Sen
okursun (22:01) Arkadaşlar lütfen (2.0) Listen carefully OK ^ ?
- 02 Ö1: Mehmet was born in,
- 03 ÖA: Mehmet... say Mehmet the Second ...ikinci Mehmet
diyoruz ya (22:15)
- 04 Ö1: Mehmet the Second was bo:n in (1.5) fourteen (1.5)
- 05 ÖA: Thirty two (.)
- 06 Ö1: Thirty two... When he was THIRteen years old ^ , his father,
Murat the Second decided to get retired and ehmmm wanted to
ehmmm Mehmet become ...the...Sultan... (22:38)
- 07 ÖA: Sultan YES...well done but (1.5) ehmm Was he twelve years
old or thirte:n? ...Which ONE?
- 08 Ö1: Twelve (.) (22:49)
- 09 ÖA: Yes twel- but you said THIRte:n ((gülerek)) (22:52)

Birinci derse nazaran öğrenci katılımına olan odağın daha belirgin olduğu bu derste adayın yönergeden sonra öğrenci katılımını teşvik etmek için “İlk kim okumak ister gönüllü?” sorusunun hemen peşine katılmak için el kaldırmayan öğrencilerden birine yönelik “Sen okursun” söylemi, “öğrenci katılımı eksikliğine yönelik” yansıtıcı ve diyalojik olarak (Havadar, 2024, s. 10) reaksiyon gösteren öğretmen söylemine (teacher talk) örnek gösterilebilir. Sınıf etkileşiminin en temel bileşenlerinden biri olan geri bildirimin iki farklı tarzı bu konuşmada mevcuttur. Bunlardan ilki, öğrencinin “Mehmet” diye başladığı ifadesinin öğretmenin araya girmesi (teacher interruption) ile anında dönüt (immediate feedback) ile “Mehmet the Second” şeklinde değiştirilmesidir. Biçim-odaklı (form-focused) ve anında verilen bu geri bildirim, Beceriler ve Sistemler Modu kapsamında yürütülen aktivite gereği olumlu olarak görülebilir.

Bununla birlikte bu tür bir dönütün özellikle sınıf etkileşiminin son moduna (Classroom Context) doğru gittikçe artan uzun öğrenci söz sıraları ve öğrencinin etkileşimdeki rolünün arttığı konuşmalarda ya da aktivitelerde katılımı ve etkileşimi engelleyici etkisi olabilir (Pourhaji & Sadeghi, 2021; Sert, 2015). Adayın takip ettiği ikinci dönüt tarzı ise öğrencinin verdiği yanlış cevabı fark etmesi ancak hemen düzeltmemesidir. Ertelenmiş geri bildirim (delayed feedback) olarak değerlendirilebilecek bu strateji, öğrencinin söz sırasını tamamlaması (altıncı satır), adayın bir gösterge sorusu yönelmesi (“*Was he twelve years old or thirteen?*”), öğrencinin bu soruyu cevaplandırması (sekizinci satır) ve adayın öğrencinin okuma esnasında söylediği yanlışı hatırlatması (dokuzuncu satır) olarak gerçekleşmiştir. Dönütün ya da onarımın göz ardı edilmesi ya da ertelenmesi durumunun etkileşimsel bir sorun oluşturup oluşturmaması ile doğrudan ilişkisi olduğu düşünüldüğünde adayın, öğrenci hatasını merkezi ve iletişimi engellemeyen (Walsh, 2011, s. 169) bir yapıda olduğunu düşündüğü ve bu stratejiyi takip ettiği söylenebilir. Bu aynı zamanda adayın öğrenci söz sırasını dikkatli bir şekilde takip ettiğini gösterirken onarımı yaparken gülmesi ise (22:52) bu onarımın olumsuz etkisini azaltmaya (Jakonen & Evnitskaya, 2020) örnek oluşturabilir.

Kesit 13.

- +Öğretmen öğrencilere akıllı tahta üzerinden eşleştirme etkinliği açar ve ifadelerin anlamları üzerinden gerçekleşen konuşma şöyle ilerler+
- 01 ÖA: The Bosphorus means:... (32:35)
- 02 Ö1: Boğaz (.)
- 03 ÖA: NE boğazı? ^ İstanbul Boğazı (.)
- 04 Ö2: Yes (.)
- 05 ÖA: Sadece “Boğaz” diyip geçemiyoruz (1.5) ehmm Bosphorus’a (1.5) İkincisi neydi sizce? ^ Biliyor musunuz?
- +Akıllı tahta üzerindeki ikinci resmi kastetmektedir+
- 06 Ö3: Haliç hocam Halic(!) ^ (32:47)
- 07 ÖA: Haliç (!) HOW did you know: that ? Well done (.)
- +Öğrencinin doğru cevabını genişletmesini ister+
- 08 ÖA: HAVe you EVER visited İstanbul? ^ (32:54)
- 09 Ö3: No did ↓ (.)
- 10 ÖA: You don’t? ^ ...You didn’t? ^
- 11 Ö3: (...) understand (2.0) I don’t...
- +Öğrencinin soruyu anlamadığını düşünen öğretmen birinci dil kullanımına başvurur+
- 12 ÖA: İstanbul’a gittin Mİ? (33:04)
- 13 Ö3: Yok (.)
- +Sonrasında öğretmen soruyu tüm sınıf katılımını etkinleştirmek için sınıfa yönelik bir referans soru sorar+
- 14 ÖA: İstanbul’a DAHA önce giden var mı? (33:09)
- 15 Ö4: Ben ^ Hocam (1.5) altı yaşında gitmişim.
- 16 ÖA: Hatırlamazsın ki o yaşta
- 17 Ö4: Hatırlıyorum Hocam: çok iyiydi (1.5) çok kalabalık,

- 18 ÖA: Çok kalabalık değil mi? ^ Isn't that CROWDED? Çok kalabalık değil mi? ^ (1.5) Çok kalabalık ben hiç sevmem (1.0) Erzurum mis gibi (33:26)

Ömer'in ikinci dersine yönelik son kesitte (Kesit 13) dersin sonuna doğru akıllı tahta üzerinden yürütülen bir eşleştirme etkinliğinde geçen konuşma sunulmaktadır. Öğretmenin gösterge soruyla başlattığı konuşma öğrencinin söz sırasında ifadenin Türkçe karşılığını (ikinci satır) vermesiyle devam etmiştir. Öğretmenin bu söz sırasına karşılık “*Ne Boğazi? İstanbul Boğazi*” şeklindeki değerlendirmesi, öğretmen yankısı (teacher echo) olarak değerlendirilmekle birlikte bekleme süresi açısından gelişim gerekliliğine de işaret etmektedir. Azaltılmış öğretmen yankısı (reduced teacher echo) etkileşimsel süreçte öğrencinin katılımı ve konuyu genişletmesi açısından (Aziz & Arar, 2024; Kardaş İşler vd., 2019; Yeşilbursa, 2017; Walsh, 2012) önemlidir. Katılımı teşvik etmek adına başvurulmuş gösterge sorusuna ek olarak aynı söz sırasında yer alan “*Biliyor musunuz?*” şeklindeki soru ise epistemik durum yoklaması olarak konumlandırılabilir. Konuşmaya katılan üçüncü öğrencinin cevabı bilmesine şaşırarak öğretmen, “*Bu soruyu nasıl bildin?*” (“*How did you know that?*”) şeklindeki değerlendirmesini olumlu pekiştirici fonksiyonu üstlenen bir onaylama ifadesi ile tamamladıktan sonra ilgili öğrencinin söz sırasını genişletmek için yeni bir fırsat sunar. Referans soru olarak (sekizinci satır) yer alan bu soruya öğrencinin yanıt vermesine rağmen öğretmen soruya aldığı doğru cevaptan yola çıkarak öğrencinin soruyu anlamadığını düşünüp konuşma söylemine yönelik vurgu yoluyla oluşturduğu ifade (“*You don't?*”) ve bu ifadenin aday tarafından yeniden ifade edildiği şekliyle (“*You didn't?*”) devam etmiştir. Onay talep eden sorular (confirmation-seeking) kapsamında değerlendirilecek bu ifadeler, öğrencinin soruyu doğru cevaplandırması nedeniyle öğretmen tarafından tercih edilmeyen bir cevap (dispreferred learner response) olabilir. Yine de SEY'in önemli özelliklerinden biri olan öğrenci söz sırasını genişletme (extending learner turns) (Walsh, 2012) kapsamında olumlu bir yaklaşım sergileyen öğretmenin doğru cevabı detaylandırmasını öğrenciden beklemesi bir diğer önemli SEY bileşeni olan detaylandırmaya (elaboration) örnek teşkil edebilir.

Öğrenci söz sırasından sonra (on birinci satır) sorunun anlaşılmadığını iyice netleştiren Ömer, sonrasında birinci dil kullanımına başvurmuş ve böylece hem öğrenci katılımını sağlamış hem de iletişimsel kopukluk (communicative breakdown) çözülmüştür. Öğrencinin cevabıyla birlikte aday soruyu tüm sınıfa yöneltmiştir. Katılımı tüm sınıfa yaymak için bireysel adaylık (Havadar, 2024) şeklinde söz sırası tahsis ettiği adayın söz sırasını tamamlaması üzerine soruyu tüm sınıfa yöneltmesi etkileşimsel bir genişleme ve katılım etkisi oluşturmuştur. Dördüncü öğrencinin etkileşime dahil olmasıyla öğrencinin detaylandırmasına yönelik “*Hatırlamazsın ki o yaşta*” ifadesi, bu bağlamda cevabın detaylandırılmasına destek olmuştur.

Dahası, öğrenci söz sırasında geçen ifadeyi alan öğretmen, bu ifadeyle yeni bir söz sırası oluşturmuş ve bu sırada da öğrenci cevabını onaylar nitelikteki “Çok kalabalık değil mi?” şeklindeki soru eklentili ifadesi sonraki muhtemel katılımlara kapı aralamıştır (Parkinson & Whitty, 2022). Bu ifade aynı zamanda uzun bir öğretmen söz sırası (long teacher turn) oluşmasına aracılık etmiştir. Bununla birlikte dersin son bölümüne ve dolayısıyla aslında Sınıf Bağlamı Moduna karşılık gelen bu kesit özelinde uzun öğretmen söz sıralarından ziyade kısa öğretmen sırası ve uzun öğrenci söz sıraları daha çok arzu edilendir. Bu da aday açısından gelişim gerektiren son nokta olarak değerlendirilebilir.

Birinci Ders Anlatımı-Emine. Video-kayıt sürecinin muhtemel handikaplarından birisi teknik boyutta yaşanabilecek aksaklıklardır. Gerçek sınıf ortamında karşılaşılabilecek okul, öğrenci ve uygulama öğretmeni odaklı sorunlara ek olarak öğretmen adaylarının teknik anlamda yaşadığı sorunlara bir örnek Emine’nin ilk ders anlatımından gelmektedir. Adayların ders anlatımları, dersi takip eden diğer öğretmen adayı veya uygulama öğretmeni tarafından kayıt altına alınmaktadır. Bununla birlikte Emine’nin ilk ders anlatımı esnasında kayıt işlemini gerçekleştiren diğer aday kaydı başlattığını düşünerek tüm dersi telefonuyla kayıt altına almaya çalışmıştır ancak ders sonunda kaydın gerçekleşmediği anlaşılmıştır. Adayın ilk ders anlatım kaydının olmayışı, çalışma açısından bir sınırlılık olmakla birlikte çalışmanın kendi doğal ortamında ve etnografik temelli yürütülmesi nedeniyle bu olumsuz deneyimin doğrudan aktarılması, video-kayıt temelli sonraki İngilizce Sınıf Söylemi (English Classroom Discourse) çalışmalarının bu muhtemel sorunu dikkate almaları ve yaşanmaması adına gerekli hazırlıkların yapılması noktasında değerli bir çıkarım sağlamaktadır. Diğer taraftan dönem değerlendirmesinde ilk ve ikinci ders sürecini kıyaslayan adayın şu değerlendirmeleri, oldukça sınırlı da olsa ilk dersine yönelik çıkarımda bulunma açısından dikkate değer bulunmuştur:

Emine: Hocam ben ilk uygulamamda kayıta sorun yaşadım. Ha izlemek ister miydim? İstemezdim. Yani çünkü benim moralim çok bozuldu. Benim anlatacağım kısım sadece bir beceri üzerineydi. Yani fazla aktivite yoktu. Hoca bana öncesinde bu bölümü vermişti yaptırın diye. Ben de öncesinde kendimi hazırladım işte ne yapabilirim diye. **Kavram haritası** yapmayı düşündüm. Bir önceki derste **arkadaşımızın işlediği kısımla ilgi kelime**. Sonra **oyunlar** hazırladım. Ama hocam o gün öncesinde o kısımlar yapılmıştı. Hani öğrencilere o kısım ödev olarak verilmişti. Bu yüzden hoca bana dedi ki “Diğer etkinliği yaptır”. Orada ben bi afalladım zaten. Napabilirim? Acaba hani o kadar hazırlandım. Dedim “Ben anlatmak istemiyorum kendi kısımla devam edeceğim”. O yüzden hem moral bozukluğuyla başladım, bir şok etkisi oldu çünkü. O yüzden pek verimli değildim bence ve bunun geri dönütünü de sordum zaten Arven’e. İkinci derste ve kayıta çok farklıydım.

Muhtemel teknik sorunlara örnek teşkil etmesinin yanı sıra, ders planlaması ve hazırlık sürecinin yanı sıra öğretmen adayı ve mentörlük görevini üstlenen uygulama öğretmeni

arasındaki iş birliği, iletişim ve koordinasyon açısından da önemli çıkarımlar sunan bu deneyim, adayın olası ve ani gelişen durumlara karşı reaksiyon göstermesi açısından yeni deneyimlere ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir. Diğer taraftan, pratik eksikliği olan yeni öğretmenlerin “istenmeyen durumlar karşısında sıklıkla yaşadığı pratik şoku” (praxis shock) (Kelleci Alkan vd., 2024, s. 15) kapsamında da değerlendirilebilecek bu durum, adayın ders sürecini etkin ve verimli şekilde yönetmesi açısından da olumsuz bir etki oluşmuştur.

Adayın birinci ders anlatım sürecine yönelik değerlendirmeleri ışığında, anlatımını gerçekleştireceği dersin Materyal Modunu şekillendirmeye yönelik hazırlık (kavram haritası ve oyunlar) yaptığı anlaşılmaktadır. Öğrenci katkılarını şekillendirmeye ve etkileşimi artırmaya yönelik etkileriyle birlikte öğrencilerin İngilizce öğrenimine destek olması beklenen bu etkinliklerin planlanması ve uygulanması oldukça önemlidir. Benzer şekilde, SEY’in önemli bir özelliği olan “geçmiş bir öğrenme durumuna atıfta bulunmak” (referring to a past learning event) (Can Daşkın, 2015; Can Daşkın, 2017; Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019b) kapsamında adayın önceki derste üzerinde durulan noktalarla ilgili kelimelere odaklanması bir diğer dikkate değer boyuttur. Bununla birlikte SEY kullanımı ve sınıf etkileşimini yönetme açısından diğer noktaları keşfetmek için adayın ikinci ders anlatımını incelemenin daha doğru olacağına inanılmaktadır.

İkinci Ders Anlatımı-Emine. Ders anlatımının ikinci kaydı, diğer aday kayıtlarıyla benzer şekilde, akıllı tahtanın açık olduğu ve öğretmen adayının bir ısındırma (warm-up) yapmasıyla başlamaktadır. Emine’nin öğrencilere yönelttiği “How are you?” sorusuna aldığı öğrenci yanıtlarını “I am fine, thank you.” şeklinde cevaplandığı bu ısındırma süreci, Ömer’in ders anlatımına göre oldukça kısa sürmüştür. Sonrasında aday, yine Alparslan ve Ömer’a paralel olarak öğrencilere “Arkadaşlar isimlerinizi yazacağınız... o kartlardan istiyorum” şeklindeki yönergesinin gerekçesini ise “İsminizle hitap etmek istiyorum arkadaşlar... “O” falan demek istemiyorum” şeklinde açıklamıştır (01:25). Akademisyen saha notlarında da bu durum “isimlerinizi bilmeyi çok isterim- çok güzel” şeklinde değerlendirilmiştir. Genel itibarıyla yönergelerin açık olduğu, birinci dilin söylemde ağırlıkta kullanıldığı ve öğretmen konuşmasıyla öğrenci ve sınıf katılımının desteklenmeye çalışıldığı bu dersten alınan ilk kesit şu şekildedir:

Kesit 14.

- 01 ÖA: OK, WE will talk about Mimar Sinan (1.5) Who ^ is Mimar Sinan? (02:31)
- 02 ÖA: Do you ^ KNOW his life story?
+Öğrencilerin katılım göstermemesini anlamadıkları şeklinde değerlendiren öğretmen, soruyu Türkçe yeniden ifade eder+
- 03 ÖA: Mimar Sinan’ı biliyor musunuz arkadaşlar? (1.5) Anıtları olur, (1.5)

- Hiç bildiğiniz anıtları (02:46)
- 04 Ö1: Selimiye (02:48)
- 05 ÖA: SELİMİYE (1.5) Ner((e))deydi Selimiye Camii?
- 06 Ö1: İstanbul'da (.)
- 07 Ö2: Edirne'de (.) (02:54)
+Öğretmen ilk öğrenciye ikinci öğrenciyi eliyle göstererek doğru söylediğini işaret eder+
- 08 ÖA: Selimiye, (1.5) Başka VAR mı ARKadaşlar? (03:12)
+Hemen sonrasında+
- 09 ÖA: Kitabınızın altmış birinci sayfasını açar ^ mısınız? (03:16)
+İlgili kısmı akıllı tahtada açıktır+
- 10 ÖA: Altmış birinci sayfadan beni takip edin ↓ (.) (03:26)

Emine'nin açık bir yönergesi ile başlayan konuşmayı öğrencilerin epistemik durum yoklaması (epistemic status check) kapsamında bilgilerini ölçmeye yönelik sorduğu ilk gösterge soru (birinci satır) ve sonrasında bu soruyu yeniden ifade etme (reformulation) şeklinde tekrar yöneltmesi (ikinci satır), aynı zamanda katılımı desteklemeye yöneliktir. Öğrencilerin katılım isteksizliklerini sorduğu soruları anlamlandıramamış olmalarına bağlayan aday, diğer adaylara paralel olarak öğrencilerin birinci diline başvurmuş ve üçüncü satırdaki şekliyle ifadeyi Türkçe olarak tekrarlamıştır. Bununla birlikte Türkçe ifadenin sonrasında gelen ifadeler ise öğrencilerin katkılarını şekillendirme (shaping learner contributions) kapsamında değerlendirilebilir. Öğrenci söz sırasında gelen yanıt karşılık tekrar soru sorması ise ("Ner((e))deydi Selimiye Camii?") öğrencinin söz sırasını genişletme (extending learner turn) ve yine epistemik durumunu sorgulama ve böylelikle de etkileşime katılımı genişletme kapsamında olumlu olarak değerlendirilebilir. Tipik sınıf söyleminin oluşumu açısından öğrenci kendisine yeniden sunulan söz sırasına verdiği yanlış yanıt, etkileşimin genişlemesini ve bir akranının öğrenciyi düzelttiği bir ifadenin konuşmada yer almasını tetiklemiştir.

Diğer bir deyişle, öğretmen tarafından yetkilendirilmiş bir akran onarımı (delegated peer repair) (Rodríguez & Evnitskaya, 2024) yerine yetkilendirilmemiş (undelegated) olarak akranın arkadaşının ifadesini düzeltmesi şeklinde (yedinci satır) etkileşime katılmıştır. Bu katılımı ve verilen düzeltmeyi sözel ifade etmeye ek olarak (sekizinci satır) beden dilini kullanarak parmağıyla ikinci ve akran onarımı yapan kişiyi işaret eden aday, SEY açısından önemli bir boyut olan ve etkileşimsel sahanın çok modlu (multimodal) yapısına işaret eden sözel olmayan ipuçlarının (Atar, 2016; Park, 2017) kullanımına örnek oluşturmuştur. Verilen doğru yanıtın öğretmen-öğrenci yankısı (teacher-student echo) şeklinde tekrar edilmesinden sonra "*Başka var mı arkadaşlar?*" (09:12) şeklindeki aday söylemi, yine katılımın artmasına yönelik bir girişimdir. Bununla birlikte bu girişimin öğretmen söz sırası boyutu gerçekleşmeden ve yeterli ve genişletilmiş bekleme süresi (extended wait-time) verilmeden devam edilmesi, etkileşimin daha fazla öğrenci katılımını destekleyecek şekilde ilerlemesini engellemiştir. Öğrenci

katılımının bu kısım için yeterli olduğunu düşünen aday, dokuz ve onuncu satırlardaki söz sıralarında öğrencileri sonraki aktiviteye ve materyal modu kapsamında üzerinde çalışacakları kitap bölümüne yönlendirmeye çalışmıştır. Bekleme süresine ek olarak, adayın gelişime ihtiyaç duyduğu bir diğer nokta -akademisyen notlarında da vurgulandığı üzere- akıllı tahta üzerinden yapılan eşleştirme aktivitelerinin öğrenci tarafından değil öğretmen tarafından yapılmasıdır. Akademisyenin “*öğrencilerden isteyebilirsin, onlar yapsınlar*” şeklindeki değerlendirmesinden hareketle dersin yürütülmesi sürecinde öğrencilere daha fazla alan bırakılması, etkileşimin ve öğrenci katılımının zenginleşmesi açısından önemlidir.

Kesit 15.

- +Öğretmen okuma metninden yola çıkarak öğrencilerin epistemik durumlarını belirleyici bir gösterge soru sorar+
- 01 ÖA: I. Süleyman'ı ya da II. Selim'i ya da III. Murad'ı biliyor musunuz?
Onlar KİM? ^
- 02 Ö1: Osmanlı padişahı (05:03)
- 03 ÖA: Evet (1.5) YAni, I. Süleyman II.Selim'in neyi oluyor mesela? (1.5)
II. Selim'in neYİ oluyor?
- 04 Ö1: Babası (.) (05:12)
- 05 ÖA: II. Selim III. Murad'ın neyi oluyor mesela? (05:19)
+Öğrenciler koro şeklinde “Babası” cevabını verir+
- 06 ÖA: Babası (1.5) GÜzel: (05:19)

Ana materyal olarak ders kitabına ve onun akıllı tahta üzerinden açılan interaktif uygulamasına odaklanılan bölümde Emine söz sırasını, okuma metninde geçen ifadeler temelinde gösterge sorular (birinci satır) yoluyla öğrenci katılımını şekillendirmeye yönelik kullanmaya çalışmıştır. Sonrasında gelen öğrenci yanıtını genişletmeye yönelik diğer gösterge soruları (üçüncü ve beşinci satır) öğrenci söz sırasını genişletmeye yönelik önemli girişimlerdir. Örneğin üçüncü satırdaki onay bildiren “*Evet*” ifadesinden sonra “*yani*” ifadesi aslında öğrencinin cevabının (ikinci satır) öğretmen tarafından yeterli görülmediğine işaret etmiş ve detaylandırma (elaboration) kapsamındaki yeni bir girişimin habercisi olmuştur. “Etkileşimsel alan yaratmaya” (Aziz & Arar, 2024, s. 332) imkân sunan bu girişimler, kesitteki sınıf söylemi baz alındığında “tüm sınıfı kapsayıcı bir öğretim” (Azkiyah & Mukminin, 2017, s. 119) çerçevesinde önemli fonksiyon üstlenmiş ve koro formatında etkileşime (Walsh, 2011, s. 169) kapı aralamıştır. Öğretmenin öğrenciye sorduğu soruya (beşinci satır) öğrencilerin koro şeklinde cevap vermesi buna örnektir (05:19). Sınıfın katılımıyla gerçekleşen ortak etkileşim, sınıf bağlamının getirdiği etkileşim yoluyla anlamın birlikte yapılandırılması (co-construction of meaning) (Walsh, 2006) ile de doğrudan bağlantılıdır.

Kesit 16.

- +Öğretmen öğrencilerden ifadeleri çevirmelerini ister ve hemen ardından katılım göstermek isteyen öğrencinin ifadesiyle konuşma devam eder+

- 01 Ö1: Ben çevireyim Mİ? ^ (06:11)
02 ÖA: Olur, çevir (.)
03 Ö1: He is exact (1.0) exact (1.5) konuşamadım (06:14)
04 ÖA: Tamam olsun, sorun yok (06:16)
05 Ö1: He is (...) not known. Ehmm Onun tam doğum tarihi bilinmiyor (1.5) ^ BUT acco:rding to some sources (1.5) Bazı bilgilere göre: (1.5)
06 ÖA: Bazı kaynaklara göre:, (06:26)
07 Ö1: He was born around the years of 1490 (1.0) Ehmm 1490 yılları,
08 ÖA: Cıvarı, ↓
09 Ö1: Doğmuş (.)
10 ÖA: Devam etmek istiyor musun? (06:36)
11 Ö1: Olur ↓ (.) (06:37)

Sınıf etkileşimini yönetmede ve öğrenmeyi şekillendirmede çeviriyi (translation) aktif olarak kullanan Emine, öğrencinin aktif katılım göstererek söz sırasını alma (turn taking) isteğini kabul etmiş ve onu yetkilendirmiştir. Öğrencinin ifade ederken zorlanmasını doğal karşılayan aday, öğrencinin “*Konuşamadım*” şeklindeki değerlendirmesine karşılık “*tamam olsun, sorun yok*” şeklindeki değerlendirmesiyle öğrenci söz sırasının devam etmesine yönelik olumlu pekiştireç etkisi sunmuştur. Özellikle öğrencinin söz sırasını alma girişimi, etkileşim dizilerindeki örüntünün öğrenci inisiyatifine bağlı olarak (Garton, 2012, s. 39) şekillendiğini ve değişkenlik gösterdiğini yansıtmaktadır. Aynı zamanda davetsiz öğrenci girişimlerine (students’ uninvited initiatives) de örnek oluşturan bu tarz girişimlerin etkin yürütülmesi, etkin SEY kullanımı çerçevesinde değerlendirilmektedir (Tai, 2024a). Bu noktadan hareketle Emine’nin destekleyici ve yetkilendirici tutumu SEY kapsamında olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan adayın “*konuşamadım*” şeklindeki öz değerlendirmesi aynı zamanda öğretmenden yaşadığı soruna yönelik bir değerlendirme ve bu değerlendirmenin takibinde devam edip etmemesi noktasında bir onay kontrolü (confirmation check) beklediğine dair bir yorum oluşturabilir. Adayın “*sorun yok*” şeklindeki destekleyici değerlendirmesi, biçimden ziyade (form-focused) içerik odaklı (content-based) bir geri bildirime daha fazla ağırlık vermiş olmasından da kaynaklanmış olabilir.

Öğrencinin okuma sonrasında birinci dile çevirme girişiminde kullandığı ifadelerin iki öğrenci sırasında da (altıncı ve sekizinci satır) öğretmen tarafından yeniden ifade edilerek (reiterating) öğrenciye düzeltme (repair) sunulduğu anlaşılmaktadır. Biçim odaklı geri bildirim (form-focused feedback) çerçevesinde değerlendirilebilecek bu düzeltme girişimleri, bununla birlikte, öğrenci söz sırasına yönelik araya girmeler (teacher interruptions) şeklinde gerçekleşmiştir. Öğretmen ağırlıklı bir etkileşimi (teacher-fronted interaction) yansıtan belirgin öğelerden biri olan öğretmen müdahaleleri ve bu yolla elde edilen uzun öğretmen söz sıraları (extended teacher turns), tercih edilmeyen öğrenci yanıtlarının yönetimi (management of

dispreferred learner responses) açısından diğer stratejilere göre daha az istenen bir durumdur. Adayın tipik sınıf söylemi söz sırasına (Initiation-Response-Feedback) bağlı kalmaya çalışmadığı anlaşılsa da sık sık araya girmesi (interruption), öğrenci katkılarını şekillendirme ve etkileşime katılımları açısından engelleyici etki oluşturabilir (Yatağanbaba & Yıldırım, 2016). Konuşmada yer alan öğrenci söz sırası ifadeleri (beşinci ve yedinci satır) tamamen yanlış olarak değerlendirilebilecek yanıtlar olmamakla birlikte kendi kendini onarma (Jawhar vd., 2021; Novell & Carreres, 2024; Tajeddin & Kamali, 2023), yetkilendirilmiş akran onarımı (Rodríguez & Evnitskaya, 2024), öğretmen sessizliği (Atar, 2016, s. 99) vb. stratejilerin kullanımı öğrenci katılımını şekillendirmede ve etkin geri bildirim sağlamada daha pratik ve etkili olabilir. Öte yandan, öğrencinin başlattığı dizi düzenini (sequence organization) yine öğrencinin devam ettirmesine ve söz sırasını genişletmesine yönelik “Devam etmek ister misin?” şeklinde ifadesi ise SEY açısından olumlu bir yaklaşımdır. İngilizce-Türkçe çevirinin ağırlıkta olduğu bir etkileşim ortamına örnek teşkil edebilecek bir diğer konuşma “Kesit 17”de sunulmaktadır.

Kesit 17.

- +Öğretmen öğrencilerden kitapta geçen kısımları Türkçeye çevirmelerini ister+
- 01 ÖA: Sıradakini de (2.0) (seçeceği öğrenciye yaklaşarak) Sümeyye’ydi DE mi? (13:47)
- 02 Ö1: Evet (.)
- 03 ÖA: Sen oku lütfen ^
- 04 Ö1: (...)
- 05 ÖA: TARİH de belirt (13:54)
- 06 Ö1: Fourteen...Ehmm... forty seven
- 07 ÖA: Emin misin? ^
- +Yaklaşık dört saniyelik bekleyişin ardından+
- 08 Ö1: Fifteen fifty seven (.)
- 09 ÖA: Evet: (14:03)
- 10 Ö1: He completed (1.5) the Süleymaniye Mosque ((yanlış telaffuz)) in İstanbul which was the last mosque ((yanlış telaffuz)) of the ehmm sixteenth century (14:14)
- 11 ÖA: Tamam bunu ben çevireyim... HATTA birlikte yapalım (14:21)
- 12 Ö1: Ehmm Hocam Süleymaniye (1.5) İstanbul’da tamamlamış
- 13 ÖA: Evet (.) (14:29)
- +Üç saniyelik beklemenin ardından+
- 14 Ö1: On altıncı yüzyılda,
- 15 ÖA: En geniş değil mi? ^
- 16 Ö1: En geniş (1.5)
- 17 ÖA: ^ Camisi olan:
- 18 Ö1: EN geniş camisiymiş
- 19 ÖA: Mm Hm... (14:40) ^
- 20 Ö1: Sonra.. harika bir (...) inşa ettirmiş,
- 21 ÖA: ^ Hayır etmemiş o ünvanı almış değil Mİ:? ^ (14:52)

- 22 Ö1: Hmm
+Öğrenci tarafından net anlaşılmadığını düşünerek+
- 23 ÖA: Yani Koca Mimar Sinan diye anılmış arkadaşlar (14:59)
+Öğretmen etkileşimi ve anlamlandırmayı tüm sınıfa genişletmeye çalışır+
- 24 ÖA: NE diye anılmış?
+Öğrencilerin koro şeklinde “Mimar Sinan” ifadesiyle bu konuşma noktaları+ (15:01)

Söz sırasını yetkilendirmeyi öğrencinin ismini söyleyerek gerçekleştiren Emine, bununla birlikte, öğrenci katılımını şekillendirmeye yönelik yönergesi (beşinci satır) ile etkileşimi başlatmıştır. Önceki kesitlerde yer alan öğretmen söyleminin aksine, öğrencinin verdiği yanıtı doğrudan düzeltmeyen aday, onay kontrolü (“*Emin misin?*”) kullanarak öğrencinin yanıtı üzerinde tekrar düşünmesine ve kontrol sorusu ile birlikte gelen yaklaşık dört saniyelik bekleme süresi (wait time) ile de doğru yanıtı söylemesine olanak sunmuştur. Genişletilmiş olmasa da benzer bir bekleme süresini (on üçüncü satır) sonrasında da tercih eden aday, öğrencinin etkileşime katılımını sürdürmesini kolaylaştırmıştır. Nitekim adayın ilerleyen dakikalarda tüm sınıfın katılımına yönelik “*Biraz düşünün*” (17:24) ve öğrencilerin tahminlerini kabul etmeyerek söylediği “*Biraz daha düşünün*” (17:32) ifadeleri, sınıf ve bireysel öğrenci katılımına ek olarak doğru yanıt bulma konusunda yeterince etkileşimsel ve zamansal alan (space) oluşturmanın etkileşimi olumlu etkilediğini göstermiştir. Dahası bu olumlu etkiyi değerlendiren adayın “*Evet hani... bi- düşününce oluyormuş demek ki...*” ifadesine yönelik öğrenci onayını talep eden eklenti soru formatındaki (Parkinson & Whitty, 2022) “*Değil mi arkadaşlar?*” (17:43) şeklindeki değerlendirmesi, adayın “genişletilmiş bekleme süresi” (extended wait time) kapsamında farkındalığa sahip olduğu ancak etkileşimin tüm söz sırası dizinlerine bunu yansıtmada noktasında gelişime ihtiyaç duyduğu yorumunu beraberinde getirmektedir. Benzer şekilde ve akademisyen notları (örneğin “*Reinforcement yok*”) ışığında, adayın öğrencilerin doğru yanıtlarına verdiği olumlu cevapları (örneğin “*Evet*”), pekiştirme açısından söylemini zenginleştirmesinin yanı sıra etkileşimsel alanın maksimum düzeye çıkması ve öğrenci katkılarını şekillendirme açısından olumlu etki oluşturabilir.

Onay ifadesi olan “*Evet*” ile değerlendirme fonksiyonu üstlenen söz sırasını tamamlayan ve sırayı tekrar öğrenciye bırakan aday, öğrencinin yanıtında yer alan iki telaffuz hatasını ise görmezden gelmiştir. SEY kullanımı ve sınıf etkileşimini yönetme, dilin pedagojik hedefler doğrultusunda uygun kullanımı ve öğretmenin bu doğrultuda kararlar vermesi şeklinde özetlenebilir. Bu noktadan hareketle adayın öğrencinin söz sırasına yönelik müdahalede bulunmayıp telaffuz hatasını onarmamaya çalışmaması, anlam temelli bağlam açısından daha az müdahale ve doğrudan onarım (Sert, 2017) bakımından olumlu görülebilir. Benzer şekilde

“sözlü akıcılığı teşvik etmek için” de (Sert, 2015, s. 54) gerçekleştirmiş olabileceği düşünülen bu doğrudan onarım eksikliği, hedef yakınsak dil kullanımı açısından faydalı görülebilir.

“*Tamam bunu ben çevireyim*” şeklinde söylemiyle öğretmen söz sırasını genişletmeye teşebbüs eden aday, hemen sonrasında kararını değiştirerek etkileşimin temel prensiplerinden biri olan anlamın birlikte yapılandırılması (co-construction of meaning) açısından doğru bir karar vermiştir. Bu prensipten hareketle, “bir öğretmenin öğrencilerin ne demek istediklerini en uygun dili kullanarak söylemelerine yardımcı olması” (Walsh, 2011, s. 172) için adayın sonraki söz sıralarında öğrenciyle birlikte (14:29-14:40 arası) etkileşimsel katkıları şekillendirdikleri anlaşılmaktadır. Konuşmada dikkat çeken bir diğer nokta ise SEY gelişimi ve etkin kullanımı açısından önemli olan minimal cevap belirteçlerinin/işaretlerinin (minimal responsive tokens) kullanımıdır (Tai, 2024a). Emine’nin sınıf söyleminin söz sırası açısından oldukça önemli ve genelde üçüncü sırada gerçekleşen öğretmen söz sırasında kullandığı minimal cevap belirteci “Mm hm” (14:40); öğrenci yanıtına yönelik onaylama işareti olmasının yanı sıra, Başlatma-Yanıt-Değerlendirme (IRE) dizisinin üçüncü turunda “bir devam ettirici” olarak (Girgin & Brandt, 2020, s. 75) öğrenci katılımının devam etmesini sağlamıştır. Sınıf etkileşiminin ve öğretmen konuşmasının (teacher talk) çok modlu yönüne (Kardaş İşler vd., 2019, s. 2) işaret eden bu kullanım, bu minimal noktaların etkileşimde üstlendikleri fonksiyonun keşfedilmesi noktasında öğretmen gelişimine destek olunmasına (Balıkçı & Seferoğlu, 2023; Girgin & Brandt, 2020; Sert, 2015) işaret etmektedir.

Diğer taraftan sınıf söylemi merkezli ve KÇ odaklı analizlerin öğrenci söylemi (learner talk) için de yapılması gerekliliğine işaret eden önemli bir minimal belirteç kullanımı, öğretmen söz sırası sonrası öğrencinin bu yanıtı değerlendirdiği “*Hmm*” ifadesidir. Bir önceki söz sırasındaki yanıtına (yirminci satır) verilen olumsuz değerlendirme ve ardından sağlanan örnek yanıt sonrasında gelen “*değil mi*” şeklindeki onay kontrol belirteci formatındaki eklenti soru (Parkinson & Whitty, 2022), öğrencinin minimal yanıt (“*Hmm*”) (yirmi ikinci satır) kullanmasıyla karşılık bulmuştur. Adayın bu öğrenci yanıtını verdiği düzeltme ve örnek yanıt “öğrencinin anlamadığı” şeklinde yorumladığı düşünülmektedir. Adayın bu minimal yanıt sonrası ifadesini başka kelimelerle açıklamaya (paraphrasing) ihtiyaç duyması (14:59) bu düşünceyi kuvvetlendirmektedir. Dahası, minimal yanıtla birlikte Emine’nin yanıtını tüm sınıfa yönlendirmesi (yirmi üçüncü satır) ve hemen ardından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için “*Ne diye anılmış?*” gösterge sorusu etkileşimin tüm sınıfa yayılmasını sağlamıştır.

Adayın ikinci ders anlatımından alınan ve SEY ve etkileşim açısından önemli noktaları içeren son kısım ise “Kesit 18”de sunulmuştur. Öğretmenin hem gösterge soru sormayı hem de önceki öğrenmelere atıfta bulunma özelliğini birleştirdiği söz sırasıyla başlayan (19:26)

konusma, öğrencilerden birinin katılım istekliliği (willingness to participate) (ikinci satır) sergilemesiyle devam etmiştir. Öğretmen onay belirtecini alan (“Söyle”) öğrencinin yanıtını yeniden ifade eden öğretmen (beşinci satır), öğrenci onayını (altıncı satır) aldıktan sonra öğrenci katılımını ve söz sırasını genişletmek maksadıyla bir sonraki ifade için de aynı öğrenciyi yetkilendirmiştir (yedinci satır). Yeniden ifade etmelerle birlikte öğrenci yanıtının şekillendiği bu konuşmadaki dikkat çekici nokta, adayın öğrencinin epistemik durumunu yoklamaya yönelik sorusundan (“Peki ne gölünü geçmek için?”) sonra belirginleşmiştir.

Kesit 18.

- 01 ÖA: NE demiştik BU na? ^ (19:26)
02 Ö1: Söyliyim mi Hocam?
03 ÖA: SÖYLE (.)
04 Ehmm Bazı Osmanlı subayları (1.5) ehmm Sinan’ı askere almış, (19:38)
05 ÖA: Orduya almış değil mi? ^
06 Ö1: Orduya almış evet (19:40)
07 ÖA: Tamam ikinciye de yap (.)
08 Ö1: (...) Bağdat and (...) made three ships,
09 ÖA: No:İmuş burDA? (19:53)
10 Ö1: Askerlerin (2.0) Bağdat’a gitmiş ve üç tane gemi yapmış (.)
11 ÖA: Bağdat seferine katılmış ve üç tane gemi yapmış değil mi? ^
Peki ne gölünü geçmek için? ^ (20:03)
12 Ö1:Hı?
13 ÖA: HANgi gölü geçmek için? (20:05)
14 Ö2: Van (.)
+Öğretmen adayı hiç cevap vermeden onaylamak için vücuduyla ikinci öğrenciye doğru yönelir ve parmağıyla doğru yapan öğrenciyi işaret eder (20:07). Sonrasında diğer eşleştirme etkinliğine geçmek için tahtaya geri döner. Bu arada birinci ile ikinci öğrenci arasında diyalog devam etmektedir+
15 Ö1: Bana sordu (.)
16 Ö2: (...)
17 Ö1: Bana sordu (20:11)
18 ÖA: Tamam (1.5) sıradakini kim yapmak ister? (20:13)

Öğrencinin anlamadığı için öğretmen konuşmasını tekrar etmesine yönelik kullandığı minimal belirteç (“Hı?”), öğretmenin soruyu ufak bir kelime değişikliği ile (paraphrasing) yeniden ifade etmesine (rephrasing) kapı açmıştır. Dahası bu minimal ifade, başka bir öğrencinin davet edilmemiş (student’s uninvited initiatives) şekilde konuşmaya dahil olmasını sağlamıştır. Yetkilendirilmemiş akran onarımına (undelegated peer repair) da örnek teşkil edebilecek bu durum, doğru cevap veren ikinci öğrenciye yönelik ve beden dilinin kullanıldığı sözel olmayan bir öğretmen onayına da kapı aralamıştır. Akran desteği ve konuşması (peer-talk) (Rodríguez & Evnitskaya, 2024) kapsamında önemli olan akran onarımı, sınıf etkileşim dizi düzeninin (sequential organization) yalnızca Başlatma-Yanıt- Geri Bildirim ya da

Başlatma-Yanıt- Değerlendirme söz sıralarından ve öğrenci-öğretmen konuşmasından ibaret olmadığını göstermesi açısından önemlidir. Bununla birlikte akranlar arasındaki olası iletişim çatışmalarının da (on beş ve on yedinci satır) Emine tarafından başarılı olarak yönetilmesi ve etkileşimin pedagojik gereklilikler çerçevesinde devam ettirilmeye çalışılması, etkileşimde istenmeyen durumlarda ya da tercih edilmeyen öğrenci yanıtlarının yönetilmesinin gerektirdiği öğretmen kontrolü ve yönetiminin SEY kapsamında değerlendirilebileceğine işaret etmektedir.

Birinci ders kaydının olmaması dolayısıyla detaylı bir karşılaştırmalı analiz yapılamasa da adayın değerlendirmeleri ve akademisyen saha notları ışığında, ikinci dersin SEY kullanımı açısından daha zengin olduğu söylenebilir. Bununla birlikte sınıfın merkezi konumundan ayrılma, öğretmen söz sıralarının özellikle dersin ilerleyen modları (Sistem ve Beceriler ve Sınıf Bağlamı) açısından sınırlandırılması, öğrenci söz sıralarının genişletilmesi, öğrencinin etkileşimdeki payını artırma ve katkılarını şekillendirme adına genişletilmiş bekleme süresinin sağlanması ve zaman yönetiminin etkinleştirilmesi, adayın gelişime ihtiyaç duyduğu noktalar olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde, aktivitelerin sınıf modlarına uygun şekilde gözden geçirilmesi ve Sınıf Bağlamı Modu gereği dersin son bölümlerinde öğrenci etkileşimini maksimum düzeye çıkarma girişimlerinin artırılması gelişim bağlamında görülebilir.

Birinci Ders Anlatımı-Arven. 11. sınıf düzeyinde bir sınıf ortamında ilk ders anlatımını yapan Arven'in ilk ders anlatım kaydı karşılıklı kısa bir selamlaşma formatındaki ısındırma (warm-up) ile başlamaktadır. Akıllı tahtanın açık olduğu ve adayın elinde ders kitabıyla pozisyon aldığı bu ortamda etkileşim adayın önceki hafta işlenen konuyu hatırlatmaya çalışmasıyla devam etmiştir. Yönetimsel Mod gereği etkileşimsel süreçlerin pedagojik, kurumsal ve kişisel dikkat noktaları çerçevesinde gelişim göstermesiyle paralel olan bu yaklaşımda aday “*Do you remember where we stayed last week?*” (0:17) sorusundan hemen sonra yönelttiği bu gösterge sorunun Türkçe formatını [*“Nerede kaldığımızı hatırlıyor musunuz?”* (0:19)] sunmuştur. Bu soru hem ısındırma ve Yönetimsel Modun şekillenmesini hem de önemli bir SEY özelliği olan geçmiş öğrenme durumlarına atıfta bulunmanın (referring to a past learning event) kullanımını detaylandırmaktadır. Öte yandan birinci dili ifadelerin öğrenci tarafından anlamlandırılması açısından için kullanan aday, bu soruya karşılık bir yanıt alamayınca yönergelerle Materyal Modu çerçevesinde öğrencileri kitaptaki ilgili bölüme yöneltmiştir [*“Open your books, please”* (0:28)]. Dersin genelinde diğer adaylara kıyasla, yönergeleri ağırlıklı İngilizce sunmaya çalışan aday, “*We will see the passage*” (0:35) yönergelerinin ardından öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları üzerinde çalışacakları materyale odaklamak için “*Did you (...) something in this part? Bir şey fark ettiniz mi ...parçada sanki eksik şeyler var*” (0:48)” şeklindeki ifadesiyle bazı öğrencilerin aynı anda “*Başlığı yok*” (0:52)

yorumuyla katılımlarını sağlamıştır. Sonrasında öğrencilerden metinde yer alan resim üzerine odaklanmalarını isteyen adayın takip eden konuşması “Kesit 19”da sunulmaktadır.

Kesit 19.

- 01 ÖA: PLEAse try to read the whole text silently. Do you know “silently”? ^ (01:24)
- 02 Ö1: Sessiz okuma
- 03 ÖA: Goo:d... Sessiz okuma yapacağız (.) (01:26) You have one minute, I guess that is enough for this (1.0) Plea:se try to focus on the general idea or general message that is given to be used ...Okurken lütfen verilen mesaja odaklansak DAHA güzel olur tamam mı? ^ (01:43)

Sınıf etkileşim dilini ağırlıklı İngilizce olarak belirleyen Arven, açık yönergesinden sonra öğrencilere yönergesinde yer alan anlam açısından kilit role sahip “*silently*” kelimesi üzerinden gösterge soru sorarak hem katılımı desteklemiş hem de sorunun öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmiştir. Bir öğrenciden aldığı doğru yanıtı onay belirteci ile (“*Good*”) ile karşılayan öğretmen, sonrasında birinci dil kullanımına başvurarak yönergeyi daha da açık hale getirmiştir. Yönergelerin netleştirilmesi ve detaylandırılması (üçüncü satır) noktasında birinci dilin ve ifadelerin Türkçeye çevrilmesi, adayın SEY özelliklerinden birisi olan kod değiştirme (code-switching) (Sert, 2015, s. 131) noktasında farkındalığa sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dersin ilerleyen kısımlarında okuma aktivitesinden sonra öğrencilerin ifadeleri Türkçeye çevirmelerini isteyen aday, birinci dilin etkileşimsel kullanımına ek olarak pratik açısından, diğer bir ifadeyle öğretimsel açıdan (Can Daşkın, 2015; Jacknick & Duran, 2021; Zuo & Walsh, 2023) kullanımına başvurmuştur.

Metin okuma aktivitesi sonrası etkileşim adayın sorduğu “*Have you ever done something that made you feel proud?*” (03:21) şeklindeki referans soruyla devam etmiştir. Öğrencilerden soruya yönelik yanıt alamayan adayın ifadeyi doğrudan birinci dile çevirmek yerine “*I can give an example from my life(.)*” (03:31) ifadesiyle devam etmesi, hem model gösterme (modeling) hem de birinci dilin bilinçli kullanımına örnek teşkil etmektedir. Bu kapsamda gerçekleşen konuşma sonraki kesitte sunulmaktadır.

Kesit 20.

- 01 ÖA: Do you ^ know “do favor”? What does it mean in Turkish? (03:41)
- 02 Ö1: İyilik değil mi? ^
- 03 ÖA: HEH, iyilik yapmak (1.5) Whenever I do: a favour, I feel very proud myself (03:49) (.) Do you? ^
+Sınıfa bakar ve öğrenci katılımını göremeyince yönergesini yeniden ifade etme yoluna gider+
- 04 ÖA: Can YOU explain this in English? (03:53)....

- 05 ÖA: If you wanna, you can explain in TURKISH... it doesn't matter (03:58)... It's time to think, Tamam mı? Biraz düşünelim (04:05)
- 06 ÖA: Hepimizi gururlandıran şeyler olmuştur hayatımızda (04:08) (1.5) Proud ne demek?
- 07 Ö2: Gurur (.)
- 08 ÖA: HEH...Onu soruyorum,
- 09 ÖA: Hiç Mİ yok ya? ^ (04:23)
- 10 Ö3: Var da nasıl anlatayım?
- 11 ÖA: Nasıl anlatayım mı? Ben sana yardım ederim (04:31)
+Öğretmen öğrenciye doğru yönelir ve yaklaşır+
- 12 ÖA: I'm listening to you,
- 13 Ö3: Ehmm last year (1.5) I was in (...) Erzurum and it is a race (1.0) and we were racing and we (1.5) third (1.5) açıklayamadım (04:52)
- 14 ÖA: OK, that's great (1.5) that's enough (.) Any other idea? (05:00)

Kendi hayatından örnek vererek etkileşim için öğrencilere model oluşturmaya çalışan aday, örnek ifadesini paylaşmadan önce gösterge bir soruyla (birinci satır) adayların epistemik durumlarını belirlemeye yönelik bir soru yöneltmiştir. Öğrenci yanıtının doğru olduğunu gösterir ve sonraki etkileşimsel süreçlerde de kullanılan “*Heh*” şeklinde minimal belirteç sonrasında sorusunu yöneltmesi ve öğrencilerin söz sırasını belirten “*Do you?*” şeklindeki ifadesi, öğrenci katılımını desteklemeye yönelik önemli bulgulardır. Öğrencilerin katılım eksikliğinin yönetilmesi ve bu sorunun çözülmesi (Cheung, 2021; Havadar, 2024; Sert, 2015) etkin SEY kullanımı açısından oldukça önemlidir. Adayın bu desteğine karşılık öğrenci katılımının gerçekleşmemesi sonrasında gelen yeniden şekillendirme (reformulating) (altıncı satır), birinci dil kullanımı ve birinci dilin kullanımı tercih etme noktasında öğrencilere esneklik sunma (birinci satır ve beşinci satır), öğrencilerin düşünceleri için yeterli bekleme süresi (wait time) sağlama (“*Biraz düşünelim*”), öğrencilerin bildiği noktalardan hareket etme (“*Onu soruyorum*”), katılım eksikliğine tepkisel yaklaşma (dokuzuncu satır) ve öğrenciye yönlendirici destek (scaffolding) sağlama (on birinci satır), adayın bu süreci yürütmede başarılı olmasını sağlayan, bir kişiyle de olsa katılımı gerçekleştirmede kullandığı ve SEY kapsamında değerlendirilebilecek özelliklerdir. Bununla birlikte katılım gösteren öğrencinin paylaşmak istediği yanıtı “*açıklayamadım*” şeklinde tanımlamasına rağmen adayın onay bildiren olumlu pekiştiricilerle birlikte öğrenci ile olan konuşmasını tamamlayıp tüm sınıfı katılıma aday gösteren ifadeyle (“*Any other idea?*”) devam etmesi, öğrenci söz sırasını genişletme (extending learner turns) ve genişletilmiş bekleme süresi (extended wait time) sağlama açısından bu sürecin daha da başarılı yürütülebileceğine işaret etmektedir. Arven’in yeterince öğrenci katılımını sağlayamadığını düşündüğü bu noktaya dersin ilerleyen bölümünde tekrar geri

dönmesi ise diğer adayların etkileşimi yönetme süreçleri açısından dikkat çekici bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık “Kesit 21”deki öğrenci-öğretmen etkileşiminde sunulmaktadır.

Kesit 21.

- +Öğretmen önceki sorduğu soruya tekrar dönüş yapar+
- 01 ÖA: Şimdi tekrar düşünmenizi istiyorum (21:03) Hiç mi [^] gururlandığınız bir an olmadı kendinizle ilgili? (21:06) Bence olmuştur yani,
- 02 Ö1: Olmuştur ama: şu an aklıma gelmiyor ki
- 03 ÖA:Türkçe de anlatabilirsiniz (21:13) Ya:ni Ona bir şey tanıyayım (1.5) o zaman bir ayrıcalık tanıyayım (.)
+Yine katılımın olmadığı gören öğretmen kendisi katılım için aday gösterir+
- 04 ÖA: Peki sen hatırlıyor MUSUN?
- 05 Ö1: Var da hatırlamıyorum (.)
- 06 ÖA: Hiç mi [^] hatırlamıyorsun? Peki HİÇ hatırlayan var MI?
+Yine katılım gösteren öğrenci bulamamıştır+
- 07 ÖA: Aaaa çok üzücü ↓ (21:38)
- 08 Ö2: Hocam şey (1.5) LGS den aldığım (...) (21:43)
- 09 ÖA: LGS’den gururlandın mı?
- 10 Ö2: Evet hocam
- 11 ÖA: Buraya gelerek (1.5) Çok güzel (21:45) Süper böyle bişey bahsettiğim şey bu tam olarak (21:47)

Mod yakınsamalı (mode convergent) dil kullanımı, öğretmen adaylarının sınıf etkileşim modlarını dikkate alarak ve pedagojik, kurumsal ve dil öğretimi ve öğrenimi çerçevesinde gerekli değişiklikleri yapması anlamına gelmektedir (Aziz & Arar, 2024). Diğer bir ifadeyle SEY farkındalığı olan bir öğretmen, söylemini “mod ve öğrenen yakınsamalı olarak ve mod geçişlerini idare eden bir biçimde” kullanır (Walsh, 2006, s. 131). Arven’in “*Şimdi tekrar düşünmenizi istiyorum*” şeklindeki yönergesiyle birlikte Materyal Modunda odaklanılan bir boyutu dersin Beceriler ve Sistemler moduna tekrar taşıması ve böylece öncesinde yeterli katılım sağlamadıkları noktaya öğrencileri tekrar yönlendirmesi mod yakınsamalı dil kullanımına örnek teşkil edebilir. Buna ek olarak ilk yönlendirmeden farklı olarak yönergelerin tamamen Türkçe verilmesi ve öğrencinin katılıma teşvik edilmesi için birinci dile karşı toleransın (üçüncü satır) özellikle vurgulanması, öğrencilerin gururlandıkları anları paylaşımlarına ve etkileşime katılımlarına olan aday ısrarını (“*Bence olmuştur yani*”) yansıtmaktadır. Öğrencilerden birini (dördüncü satır), sonrasında tüm sınıfı katılıma aday göstermesi (altıncı satır) ve son olarak katılım isteksizliğine (unwillingness to participate) olumsuz değerlendirme yapması (“*Aaa çok üzücü*”), bu ısrarı ve dahası katılım eksikliğiyle başa çıkmayı örneklemiştir. İkinci öğrencinin katılım göstermesi ve adayın bu katılımdan duyduğu memnuniyeti ve bu katılımı diğer öğrencilere örnek göstermesi ile sonuçlanan bu çabalar, SEY’in en temel fonksiyonu olan katılımı teşvik etmek ve ilerleyen aşamalarda KÇ

odaklı sınıf söylemi analizleri ile “katılım isteksizliklerinin dinamik akışkan doğasını” anlamak (Sert, 2015, s. 141) açısından oldukça değerlidir. Katılımı teşvik etmeye yönelik gerçekleşen ve öğrencilerden çeviri yapmaları beklenen bir diğer önemli konuşma ise “Kesit 22”de sunulmaktadır.

Kesit 22.

- 01 ÖA: Sonrasında ne olmuş afterwards (1.5) (17:29)Who wants to translate?
+Sınıfa bakar ve katılmayan öğrencilerden birini işaret eder+
- 02 ÖA: Sen (1.5) bence yaparsın ((öğrenciye yaklaşarak)) you can do it (.) (17:34)
- 03 Ö1: Sonrasında (...) o da suyun içine dalmış
- 04 ÖA: Mm Hmm (17:41) (2.0) Sonra ne farketmiş? (17:43)
- 05 Ö1: Çocuğun yaşadığını farketmiş
- 06 ÖA: Çocuğun ne yaşadığını? (17:47)
- 07 Ö1: Ehmm
- 08 ÖA: will trouble
- 09 ÖA: Problem yaşıyor demi:? ^ (17:51)
- 10 Ö1: Evet (.)
- 11 ÖA: Şimdi o zaman bir üstteki cümleye gidelim Mİ? Orda ((orada)) şey diyordu (...) Which one is TRUE? He or someone else?
+Tüm sınıfa yönelir+
- 12 ÖA: Hm?
- 13 Ö2: He (.)
- 14 Ö3: He (.)
- 15 ÖA: Hmmm (18:06). Bakalım bi- doğru mu? (18:07)
+Başka bir öğrenciye döner+
- 16 Ö4: Doğru (.)
- 17 ÖA: True (1.0) Tamam: (1.5) Yazar olayı gördüğünde o mu problem yaşıyor yoksa çocuk mu problem içerisindeydi? (18:14)
- 18 Ö4: Ha: Someone else (.)
- 19 ÖA: BUNU soruyorum (1.5) someone else
- 20 Ö4: Yes (.)
- 21 ÖA: Goo:d (18:18)

Katılımın gerçekleşmediği durumlarda Türkçe kullanımına ek olarak bireysel adaylık yoluyla tüm sınıfı etkileşime teşvik etmeyi dikkate alan aday, katılımı teşvik etmeye yönelik olumlu söylemi (“*Bence yaparsın you can do it*”) ve “*Mm Hmm*” ve “*Heh*” gibi minimal yanıtları tercih etmiştir. Buna ek olarak aday, ilgili kesitte iki kez (dört ve altıncı satırlar) yer alan tasarlanmış eksik ifadeleri (designedly incomplete utterances) (Sert, 2015) söylemine dahil etmiştir. Özellikle öğrencilerin bilişsel yeterliklerinden kaynaklı etkileşim sorunlarını en aza indirmede (a.g.e., s. 138) etkili olan bu tasarlanmış ifadeler, öğrencilerin anlamalarına ve etkin katılımlarına olumlu etki sağlayabilir ve SEY kapsamında değerlendirilir (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024; Kardaş İşler vd., 2019; Sert & Walsh, 2013). Bununla birlikte

altıncı satırdaki eksik ifadenin tamamlanmasında öğrenciye yeterince bekleme süresi tanınmamış olması dikkat çekerken takip eden söz sıralarında öğretmen araya girmelerinin (teacher interruptions) istenilenden fazla olduğu söylenebilir. Katılımı teşvik etmek ve tüm sınıfa yaymak için bir öğrenciye bireysel adaylık verilmesi (Havadar, 2024) şeklinde de gerçekleşen bu konuşmanın on birinci satırından itibaren Arven, yönelttiği gösterge soruyu tüm sınıfa hitaben sormuştur. “*Hm?*” minimal yanıtını soruyu hatırlatma ve öğrencilerden yanıt beklediğine işaret etme açısından kullanan aday, iki öğrencinin yanıtına karşılık başka bir minimal yanıt (*Hmmm*) tercih etmiştir. Dahası bu kullanımlar, minimal belirteçlerin ikinci dil sınıf etkileşimine entegrasyonu (Girgin, 2017; Girgin & Brandt, 2020) açısından oldukça önemlidir.

Tercih edilmeyen öğrenci yanıtlarının yönetimine (management of dispreferred learner responses) örnek teşkil ettiği düşünülen bu ikinci yanıtın (“*Himm*”) hemen ardından gelen “*Bakalım bi- doğru mu?*” şeklindeki ifade ise doğrudan olumsuz değerlendirmeden kaçındığını göstermekle birlikte konuşmaya yeni öğrenci yanıtlarının katılması gerektiğini ima etmiştir. Buna eşlik eden ve çok modlu (multimodal) etkileşimin bir parçası olan öğretmen “vücut yönelimi” (Ro, 2023; Sert, 2015, s. 47) ile birlikte dördüncü öğrencinin de konuşmaya dahil olması sağlanmıştır. Bununla birlikte bu öğrenciden de aynı yanıt alması sonrası yine olumsuz değerlendirmeye başvurmayan aday, daha önce yönelttiği sorunun (on birinci satır) anlaşılmadığını ve öğrencilerin bundan dolayı yanlış cevap verdiklerini düşünmüş, bundan dolayı soruyu Türkçe olarak tüm sınıfa tekrar yöneltmiştir (on yedinci satır). Bu strateji, son öğrencinin kendini düzeltme (self-repair) yapmasına olanak sunmuş ve adayın onay belirteci (“*Goo:d*”) ile etkileşim katılım ve istenilen öğrenci yanıtlarını alma açısından olumlu sonuçlanmıştır. Bu kesitte kendini gösteren tasarlanmış eksik ifadeler ve çok modlu etkileşim çerçevesinde beden ve işaret dili kullanımı [örneğin “*swam to the surface*” derken eliyle göstermesi (19:18)] dersin diğer noktalarında da kendini göstermiştir. Diğer derslerden farklı olarak adayın, öğrencilerin metin okuması için tanıdığı süre boyunca (08:23-10:23) arka fonda müzik açması, hem Yönetimsel Mod kapsamında sınıf ortamının tasarlanması hem de akıllı tahta ve benzeri sınıf araç-gereçlerinin çok modlu etkileşim ortamı oluşturarak öğretmen-öğrenci etkileşimini, aktif katılımı ve dolayısıyla etkin öğrenmeyi desteklediği söylenebilir.

Kesit 23.

+Öğretmen en ön sıradaki öğrenciye eliyle işaret ederek ve ona yaklaşarak katılım için aday gösterir+

01 ÖA: Do YOU wanna translate? ^ (19:34)

02 Ö1: Ehmm...

03 ÖA: Kim yardım etti?

- 04 ÖA: Genç bir adam diyor... Havuza geldi... ordaydı diyo-... ve
immediate ((yanlış telaffuz)) ne DEMEK? ^
05 ÖA: ^ Hemen... immediately ((doğru telaffuz)) (19:49)
06 Ö1: Ha: (1.5) hemen, koşarak diyor (.)
07 ÖA: Bana doğru koştu demi?
08 Ö1: Evet bana doğru koştu (.)
09 ÖA: Sonra noldu?
+Aslında aynı öğrenciye soruyu yöneltir ancak hemen
ardından bir diğer öğrenciye yönelir+
10 Ö1:
11 ÖA: That's enough ↓ (19:59)

Arven'in konuşmasında etkileşimi yönetme açısından dikkat çeken detaylardan biri ise etkileşimi tüm sınıfa yayma noktasında uyguladığı yaklaşımdır. "Kesit 23", okuma ve çeviri bölümlerinin yapılmasında söz sırası verdiği öğrencilerin söz sıraları bitmeden yarıda keserek bir başka öğrenciye söz sırasını verme şekline gerçekleşen bu uygulamayı örneklendirir niteliktedir. İşaret ve beden dilini kullanarak öğrenciyi katılım için aday gösteren Arven, bu adaylığı sözel olarak da belirten ve katılımı teşvik eden bir soruyla konuşmayı başlatmıştır. Öğretmenin yönergesini anlayan öğrenci söz sırasına başladıktan hemen sonra adayın gösterge bir soruyla araya girerek (teacher interruption) öğrenciyi yönlendirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır (üçüncü satır). Sonrasında devam eden söz sırasında öğrenci doğrudan soruyu cevaplandırmaktansa ilgili kısmı baştan itibaren çevirmeye çalışır. Çeviri esnasında istediği yardımı ("immediate ne demek") öğretmenden alan ve doğru telaffuzla belirtilen anlam desteğine ulaşan öğrenci, kendi kendine onarım yoluyla (learner self-repair) doğru yanıt bulmuştur (altıncı satır). Sonrasında Arven, gelen öğrenci yanıtını yeniden ifade etme (paraphrasing learner response) ve öğrenci yanıtlarının yankılanması (echoing learner responses) stratejilerini barından yanıtına eklediği onay ifadesi ("demi?") ile karşılamıştır (sekizinci satır). Adayın öğrenci telaffuzunu anında düzeltmeyip kendi söz sırasında düzeltmesi, doğrudan onarım eksikliği formatında (lack of direct repair) ve gömülü düzeltme (embedded correction) kapsamında değerlendirilebilir. Söz sırasını alan aday, öğrencinin söz sırasını genişletmek için sunduğu detaylandırma daveti (invitation for elaboration) ile metindeki sonraki ifadeyi çevirmesini talep etmiştir ancak hemen ardından, öğrencinin söz sırasına başlamasını beklemeden, söz sırasının tamamlandığını belirtir ("That's enough") ifadesiyle söz sırasını (turn allocation) bir diğer öğrenciye verir. Benzer uygulama, öğrencilerin okuma yaptıkları esnada ve yine bir öğrencinin çeviri yaptığı söz sırasının "Tamam yeterli bu kadar" (20:24) ifadesi ile bitirilip başka bir öğrenciye söz verilmesi şeklinde gerçekleşmiştir. SEY farkındalığın kapsamında yer alan söz sırasını başka veya istekli öğrenci(ler)e verme [turn allocation to another or willing learner(s)] (Sert, 2015, s. 141), katılımı tüm sınıfa genişletmek açısından olumlu olmakla birlikte özellikle dersin ilerleyen dönemlerinde, diğer bir ifadeyle,

Yönetimsel Moddan Sınıf Söylemi Moduna doğru etkileşimsel akışta öğrenci söz sıralarının genişletilmesi ve öğretmen söz sıralarının sınırlandırılmasını gerektirmektedir (Soraya, 2017; Walsh, 2012). Bu noktadan bakıldığında ise adayın bu araya girmeleri, öğrenci söz sırasının tamamlanması hatta genişletilmesi açısından verimli olmayabilir.

Arven'in ilk ders anlatımından alınan son kesit (Kesit 24) ise birden fazla SEY özelliğine işaret etmesi açısından diğerleri kadar önemlidir. Üzerinde çalıştıkları ve çevirisini yaptıkları hikâye ile ilgili soru sormaya devam eden aday, bu konuşmayı da yine benzer bir soruyla başlatmış, dahası hemen sorunun ardından ifadeyi Türkçe olarak da aktarmıştır. Öğrenciden gelen yanıtı onaylamakla birlikte yanıtın İngilizce formatını söylemesini öğrenciden talep eden aday (üçüncü satır) dersin başlangıcından beri etkileşim dili olarak İngilizceye ağırlık verdiğini bir kez daha göstermiştir. Öğrencinin İngilizce yanıtını kısa ve doğrudan olumsuz bir değerlendirme ile karşılayan adayın bunu yaparken aynı zamanda “başını sallaması” (head nodding) (Girgin & Brandt, 2020, s. 75; Park, 2017, s. 134; Sert & Walsh, 2013, s. 558) daha önceki çok modlu etkileşimsel öğelere bir yenisini eklemektedir.

Kesit 24.

- +Öğretmen sınıfın üzerinde çalıştığı hikâyeden sorular sormaya devam etmektedir+
- 01 ÖA: How was the writer... şşhh... feeling at the beginning of the story (1.5) Hikâyenin başında yazar NASIL hissediyordu? (30:06)
- 02 Ö1: Yorgun (.)
- 03 ÖA: Evet İngilizce söylemeye çalış, Try to say it in English ^ (30:11)
- 04 Ö2: Talent(1.5) talent mıydı?
- 05 ÖA: No: ((kafasını sallayarak)) (30:15)
- 06 Ö2: Tired ^ tired
- 07 ÖA: I was feeling blablabla after spending the whOLE afternoon demişti ya hani,
- 08 Ö3: Exhaust
- +Öğretmen cevabın geldiği yöne doğru yaklaşır+
- 09 ÖA: Sen söyleyebilirsin (.)
- 10 Ö3: Eee “He” ((third person singular)) diyorum da direkt yazar için (30:30)
- 11 ÖA: Efendim?
- 12 Ö3: Yazar için “He” diye hitap ediyorum, (30:33)
- 13 ÖA: Hani şey yaptıktan sonra bütün vaktini,
- +Öğrenci anlaşılmadığını düşününce araya girer+
- 14 Ö3: Onu değil (1.5) He was feeling exhausted
- 15 ÖA: Heh (!)
- 16 Ö3: Diyeceğim de “He” diye hitap edeceğimi söyledim (30:40)
- 17 ÖA: Olsun olsun, anahtar kelimeyi aldım tamamdır (30:44)

İkinci ve üçüncü öğrencinin konuşmaya dahil olmaya çabaları, öğretmen tarafından yetkilendirilmemiş akran onarımına (undelegated peer repair) karşılık gelirken akran

konusmasının ikinci dil sınıf etkileşimi sahası içerisindeki konumuna (Rodríguez & Evnitskaya, 2024; van Balen vd., 2024) işaret etmektedir. Diğer taraftan, üçüncü öğrencinin doğru yanıtı vermesi üzerine bu öğrenciye doğru yaklaşan adayın öğrenciye söz sırasını verdiği “*Sen söyleyebilirsin*” yanıtından sonra gerçekleşen konuşma oldukça dikkat çekicidir. Öğrencinin yanıtını tekrarlamadan önce “*He ((third person singular)) diyorum da direkt yazar için*” şeklindeki ifadesini anlamayan adayın “*Efendim?*” şeklinde dönütü öğrencinin sorusunu tekrarlamasına yönelik girişimde bulunmasını hedeflemiştir. Söz sırasını tekrar alan öğrencinin ifadesini yeniden şekillendirerek aktarması, aday tarafından farklı anlaşılmış ve kısa süreliğine de olsa bir iletişimsel kopukluk (communicative breakdown) yaşanmıştır.

Sınıf etkileşiminin gerektirdiği SEY farkındalığı ve gelişimi, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının benzeri iletişimsel kopukluklara karşı reaksiyon göstermesini de kapsamaktadır. Bu kapsamda öğrenci yanıtlarının sıkı takip edilmesi (Atar, 2020a; Badem-Korkmaz & Balaman, 2024) bu kopuklukların azaltılmasına örnek teşkil edebilir. Her iki öğrenci yanıtının da yanlış anlaşılması neticesinde öğrencinin araya girmesi (learner interruption) (on dördüncü satır), öğretmenin istediği yanıtı verdikten sonra hemen öğretmenin onay ifadesi (“*Heh*”) ile konuşmayı bitirme girişimine karşı öğrencinin tekrar söz sırasını alarak söylemek istediğini belirtmesi (on altıncı satır) şeklinde gerçekleşen bu konuşma, söz sıralarının takibinin ve anlaşılmasının önemini hatırlatmaktadır. Benzer şekilde öğrencinin sorusuna verilen öğretmen yanıtının (on yedinci satır) bu soruya doğrudan karşılık olmaması ve muhtemelen öğrenciyi tatmin etmemesi şeklinde gerçekleşmesi de bu öneme vurgu yapmaktadır. Diğer taraftan iletişimsel kopukluğun hem öğrenci tarafından düzeltilmesi ve böylelikle konuşmanın devam etmesi hem de bu konuşmanın tipik öğretmen-öğrenci söz diziminin (IRF/IRE) dışında gerçekleşmesi, etkileşimsel dizinler açısından bağlamsal ve katılımcı odaklı farklılıkların varlığına işaret etmektedir. Bu da -çalışmanın da arka planına destek olan- farklı sınıf bağlamlarının ikinci dil sınıf söylemi ve etkileşimi açısından keşfedilmesi motivasyonuna katkı yapmaktadır (Can Daşkın, 2015; Garton, 2012; Jacknick & Duran, 2021; Park, 2017; Sert vd., 2015; Walsh, 2011).

İlk ders anlatımında açık yönergelerin kullanımı, birinci dil ve çeviri, gösterge ve referans soruların kullanımı, minimal belirteçlerin ve çok modlu etkileşim noktalarının etkileşime dahil edilmesi, mod-yakınsak perspektife uygun olarak modlar arasında geri dönüşler yapılması, katılımı teşvik etme ve sınıfa yayma, katılım isteksizliğiyle başa çıkma, beden dili ve işaret dili kullanımı açısından olumlu performans sergileyen Arven’in araya girmeler (teacher interruptions), genişletilmiş öğrenci söz sıraları (extending learner turns), söz sırası verme (turn allocation), söz sırası takip etme ve yönetme (turn follow-up and

management) açısından gelişime ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Adayın ikinci ders anlatım süreci ise takip eden bölümde beş kesit üzerinden analiz edilmektedir.

İkinci Ders Anlatımı-Arven. İkinci ders anlatımına yönelik geniş bir ısındırma (warm-up) bölümü tasarladığı anlaşılan Arven, hızlı bir selamlaşma bölümünün ardından dikkati çekmek ve öğrencilerde merak uyandırmak için “*Do you know what we will do today in this section?*” (0:25) şeklindeki gösterge sorusundan sonra öğrencilerden yanıt beklemiş ve yaklaşık dokuz saniyelik bir bekleme süresinin (wait time) ardından öğrencilerin anlamasına ve katılımına destek olmaya yönelik birinci dil kullanımına başvurmuştur [“...*Napacağız bugün var mı bir fikri olan?*” (0:34)]. Öğrencilerden yanıt alamaması (“*No guess?*”) sonrası ilk dersten farklı olarak, Yönetimsel Moda ve onun gerektirdiği “öğrenmeyi konumlandırma”ya (Walsh, 2006, s. 68) uygun olarak öğrencilere üzerinde konuşulacak konuyla ilişkili tarihi karakterlerin resimlerini göstermiştir. “*What do you see in this picture?*” sorusuna aldığı doğru yanıtlardan sonra “*Now do you wonder the second picture?*”(2.0) *İkinci resmi merak ediyor musunuz?*” (02:20) şeklindeki gösterge sorularla hem etkileşimi ve katılımı desteklemiş hem de Yönetimsel Modun şekillenmesine katkıda bulunmuştur. Buna ek olarak kullandığı materyaller aynı zamanda ikinci etkileşim modu olan Materyaller Moduna geçiş kapsamında da fonksiyon üstlenmiş, sonrasında yönelttiği “*Who is Muhyiddin Piri Reis?*” ve “*Cartography (1.5) What does it mean?*” (03:21) sorularıyla öğrencilerin epistemik durumlarını kontrol etmekle birlikte etkileşimin zenginleşmesine yönelik olumlu bir çerçeve sunmuştur. Bu çerçeve üzerinden etkileşimi şekillendiren aday, “*I have a question for you (1.5) Which foreign culture is impressive for you?*” (04:05) şeklindeki referans sorusuyla sonrasında üzerinde duracağı Osmanlı kültürü ve bu kültürün diğer kültürlerle olan etkisine yapacağı vurgunun da temelini oluşturmuştur. Dahası, referans soruların öğrencileri farklı, özgün ve karmaşık düşüncelere ve yanıtlara yönlendirerek (Aziz & Arar, 2024; Genç & Yüksel, 2021; Pouromid, 2019; Walsh, 2011) etkileşime aktif katılımlarını şekillendirme gücünden faydalanan aday, “Kesit 25”te gösterilen konuşmanın ve katılımın oluşmasına imkân tanımıştır. Hem gösterge hem referans sorular açısından daha zengin olan ikinci ders, soru sormanın (questioning) beraberinde getirdiği ortaya çıkarma (elicitation) ve detaylandırma (elaboration) açısından da daha zengin bir etkileşimsel içeriğe sahiptir.

Kesit 25.

+Öğrencilere hangi yabancı kültüre ilgi duyduklarını soran öğretmen Afrikalı arkadaşından öğrendiği bilgileri paylaşmaktadır+

- 01 ÖA: Mursi kabilesi (05:40) (1.5) Bu kabilede arkadaşlar (...) kadınlar halkamsı bir tabak takıyorlar (1.5) NE kadar ilginç bir

- kültür değil mi? (05:53) Peki sizin için böyle yabancı bir kültür var mı dikkatinizi çeken? (05:58)
+Sonraki söz sıralarında öğretmen katılımı sağlamak için soruyu sürekli yeniden ifade etme yoluna gitmiştir+
- 02 ÖA: Yani illaki olmuştur değil mi? ^
03 ÖA: Biraz düşünün (06:05) It is time to overthinking (.)
04 ÖA: Biraz düşünelim üzerinde ondan sonra düşüncelerimizi dile getirelim tamam mı? (06:38)
05 ÖA: Bence var da, şu an bi- alet olup beyinlerinizin içine giresim geldi (06:15)
06 ÖA: Hiç mi yok? ^ (06:21) (2.0) Düşünüyoruz o zaman (06:23)
+Sonrasında öğrenci el kaldırır+
07 ÖA: Goo:d
08 Ö1: Ehmm Japan ((yanlış telaffuz)) traditions (06:36)
09 ÖA: Mm Hmm...
10 Ö1: Ehmm they are smile and hmm they are eat ((yanlış telaffuz)) by chopsticks and hmmm eğilmek ne demek şöyle yapıyorlar ya? ((öğrenci gösterir)) (06:51)
11 ÖA: Ehmm... I didn't (...) exact (...) of the word but they respect to their people hmm?
12 Ö1: Evet (.)
13 ÖA: People (...) their relationships in country,
14 Ö1: Evet People is ((are)) so respective (07:09)
15 ÖA: Mm Hmm...goo:d (07:09)

Birinci derse paralel olarak, model sunma (modeling) kapsamında öğrencilere örnek ifadeler sunmaya çalışan aday, referans soruya yanıt alamayınca kendi sürecinden örnek vererek yabancı bir kültüre yönelik edindiği bilgileri paylaşmıştır (birinci satır). Bu örnek üzerinden öğrencileri katılıma teşvik eden “*Peki sizin için böyle yabancı bir kültür var mı dikkatinizi çeken?*” (05:58) yeni bir referans soruyla ve yine soruyu öğrencilerin birinci dilini kullanarak katılımı teşvik etmeye çalışmıştır. Bununla birlikte katılımın olmadığını görünce, birinci derse kıyasla daha geniş bir bekleme süresi (extended wait time) sunan (05:59-06:30 arası) aday, bu zaman aralığında öğrencileri düşünmeye ve sonrasında etkileşime katılmaya sevk eden bir dizi söylem kullanmıştır (iki ve altıncı satır aralığı). Benzer katılımı destekleme girişimlerini birinci derste de sergileyen aday (bk. Kesit 20-21), sonunda öğrenci katılımını sağlamış ve bu katılımı onaylayan “*Good*” onay belirteci ile öğrenci-öğretmen konuşması başlamıştır. Adayın öğrenci söz sıralarında yanlış telaffuz edilen kelimelere anında veya sonrasında odaklanmamasının temel gerekçesinin etkileşime katılım ve anlaşılabilirlik olduğu ifade edilebilir.

Birinci derse paralel olarak adayın bu derste de minimal yanıtları aktif kullandığına dair bir örnek, kesitin dokuzuncu ve on beşinci satırlarında görünür olan “*Mm Hmm*”, düşen-yükselen tonlamayla ve öğrenciye bakmasıyla (teacher gaze) birleşerek “değerlendirmeyi” ve “bir devam ettirici” olarak öğrencinin söz sırasını devam ettirmesine yönelik kullanılmıştır

(Girgin, 2017; Girgin & Brandt, 2020, s. 75). Öğrenci söz sırasında İngilizce karşılığını bilmediği ve Japon kültürünün bir ögesi olan “eğilmek” (bowing) eyleminin anlamını öğretmene sorarken beden dilini kullanarak (eğilerek) vücut hareketini söylemine dahil etmesi, hem öğrenci açısından SEY gelişimine olan destek ihtiyacına (Park, 2017, s. 136) hem de sınıf etkileşiminin çok modlu (multimodal) tarafına işaret eder (örneğin Cancino, 2020; Ro, 2023; Rodríguez & Evnitskaya, 2024; Sert, 2015). Öğrencinin kelimenin karşılığını ararken beden dili kullanması aynı zamanda öğrenci tarafından başlatılan kelime arama girişi (student’s initiated word search) olarak tanımlanabilir (Balıkçı & Seferoğlu, 2023). Arven, öğrencinin bu SEY becerisine örnek oluşturacak hareketiyle birlikte neyi kastettiği anlar ancak bu kültürel ögenin İngilizce karşılığını bilmediğini ifade eder (on birinci satır). Bununla birlikte etkileşimin kesintiye uğramaması ve hatta öğrenci söz sırasının genişlemesi (extending learner turn) ve konuyu devam ettirmek (topic maintenance) için bilmediği ifadenin yerine bu kültürel eyleme benzer bir ifadeyle topu tekrar öğrenciye atar (rolling the ball back) (Çimenli vd., 2022). Öğrenciden onay talep eden soru (confirmation-seeking question) formatında kullandığı “*Hmm*” minimal belirteci ile birlikte öğrenciden aldığı olumlu onay belirteci ile (*Evet*) söz sırasını tekrar alan aday, ifadesini yeniden şekillendirerek (reformulating) öğrencinin onayına bir kez daha sunmuştur. Böylelikle öğrencinin söz sırasını alarak ifadesini sunduğu model (modeling) üzerinden yeniden yapılandırmasına (rephrasing) (on dördüncü satır) olanak tanıyan aday, öğrenci ifadesini onaylayan bir minimal belirteçle (*Mm Hmm*) diyalogu sonlandırmıştır. Bu kesitten hareketle, SEY’in önemli bir özelliği olan öğrenci katılım isteksizliğiyle başa çıkma ve etkileşimi birlikte (co-constructed) şekillendirme (Cheung, 2021; Havadar, 2024; Sert, 2015) noktasında bir öğretmen-öğrenci konuşmasının (teacher-learner talk) iş birliği, alımlama (reception), üretme (production) ve karşılıklı anlayışı geliştirerek dil öğrenme sürecini zenginleştirme (Saeedi & Jajarmi, 2023) açısından ikinci dil sınıfları için önemi ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencinin kelime arayışını yeniden ifade etme (reformulation) yoluyla yapılandırarak bu girişi ve etkileşimi “iş birlikli dikkat gerektiren bir iş” (olarak) öğretmen adaylarının SEY gelişimi kapsamında geliştirmesi gereken ve Arven’in yaptığı gibi süreci etkileşimi ve katılımı sekteye uğratmadan sonuca ulaştırılması oldukça önemli olan bir boyuttur (Balıkçı & Seferoğlu, 2023, s. 232). Katılım konusundaki ısrar edici benzer tutum takip eden kesitlerde de belirginleşmektedir.

Kesit 26.

- +Öğretmen öğrencilerden okudukları metindeki paragrafları özetlemesini ister+
- 01 ÖA: Özetlemek ister misiniz? Ne anladınız bu metinden? (22:16)
 - 02 ÖA: Bir cümle halinde de olabilir (.) (22:19)
 - 03 ÖA: It could be English or Turkish or whatever you want (22:22)

- 04 ÖA: It's up to you (.) (22:25)
05 ÖA: Özetlemek ister misiniz? (22:27)
06 ÖA: Ya da keywordlerinizi de kullanarak NE anladığınızı
anlatabilirsiniz (22:33)
07 ÖA: Mesela ilk paragraftan neler anladınız? (22:35)
+Katılımın olmadığını gören öğretmen bir öğrenciyi aday
gösterir+
08 ÖA: SEN denemek ister misin? (22:39)
09 Ö1: (...)
10 ÖA: Efendim? ^
11 Ö1: Yani şey tarzında işte (22:44)
12 ÖA: Neyden bahsediyor?
13 Ö1: Ahi teşkilatından bahsediyordu, (22:48)
14 ÖA: Evet: Ahi Teşkilatının amacı neydi? (22:51)
15 Ö1: Dürüst iş adamları yetiştirmek (.)
16 ÖA: Çok güzel (1.5) Kimlere yardım ediliyordu bu paragrafta?
17 Ö1: Bu paragrafta hocam... orayı çeviremedim de... (23:05)
18 ÖA: Dünyanın birçok ülkesinden kölelere yardım ediliyordu Ahi
Teşkilatı tarafından İslam'ı takip ettikleri için (23:13)
19 ÖA: Peki: ikinci paragraftan neler anladınız? (23:16)

Arven ilk dersinden farklı olarak üzerinde okuma ve çeviri yapılan kısımları öğrencilerden özetlemelerini [*“Do you want to summarize?”* (22:14)] talep etmiştir. Öğretmenlerin kullandığı bir SEY özelliği olan (Can Daşkın, 2015) özetleme yoluyla öğrencilere anladıklarını ifade etmeleri açısından bir ortam sağlanmış ve dersin Sistemler ve Beceriler Moduna yönelik bir girişim olarak özellikle katılım sağlamayan öğrencilerin etkileşime katılması noktasında önemli bir alan (space) oluşturulmuştur. “Kesit 26” ve sonrasında gelen iki kesit (Kesit 27-28) bu alanı örneklendirir niteliktedir. “Kesit 26”da dikkat çeken ilk nokta, art arda gelen öğretmen söz sıralarıdır (22:16- 22:35 arası). Adayın öğrencilere yönlendirdiği yönergeyi Türkçe olarak tekrar ettiği (*“Özetlemek ister misiniz?”*) ifadenin ardından gelen söz sıralarında yönergeyi basitleştirmeye çalışması ve yönerge kapsamına yönelik değişiklikler (üç, dört, beş ve yedinci satırlar) yapması, katılımın gerçekleşmemesi üzerine bu isteksizlikle başa çıkmada dikkate aldığı stratejiler olarak SEY açısından oldukça önemlidir. Adayın katılım isteksizliğiyle başa çıkmada daha önce de başvurduğu bireysel aday gösterme girişimi, öğrencinin katılımını teşvik etmeye yönelik olarak fonksiyon üstlenmiştir (dokuzuncu satır). Yönlendirici destek kapsamında (scaffolding) kapsamında sorduğu soruları aynı zamanda detaylandırma (elaboration) için de öğrenciyi yönlendiren aday, on dört ve on altıncı satırlarda yönelttiği detaylandırma odaklı gösterge sorularla öğrencinin söz sırasını genişletmesine (extending learner turns) imkân tanımıştır. Bu sorular aynı zamanda tasarlanmış eksik ifadeler (designedly incomplete sentences) olarak da değerlendirilebilir. Onay bildiren ve pekiştirici görevi gören belirteçlerle (*“Evet/Çok güzel”*) bu söz sırası genişletme süreci ve dolayısıyla öğrenci katılımı güçlü kılınmıştır. Öğrencinin son gösterge soruya yanıt verememesi

sonrası (on yedinci satır) adayın cevap vermesi ise etkileşim açısından öğrenci için model oluşturma kapsamında olumlu olmakla birlikte öğrencinin cevaplandırmasına yönelik farklı SEY stratejileri kullanma veya ipuçları sağlama bu aday tercihinin alternatif oluşturabilir.

Kesit 27.

- +Öğretmen öğrencilerden okudukları metindeki paragrafları özetlemesini ister+
- 01 ÖA: Peki: üçüncü paragraftan ne ^ anladınız? (24:07) Neyden bahsediyor? Remarkable ne demek biliyor muyuz? (24:11)
+Cevap alamayan öğretmen ifadeyi kendi söyler+
- 02 ÖA: Kayda değer değil Mİ? (24:14) Osmanlı bilim adamları NE göstermiş? (24:17)
- 03 Ö1: Kayda değer bir bilim başarısı ↓ (.) (24:20)
- 04 ÖA: Çok güzel ne zaman? ^
- 05 Ö1: Ehmm on altıncı yüzyıl,
- 06 ÖA: Süpersin: Başka neler yapmışlar?

Yönlendirici gösterge sorusuyla başlayan konuşmanın öğretmen söz sırasında adayın bu soruyu yeniden şekillendirerek (rephrasing) tekrar etmesi ve sonrasında metinde geçen bir kelime üzerinden yola çıkarak kod değiştirmeyi de baz alarak (Sert, 2015, s. 113) öğrencilere yönlendirici desteği (scaffolding) sunması, başlangıçta öğrenci katılımıyla sonuçlanmamıştır. Kendi söz sırasını genişleten öğretmen, söz sırası esnasında öncelikle soruyu kendi cevaplama yoluna gitmiş ve sınıfın onayına (“*değil mi?*”) sunmuştur (24:14). Katılım için ısrar eden aday, onay talep eden bu eklenti soruyu (Parkinson & Whitty, 2022) takip eden ifadesinde bu sefer tasarlanmış eksik ifade olarak da tanımlanabilecek bir gösterge soru yöneltmiştir. Katılımı tüm sınıfa yaymak için bireysel aday göstermenin (Havadar, 2024) tersine, tüm sınıfın aday gösterildiği bu soru bireysel katılımı tetiklemiştir. Arven’in sunduğu gösterge ve eksik olarak tasarlanan ifadeyi tamamlayan katılımcı öğrenci (üçüncü satır) ile aday arasında bir konuşmanın başlangıç noktası olmuştur. Bu konuşmanın devamını ve aslında öğrenci söz sırasının genişlemesini istediği anlaşılan aday, öğrenci yanıtını olumlu bir belirteçle (Çok güzel) değerlendirdiği ve tipik sınıf söyleminin üçüncü söz sırasını (Değerlendirme-Feedback/Evaluation) (Jacknick & Duran, 2021; Sert vd., 2015) takiben yeni bir gösterge soru daha yönelterek bu amaca ulaşmıştır. Öğrencinin bu soruya yönelik verdiği doğru yanıtı da onaylayan (“*Süpersin*”) aday, sonrasında katılımı sınıfa yaymak için sonraki gösterge sorusunu tüm sınıfa yöneltmiştir (“*Başka neler yapmışlar?*”). Bu noktadan hareketle adayın yeniden şekillendirme ve soruyu kendi yanıtlaması şeklinde gerçekleşen ve gösterge sorular ve olumlu değerlendirme kapsamındaki onay soruları hem katılım isteksizliğiyle başa çıkmada hem de öğrenci katılımını şekillendirmede adayın işine yaramıştır. Benzer bir yaklaşım bir sonraki kesitte de mevcuttur.

Kesit 28.

- +Öğretmen öğrencilerin okudukları metindeki paragrafları özetleme aktivitesine devam eder+
- 01 ÖA: Peki: dördüncü paragraftan NEler anladınız? (25:13)
Bur((a))da compulsory kelimesi var. NE demek biliyor musunuz? (25:16)
- 02 ÖA: Ne demek? ^ (25:19) Did you heard ((hear))? Duymadınız mı? ^ (25:23) Allah Allah (!)
- 03 Ö1: (...) gibi bir şey (.)
- 04 ÖA: Hmmm (1.5) Değil (25:27) NE demek biliyor musunuz? (25:30)
Hatta oradaki bağlamdan çıkarmaya çalışalım. İlkokul altı ile on iki yaş arasındaki erkek ve kız çocuklar için NE olmuş? (25:40)
İlkokul ne hale gelmiş olabilir?
- 05 Ö2: Zorlayıcı,
- 06 Ö3: Zorunlu,
- 07 ÖA: Heh (1.5) Çok güzeli, Süpersiniz tamam mı? (25:44)

Öğrencilere özetleme noktasında metinde geçen anahtar kelimeler üzerinden yönlendirici destek (scaffolding) sunmaya çalışan aday, metinde geçen “compulsory” kelimesinin anlamını sormuş ve adayların bilmeyişine şaşırdığını (ikinci satır) vurgulayan ifadeyle söz sırasını tamamlamıştır. Bu vurgunun tetikleyicisi olduğu düşünülen öğrenci katılımı ve gelen tahminin (üçüncü satır) değerlendirilmesi aşamasında yine daha önce kullandığı bir minimal yanıt (“Hmm”) ifadesini kullanmayı tercih etmiş ve sonrasında ise istenmeyen öğrenci yanıt olduğunu gösterir “Değil” ifadesini eklemiştir. İkinci ifadenin daha fazla doğrudan olumsuzluk içerdiği dikkate alındığında, bu minimal yanıt kullanımının olumsuz geri bildirimlerin olumsuzluğunu azaltma (Jakonen & Evnitskaya, 2020, s. 20) noktasında yumuşatıcı bir etkiye sahip olduğu değerlendirilebilir. Öğrencinin yanıtından sonra etkileşimi tüm sınıfa yayma noktasında sorduğu gösterge soruya da doğru yanıt alamayan aday, akademisyen notlarında da vurgulandığı üzere, öğrencileri kelimenin anlamını bulunduğu bağlamdan (context) çıkarmaya yönlendirmiştir. Yönlendirici desteği (scaffolding) (Sert, 2015; Walsh, 2011) kapsamında değerlendirilebilecek bu girişim, kelimenin birinci dildeki anlamını sorma açısından pedagojik ve öğretmen inisiyatifli kod değiştirmeye (code-switching) (Sert, 2015, s. 113) de örnek teşkil etmektedir. Doğrudan kelimenin anlamını söylemeyişi ise “zorluk ve destek” arasında dengeli bir öğretmen desteği (Walsh, 2011, s. 64) çerçevesinde öğrencileri düşünmeye ve anlamı bağlam üzerinden şekillendirmeye destek olmuştur.

Sınıf etkileşim modları açısından etkin bir ders anlatımı gerçekleştiren Arven’in dersin son kısmında son etkileşim modu olan Sınıf Bağlamı (Classroom Context) noktasında gerçekleştirdiği konuşma “Kesit 29”da sunulmaktadır. Etkileşimin yönetsel ve materyal odaklı çerçevesini oluşturmaktan ziyade dinleyici ve destekleyici olarak öğrencilerin etkileşime katılımlarını ve etkileşimi yönetmelerini maksimum düzeye çıkarmayı amaçlayan bu mod,

içerik odaklı geri bildirimlerin, genişletilmiş öğrenci söz sıralarının ve referans soruların ışığında yönlendirilen “gerçek iletişimin” (Walsh, 2006, s. 82) ve sözel akıcılığın ön planda olduğu bir formatta ilerler. Öğretmen ağırlıklı (teacher-fronted) bir etkileşimden öğrenci odaklı (learner-fronted) bir etkileşim formatına geçişin beklendiği (Soraya, 2017) bu formatı dikkate alan ve birinci derse kıyasla mod geçişlerinin ve mod bazlı etkileşimlerin belirgin olduğu bu ikinci ders kaydından alınan kesit aşağıda sunulmuştur.

Kesit 29.

- +Öğretmen dersin son bölümünü Sınıf Söylemi Moduna uygun olarak tamamlamaya çalışır ve referans soruyla konuşmayı başlatır+
- 01 ÖA: Who: is the Ahi Evran of this classroom? Bu sınıfın Ahi Evran'ı KİM sizce? Ahi Evran'ın dürüstlüğünden bahsetti metin, (26:27)
- 02 Ö1: Başkan (.)
- 03 ÖA: Kim? Başkanınız (1.5) Güzel (1.0) Bu sınıfın Piri Reis'i kimdi?
- +Aldığı yanıtın sonra dersi genel olarak özetleme aşamasına geçer+
- 04 ÖA: Is there any problem...any question until now? (27:11) Ne anladık bugünkü dersten?
- +Sınıfta sessizlik oluşur+
- 05 ÖA: Sizin de dikkatinizi çekiyor mu mesela Osmanlı Tarihi? (27:37) Piri Reis'i BU dersten önce de biliyor muyduk? Bundan önceki derslerimizde “What a life” konusunu işlemiştik (27:44) Ahi Evran (1.5) Piri Reis ^ “what a life” denilebilecek insanlar mı? (27:59)
- 06 Ö1: Yes (.)
- 07 ÖA: NeDEN? Why.? ^
- 08 Ö1: Hocam dünyaya katkıları olmuş (.) (28:07)
- 09 ÖA: Evet çok güzel. They had a lot of contributions to their cultures, theircountries, Good (1.5) What else? (28:16)
- 10 Ö2: Dünyanın gündemini yani err, şu anki halinin oluşmasında asıl temel olan şeyleri meydana getiren kişiler değil mi? (28:24)
- 11 ÖA: Evet çok güzel. Muhyiddin Piri Reis'in Kitab-ı Bahriye diye bir kitabı var duydunuz MU? (28:30)
- 12 Ö3: Evet (.)
- 13 ÖA: Bahr NE demek? The Book of the Sea,
- 14 Ö4: Deniz (.) (28:35)
- 15 ÖA: Heh (!) Çok güzel (1.5) Hatta Van Gölü için de Van Bahri derler ya duydunuz MU?
- 16 Ö5: Hayır (.) (28:40)
- 17 ÖA:OK. ↓ Thank you very much for your contribution and participation (1.5) I wanna appreciate your performance (1.5) Thank you: (28:56)

Dersin son bölümünde, dersi özetlemek ve öğrenmeleri daha kalıcı ve somut hale getirmeye çalışmıştır. Bunun yanı sıra, ders esnasındaki katılımın arzu edilen seviyeye

yaklaşması ve öğrenci katılımının teşvik edilmesi amacıyla etkileşimsel alanın maksimum düzeye çıkarılması açısından oldukça önemli olan Sınıf Bağlamı Modu çerçevesinde aday, ders esnasında geçen ve üzerinde durulan tarihi karakterlerden yola çıkarak etkileşimi gerçek bağlam odaklı bir formata yaklaştırmaya çalışmıştır. Bu kapsamda öğrencilere önce İngilizce ve sonra Türkçe olarak yönelttiği “*Who is the Ahi Evran of this classroom?*” ve “*Bu sınıfın Piri Reis’i kimdi?*” şeklindeki referans sorular hem öğrencilerin katılımlarını hem de bu katılım üzerinden daha önce vurgulanan (“*Ahi Evran’ın dürüstlüğünden bahsetti metin*”) geçmiş bir öğrenme durumuna atıfta bulunulduğu için (referring to a past learning event) hatırlamalarını desteklemiştir.

Dersin özetlenmesi açısından sorduğu “*Ne anladık bugünkü dersten?*” şeklindeki gösterge soruyla da öğrencilerin genel özetleme yapabilmelerine alan açan aday, katılımın gerçekleşmemesinden dolayı öğrencileri düşünmeye ve değerlendirme yaparak etkileşime girmelerini desteklemeye yönelik söylemine yeni referans soruları (beşinci satır) eklemiştir. Bu sorularla paralel ve bir diğer geçmiş öğrenme durumuna atıf örneği olarak daha önce çalıştıkları üniteye (“*What a life*” konusunu işlemiştik”) atıfta bulunan ve öğrencilerin önceki bilgileriyle yeni bilgilerini birleştirmelerine yönelik “*Ahi Evran (1.5) Piri Reis “what a life” denilebilecek insanlar mı?*” referans sorusuyla bu destekleyici öğretmen söylemine (teacher talk) bir başka önemli örnek daha eklemiştir. Soruya aldığı kısa öğrenci yanıtını öğrenciden detaylandırmasını (elaboration) isteyen aday, öğrencinin genişletilmiş söz sırasındaki yanıtını (sekizinci satır) onaylamış hatta bu yanıtı öğretmen-öğrenci yankısı (teacher-learner echo) formatında hedef dilde tekrarlamıştır (Dokuzuncu satır). Yankının hemen sonrasında tekrar olumlu bir onay belirteci (“*Goo:d*”) kullanan aday, katılımı genişletmek adına “*What else?*” ifadesini tüm sınıfa yöneltmiştir. İkinci öğrencinin katılması, değerlendirme sunması ve ifadesinin sonuna bir onay talep eden eklenti soruyla (“*...değil mi?*”) (Parkinson & Whitty, 2022) topu tekrar öğretmene atması (rolling the ball back) (Çimenli vd., 2022), adayın konuyu sürdürmesine (topic maintenance) hatta genişletmesine imkân tanımıştır. İstenilen öğrenci yanıtı olduğunu gösterir bir onay ve değerlendirme ifadesi ile (Evet çok güzel) karşılık veren Arven, sonrasında başka bir referans sorusuyla (on birinci satır) öğrenci etkileşimini ve geniş söz sıraları oluşturmalarını desteklemeye devam etmiş hatta kısa öğrenci yanıtı (Evet) şeklinde gerçekleşen öğrenci katkısını yeniden şekillendirmek ve detaylandırmak için yeni bir soruyla devam etmiştir (on üçüncü satır).

Öğrencinin sorunun cevabını bulmasına destek olmak için sunduğu destekte (scaffolding) dillerarası geçiş (translanguaging) yaklaşımından destek alan aday, sorduğu kelimenin ve kitap adının hedef dildeki karşılığını söyleyerek (“*Bahr ne demek? The Book of*

the Sea”) öğrencinin doğru yanıtı ulaşmasını sağlamıştır. Dahası, ilk dersinde sıklıkla kullandığı minimal onay yanıtını (“*Heh*”) sonrasındaki olumlu değerlendirmesiyle birleştirerek öğrenci katılımına olumlu pekiştireç sunmaya çalışan aday, sonrasında bu bağlam üzerinden ve yine gerçek etkileşimi desteklemeye yönelik bir referans soruyla (on beşinci satır) etkileşim ve öğrenci söz sıralarını daha çok genişletmeye çalışmıştır. Bununla birlikte hem zaman kısıtlaması hem de olumsuz öğrenci yanıtı (“*Hayır*”) dolayısıyla konuşmayı tamamlamış ve son söz olarak öğrencilerin katılımlarına ve desteklerine teşekkür etmiş ve bu desteği takdir ettiğini ifade etmiştir. Bu kesit ışığında, sınıf söyleminin kendi içerisinde kurumsal ve pedagojik arka planının yanı sıra diyalojik, müzakereci ve iş birlikli yönlerinin olması (Walsh, 2011) dolayısıyla etkileşimin “gerçek-yaşam” formatından (Ro & Kim, 2024, s. 16) en azından içerik itibarıyla soyut olmamasının, sınıf içi ve sınıf dışı arasında bağlantı kurmak (Urmeneta & Evnitskaya, 2014) açısından öğrencilere ve öğretmenlere destekleyici ve geniş bir etkileşimsel saha sunacağı düşünülmektedir.

Birinci Ders Anlatımı-Ali Asaf. İlk ders anlatımını 11. sınıf düzeyinde gerçekleştiren Ali Asaf, öğretmen söylemini ağırlıklı olarak ders kitabı üzerinden şekillendirmiştir. Yaklaşık yirmi üç dakikalık kaydın başlangıcında akıllı tahtanın ve ders kitabının interaktif formatının açık olduğu görülmektedir. “*Çocuklar sayfa kırk üçü açın kitaplarınızda*” (0:09) şeklinde başlayan söylem, “*İlk etkinliği bir arkadaşımızın okumasını isteyeceğim*” (0:14) şeklinde devam etmiştir. Kaydın öncesinde dersin Yönetimsel Moduna yönelik bir ısındırma (warm-up) çalışmasının olup olmadığı bilinmemekle birlikte, adayın ilk söylemi Materyal Moduna geçiş kapsamında sunduğu açık ve öğrencilerin birinci dilinde ifade edilmiş bir yönerge olarak görülebilir. İkinci ifadenin ise öğrenci katılımını teşvik etmeye yönelik fonksiyon üstlenen ve yapılacak aktiviteye yönelik bir diğer yönerge olduğu değerlendirilebilir. Dersinde iletişim dili olarak öğrencilerin birinci dili olan Türkçeyi tercih eden aday, bu tercihiyle paralel olarak okuma aktivitesi öncesinde öğrencilerin bilmedikleri kelimelerin Türkçe karşılıklarını bulmalarını istemiştir. “*Kelimelerin anlamlarını bilemezseniz yanınızda sözlük varsa ona bakın yoksa direkt bana sorun*” (0:35 şeklindeki ifadesiyle bir taraftan açık bir yönergeyle birlikte yönlendirici destek (scaffolding) sunmuş diğer taraftan kelimelerin anlamları konusunda bağlam (context) odaklı çıkarımda bulunma, akran desteği (peer support) ve benzeri stratejilere ise yönlendirme yapmamıştır.

Benzer şekilde kelime bilgisinin ortaya çıkarılması noktasında tasarlanmış eksik ifadeler (designedly incomplete utterances), beden dili özelinde jestler (Sert, 2015, s. 142) ve yönlendirici destek kapsamındaki sorular, görsel araçlar, ipuçları kullanımı (Hara, 2024) ve diğer çok modlu araçların (bakış vb.) (Duran & Jacknick, 2020) da kullanımı bu desteği daha

farklı ve etkin kılabilir. Kod değiştirme çerçevesinde (Sert, 2015, s. 113) öğrencilere kelimelerin Türkçe anlamlarını soran aday, sonrasında öğrencilerden “*metnin başlığını okumalarını*” (01:29) istemiş ve onları “*başlığından da böyle ne çağrışım yaptığını metnin neyle alakalı olduğunu*” düşünmeye sevk etmiştir. Metin okuma aktivitesi sonrasında gerçekleşen ve çağrışım desteğine yönelik konuşma ise “Kesit 30” da sunulmuştur.

Kesit 30.

- 01 ÖA: Metni okuduktan SONra düşündüğünüz gibi mi yoksa farklı bi((r))şey mi çıktı? (06:27)
02 Ö1: FARKlı bir şey çıktı (.)
03 Ö2: Düşündüğüm gibi (1.5) Kahraman köpek (...)
04 ÖA: Başka fikirleri olan var MI? (06:31)
+Yaklaşık sekiz saniyelik bekleme sonrasında öğretmen katılımı tüm sınıfa yöneltmeye çalışır+
05 ÖA: Pekâlâ: ehmm (1.5) üçüncü etkinliğe geçİN (06:40)

Adayın aktivite öncesindeki yönergesiyle uyumlu olarak öğrencilere yönelttiği referans soru (birinci satır) katılımı desteklemiş ve iki öğrencinin etkileşime dahil olmalarını sağlamıştır. Bununla birlikte birinci öğrencinin verdiği “*Farklı bir şey çıktı*” şeklindeki yanıtı detaylandırmasını istemeyen aday, söz sırasında sonraki öğrencinin yanıtına yönelik herhangi bir değerlendirmede bulunmamıştır. Tipik sınıf söyleminin (Başlatma-Yanıt- Değerlendirme (IRF)) söz dizininden (turn sequence) farklı ilerleyen bu konuşmada üçüncü ve değerlendirici söz sırasında öğretmen yeni etkileşimi başlatmaya yönelik bir girişimde bulunduğu için bu söz dizini Başlatma-Yanıt-Başlatma (IRI) şeklinde gerçekleşmiştir. Bu durum, “oldukça tipik ve öngörülebilir” (Walsh, 2011, s. 18) bir etkileşim yapısına sahip olan sınıf söylemi içerisinde başat role sahip öğretmen söyleminin (teacher talk) ve dolayısıyla tüm etkileşimsel sürecin nasıl değişebileceği ve bu değişimi “öğrenme fırsatlarının nasıl şekillendirebileceği” (Sert vd., 2015, s. 25) noktasında KÇ odaklı analizlerin önemine işaret etmektedir. Mevcut çalışma benzeri bu tarz analizler, etkileşimin sınıf ve katılımcı bağlamı perspektifinde değişikliklere açık olduğunu da kanıtlar niteliktedir (Garton, 2012).

Diğer taraftan adayın söz sırasında değerlendirme yapmaması, hem öğrencilerin sonraki katılımlarını teşvik edici, onaylayıcı hem de yeniden ifade etmelerini gerektiren veya yanıtlarını detaylandırmalarını (elaboration) talep eden şekilde söz sıralarını genişletme (extending learner turns) noktasında engelleyici etki oluşturabilir. Dahası, sonrasında gelen “*Başka fikirleri olan var mı?*” şeklindeki katılımı teşvik eden soruya yanıt verilmemesi, bu etkinin tetiklediği ve katılan öğrencilerin detaylandırmalarıyla birlikte oluşabilecek sonraki etkileşimlerin gerçekleşmesine olanak tanınmaması olarak yorumlanabilir. Benzer şekilde öğrencilere verilen ve “nispeten yeterli” olarak kabul edilebilecek olan bekleme süresi (yaklaşık sekiz saniye) öğrenci katılımına yeterince etki etmemiştir. Bu noktada daha önce belirtilen stratejilerden biri

ya da birkaçı ile birleştirilmesiyle beklemenin daha etkin olabileceği değerlendirilmesi yapılabilir. Bu, aynı zamanda SEY gelişiminin öğretmen söylemi, pedagojik öncelikler, pratikler ve sınıf etkileşimi arasındaki bağın güçlendirilmesi noktasında (Pourhaji & Sadeghi, 2021, s. 411) önemli çıkarımlar sunmaktadır. Bekleme süresinin (wait time) bazı söylemlerde başka SEY araçlarıyla desteklenmesi ihtiyacı “Kesit 31”de de görünür haldedir.

Kesit 31.

- 01 ÖA: Birinci boşluğun cevabını KİM söylemek ister? (07:55)
+Öğretmen sonrasında sınıfa bakar ve bir dakikalık uzun bir bekleme süresi tanıdıktan sonra yanıtlamak için kendi girişimde bulunur+
- 02 ÖA: Anlamalarını BEN size söyleyeyim Mİ? ^ (08:55)
- 03 Ö1: Hoca:m ehmm (...)
- 04 ÖA: Oku istersen birebir değerlendirelim (1.5) anlamını da söylemiş oluruz (09:01)
- 05 Ö1: ^ Neresini okuyayım?
- 06 ÖA: Birinci soruya verdiğin cevabı (09:06)
- 07 When I told you (...) (1.5) ehmm (1.5) ben sorunu karıma söylediğimde (...)
- 08 ÖA: Evet (.) AYNEN dediğin gibi (1.5) Arkadaşlar birinci kısım Muhammet’in dediği gibi “e” olacak (1.5) İkinci kısma bakalım isterseniz (09:43)

Katılımı destekleyici ve gösterge formatındaki sorusuna yönelik uzun bekleme süresine rağmen yanıt alamaması sonrası yönlendirici destek (scaffolding) sunmaya karar veren Ali Asaf, ancak bu girişimi (ikinci satır) sonrası öğrenci katılımını sağlayabilmiştir. Katılım için girişimde bulunan öğrencinin bu girişimini değerlendirme söz sırasında daha fazla desteklemek için açıklayıcı ve yönlendirici ifadeler ekleyen aday, öğretmen katkısını takip eden öğrenci konuşmasında (latched talk) ortaya çıkarmayı amaçlayan (eliciting) bir öğrenci sorusuyla karşılaşmıştır. Öğretmen tarafından sunulan yeni bir yönlendirici destek ifadesiyle etkileşimi devam ettiren öğrenci kendi söz sırasında ifadeyi ayrıca Türkçeye çevirmiştir. Bu girişim, öğretmen tarafından önce kısa, sonrasında ise daha uzun onay ifadeleri (confirmation tokens) ile pekiştirilmiştir. Dahası örnek yanıtlar sunma (providing candidate responses) (Atar, 2020, s. 280) açısından öğrencinin cevabı diğer öğrencilere örnek gösterilerek (modeling) (09:43) bireysel katılımdan tüm sınıf katılımına yönelik bir girişim gerçekleştirilmiştir. Diğer taraftan bu aktivitenin devamında katılımın yine bu öğrenci üzerinden devam etme girişimini “*Bir başkası okusun olur mu Muhammet?*” (11:22) ifadesiyle onaylamayan aday, sonrasında tüm sınıfa yönelerek “*Çocuklar bitiremediniz mi? Emin mi değilsiniz?*” (11:34) şeklindeki kontrol sorularına bir öğrenciden “*Emin değiliz*” şeklinde yanıt alması üzerine “*Ben yardım edeyim isterseniz*” (11:37) ifadesiyle dönüt vermiş ve böylelikle daha önce belirtilen “yalnızca bekleme süresinin” yetersizliği durumuna örnek teşkil etmiştir. Uzun bekleme süresinin öğrenci

katılımını artırmasına yönelik bilinen etkisinden (Atar, 2020a; 2020b; Aziz & Arar, 2024; Cheung, 2021; Jawhar vd., 2021; Kardaş İşler vd., 2019; Novell & Carreres, 2024; Sert, 2017; Tajeddin & Kamali, 2023; Urmeneta & Evnitskaya, 2013; Walsh, 2012) farklı olarak bu SEY özelliğinin bazı durumlarda diğer özellik/stratejilerle desteklenmesi oldukça değerlidir.

Kesit 32.

- 01 ÖA: Arkadaşlar Zola NE yapıyordu köpeği.? (...) (16:58)
02 Ö1: Ehmm (1.5) Zola sta:rt (...)
03 ÖA: Eve:t? ^
04 Ö1: (...)
05 ÖA: Dördüncü sorunun cevabı NE Muhammet? Tekrar bak istersen (17:11)
06 Ö1: Ehmmm Yanlış yapmışım ↓
+Öğretmen 17:11-17:27 arası bekleme süresi tanır+
07 Ö1: He: (...)
08 ÖA: Evet Zola o esnada Patricia'nın yanında ayağının dibinde dinleniyordu (.)
09 Ö1: Evet (17:35)
10 ÖA: Beşe gelelim,
11 Ö1: Ehmm
12 ÖA: Peki bir dakika sonra Zola'ya noldu.? Nasıl bir tepki verdi? (17:42)
13 Ö1: Onu da söyleyeyim Mİ? ^ (17:45)
14 ÖA: Başkası söylesin (.) ↓
+Katılımı sınıfa genişletmek isteyen aday, başarısız olunca aynı öğrenciye tekrar söz sırasını vererek konuşmayı tamamlamıştır+

Dersin son bölümünde de kitap üzerinde odaklanılan aktivite üzerinden söylemini devam ettiren aday, tasarlanmış eksik ifadeyle (designedly incomplete utterances) başlattığı (birinci satır) söz sırasıyla öğrenci katılımına destek olmuştur. Bununla birlikte dikkat çeken nokta, katılımın çoğunlukla bir öğrenci üzerinden gerçekleşmesidir. Bekleme süresi, eksik ifade ve birinci dil kullanımı temelli girişimlere rağmen katılım istenilen seviyede olmamıştır. Özellikle genişletilmiş bekleme süresinin ve birinci dil kullanımının, katılım isteksizliğiyle başa çıkmada yeterli olmadığı ve katılımın ağırlıklı bir öğrenci üzerinden devam etmesinin de bunu örneklendirdiği ifade edilebilir. Öğrencinin yanıtına yönelik olumsuz bir değerlendirmede bulunmaktan kaçınan aday, öğrenciye cevabını kontrol etmesi ve kendi kendine onarım yapması için yönlendirmede bulunmuş (“...tekrar bak istersen”) ve bu onarım öğrenci tarafından (“yanlış yapmışım”) gerçekleştirilmiştir. İkinci dil sınıf ortamlarını diğer bağlamlardan ayıran dört temel boyuttan birisi olan onarım stratejileri (repair strategies) (Walsh, 2006, s. 4), pedagoji ile etkileşim arasında bağ kurmada (Walsh, 2011, s. 20) ve SEY’in esaslarından biri olan öğrenci katkısını şekillendirmede (Sert, 2015; Walsh, 2011) öğretmen için kritik roldedir. Bu noktadan hareketle Ali Asaf’ın tercih ettiği alıcı başlatımlı kendi onarım

(other initiated self-repair) (Sert vd., 2015) ve on saniyelik geniş bir bekleme süresi (extended wait time) öğrencinin sorunu çözmesine ve kendini onarmasına ek olarak etkileşimin devam etmesine olanak tanımıştır. Öncesinde onay belirteci ve hemen sonrasında öğrenci yanıtını tekrarlayan (teacher-learner echo) aday, öğrenciden aldığı kısa onay belirteci ile birlikte bir sonraki soruya geçiş yapmıştır (onuncu satır). Söz sırasının kendinde olduğunu düşünen öğrenci (on birinci satır) öğretmen sorusunun hemen ardından davetsiz bir katılım girişimi (student's uninvited initiatives) (“*Onu da söyleyeyim mi?*”) göstermiş ancak “*Başkası söylesin*” şeklindeki onay bildirmeyen öğretmen ifadesiyle girişimi noktalamıştır. Katılımı destekleme ve etkileşimi tüm sınıfa genişletebilme adına kullanılan bu ifadeye rağmen diğer öğrenciler katılım göstermemiştir. Katılım isteksizliği sorununu çözebilmek ve pedagoji çerçevesinde ilgili aktivitenin tamamlanmasını isteyen aday, başka öğrencinin katılmaması üzerine söz sırasını yine aynı öğrenciye vermiş ve böylece aktiviteyi tamamlamıştır.

İkinci Ders Anlatımı-Ali Asaf. İkinci ders anlatımını da 11. sınıf seviyesindeki bir sınıfta gerçekleştiren Ali Asaf'ın bu dersinde de ilk dersine paralel olarak giriş kısmında ve Yönetimsel Mod çerçevesinde gerçekleştirdiği belirgin bir ısındırma aktivitesi bulunmazken ders başlangıcında yine akıllı tahtanın açık olduğu ve elinde ders kitabı olduğu görülmektedir. Kaydın başlangıcında “*Önce resimlere bakın, ipucu almaya çalışın*” (0:27) şeklindeki bir yönergeyle başlayan aday, öğrencileri doğrudan materyale yönlendirerek Materyaller Moduna geçiş yapmıştır. Takip eden yönergelerde de öğrencileri kitaptaki ilgili kısım ve bu kısım ile ilgili aktivitelere yönlendiren aday, yönergelerin büyük çoğunluğunda ve tüm etkileşimde ağırlıklı olarak yine öğrencilerin birinci dilini tercih etmiştir. Dersin ikinci kısmından itibaren akademisyenin de notlarında özellikle vurguladığı (“*Hızlı gitme yavaş*”) şekliyle İngilizce olarak ve hızlı verilen yönergelerden sonra öğrencilerin katılım eksikliklerini gördüğünde tekrar birinci dil kullanımını tercih etmiştir. Kaydın ilk on dakikalık bölümünde metinde geçen kelimeler üzerinde durup yine ilk derste olduğu gibi kelimelerin anlamlarını öğrencilere sorarak etkileşimi sürdürmeye çalışmıştır. Bu kapsamda dersten alınan ilk kesit aşağıda sunulmuştur.

Kesit 33.

- 01 ÖA: Slaves NE demek peki?: (04:21)
 +Öğretmen öğrenci katılımı için yaklaşık beş saniye bekler ve sonrasında metindeki ifade üzerinden öğrencileri yönlendirmeye çalışır+
- 02 ÖA: After slaves (...) (04:26)
- 03 Ö1: (...) falan mı?
- 04 ÖA: DuymaDIM? ^
- 05 Ö1: İhmal etmek (.) (04:29)
- 06 ÖA: İhmal değil (1.5) Cümlede NE diyor? Slaveler diyor (1.5) kendi hakları için savaştı diyor (04:37) Slaves KİM olabilir?

- 07 Ö2: Köle (.)
08 ÖA: Köle mi? ^
09 Ö2: Köle (.)
10 ÖA: Harika (04:45) (1.5) Slave köle (1.5) slaves köleler demek (04:49)

İlk dersle kıyaslandığında ikinci dersinde öğrencilere söz sırasını genişletme noktasında daha fazla alan bırakan aday, kelimelerin anlamlarını bulmada öğrencileri bu derste daha çok bağlama yönlendirmiştir. İlk derse paralel şekilde bekleme süresini dikkate alan aday, sonrasında hemen doğru yanıtı sağlamak yerine sorduğu kelimenin geçtiği ifadeyi öğrencilere hatırlatmaya çalışmıştır (ikinci satır). Bekleme süresiyle birlikte gerçekleşen bu eylem, birinci öğrencinin katılmasını ve tahminde bulunmasını sağlamıştır (üçüncü satır). Öğrencinin yanıtını duymadığını gösteren ve tekrar etmesini isteyen doğrulama ifadesi (responsive token) (“*Efendim?*”) ile öğrenciye geçen söz sırasında öğrenci cevabının yeniden ifade edildiği (beşinci satır) görülmektedir. Yanıtın yanlış olduğunu öğrenci yanıtını tekrar etme (echoing student response) ve olumsuz değerlendirmeyi birleştirerek (“*ihmal değil*”) karşılayan aday, sonrasında doğrudan yanıtı sağlamak yerine öğrenciyi tekrar bağlama yönlendiren gösterge sorular (“*Cümlede ne diyor?/Slaves kim olabilir?*”) kullanarak öğrenci katkılarını şekillendirme noktasında yönlendirici destek (scaffolding) sunmuştur. Dahası, “*Slaves diyor (1.5) kendi hakları için savaştı diyor*” ifadesiyle bu desteği sağlarken öğrencilerin birinci dilinden faydalanmıştır. Böylece ikinci öğrencinin katılım göstererek soruyu doğru yanıtlamasını teşvik etmiştir. Öğrencinin cevabını tekrar etmesine yönelik yönelttiği bir sonraki doğrulama ifadesiyle (sekizinci satır) etkileşimsel dizin içerisinde az da olsa öğrenci söz sırasını genişletmeye çalışmış olan aday, birinci dersinden farklı olarak öğrenci yanıtlarını teşvik etmeyi sağlayan ve doğrulamayı gösteren ifadeler (“*Harika*”) bu derste yer vermiştir. Bu açık olumlu değerlendirme simgesi (explicit positive assessment) (Kardaş İşler vd., 2019; Pourhaji & Sadeghi, 2021), sınıf bağlamında hedef yakınsak ve katılımı destekleyici bir fonksiyon üstlenerek sonraki öğrenci girişimlerine (learner initiatives) ortam hazırlayabilir.

Adayın ikinci dersinde farklılık gösteren dikkat çekici noktalardan bir diğeri ise yönlendirici destek kapsamında sunduğu akran etkileşimini ve desteğini oluşturma girişimleridir. Bu girişimi örneklendiren konuşma “Kesit 34”te sunulmaktadır. Sınıf söyleminin bu kısmı, ders kitabında yer alan bir boşluk doldurma (fill in the blanks) aktivitesi üzerinden gerçekleşmektedir. Bununla birlikte kesitte geçen konuşma başlamadan önce verilen yönergeleri anlamadıklarını belirtir şekilde sorular yönelten öğrencileri gören aday, kitapta ilgili kısmı eliyle işaret ederek “*Texte tekrar dönün (1.5) Bak burada kelimelerin bold haliyle yazılmış halleri var (1.5) Gördünüz mü?*” şeklinde tekrar açıklamak durumunda kalmıştır. Akademisyen notları arasında da yerini alan “Yönergeleri sadeleştirme” dönütü, birinci derse

oranla yönergeler daha açık olsa da adayın bu noktada hala gelişime ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Kesit 34.

- +Öğretmen öğrencilerle birlikte ders kitabındaki boşluk doldurma (fill in the blanks) aktivitesi üzerinde çalışmaktadır+
- 01 ÖA: Birinci boşluğa curriculum gelecek. Curriculum da zaten görmüş olduğumuz üzere textte kalın harflerle bold...
+ Sonrasında bir öğrenci el kaldırarak söz ister+
- 02 ÖA: Eve:t seni dinliyorum,
- 03 Ö1: İkiyi BEN ^ yapabilir miyim? (08:12)
- 04 ÖA: Tabii yapabilirsin (08:13)
- 05 Ö1: Ehmm in some cultures ((yanlış telaffuz)) some people used to have ehmm slaves ((yanlış telaffuz)) and make them (...)
- 06 ÖA: Harikasın (08:22) (1.5) Çevirisini yapabilir MİSİN arkadaşınla beraber? ^
- 07 Ö1: Hoca:M,
+Sonrasında iki öğrenci cevabı birlikte oluşturur ve öğretmen bu cevabı tekrar ederek başka bir noktaya vurgu yapar+
- 08 ÖA: Some people used to “used to” kalıbını öğrendiniz Mİ arkadaşlar? ^
+Birkaç öğrenci aynı anda “Evet” cevabını verir+
- 09 ÖA: Evet onları çok zor şartlarda çalıştırıyorlardı (.)

İşaret dili ve bir kelime üzerinden örnek sunan aday, daha önce sunduğu yönergeyi daha açık hale getirmiş ve böylelikle katılımı desteklemiştir. Model oluşturma (modeling) ve yönlendirici desteği (scaffolding) sağlamasının yanı sıra davet edilmeyen öğrenci katılım girişimini (student’s uninited initiative) olumlu ve destekleyici bir karşılıkla (“*Tabii yapabilirsin*”) onaylayan aday, öğrenci katılımını teşvik etmiştir. Bu olumlu yaklaşım, öğrencinin telaffuz hataları içeren (beşinci satır) yanıtına karşılık devam etmiş ve bir diğer onay bildiren belirteçle (“*Harikasın*”) pekiştirilmiştir. İkinci derste daha sık kullanılan bu açık olumlu değerlendirme gösteren onay belirteçleri ve ifadeleri, dil öğretimi sürecini yürüten öğretmenlerin bu süreçte etkileşim ve öğrenci katılımını teşvik edici fırsatlar sunmasına (Sert, 2017, s. 22) zemin hazırlar. Bu olumlu yaklaşımı destekleme noktasında diğer adaylardan farklı bir yaklaşımı entegre eden Ali Asaf, öğrencinin verdiği doğru yanıtı pekiştirdikten sonra bu yanıtın Türkçeye çevirisini yapması noktasında bir başka yönlendirici destek aracı olarak “akran desteği”ni kullanmıştır. “*Çevirisini yapabilir misin arkadaşınla beraber?*” şeklinde yönlendirici ve talep içeren bir soruyla öğrenciyi akranından destek almaya ve etkileşime geçmeye yönlendiren adayın, sınıf etkileşiminin diğer önemli söylem boyutu olan akran akran konuşma (peer to peer talk) (Liang, 2015; Rodríguez & Evnitskaya, 2024; van Balen vd., 2024) ve SEY gelişimi açısından oldukça olumlu bir yaklaşım sergilediği ifade edilebilir. Benzer

ifadeler, dersin sonraki kısımlarında da [*“Çevirisini yap arkadaşın da görsün”* (09:01) / *“Arkadaşlar birbirinizden faydalanabilirsiniz”* (16:43)] yer almıştır. Etkileşimi zenginleştirme ve yeni öğrencilerin etkileşime katılarak öğrenci söz sıralarını ve aktif katılımlarını genişletmeye olanak tanıyan bu adımla birlikte öğrenciler, yanıtın Türkçe şeklini ifade ederek katılımlarını pekiştirmiştir. Ortak oluşturulan (co-constructed) bu söz sırası sonrası öğretmenin öğrenci yanıtını tekrarlayarak (echoing student response) sonrasında bu yanıt üzerinden öğrencilerin önceki öğrenmelerine atıfta bulunması (referring to a past learning event) (Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019a; 2019b; Can Daşkın, 2017) SEY açısından “etkili” olarak tanımlanabilecek adımlardır.

Dersin sonraki kısımlarında da birinci derse paralel olarak SEY’in önemli bir özelliği olan bekleme süresini (wait time) aktif olarak kullanan aday, buna ek olarak bağlama yönlendirme, akran desteği, daha fazla olumlu onay belirteci kullanımı, kendini düzeltmeye (self-repair) olanak sağlama, önceki öğrenmelere atıfta bulunma ve Sistem ve Beceriler Modu açısından önemli olan oyun hazırlama stratejilerini de ikinci dersine eklemiştir. Soru ve cevap eşleştirmesi şeklinde akıllı tahta üzerinden ve öğrencilerin katılımıyla gerçekleşen bu oyun, katılımı desteklemekle birlikte öğrencilerin konuyu tekrar etmesine de olanak sağlamıştır. Bununla birlikte sınıf modları kapsamında dersin son kısmı için önerilen daha uzun öğrenci söz sıraları, gerçek hayatı da kapsayıcı ve referans sorularla öğrencilerin etkileşimdeki rolü ve payının maksimum düzeye çıkarıldığı bir format açısından sınırlı bir etkileşim alanı oluşturmuştur. Diğer taraftan genel itibarıyla ikinci derste uygulanan ve dikkate alınan SEY özellikleri çerçevesinde öğrenci katılımının ikinci ders daha fazla olduğu sonucuna varılabilir.

Birinci Ders Anlatımı-Yasemin. Birinci ders anlatımını 10. sınıf düzeyinde bir sınıfta ve ders kitabında yer alan tarihi bir şahsiyet üzerine planlayan ve uygulanan Yasemin, yaklaşık yirmi bir dakikalık kaydın girişinde öğrencilerle kısa bir selamlama gerçekleştirdikten sonra dersin odak noktasını netleştiren *“Today, we are gonna learn about Kanuni Sultan Süleyman o:r Süleyman the Magnificent mı demeliYİM?”* (0:21) şeklindeki gösterge soruyla devam ederek sınıf söyleminin ilk modu olan Yönetimsel Mod (Managerial Mode) çerçevesinde olumlu bir yaklaşım sergilemiştir. Ardından eklediği *“Do you know him, right?”* ve *“What is the difference?”* sorularıyla bu giriş kısmını ve ısındırma (warm-up) aşamasını güçlendiren aday, tahtaya bu şahsiyetin adını yazdıktan sonra *“... he made many laws... Laws ne olabilir?”* (0:49) şeklindeki sorularla öğrencilerin katılımını teşvik etmenin yanı sıra onların epistemik bilgi durumlarına yönelik bir kontrolü de gerçekleştirmiştir. Etkileşim sürecine tahtayı (Can Daşkın, 2015) daha sonrasında ise etkileşimli tahtayı (Coyle vd., 2010) dahil etmesi hem katılımı hem de öğrenmeyi şekillendirmek suretiyle dil öğrenimi ve dahası öğretmenin etkileşimi yönetme

sürecini desteklemiştir. Dersinde etkileşim dili olarak hedef dili (İngilizce) kullanmaya gayret eden aday, sunduğu yönergeleri ve soruları da bu doğrultuda şekillendirmiştir.

Yasemin'in dersin genel çerçevesinin oluşturulduğu ve sonraki modların da bu çerçevede gelişim gösterdiği Yönetimsel Moddaki etkileşimi ve sonrasında gelen Materyal Modu noktasında etkileşimin şekillenmesine destek olan bir diğer önemli yaklaşımı, konuya yönelik hazırlamış olduğu materyaldir. Kanuni Sultan Süleyman'ın yaşamına yönelik önemli anahtar kelime ve resimlerin yer aldığı bir kartonu "*Let's play a game about him*" şeklindeki yönergesiyle tanıtan aday, oyunla ilgili yönergesini "*Gençler burada gördüğünüz şeyler işte şehir var, sayı var, hepsi onun hayatıyla ilgili*" (01:52) şeklinde öğrencilerin birinci dilinde de ifade ederek yönergeyi daha da açık hale getirmiştir. Sonrasında öğrencilere yönelttiği "*I am gonna ask you what is this or what is ((does)) that mean?... You can think about it and ... you can say whatever you want, OK?*" (02:11) sorusuyla birlikte bu netlik pekiştirilmiştir. Üç bölüm şeklinde tasarlandığı öngörülen bu dersin ilk bölümü (ısındırma ve konu organizasyonu) olan bu kısımda kullanılan materyalin, aynı zamanda dersin Yönetimsel Moduna (konunun ve etkileşimin organize edilmesi) da katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Etkileşim örüntülerinin oluşmasında doğrudan etkisi olan materyalin (Walsh, 2006, s. 73), dil açısından "girdi" (a.g.e., s. 94) sağladığı düşünüldüğünde, adayın bu yaklaşımının etkileşimsel gelişime doğrudan katkı sağladığı söylenebilir. Bu çıkarımı destekleyen konuşma ise "Kesit 35" te sunulmaktadır.

Kesit 35.

- +Öğretmen tarihi karakterle ilgili elinde tuttuğu resimlerden birinin üzerine eliyle işaret ederek konuşmayı başlatır +
- 01 ÖA: Let's start with Trabzon (1.5) NE anlam ifade ediyor? Fetih Mİ yaptı? ^
- 02 Ö1: He was born,
- 03 ÖA: Ye:s (1.0) HE was bo:rn in Trabzon (02:22) (2.0) What about eleven? ^ (02:31)
- +Sonrasında yaklaşık beş saniyelik bir bekleme gerçekleşir+
- 04 ÖA: Belki He had eleven (...) (02:36) Maybe: (2.0)
- 05 Ö2: Vali olarak atanıyordu (1.5) (02:41)
- 06 ÖA: No:
- +Öğrenciye gülerek "Hayır" yanıtını veren öğretmen sonrasında yeni bir öğrenciye söz hakkı verir+
- 07 ÖA: Ye:s ((öğrenciye işaret ederek))
- 08 Ö3: Tahtta kaldığı süre Mİ?
- 09 ÖA: No: ((Gülerek ve yumuşak bir tonla)) Do you have ^ ANY idea? (02:49)
- 10 Ö4: Önceki,
- +Öğretmen kafasını sallayarak ve gülerek cevap verir+
- 11 ÖA: No: (02:51)
- +Yaklaşık sekiz saniyelik bir beklemenin ardından+

- 12 ÖA: Okey: (02:58) He had eleven children (2.0) OK (1.5) What about Roxelena? Who is she?
+Öğrencilerden birkaçı aynı anda “karısı” ifadesini söyler ve öğretmen yine tüm sınıfa yönelik bir başka detaylandıran soru sorar+
- 13 ÖA: Neydi adı? ^
- 14 Ö4: Hürrem Sultan (03:21)
- 15 ÖA: Yes (1.0) exACTly ((resmi göstererek)) I think SHE is beautiful (03:27)...Isn’t she? ^ (03:28)
- 16 Ö5: No (.)
- 17 ÖA: No:? ^
- 18 Ö5: I don’t agree
- 19 ÖA: Okey: (gülerek) (03:36) (1.5) And the last one is Muhibbi... Ne olabilir sizce? Is a NAME or something like that? (03:48)
+Yaklaşık beş saniyelik beklemenin ardından cevap gelmeyince kendisi cevaplandırır+
- 20 ÖA: (1.5) is a nick name actually (03:53) (1.5) Burda onun şiirini görüyorsunuz (.) He wrote many poems about wife (04:00) about his children (1.5) Dost gibi muhabbet duyan gibi anlamına geliyor (2.0) OKEy: thank you: Let’s look at his LIFE story (04:28)

Etkileşimin genelinde beden ve işaret dilini aktif kullanan aday, elinde tuttuğu ve tüm sınıfın görebileceği şekilde sınıfın ortasında durarak ve hazırladığı karton (materyal) üzerinde sırayla karakterin hayatıyla ilgili ipuçlarını göstererek materyal odaklı etkileşimi başlatır. Açık bir yönergenin ardından gösterge soruyla (birinci satır) ve birlikte sunulan ipucuyla (“*Fetih mi yaptı?*”) öğrencileri düşünmeye, tahminde bulunmaya ve sonrasında etkileşime dahil olmaya yönlentmektedir. Bilgi, düşünce, tahmin veya yorum şeklinde gerçekleşebilecek noktaların ortaya çıkarılması (elicitation) ve böylelikle öğrencilerin etkileşime dahil edilmesi açısından bu tür ipuçlarının verilmesi (Atar, 2020a; Badem-Korkmaz & Balaman, 2024; Hara, 2024; Sert, 2015; Tai, 2024b; Walsh, 2006) SEY açısından olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Benzer ipuçlarını sonraki söz sıralarında da kullanan (“*Belki He had eleven wives / Is a name or something like that?*”) aday, öğrencilerin katılımlarını destekleme ve şekillendirmeye çalışmıştır. Diğer taraftan materyalin üzerinde konuşulan karakterin hayatı ile ilgili ipuçlarından oluşması da girişimin temelini oluşturmakta, etkileşime ve katılıma yön vermektedir.

Doğru verilen öğrenci yanıtını hem onaylayan (“Yes”) hem de tekrar eden (echoing learner response) aday, böylece öğrencilere ifade etme şeklinde model olmaya çalışmaktadır. Materyalde yer alan bir sonraki ipucu için verilen yanıtın ve sonraki benzer öğrenci yanıtlarının doğru olmadığını değerlendirirken doğrudan olumsuz bir değerlendirme ifadesini (“No”) kullanan aday, bununla birlikte bu ifadelerle birlikte gülümseme (teacher smiles) (altıncı satır) (Jakonen & Evnitskaya, 2020), yumuşak bir tonlama (soft intonation) (dokuzuncu satır) (Girgin & Brandt, 2020; Jacknick & Duran, 2021; Novell & Carreres, 2024; Sert, 2015; Zuo & Walsh,

2023) ve kafa sallama (head nodding) (on birinci satır) (Park, 2017; Sert, 2015) araçlarını da kullanmıştır. Sınıf etkileşiminin çok modlu yapısına işaret eden ve adayın bu noktada daha öncesinde mevcut özel bir SEY farkındalığı ve odağı olmamasına rağmen etkileşimi yönetmede ve şekillendirmede beden ve işaret dilinin öneminin farkında olduğunu gösteren bu yaklaşım, ikinci dil sınıf etkileşimi için oldukça olumludur. Dersin sonraki kısımlarında gerçekleşen öğretmen-öğrenci etkileşimlerinde de bu olumlu yaklaşıma rastlanmaktadır. Diğer taraftan bu tür çok modlu etkileşim yaklaşımı, sonraki öğrenci katılımlarını ve dolayısıyla etkileşimsel süreci etkileyebilecek olumsuz değerlendirmelerin “olumsuz” yönünün etkisini azaltma açısından da (Jakonen & Evnitskaya, 2020) bu olumlu yaklaşıma destek olabilir.

Üç farklı öğrenciden aldığı tahminlerden istediği doğru yanıt alamayan Yasemin, yaklaşık yedi saniyelik bir bekleme süresinin (wait time) (02:51- 02:58 arası) ardından cevabı kendisi vermiş (on ikinci satır) ve materyalde yer alan sonraki ipucuna geçmiştir. İki gösterge soruyu tüm sınıfa yönelten adaya cevap aynı anda birden fazla öğrenciden gelmiştir. “*Karısı*” yanıtını alan aday, bu yanıtı doğrudan onaylamadan başka bir detaylandırma (elaboration question) (on üçüncü satır) sorusu sorarak öğrencilerin söz sıralarını genişletmeye çalışmıştır. Bu girişime yanıt bir öğrenciden gelmiş ve bu yanıt karşılık kendi söz sırasında aday iki farklı onay bildiren ifadeyi art arda kullanmıştır (“*Yes*”... “*Exactly*”...). Bu noktada diğer adaylardan farklı bir yaklaşım sergileyen aday, resim üzerinden kendi yorumunu ekleyerek (“*I think she is beautiful*”) sonrasında bu yorumu bir eklenti soruyla (tag question) (Parkinson & Whitty, 2022) sınıfa doğrulatma girişiminde bulunmuştur. Bu yaklaşım başka bir öğrencinin etkileşime dahil olmasını tetiklemiştir (on altıncı satır). Etkileşimi detaylandırma (elaboration) amaçlı bu gösterge sorusuna beklediği yanıt alamayan aday, öğrencinin ifadesini tekrar ederek (echoing learner response) ve tonlama ekleyerek söz sırasını tekrar öğrenciye bırakmıştır (on yedinci satır). Bu tekrar ve tonlamadan yola çıkarak yanıtının onaylamadığını anlayan öğrenci, ifadesini yeniden şekillendirerek (reformulation) söz sırasını tamamlamış, dahası, SEY gelişiminin öğrenci yönüne bir kez daha işaret etmiştir. Öğrenciden bu yanıtını genişletmesini istemektense gülümsemeyle birlikte kabul ettiğini gösteren bir onay işareti sunan (“*okey*”) aday, materyaldeki son ipucuna (“*Muhibbi*”) geçiş yapmıştır. “*Ne olabilir sizce?*” şeklindeki gösterge sorusuna bir ipucu fonksiyonu üstlenen başka bir gösterge soru ekleyen (“*Is a name or something like that?*”) aday, yaklaşık beş saniyelik bir bekleme süresinin ardından ifadenin karşılığını dillerarası geçiş (translanguaging) yaklaşımına (Atar & Rafi, 2024; Tai, 2024a, 2024b, 2024c; Tai & Dai, 2023) paralel olarak söz sırasını önce İngilizce başlatmış, sonra Türkçe devam etmiş ve sonrasında yine benzer bir geçişle devam ettirdikten sonra hem materyal üzerinde tasarladığı ve “oyun” olarak nitelendirdiği aktiviteyi tamamladığını gösterir “*OKEY: thank you*” şeklindeki onay ifadelerine söz sırasında yer vermiş hem de sonrasında yeni bir

yönergeyle dersin ikinci kısmını başlatmıştır. Dersin bu ikinci kısmında akıllı tahtada açık olan sunumla devam eden aday, ilk kısımdaki materyal üzerinden her iki sınıf moduna (Yönetimsel ve Materyal) yönelik bir etkileşimsel süreç sürdürmüştür. Dersin bu ikinci aşaması ve ders kitabı odaklı üçüncü aşaması ise ağırlıklı kısa etkileşimsel süreçlerin yaşandığı bir periyot olarak ilerlemiştir. Bu kısa süreçlere ilk örnek “Kesit 36” da sunulmuştur.

Kesit 36.

- +Öğretmen sunumdan yola çıkarak Kanuni Sultan Süleyman hakkındaki ilginç gerçeklerden bahseder+
- 01 ÖA: Interesting facts about Süleyman the Magnificent (09:38)...
Bakalım neler varmış? (2.0) Do you kNOW Shakespeare? (2.0)
Do you: know?
- 02 Ö1: Shakespeare, yes
- 03 ÖA: Ye:s (kafasını sallayarak) (09:46) Shakespeare is a playwright Ehmm Oyun yazarı kendisi (1.5) He is very famous actually (1.5) as you all know,
+Sonrasında tekrar akıllı tahtaya dönerek
- 04 ÖA: The Merchant of Venice yani Venedik Taciri kitabında (1.5)
Have you: ever read that book? (10:02)
- 05 Ö2: No (.)
- 06 ÖA: Okumadınız MI? ^ O kitabında Kanu:ni hakkında inanılmaz
övgülerden bahsediyor (1.5) You should read, OKE:Y? (10:11)

Daha önce de vurgulanan öğrencilerin birinci dilleri ve hedef dil arasındaki geçişler, bu konuşmada da açıkça görülmektedir. Konuyu ve öğrenci bilgisini detaylandırmaya yönelik hazırladığı sunuyu öğrencilerle paylaşan aday, bu kısmın kapsamını gösterir bir açıklayıcı ifade ile (birinci satır) başlattığı konuşmada öğrencilerin epistemik durumlarını kontrol etmeye (epistemic status check) yönelik bir soru sorarak (“*Do you know Shakespeare?*”) etkileşime öğrencileri dahil etmeyi amaçlamıştır. Bir referans soru olarak gözüксе de etkileşim dizininin üçüncü satırında, Başlatma-Yanıt-Geri Bildirim (IRF) söz sırasının üçüncü ve değerlendirici aşamasında adayın kullandığı “*He is very famous*” ve “*as you all know*” ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla, adayın bu soruyu bir gösterge (display) soru şeklinde sormayı amaçladığı ve öğrencilerin Shakespeare’i tanıdıklarını düşündüğü yorumu yapılabilir. Bununla birlikte aynı söz sırası içerisinde hem İngilizce hem Türkçe olarak bu şahsiyeti açıklama girişimleri ise bu yorumun tersine, sorunun referans görevi görerek öğrencileri “gerçek iletişim” (Urmeneta & Evnitskaya, 2014; Walsh, 2006, s. 82) odaklı bir etkileşim ortamına yönlendirme çabası olarak düşünülebilir. Adayın konuyla bağlantı oluşturmaya çalıştığı bir diğer nokta üzerinden sorduğu “*Have you ever read that book?*” şeklindeki referans soru, sonrasında gelen olumsuz yanıt (“*No*”) üzerine paylaştığı bireysel önerisi (“*You should read*”) ve sonundaki eklenti ifadesi formatındaki onay gerektiren belirteç (“*OK?*”), bu “gerçek iletişim” odaklı çıkarımı kuvvetlendirmektedir. Benzer bir etkileşim dersin ders kitabı odaklı son kısmında yer almıştır.

Okuma aktivitesi için aday gösterdiği öğrenci okurken metinde geçen “*Persia*” ifadesinin anlamını tüm sınıfa soran aday katılımı desteklemek için “*kedisi falan da var... Persian cat*” (14:46) şeklinde gerçek hayatla bağdaştıran bir ipucu vererek yönlendirici desteği (scaffolding) sunmaya çalışmıştır.

Önceki bazı aday kayıtlarına paralel olarak Yasemin’in dersinin ünite olarak tarihi bir karakterle ilişkili olması ve bu içerik üzerine konumlandırılan hedef dil odaklı etkileşim, dersin İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme (Content-Based Language Integrated Learning) temelli bir formatını ve bu format açısından SEY kullanımını (Novell & Carreres, 2024) anımsatmaktadır. Diğer taraftan bu içerik, adayların gerçek hayat etkileşimiyle dersi bağdaştırabilmeleri, referans sorularla öğrenci söz sıralarını ve aktif katılımı genişletebilme imkânını sunabilmektedir. Bu bağdaştırmaya dikkat eden adayın birinci dersinde açık yönergeler, birinci dil kullanımı, tahta kullanımı, gösterge ve referans sorular, ipuçları ve çok modlu yaklaşım çerçevesinde aktif beden ve işaret dili kullanımı ağırlıklı bir öğretmen söylemi (teacher talk) mevcutken olumsuz değerlendirme ifadelerinin yumuşatılması, referans soruların sayısının artırılması, bekleme süresinin özellikle bireysel bazda genişletilmesi ve Sınıf Bağlamı modu gereği dersin son kısmında etkileşimde uzun ve sık öğretmen söz sıraları yerine sık ve genişletilmiş öğrenci söz sıralarının eklenmesi, adayın gelişime ihtiyaç duyduğu noktalar olarak yorumlanabilir.

İkinci Ders Anlatımı-Yasemin. Yasemin’in ikinci ders anlatımı 11. sınıf düzeyinde bir sınıfta gerçekleşmiştir. Birinci dersine oranla, etkileşim dilinde öğrencilerin birinci dilinin ağırlığını biraz daha artıran aday, önceki dersine paralel olarak bu dersinde de açık yönergelere, üç temel aşamada dersi yürütmeye, model sunmaya, beden ve işaret dilinin aktif kullanımına, gösterge sorulara ve öğrencilere ipuçları sağlamaya yer vermiştir. Yaklaşık otuz sekiz dakikalık kaydın başlangıcı, akıllı tahtanın açık olduğu ve adayın “*Well-known? What is that?*” ifadesini öğrencilere sorması ve sonrasında ifadeyi tahtaya yazdığı bir çerçevede başlamaktadır. Kaydın öncesinde ısındırma (warm-up) ve Yönetimsel Mod kapsamında bir selamlaşma bölümü gerçekleştiğine dair bir veri olmamakla birlikte adayın yönelttiği soruya karşılık sınıftan aldığı “*iyi bilinen*” yanıtından sonra “*Yes: (1.5) famous actually*” şeklinde yanıt vermesi, derste önemli/bilinen karakterler üzerinde durulacağına dair bir çıkarım sağlamaktadır. Anlamayı teşvik etmek amacıyla kelime bilgisinin ortaya çıkarılması çabası (Sert, 2015, s. 142) etkileşimin verimliliği ve öğrenci katılımının desteklenmesi açısından Yasemin ve diğer öğretmen adaylarının ortak olarak üzerinde durdukları önemli bir nokta olarak değerlendirilebilir. Adayın öğrenci cevabına binaen eşdeğer kelime eklemesi ise kelime bilgisinin desteklenmesinde olumlu etki gösterebilir. Dersin başlangıcında önceki derse atıfta bulunarak (referring to a past learning event), bir başka önemli SEY göstergesini dersine

entegre eden adayın bu bağlamda gerçekleşen söylemine yönelik ilk kesit aşağıda sunulmaktadır.

Kesit 37.

- 01 ÖA: Last week, (...) some information about Fatih Sultan
Mehmet, riGHT? (0:31)
+Öğrencilerden topluca “yes” yanıtını alan öğretmen
onaylar ve detaylandırma ister+
- 02 ÖA: Yes (1.5) What do you: REmember? (0:34)
- 03 Ö1: He was an Ottoman Sultan
- 04 ÖA: Ye:s
- 05 Ö2: He was (...)
- 06 ÖA: Yea:h
- 07 Ö1: And ehmm HE was ((yanlış kullanım)) conquered the
((yanlış kullanım)) İstanbul (01:01)
- 08 ÖA: oke:y and enough
- 09 +Sonra sınıfa tekrar döner+
- 10 ÖA: Hatırlamıyo((r)) muyuz hiç (1.5) bi((r))şeyler? (01:08)
+Yaklaşık dört saniye bekler+
- 11 ÖA: Peki: okey: (01:12)

Bir önceki haftada işlenen konudan yola çıkarak öğrencilerin hatırlamalarını ve öğrenmelerini kontrol etmenin yanı sıra, yeni bir öğretmen-öğrenci etkileşimine ve aktif katılıma destek olan önceki öğrenme durumlarına atıfta bulunma (Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019a; 2019b; Can Daşkın, 2017) (birinci satır), bu konuşmada ayrıca öğretmenin detaylandırma (elaboration) yapmasına imkân sunan bir referans soruyla birlikte öğrenci söz sıralarının genişlemesine destek olmuştur. Dahası, öğrencilerin mevcut bilgilerini ortaya çıkarmada (elicitation) soru sormanın gücünden (Walsh, 2011, s. 11) yararlanan aday, böylelikle öğrencilerin bilgi durumlarına yönelik çıkarımda bulunma şansı yakalamıştır. Bu kapsamdan hareketle katılım gösteren öğrenci yanıtlarını olumlu onay belirteci ve tonlamayla (dört ve altıncı satır) karşılayan aday, birinci öğrencinin tekrar katılım gösterip yanıtlamasından sonra öğrencinin katılımının yeterli olduğunu gösterir bir ifade eklemiştir (“...*enough*”), sonrasında da tüm sınıfa yönelik “*Hatırlamıyo((r)) muyuz hiç (1.5) bi((r))şeyler?*” şeklindeki sorusuyla diğer öğrencilerin de katılım göstermelerini ve bu yolla etkileşimi sınıfa yaymayı hedeflemiştir. Kısa bir bekleme süresinin (wait time) ardından dersin konusuna dönmeye karar veren aday, söz dizinini “*Peki: tamam*” şeklindeki onay ifadeleriyle kapatmıştır. Bu noktada önceki derse/derslere yönelik hatırlatma şeklinde gerçekleşen bu konuşma, Yönetimsel Modun gerçekleşmesine katkıda bulunmanın ve etkileşimi desteklemenin yanı sıra (bu bağlamdakine benzer şekilde) öğrencilerin yanıt vermemesi ya da eksik yanıtlar vermesine öğretmen tarafından odaklanılması, “etkileşimsel” ve “pedagojik ilerlemeyi” destekleme açısından SEY kapsamında değerlendirilebilir (Duran & Jacknick, 2020). Bu açıdan bakıldığında adayın dersler arasında bağlantı kurarak ısındırma (warm-up) ve yönetimsel çerçevenin oluşmasına

katkıda bulunması önemli olmakla birlikte, ders üzerinden ortaya çıkarılan muhtemel bilgi veya öğrenme eksikliklerinin üzerine sonradan odaklanılması, sonraki öğrenmeler ve dolayısıyla etkileşimler için olumlu bir etki oluşturabilir. İlk kısımda gerçekleşen bu hatırlatma amaçlı boyuta Atatürk üzerinden yeni bir boyut kazandırmaya çalışan aday “*Let’s remember something about Atatürk*” (01:22) sorusunu öğrencilere yönelttikten sonra önceki hatırlatma aktivitesine paralel olarak SEY’in bir diğer önemli bileşeni olan öğrencilerin bilgilerini ortaya çıkarmaya (elicitation) yönelik yeni bir girişim başlatmıştır.

“*Open your books (1.5) elli sekizi ((sayfayı)) açalım (1.5) Zaten tahtamızda da var gördüğünüz gibi*” (04:38) şeklindeki açık yönergeyle birlikte dersin ikinci kısmını başlatan aday, Materyal Modu kapsamında üzerinde konuşulacak ilgili kısma öğrenciyi yönlendiren bir destek sunan (scaffolding) ifadelerinin ardından okuma aktivitesini önce kendisi okumuştur. “*Siz de nasıl telaffuz edildiğine dikkat edin olur mu?*” şeklindeki bir diğer yönlendirici destek ifadesiyle bir diğer SEY özelliği olan öğrencilere yönelik model oluşturmayı (modeling) (Duran & Jacknick, 2020; Novell & Carreres, 2024; Sert, 2013b; 2015; Walsh, 2011) gerçekleştirmiştir. Buna ek olarak okurken metin içerisinde geçen kelimelerin anlamlarını öğrencilere sorarak [“*heorically?* (05:30)”] hem metni takip etmelerini sağlamaya hem de kelime üzerinden anlamsal boyutu güçlendirmeye çalışmıştır. Sonrasında gerçekleşen söylem, “Kesit 38”de sunulmaktadır.

Kesit 38.

- 01 ÖA: I have a question about this text (07:16) (1.5) What is Atatürk known as?
- 02 Ö1: NE olarak bilinirdi? (07:26)
- 03 ÖA: Ye:s ((kafasını sallayarak ve gülümseyerek))
- 04 ÖA: Yes ((aynı öğrenciye işaret ederek))
- 05 ÖA: You can try (1.5) (07:30)
- 06 Ö1: Ehmm he is the founder of MODern Türkiye,
- 07 ÖA: Ye:s (1.5) the founder of modern Türkiye (1.5) Peki: what war did Atatürk lead that (1.5) national forces actually? (07:43)
- 08 Ö1: Bi ((r)) daha söyler Mİsiniz? ^
- 09 ÖA: ((In)) What war did Atatürk lead the national forces?
+Bu soruyu birinci öğrenciye yönelik tekrar eden öğretmen ardından tüm sınıfa yönelik ve birinci dilde soruyu tekrar yöneltir+
- 10 ÖA: Savaşın ismi: arkadaşlar bakın bu kadar ^ ZOR değil (07:56) (1.5) Okuduk (1.5) İki kere okuduk demi:? ((Biraz bekledikten sonra)) Savaşın ismi NE? (08:05)
- 11 Ö1: Independence war (.)
- 12 ÖA: Ye:s söyleyebilirsiniz rahat olun: (08:08)

Yeni bir gösterge soruyla metin üzerinden etkileşimi şekillendirmeye çalışan Yasemin’in tüm sınıfa yönelik sorusuna öğrenci, bireysel katılım istekliliği göstererek soruyu

cevaplandırmaktan ziyade öğretmenin sorusunu anladığını gösterir nitelikte sorunun anadiline çevirisini sunmuştur. Öğrencinin bu yanıtı, tipik sınıf söylemi dizini olan Başlatma-Yanıt- Geri Bildirim (IRF) açısından uygunluk gösterse de yanıtın soruyu doğrudan cevaplandırır nitelikte olmaktan çok anlaşıldığını göstermekte ve yeni bir öğretmen söz sırasını tetiklemektedir. Dahası bu farklılık, mevcut çalışma benzeri KÇ odaklı etkileşim analizlerinin de (Sert vd., 2015, s. 25) savunduğu bir yaklaşım olarak bu etkileşimsel sıranın veya bu sıranın kendi içinde gerçekleşen etkileşimsel fonksiyonlarının değişebileceğine örnek teşkil etmektedir. Öğrencinin bu yanıtının gerektirdiği değerlendirmeyi onaylayıcı tonlamayla birlikte kafasını sallayarak (Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019a, s. 539; Rodríguez & Evnitskaya, 2024; Sert, 2015; Sert vd., 2024, s. 15) ve gülümseyerek (Jakonen & Evnitskaya, 2020) kısa onay ifadesi “Yes” ile karşılık vermiştir. Takip eden diğer “Yes” ifadesi ise (dördüncü satır) farklı bir fonksiyon üstlenmiş ve öğrenciye katılım sırasını vererek çevirisini yaptığı ifadenin yanıtını vermeye sevk etmiştir. Öğrenci söz sırasını genişletme açısından kullanılan bu belirteç, hemen sonrasında bir katılımı teşvik edici (“*You can try*”) ifadeyle desteklenmiş ve öğrenci katılıma ikna edilmiştir. Bu katılımı destekleyici ve rahatlatıcı dil, etkileşimin sonunda (on ikinci satır) kendini tekrar göstermiştir. SEY farkındalığına sahip bir öğretmenin etkileşimsel boşluk oluşturma ve teşvik etme becerilerini aktif olarak kullanmayı (Moore vd., 2018, s. 349) göz önünde bulundurduğu düşünüldüğünde adayın bu yaklaşımı olumlu olarak değerlendirilebilir. Bu yaklaşımla birlikte öğrencinin katılımı ve doğru yanıtı ifade etmesi sağlanmış, takip eden onay belirteci ve öğrenci yanıtının tekrarlanması (echoing learner response) ile bu katılım desteklenmiştir. Hatta adayın sonrasında tüm sınıfa yönelttiği diğer gösterge sorusunu da [“(In))*What war did Atatürk lead the national forces?*”] davetsiz şekilde (student’s uninvited initiative) anlamlandırma girişiminde bulunan öğrenci, “*Bi((r)) daha söyler misiniz?*” sorusuyla bu girişimi somutlaştırmış ve dahası öğretmeni “anlamayı sağlamak için destek sağlaması” (Walsh, 2011, s. 64) açısından teşvik etmiştir. Bununla birlikte öğretmenin soruyu tekrar etmesi öğrencinin yanıtlamasını garantilememiş ve dahası öğretmenin etkileşimi tüm sınıfa yaymak için gösterdiği bireysel adaylık (Havadar, 2024, s. 10) bu bağlamda etkisini göstermemiştir. Katılımın sınıf ölçeğinde genişlemediğini fark eden aday, soruyu netleştirerek öğrenci katılımını ve anlamlandırmayı teşvik etme noktasında (Can Daşkın, 2015; Jawhar vd., 2021; Tai, 2024a) kod değiştirerek (code-switching) (Sert, 2015) birinci dile başvurmuştur. Bekleme süresi ile birleşen bu kullanım, yine birinci öğrenci tarafından destekleyici bir etki oluşturmuş ve öğrencinin doğru yanıtı söyleyerek katılım göstermesine olanak tanımıştır. Vurgulayıcı bir onay belirteci ile (“*Ye:s*”) öğrencinin yanıtına karşılık veren aday, sonraki katılımları teşvik etmeye yönelik destekleyici ifadesiyle bu dizini sonlandırmıştır. Dersin sonraki kısmında (birinci derse benzer şekilde) tarihi karakterlerle ilgili ipuçlarından oluşan kartlar hazırlayan

aday, bu kartlardan yola çıkarak etkileşimi şekillendirmeye çalışmıştır. İlk dersten farklı olarak aynı formattaki aktiviteyi dersin giriş kısmında değil Materyal ve Sistemler ve Beceriler Modlarının karışımı olarak değerlendirilebilecek bir bölümde kullanmayı tercih etmiştir.

Kesit 39.

- +Öğretmen tarihi karakterlere yönelik hazırladığı ipuçlarından oluşan kartları öğrencilere sırayla gösterir+
- 01 ÖA: Peki: WHO is she:? (10:37)
- +Öğrenciler koro şeklinde “Nene Hatun” yanıtını verir+
- 02 ÖA: Heh (1.5) Siz bunu benden daha iyi bilirsiniz (10:40)
- 03 ÖA: Erzurum için çok değerli bir isim (1.5) ASLİNda Türkiye için çok değerli (1.5) oke:y ((Bir sonraki ipucunu gösterir) Erzurum
- 04 Ö1: She was bo:rn in Erzurum (10:54)
- 05 ÖA: Ye:s (1.5) and saved here from whom:? (10:58)
- 06 Ö2: (...)
- 07 ÖA: Mm Hmm (1.5) enemies yani demi:? (11:03) Oke:Y ((Bir sonraki ipucunu göstererek)) Doksan üç,
- 08 Ö3: Yaşı (.)
- 09 ÖA: YAŞI: ((şaşırdığını gösterir bir tonlama ve yüz ifadesiyle)) (11:09)
- 10 ÖA: No: ((yine ses tonuyla ve kafa sallayarak)) No, no, no: ^ (11:15)
- 11 ÖA: Savaşı ya ^ savaşı: Doksan üç Harbi: (11:19)
- +Öğrenciler gülererek ve “hee” yanıtıyla karşılırlar+
- 12 ÖA: Sonra: Kimle kim arasında oldu? (11:28)
- 13 Ö4: Osmanlı ve Rusya (.)
- 14 ÖA: Ottoman and Russian war, Exactly: (11:31)... And the last one (1.5) patriot (1.5) What is that? Bu onunla gerçekten bağdaşan bir şey (11:41)
- +Öğrenci katılımının olmadığını gören aday söz sırasını devam ettirir+
- 15 ÖA: Just think (1.5) sallamak serbest arkadaşlar (2.0)
- 16 ÖA: Böyle biraz daha mİLLİ duygular uyandırır içinizde (11:55)
- 17 Ö5: Milliyetçi (.)
- 18 ÖA: Yaklaştın evet, Aslında vatansever, yurtsever insanlara söylüyoruz (.) (12:03)

İlk derse paralel şekilde öğrenci katılımını destekleyen ipucu sunma temelli bu girişim benzer bir etkiyi bu etkileşim ortamında da göstermiştir. Bireysel katılımlara ek olarak koro şeklindeki (Walsh, 2011, s. 169) ve tüm sınıfı kapsayıcı (Azkiyah & Mukminin, 2017; Walsh, 2011) atmosferi gerçekleştirme noktasında olumlu bir etki gösteren bu girişim, tüm sınıfı öğrenme ve anlama sürecine dahil etme açısından faydalı olarak görülebilir. İkinci ve üçüncü söz sıralarında, SEY açısından daha çok tercih edilmesi önerilen öğrencilerin bireysel yanıtlarına odaklanma ya da detaylandırma noktasında öğrenci söz sıralarının genişlemesine yönelik bir girişimden ziyade aday, öğrencilerin yanıtı üzerinden kendi fikirlerini detaylandırmayı tercih etmiştir. Diğer taraftan bir diğer ipucuyla devam eden aday, öğrencinin

doğru yanıtını onayladıktan sonra etkileşimi ve öğrenci söz sırasını genişletmek için (extending learner turn) tasarlanmış eksik ifade (designedly incomplete utterance) kullanarak bu amacı gerçekleştirmiştir. Öğrencinin yanıtını “*Mm Hmm*” şeklinde bir minimal belirteçle (Girgin, 2017; Girgin & Brandt, 2020) onaylayan Yasemin, öğrencinin katkısını şekillendirmeye yönelik sunduğu yönlendirici kelime desteğiyle (scaffolding) anlamlandırmayı ve öğrenci katılımını pekiştirmiştir. Sonraki ipucunda verilen yanıtları- ilk derse benzer şekilde- olumsuz değerlendirme ifadesi “*No*” ile birlikte tonlama ve beden dili kullanarak destekleyen aday, diğer taraftan, olumsuzluğu pekiştirecek şekilde bu onay bildirmeyen belirteci üç kez tekrar etmiştir (onuncu satır). Yetersiz bekleme süresiyle birlikte bu vurgulanan olumsuz değerlendirmenin ardından gerçekleşmeyen katılım dolayısıyla yanıtı kendi vermiştir (on birinci satır). Bu değerlendirmeye karşılık öğrencilerin gülerek ve anladıklarını gösteren toplu “*hee*” minimal yanıtı, değerlendirmenin öğrenciler tarafından olumsuz karşılanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Adayın çok modlu öğeleri bu değerlendirmeye dahil etmiş olması, bu olumsuzluğun etkisini azaltmış olabilir (Jakonen & Evnitskaya, 2020). Bu ipucu üzerinden de yine detaylandırma yapmaları için öğrencilere fırsat sunan aday, benzer bir tasarlanmış eksik ifade kullanarak katılımı ve hatırlamayı teşvik etmiştir. Öğrencinin yanıtını tekrarlar/yanıklar (teacher-learner echo) öğrenci ifadesini hedef dilde yeniden ifade etme (reformulating) yoluna giden adayın bu yaklaşımı ise akademisyen notlarına da yansıyan “*tüm öğrencilere rağmen İngilizce baskın ders yaptılar*” değerlendirmesiyle örtüşmektedir. Son ipucunu gösterdikten sonra (“*patriot*”) ifadenin öğrenciler tarafından anlaşılmadığını fark eden Yasemin, yine SEY özelinde önemli bir yaklaşım sergileyerek öğrencilerin tahminde bulunmalarını yönlendirici destek, birinci dil kullanımı ve rahatlatıcı ve teşvik edici yönergelerle birleştirerek (on dört, on beş ve on altıncı satırlar) öğrenci katkısını şekillendirmeye çalışmıştır. Katılım sağlayan öğrencinin yanıtını olumlu şekilde değerlendiren (“*Yaklaştın evet*”) aday, kelimenin karşılığını sunarak söz sırasını tamamlamıştır. Katılımı desteklemeye ve şekillendirmeye yönelik benzer bir konuşma ise “*Kesit 40*”ta mevcuttur.

Kesit 40.

- +Öğretmen tarihi karakterlere yönelik hazırladığı ipuçlarından oluşan kartları öğrencilere sırayla göstermeye devam eder+
- 01 ÖA: So: Who is SHE? (10:37)
+Öğrenciler koro şeklinde “Halide Edip Adivar” yanıtını verir. Bunun üzerine öğretmen bir şey söylemeden ikinci ipucu olan “feminist”i gösterir+
- 02 Ö1: Feminist (.)
- 03 ÖA: Feminist de ^ NE yapmış olabilir BU feminizm? (14:46)
- 04 Ö1: Kadın bi((r)) yazar olduğu için olabilir Mİ? (14:48)
- 05 ÖA: (2.0) ya::ni (14:50)

- 06 Ö2: Oluşturan kişi Mİ?
07 ÖA:Ya::ni (1.5) She was the first wo:man who: initiate ((s))
feminism in Türkiye (.) (15:03)

İkinci dersten alınan son kesitte de aday, daha önceki kesitte yer alan aktiviteyi yürütmeye devam etmektedir. Gösterge soruyla resimdeki karakteri soran adayın sorusuna karşılık koro şeklinde verilen yanıtın sonra ikinci ipucuyla devam edilmiştir. Adayın sözsüz iletişim kapsamında sunduğu etkileşim fırsatını değerlendiren birinci öğrenci, “*feminist*” ifadesini söyleyince bu yanıtı doğrudan kabul etmekten SEY açısından önemli bir noktayı dikkate alan aday, öğrenciyi detaylandırmaya (elicitation) yönlendirmiştir. Bu yaklaşım öğrenciye sunulan “zorluk ve destek” (Walsh, 2011) kapsamında etkileşimi öğrenci lehine genişletme imkânı ve alanı sunma açısından oldukça değerlidir. Sonrasında gelen tahminleri karşılamada farklı bir belirteç (“*ya:ni*”) kullanan aday, bu ifadeyi tonlamayla birleştirerek cevabı onaylamadığını göstermekle birlikte diğer öğrencilerin katılımını istediğine işaret etmiştir. Bu bağlamdan hareketle SEY’in önemli bir parçası olan çok modlu etkileşimsel özelliklerin kullanımında yer alan vurgu ve tonlamanın (Girgin & Brandt, 2020; Jacknick & Duran, 2021; Sert, 2015; Zuo & Walsh, 2023) aday tarafından aktif ve başarılı şekilde kullanıldığı yorumu yapılabilir. Öğrencilerden istediği yanıtı alamayan adayın doğru yanıtı kendisinin vermesi ve ifade ederken hedef dili kullanması -daha önce vurgulandığı üzere- etkileşim dili olarak ağırlıklı İngilizceyi tercih ettiği ve bu yolla da öğrencilere dil kullanımına yönelik model sunmaya çalıştığı şeklinde yorumlanabilir.

Dersin son kısmında “*Şimdi bir yazma etkinliği yapacağız*” (19:41) ve ardından gelen “*Gruplara ayrılalım dörderli*” (20:05) şeklindeki açık yönergeleriyle öğrencilerin grup çalışması formatında belirledikleri bir karakter hakkında bilgilendirme yapan bir paragraf yazmalarını isteyen aday, diğer yönergeleri de sunduktan sonra aktiviteyi başlatmıştır. İlk dersten farklı bir öge olarak yer alan bu çalışmaya ek olarak aday, yine farklı bir ögeyi daha dersine entegre etmiştir. Arven’in de daha önce kullandığı “*müzik dinletisi*” ögesini bu aktiviteye ve dersin son kısmına dahil eden aday, “*Bu arada İdil Biret’in şarkısı çalıyor*” (25:00) şeklinde ifade ettiği bu yaklaşımla yazma aktivitesi esnasında öğrencilere daha rahat ve sakinleştirici bir sınıf atmosferi sağlamayı hedeflediği söylenebilir. Çok modlu bir diğer öge olarak değerlendirebileceğimiz müzik dinletisi, öğrencilerin diğer arkadaşlarıyla çalışırken daha alçak sesle süreci yürütmelerine etki etmiştir. Bu da aslında bu tür çok modlu ögelerin kullanımının etkili sınıf ve aktivite yönetimi açısından adaylara destek olabileceği yorumunu getirmektedir. Grup çalışması tamamlandıktan sonra öğrencileri yazdıklarını paylaşmaya yönlendirirken kullandığı “*Dinliyoruz ama yargılamıyoruz*” ifadesi ise diğer çok modlu

öğelerle birlikte sınıf ortamını rahatlatıcı ve öğrenci katılımını teşvik edici barış inşası felsefesi (peace building philosophy) (Kırkgöz, 2024) çerçevesinde değerlendirilebilir.

İlk-Dönem Uygulama Sonu Değerlendirme Görüşmesi

Öğretmenlik uygulamasının birinci dönemi sonunda katılımcı öğretmen adayları grubu ile dönem değerlendirmesi formatında ikinci bir görüşme yapılmıştır. Uygulama öncesi yapılan görüşmeden farklı olarak uygulama akademisyeni ile de bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede temel konu başlıkları, sürecin ilk döneminde uygulanan çerçeve modelin verimliliği, katılımcı grubun sınıf etkileşimi ve SEY farkındalığı açısından gelişimi, süreçte gerekli görülen ve yapılan değişiklikler ve uygulama akademisyeninin ikinci döneme yönelik değerlendirme ve beklentileri olarak yer almıştır. Her iki görüşme de araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, akademisyenle yapılan görüşme akademisyenin isteği doğrultusunda “Zoom” aracılığıyla çevrim içi olarak yürütülmüştür. Diğer taraftan katılımcı öğretmen adayları grubu ile yapılan görüşme ise yine katılımcıların isteği doğrultusunda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin ses kayıtlarının analizi neticesinde elde edilen sonuçlar bu bölümde yansıtılmaktadır.

Öğretmen Adayları ile İlk-Dönem Uygulama Sonu Görüşme. Katılımcı öğretmen grubu ile gerçekleştirilen görüşme için hazırlanan form dört temel sorudan oluşmaktadır (bk. Ek 2). İlk olarak adaylardan öğretmenlik uygulaması sürecinin birinci dönemini, diğer bir ifadeyle katılımcısı oldukları “Öğretmenlik Uygulaması I” dersini değerlendirmeleri istenmiştir. İkinci soru mevcut çalışmanın etnografik altyapısını destekleyici olarak uygulama okulunun sosyokültürel yapısının (okul ortamı, uygulama öğretmeni-aday öğretmen ilişkileri ve iş birliği, uygulama öğretmeni-öğrenciler arası iletişim) değerlendirilmesi ile ilişkilidir. Görüşmenin üçüncü sorusu ise yine mevcut çalışmanın amacını oluşturan öğretmenlik uygulamasına yönelik ve SEY gelişimini destekleyici bir model geliştirme ile bağlantılı olarak ilk dönemde takip edilen model kapsamında uygulanan bileşenlerin (ders kayıtları, etkileşim ve sınıf yönetimi odaklı çevrim içi seminerler ve akran mentörlüğü) değerlendirilmesini hedeflemiştir. Görüşmenin sonunda öğretmen adaylarının ikinci dönem yürütülmesi planlanan uygulama süreci ile ilgili öneri ve beklentileri sorularak görüşme tamamlanmıştır.

Görüşmenin arka planını ve mantıksal çerçevesini oluşturan nokta, adayların dönem sonunda sınıf etkileşimi ve SEY farkındalığı konusunda bir gelişim gösterip göstermedikleridir. Bu noktadan hareketle, gelişimsel sürece işaret eden “zengin” noktalara bu bölümde yer verilmektedir. Daha da önemlisi bu noktaların ortaya çıkarılmasında Sert vd. (2024) tarafından Etkileşimsel Etnografi yaklaşımının gerektirdiği analiz çerçevesinde dikkat çekilen husus

dikkate alınmış ve gelişimin gerçekleşmesi noktasında daha kesin çıkarımlara ulaşabilmek adına SEY özelliklerine yönelik kasıtlı bir soru sorulmamıştır. Araştırmacılar bu hususa şöyle dikkat çekmişlerdir: “Katılımcıların olguya ilişkin bakış açılarının, verilerin analitik işlenmesi başladıktan sonra (örneğin görüşmelerde) kasıtlı olarak ortaya çıkarılmamasına dikkat edin.” (s. 11).

İlk-Dönem Uygulama Değerlendirmesi. Öğretmen adaylarının ilk-dönem uygulama deneyimleri 2024-2025 akademik yılı Eylül-Ocak döneminde ve bir Anadolu Lisesi bağlamında gerçekleşmiştir. Bu kapsamda ilk olarak adaylardan bu süreci kendi mesleki ve kişisel gelişimlerine olan etkileri açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uygulama öncesinde yürütülen görüşme bulgularına paralel olarak adaylar, öğretmenlik uygulamasının gerçek sınıf ortamında öğretim tecrübesi kazanma açısından oldukça önemli olduğu konusunda hemfikirdir. Öğretmen kimliğinin “*sahaya inildiğinde ve o atmosferi soluduğunda*” (Ömer) ve “*eğitim-öğretim sürecinde aktif rol alındığında*” (Ali Asaf) kazanıldığını vurgulayan adaylar, uygulama süreciyle birlikte kendilerini öğretmen olarak hissettiklerini ve gördüklerini aktarmıştır. “*Mikro öğretim uygulamalarından farklı olarak üniversite ortamındaki konfor alanının dışına çıkılan*” (Arven) bu süreç aynı zamanda, çeşitli sınıf ortamlarının getirdiği öngörülemeyen boyutların ve “*sınıf yönetiminin öğrenildiği*” (Emine) bir süreç olarak görülmektedir.

Diğer taraftan süreç değerlendirmeleri neticesinde adayların uygulamanın formatı ve verimliliği noktasında vurguladıkları iki önemli nokta mevcuttur. İlk olarak adaylar öğretmenlik uygulamasının süre ve sunduğu pratik imkânlar bakımından yetersiz olduğu noktasında hemfikirdir. Mevcut çalışmanın hem ihtiyaç analizi boyutunda hem de literatür incelemesi boyutunda da vurgulanan bu sorun, adaylar tarafından şöyle ifade edilmiştir:

“*Staj iki dönemden daha fazla olmalı ama bu haliyle kalırsa da en azından ilk dönem gözlem ikinci dönem uygulama olmalı*” (Alparslan).

“*Her dönem staj dersi olmalı, böylece amacı öğretmen olmayanlar da elenir ve öğretim aşkı olanlar devam eder sadece. Son sınıf bunun için çok geç*” (Ömer).

“*Uygulama birinci sınıftan beri olmalı, son yılda olunca meslek açısından ve deneyim açısından eksikliklerimiz oluyor*” (Ali Asaf).

“*Uygulama dört seneye ve sürece yayılmalı, beklediğimi bulamadım çünkü daha çok öğretim pratiği yapmayı umuyordum. İlk dönem iki ders anlatımı yaptık ve bu çok yetersiz*” (Emine).

Önceki çalışmalar ve ihtiyaç analizi ile ortak bir diğer sorun ise teori-pratik arasındaki boşluktur. Mikro öğretim çerçevesinde yürütülen öğretim pratiğinden farklılık arz eden uygulama, sınıf-, seviye- ve konu-odaklı farklılıkları da beraberinde getirmektedir. Arven bu durumu şöyle açıklamaktadır: “*Teoriye çok boğuluyoruz, üniversite ortamında uygulama yapıyoruz ama öğrenciler arkadaşlarımız oldukları için bizi anlayabiliyorlar. Okulda, sınıf*

ortamında her şey çok farklı ve öngöremediğimiz birçok şey karşımıza çıkıyor.”. Teori-pratik farklılığına örnek bir diğer yorum ise Emine’den gelmiştir: “Buradaki uygulamalarımız çok farklı. Üniversitede sunum yaptığımızda arkadaşlarımızı öncesinde ayarlayabiliyorduk katılım için. İşte sen bunu yap, sen bunu yap şeklinde ama okulda bunu yapamıyoruz. Pratik eksikliğimiz dolayısıyla da çok zorlanıyoruz”. Bu problemler dışında ise sürecin genel itibarıyla adaylar için sorunsuz ve verimli geçtiği söylenebilir. Son olarak adaylara sürecin ilk aşamasında en çok katkı sağlayan aktör sorulduğunda ise uygulama akademisyeninin sürecin en etkin ve destekleyici paydaşı olduğu sonucuna varılmaktadır. Katılımcı öğretmen adayı grubunun tümü için geçerli olan bu durum, aynı zamanda uygulama öğretmenin adayların kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik katkısının sınırlı olduğu çıkarımını da beraberinde getirmektedir. Örneğin Ali Asaf, “mentör öğretmenin çoğunlukla aktivitelerin nasıl yönetilmesi gerektiği konusunda feedback verdiğini” aktarırken, Alparslan ise “sürecin nasıl yürütüleceğine dair tüm aşamalarda” uygulama akademisyeninin destek ve yönlendirmeleri olduğunu ifade etmiştir.

İlk-Dönem Uygulama Okulunun Sosyokültürel Yapısı ve Uygulamaya etkisi

İlk dönemde yürütülen öğretmenlik uygulaması kapsamında adaylara yöneltilen ikinci soru uygulama okulunun sosyokültürel yapısını ve bu yapının uygulamaya olan etkisini analiz edebilmeyi hedeflemiştir. Diğer taraftan mevcut çalışmanın etnografik çerçevesini dikkate aldığımızda, uygulama okullarının sosyokültürel özellikleri, uygulamanın bağlamsal boyutları açısından da önemli çıkarımlar sunabilir. Öğretmen kimliği gelişiminin merkezinde yer alan bu boyutlar, öğretmen adaylarının aidiyet duygusu geliştirmeleri, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayları arasındaki iletişim ve iş birliği ve öğretmen-öğrenci ilişkileri şeklinde ifade edilebilir.

*Alparslan: Öğretmenlerin bize karşı tutumları iyiydi. Okulun kendi içindeki kültürü de çok iyiydi, hatta öğretmenler aralarında **kitap muhabbetleri** yapıyorlar. Hem mesleki hem sosyal anlamda bilgi alışverişi yapıyorlar. Diğer taraftan hocayla iletişimimiz iyiydi. Hocanın öğrencilerle iletişimi de iyiydi. Mesela mentör hocamız öğrencinin okuduğu kitabı görüp ona yorum yapıyor. Onlarla ders dışında da sohbet ediyor ve **günlük hayattan kopmuyor**. Bu çok hoşuma gitmişti. **İdari anlamda ise varlığımız yokluğumuz bir gibiydi sanki.** Müdür dönem sonuna doğru sadece çağırıştı bizi bir kere.*

*Ömer: Öncelikle okulun dış yapısından bahsetmek istiyorum. Okul donanımlı; laboratuvar, kütüphane, spor salonu var. Eğitim-öğretim için uygun bir okul. Onun dışında öğretmenler “**Hoş geldiniz hocalarım**” dediler ve bu bizi daha çok motive ediyordu. **Mentör hocayla ilişkilerimiz de istenilen düzeyin bir tık altı** olabilir. Bence bu da bizim deneyim eksikliğimizden kaynaklı olabilir. Hocanın öğrencilerle ilişkisini de beğeniyorum. **Tatlı-sert bir tavrı** var. Muhabbetini de yapıyor ama derse de katıyor öğrencileri.*

*Ali Asaf: Benim diğer arkadaşlar kadar **öğretmenlerle iletişimim olmadı**. Bizimle çok iletişime geçtiklerini düşünmüyorum. Hocanın öğrencilerle ilişkisi iyi. İletişimleri kuvvetli. **Dil sınıfı var ama biz gidemedik çünkü sınavları falan vardı.***

Arven: Bence de donanımlı bir okul. Şehirden biraz uzakta ve izole. Laboratuvar, kütüphane ve diğer sosyal donatılar iyi şekilde geliştirilmiş. **Öğretmenlik uygulamasına da uygun bence.** Çok hijyenik ve temiz. Diğer öğretmenlerle sohbetimiz oluyordu ama **onlardan geri dönüt aldığımız, öneriler aldığımız bir sohbet olmadı hiç.** Onun dışında hocayla iletişimimiz, onun öğrencilerle olan iletişimi genel olarak iyiydi.

Emine: Okul donanımı yeterli. Ekstra olarak **müdürü çok beğendim, çok disiplinli ve öğrenciler arasında geziyordu sürekli.** Öğrencilerle iletişimi çok iyiydi...Genelde öğretmenler odasındaydık teneffüslerde. Öğretmenlerle iletişimimiz vardı. **“Hocalarım”** diye hitap etmeleri bile benim için çok önemliydi.

Yasemin: Okul ortamı öğrenciler için yeterli düzeyde materyale ve ekipmana sahipti. Dil sınıfı, kütüphane, bilgisayar laboratuvarı vardı. Mentör öğretmen bana **gayet açık ve yapıcı eleştiri sağladı** ve herhangi bir durumda sorularımı cevapsız bırakmayarak süreci daha iyi yönetmemi sağladı diyebilirim. İletişim benim en çok dikkat ettiğim konulardan birisidir ve uygulama hocamızın iletişim gücünün gayet iyi olduğunu düşünüyorum. **Öğrencilerin ilgilerini ve ihtiyaçlarını bilen onlarla yeri gelince sohbet etmekten çekinmeyen ve hayatla ilgili yaptığı motive edici konuşmalar** öğrencileri hem rahatlatıyor hem de derse daha hevesli olmalarını sağlıyordu.

Adayların gözlemleri neticesinde uygulamanın birinci dönemini yürüttükleri okul, bünyesinde barındırdığı olanaklar açısından eğitim-öğretim ve uygulama için “yeterli” bir ortam olarak tanımlanmıştır. Bu bulgu uygulama başlangıcında ve iki haftalık gözlem sonrası yürütülen uygulama öncesi görüşme ile aynıdır. Okulda dil sınıfının bulunması ise bazı öğrencilerin yabancı dile olan ilgilerinin yüksek olduğuna ve eğitim ortamının buna yönelik şekil aldığına dair bir işaret olarak görülebilir. Diğer taraftan diğer adayların aksine Alparslan, okul yönetiminin “varlıklarından habersiz” olduğunu vurgulamış ve yönetimin sağladığı desteği ve uygulama prosedürleri açısından gereken yönlendirmeleri yetersiz olarak tanımlamıştır.

Öğretmen ilişkileri açısından adayların dikkatini çeken nokta, öğretmenler arasında kitap söyleşileri olmasıdır. Mesleki ve alan bazlı öğretmen odası sohbetlerine ek olarak bu söyleşilerin yapılıyor olması adaylar tarafından mesleki, kişisel ve dahası sosyal gelişim açısından önemli görülmüştür. Daha da önemlisi diğer öğretmenlerin adaylara karşı olumlu tutumları ve aidiyeti güçlendiren “Hoş geldiniz Hocalarım” şeklindeki olumlu söylemleri, adayların okul ortamına ve uygulama sürecine entegrasyonunu kolaylaştırmıştır. Sosyokültürel yapının önemli göstergesi olan ilişkiler açısından oldukça önemli bir diğer nokta ise mentörlük görevini üstlenen uygulama öğretmenin adaylarla olan iletişim ve iş birliğinin genel anlamda ve uygulama öncesi görüşme sonuçlarıyla paralel şekilde “iyi” olarak tanımlanmasıdır. Benzer şekilde Emine, okul müdürünün öğrencilerle olan iletişimini ve öğrencilere yönelik takındığı “disiplinli” yaklaşımı beğenmiş ve müdürün öğrenciler arasında dolaştığını ve onlarla sohbet ettiğini ve bunun da okul idaresi açısından önemli olduğunu aktarmıştır. Diğer taraftan dönem

sonunda Ömer'in ve dönem başında Yasemin ve Alparslan'ın ifadeleri ışığında, uygulama öğretmeninin mentörlük pozisyonu açısından adayların beklentilerini karşılama ve önerilerini dikkate alma noktasında gelişime ihtiyaç duyduğu çıkarımı da yapılabilir. Benzer şekilde Ali Asaf'ın ve Arven'in diğer öğretmenlerin kendilerine yönelik yaklaşımları açısından daha fazla destek ve yakın iletişim beklentisi içinde oldukları söylenebilir. Son olarak öğretmen-öğrenci ilişkileri ve uygulama öğretmeninin öğrenci iletişimde benimsediği “tatlı-sert” tutum (Ömer) ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alması (Yasemin) adaylar tarafından olumlu görülmüştür.

Bu bilgiler ışığında, öğretmen adayları için uygulamanın aynı zamanda eğitim-öğretimin resmi formatta yürütüldüğü okul ve sınıf ortamlarının keşfedilmesine olanak sağlayan bir süreç olarak bu ortamların sosyokültürel özelliklerini de gözlemlene imkânı sunduğu ifade edilebilir. Buna ek olarak uygulama okullarının bağlamsal ve sosyokültürel özellikleri, adayların kimlik gelişimleri ve uygulama sürecinin koordinasyon ve iş birliği çerçevesinde verimli sürdürülmesi açısından da etki alanına sahiptir.

Sınıf Etkileşimi ve SEY Açısından İlk-Dönem Uygulama. Ekim-Ocak döneminde yürütülen öğretmenlik uygulaması süreci için tasarlanan model çerçevesinde adaylardan yaptıkları iki ders anlatımını kayıt altına almaları ve buna ek olarak akran mentörlüğü çerçevesinde ikili çiftler (pairs) halinde birbirlerinin kayıtlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Adayların değerlendirmelerinden hareketle, kayıtların akran değerlendirmesine ek olarak yansıtıcılık (reflection) kapsamında öz değerlendirme (self-evaluation) için de kaynaklık ettiği anlaşılmaktadır. Değerlendirmelerde yer alan SEY özelliklerine bakıldığında aday öğretmenlerin konuşmalarını öğrencilerin seviyesi özelinde şekillendirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Daha önemlisi, “uygulamanın mesleki ve kişisel gelişime olan etkisi” boyutu altında sorulan “uygulamanın sınıf söylemi ve etkileşimi yönetme becerinize olan etkisi” sorusu ise özellikle adayların SEY gelişimini gösteren önemli “zengin” noktaların keşfedilmesine yardımcı olmuştur. Adaylar birinci ve ikinci ders anlatım kayıtlarını bireysel analiz ettiklerinde kendi gelişimleri açısından çıkarımda bulundukları noktalar aşağıda verilmiş, ayrıca SEY gelişimini gösteren özellikler koyu olarak belirtilmiştir:

*Alparslan: Kendi ders kayıtlarımı incelediğimde biraz hızlı konuştuğumu fark ettim. Öğrenciler açısından **daha yavaş konuşmam gerektiğini** fark ettim. O bakımdan, hani kendi konuşmamı biraz daha öğrenciler açısından yavaşlatmam gerektiğini fark ettim. Daha önce de mi böyle yapıyordum bilmiyorum ama hani bu kayıt değerlendirmelerimden sonra onu fark ettim.*

*Ömer: İlk videomu izlediğimde ben de çok hızlı konuştuğumu fark ettim İngilizce anlatırken. Nasıl olsa anlıyor hatasına girdim ama izledikçe şey de yapmışım ama anlamadıklarını fark edince **daha basit bir İngilizce**, daha basit bir İngilizce. En*

son yine anlamadılar ve **Türkçeye geçtiğimi** fark ettim. Bu da benim için iyi oldu ve diğer ikinci ders anlatımında o hatayı yapmadım ya da daha az yaptım. Şu anda o hatayı sıfıra indirmiş durumdayım.

Ali Asaf: İlk videomu izledim ve şunu fark ettim: Ben 11. sınıflara derse girdim ve izlediğimde çocuklarla iletişimimin mesafeli olduğunu fark ettim. Ondan ötürü birazcık çekindiklerini fark ettim. Mentör hocamız da dış görünüşümden veya mimik kullanmamamdan kaynaklı olabileceğini söyledi. Öğrenciyle çok yakın ilişki kurulduğunda ders kaynatılıyor. Ondan ötürü ben mesafeli iletişim kurayım derken öğrenciler de katılmaya korkar gibi oldu. Sonra **feedback vermeye** başladım o aradaki buzlar çözülsün diye. Diğer taraftan lise öğrencileri oldukları için her dediğimi anladıklarını düşündüm ama böyle bir şey olmadı. Mesela bir soruda instruction (yönerge) verdim ama çocuklar anlamıyor ve boş boş bakıyor. Sonrasında **tekrardan açıkladım** ya da **Türkçe anlattım** ve ondan sonra ilerleme kaydettik. ...Sonra sınıfta hiç hareket etmediğimi fark ettim ilk videomda; aslında bu en çok duyduğumuz ve öğrendiğimiz en temel şey, sınıf içerisinde hareket edin. İkinci dersimde **sınıf içerisinde gezinmeye** dikkat ettim.

Arven: İki videomdan ilk videomda sadece kitabı materyal olarak kullandım ama ikinci anlatışında **materyal sayımı** artırdım. İlk videomda komplike bir İngilizce kullanmaya çalışmışım onu böyle simplife etmeye çalıştım çünkü çocuklar anlamıyorlar ve bakıyorlar. Kitle anlıyor gibi gözüküyor, seviyeleri B1 düzeyinde olması gerekirken. Ama maalesef anlamayabiliyorlar. O yüzden ikinci dersimde **İngilizcemi basitleştirmeye** çalıştım. Aynı zamanda zaman zaman **translanguaging (dillerarası geçiş)** de yapmaya çalıştım.

Emine: Öğretmen olduğumu ikinci anlatımında hissettim... İlk ders anlatımında verimli olduğumu düşünmüyorum. İkinci kaydında çok farklı bir ben vardım. Sınıfı ve dersi daha iyi yönetebildim.

Yasemin: Öğrencilerle başta iletişim kurmada çekindim çünkü onların genel bilgi düzeylerini ve dil yeterliliklerini bilmiyordum ancak iletişime geçtikçe onların **ilgi alanlarını keşfettim ve aslında ders anlatırken bunu kullandığımda** onların dikkatlerini çekerek derse odaklanmalarını sağladım. Diğer taraftan, Öğrencilerin dil seviyeleri beklediğimden daha düşük olduğu için başta İngilizce ders anlattığımda hepsinin kendini geri çektiğini ve endişelendiklerini gördüm. Daha sonra **Türkçeyi entegre ettiğimde** daha rahatlamış ve ilgili görünmeye başladılar.

Hedef-yakınsak dil kullanımı kapsamında değerlendirilebilecek bu şekillendirme girişim(ler)i sınıf dilinin hedef kitleye uygunluğu anlamına gelmektedir (Aziz & Arar, 2024; Novell & Carreres, 2024; Sert, 2017). Bu bağlamda Alparslan ve Ömer'in konuşma hızlarını yavaşlatması, Ömer ve Arven'in ise sınıf etkileşim dili için daha basit bir İngilizce tercih etmeleri, ders anlatımı gerçekleştirdikleri sınıfın seviyesine uygunluk açısından söylemlerini değerlendirmelerine ve sonrasında değişiklik yapmalarına işaret etmektedir. Bu da SEY'in önemli bir özelliği olan hedef-yakınsak dil kullanımına dolayısıyla SEY gelişimine örnek teşkil etmektedir. Benzer şekilde Ali Asaf'ın aktiviteler kapsamında sunduğu yönergelerde dil açısından değişiklik yapması, açık, anlaşılır ve teşvik edici olduğunda yönergelerin sınıf söylemindeki önemli rolünün (Waring & Hruska, 2012) farkında olduğunu ve SEY gelişimi açısından ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Diğer taraftan Ali Asaf'ın konuşmasını öğrenci-

öğretmen etkileşimi kapsamında değerlendirmesi ve iletişimini “*mesafeli*” olarak tanımlaması, yansıtıcı öğretmen konuşması (Havadar, 2024) olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda kullandığı iletişim dilini sınıf etkileşimini “ortak inşa etme” (co-construction) açısından ve mentör öğretmen geri bildirimi desteğiyle de şekillendirmesi, aynı zamanda “etkileşimsel sorunları yönetmek” anlamında diğer adaylar gibi sorumluluk aldığı (Sert, 2015, s. 59) ve etkileşimsel alanı en üst düzeye çıkarmaya çalıştığı şeklinde yorumlanabilir. Hedef yakınsak dil kullanımına başka bir örnek ise Yasemin’den gelmektedir. Öğrencilerin seviyesine göre İngilizce kullanımını ve etkileşimdeki oranını ayarlayan Yasemin, gerçek hayattaki söylem ve boyutlarla sınıf söylemi arasında bağlantı kurmak (Urmeneta & Evnitskaya, 2014) açısından önemli bir noktaya dikkat etmiş böylece öğrencilerin ilgi alanlarını keşfedip bu alanlar üzerinden söylemi şekillendirmeye çalışmıştır.

Benzer şekilde Ali Asaf, Ömer ve Arven’in İngilizce ifade ettikleri bir noktayı öğrencilerin anlamadıkları ya da etkileşimsel olarak karşılık vermedikleri durumlarda “yeniden ifade etmeleri”, etkileşimin devamı ve pedagojik ve kurumsal öncelikler ışığında amacına ulaşması noktasında önemli fonksiyon üstlenen bir SEY özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Atar, 2020; Jawhar vd., 2021; Novell & Carreres, 2024; Walsh, 2012). Dolayısıyla etkileşimi maksimum düzeye çıkarma ve öğrenci katkılarını şekillendirme stratejileri gereği kullanımı oldukça önemsenen yeniden ifade etme, adayların SEY gelişimine yönelik diğer önemli belirteç olarak değerlendirilebilir. Buna ek olarak Ali Asaf’ın içerik odaklı geri bildirim vermesi (Aziz & Arar, 2024) öğrenci katılımını şekillendirme stratejisine örnek teşkil ederken mimik kullanmama konusunda kendi etkileşim yönetimine eleştirel olarak yaklaşması da yine jestlerin etkin kullanımı stratejisine (Sert, 2015, s. 110) ve katılım konusunda öğrencilerin isteksiz olmalarına yönelik farkındalığa işaret etmektedir. Dahası, ikinci dersinde sınıfta daha çok gezinmeye ve sabit durmamaya özen göstermesi, sınıf ortamındaki merkezi konumundan geri çekilerek (retreating from the central position) etkileşimi, öğretmen-öğrenci iletişimini (Rodríguez & Evnitskaya, 2024) ve dolayısıyla sınıf etkileşimini zenginleştirmeye çalışması SEY gelişimi kapsamında dikkate alınabilir. Arven’in materyal sayısını bir sonraki dersinde artırması da yine katılımı ve dolayısıyla da etkileşimi maksimum düzeye çıkarma hedefi kapsamında değerlendirilebilir.

Adaylar arasında yaygın olarak benimsenen ve kullanılan bir diğer SEY stratejisi ise kod değiştirme (code-switching) ve bu değişikliğin etkin bir biçimde kullanılmasıdır (Sert, 2015, s. 131). Adaylar İngilizce kullanımlarına yönelik basitleştirme ve yeniden ifade etme girişimlerinden sonra en son teknik olarak öğrencilerin ana dilinde etkileşime devam etme kararı almışlardır. Diğer bir ifadeyle, sınıf söylemi içerisinde birinci dil (Türkçe), etkileşimin

sürdürülmesi ve öğrencilerin iletişimsel eylemleri anlamlandırmalarına yardım edilmesi noktasında kullanılmıştır. Bu bağlamda, etkileşim için birinci dilden faydalanma (Atar & Rafi, 2024; Jawhar, 2018; Jawhar vd., 2021; Tai, 2024) ve birinci dil ve ikinci dil arasında çeviriler yapma (Can Daşkın, 2015) yine SEY farkındalığı ve verimli sınıf etkileşimi için etkin SEY kullanımına örnek gösterilebilir. Benzer şekilde Arven'in dillerarası geçiş (translanguaging) yaklaşımını benimsediğini belirtmesi de yine SEY gelişimi kapsamında değerlendirilebilir (Tai, 2024a; 2024b; 2024c; Tai & Zuo, 2024).

İlk-Dönem Uygulanan Modelin Verimliliği. İlk dönemde uygulanan model ve model bileşenlerinin verimliliği, ilk-dönem uygulama sonu değerlendirme görüşmesinin en önemli odak noktasıdır. Mevcut çalışma kapsamında uygulamanın birinci döneminde (Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında) dikkate alınan modelin temel üç bileşeni mevcuttur: (1) Sınıf etkileşimi, ders planlaması ve SEY odaklı bilgilendirici seminerler öncesi ve sonrası olmak üzere iki ders anlatımı ve anlatımların kayıt altına alınması, (2) sınıf etkileşimi, ders planlaması ve SEY odaklı bilgilendirici çevrim içi seminerler ve (3) video kayıt performanslarının değerlendirilmesinde akran mentörlüğü. Dönem sonunda yapılan değerlendirme görüşmesinin üçüncü sorusu model özelinde bu bileşenlerin verimliliğinin hem öğretmen adayları hem de uygulama akademisyeni tarafından değerlendirilmesine yöneliktir.

- Video-Kayıt Ders Anlatımları

Öğretmenlik uygulamasının birinci dönemine yönelik tasarlanan ve uygulanan model kapsamında adaylardan dönem başında ve dönem sonunda olmak üzere iki ders anlatımlarını video-kayıt altına almaları istenmiştir. Adayların boyamsal ve süreç odaklı gelişimlerini görebilmeleri için başlangıç noktası olarak da kabul edilen ilk kayıtlar, çalışma kapsamında adaylara sunulan çevrim içi bilgilendirme seminerlerinden önce elde edilmiştir. Buradaki temel amaç, adayların aldıkları eğitim öncesi ve sonrası sınıf söylemi ve etkileşimi farkındalığı açısından karşılaştırma yapmalarına imkân tanımaktır. Bu kapsamda, görüşmenin bu bölümünde adaylardan video-kayıt ders anlatımlarını ve uygulama sürecine olan etkisini değerlendirmeleri istenmiş ve takip eden değerlendirmeler elde edilmiştir:

*Alparslan: Daha önce böyle bir uygulama görmedim ve bu yaptığımız uygulamanın çok güzel olduğunu düşünüyorum çünkü **kendimizi görüyoruz** en basitinden. Kendi hatalarımızdan ders çıkarmamız daha hızlı oluyor. Yani bir **hatamı fark edip düzeltebiliyorum** çünkü elimde **somut veri** var. Nerede iyi, nerede kötü yapmışım? O yüzden video kayıt çok yararlı bence.*

*Ömer: Aldığımız video kayıtları bence bizim için inanılmaz faydalı **çünkü gerçekten kendimizi gördük**. Ders anlatırken nerde ne yapmamız gerektiğini hissedemeyebiliyoruz ya da göremeyebiliyoruz. Ama ders videolarını izledikçe ve hocalardan ve arkadaşlardan dönüt aldıkça “aaa diyorsun bunu ben niye yaptım*

ki?”. Sonrasında yapmam diyorsun ve böyle böyle daha iyi oluyorsun ve **öğrencilerine daha çok şey katıyorsun.**

Ali Asaf: Ders kayıtları çok iyi oldu benim için. Birincisi, ilk anlatışimdaki hatalarımı kıyaslayabildim. İkincisi de onları **geliştirip daha başarılı ders anlatmaya çalıştım** çünkü o esnada bazen hatalarımızı anlamayabiliyoruz Ömer’in dediği gibi. Ya da öğrenciye bakıp anlamaya çalışıyoruz ama bazen anlamadığımız durumlar oluyor. Video sayesinde “**üçüncü bir göz**” şeklinde dışarıdan kendimizi gözlemleyebiliyoruz.

Arven: Video-kayıt sürecinin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. **Birkaç defa kendimi izleme fırsatı** buldum. Neyi yapmam gerekiyor, ikinci derste neler yapmalıyım tarzında kritik yaptım. **Kendi kendime eleştiri** yaptım.

Emine: İlk uygulamamda kayıta sorun yaşadım ve sonrasında kaydıma ulaşamadım ama **izlemek ister miydim, hayır çünkü moraliim bozulurdu.** Öncesinde hazırlık yaptığım bölüm öğrencilere ödev olarak verilmişti. Sonrasında hocamız diğer bölümümü yaptırmamı istedi ve ben kötü oldum. Moral bozukluğuyla başladım çünkü şok etkisi oluştu. **İkinci kayıta ise çok farklı bir ben vardım.** İlk kayıta hocaların istediğini yapamadım ama **şu an hocamız öyle bir şey istese hemen yaparım.**

Yasemin: Video-kayıtların gelişimimiz açısından önemli olduğunu düşünüyorum. O dönem gözden kaçırdığımız herhangi bir şeyi sonradan izlediğimizde **fark etmek bizi hem mesleki ve hem de kişisel olarak geliştirecektir.**

Video-kayıt altına alınan derslerin adayların kendilerini değerlendirebilmeleri açısından “somut” (Alparıslan) veri oluşturduğu, bu veriden yola çıkarak ileriye dönük öğretim pratiklerinde ve aslında öğretim stillerinde gerekli değişiklikleri yaptıkları anlaşılmaktadır. Yansıtıcı pratik (reflective practice) çerçevesinde daha önceki çalışmalarda da önerilen (Akcan, 2010; Kanat Mutluoğlu & Balaman, 2023; Susoy, 2015; Tülüce & Çeçen, 2016) video-kayıt derslerin öğretmen adaylarının kritik ve eleştirel perspektif kazanması noktasında yararlı olduğunu ifade edilebilir. “Kendini görme” (Arven, Ömer ve Alparıslan) açısından “**üçüncü bir göz**” (Ali Asaf) fonksiyonunu üstlenen video-kayıt dersler, adayların öz değerlendirme noktasında çıkarımlar yapmasına kapı aralamıştır.

Diğer taraftan saha gözlemlerimiz ve önceki deneyimlerimiz temelinde, öğretmenlik uygulaması değerlendirmelerinde yaygın olarak takip edilen süreci şu adımlarla özetleyebiliriz: Öğretmen adayı ders anlatımını gerçekleştirir. Bu ders anlatımına gözlem ve değerlendirme yapmak için diğer adaylar, uygulama öğretmeni ve uygulama akademisyeni katılır. Uygulama öğretmeni ve akademisyeni değerlendirme için ders anlatımı esnasında aldıkları notları ya da gözlem sonuçlarını adayla paylaşır. Bu süreçte hem adayların hem de değerlendirme yapan paydaşların gözden kaçırdığı ya da dikkat etmediği noktalar olabilir. Video-kayıt yöntemi bu noktaların keşfedilmesi ya da anlaşılabilmesine olanak sağlamaktadır (Arven, Ali Asaf, Ömer) ve bu da adayların öğretmen farkındalığı (teacher noticing) açısından ilerleme kaydetmelerine destek olur. Bununla birlikte video-kayıt yoluyla derslerin eleştirel bir biçimde incelenmesi,

adaylar açısından belli bir bilişsel olgunluğa erişilmesi ile de ilişkilidir. Emine'nin söyleminde olduğu gibi adaylar kendilerini gözlemlene, eleştirme ve değerlendirme noktasında desteğe ihtiyaç duyabilir. Özetle, ilk dönem uygulamaya dahil edilen video-kayıt ders bileşeninin hem modelin verimliliği hem de sürecin aday öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri üzerindeki etkisi açısından faydalı olduğu sonucuna varılmaktadır.

- Çevrim içi seminerler

Sert (2015) tarafından önerilen IMDAT çerçevesinin ilk basamağı (Introducing CIC) kapsamında adaylara sınıf söylemi, sınıf etkileşimi ve Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (SEY) konusunda bilgilendirmeler içeren çevrim içi seminerler, adayların video-kayıt altına aldıkları ilk ders anlatımlarından sonra planlanmış ve programın yürütüldüğü üniversitenin sağlamış olduğu ve LMS (Learning Management Systems) formatındaki Ders Bilgi Sistemi (DBS) üzerinden gerçekleştirilmiştir. Seminer videoları kayıt altına alınmış ve böylelikle adayların sonrasında seminerlere tekrar erişebilmeleri sağlanmıştır. İçeriğinin ilgili literatür ışığında hazırlandığı seminerlere ek olarak aynı zamanda araştırma ekibinde de yer alan uygulama akademisyeni tarafından ders planlaması için eğitim verilmiştir. Araştırma ekibi tarafından ortak olarak yürütülen seminerlerin içeriğinde yer alan temel konu başlıkları “Ek 13”te sunulmaktadır. Öğretmen adaylarının seminerler konusunda değerlendirmeleri şöyledir:

Alparslan: Seminerlerin çok yararlı olduğunu düşünüyorum çünkü daha önce de belirttiğim gibi teori-pratik ayrı kaldığı zaman sanki öğretmen eğitimi ayrı pratik ayrı diye düşünüyordum. Ama eğitimlerle sahadaki süreç aynı anda yürüyünce “demek ki şunu yapabilirim diyebildim. Açıkçası, “sınıfta şu durumda şu olur” eğitimini almamız gerekiyor.

Ömer: Seminerler çok iyiydi...Sınıf içinde nasıl davranmalıyız, dersi nasıl anlatmalıyız gibi açılardan çok şey öğrendik. Bunlar öğretmenlikte çok büyük sorular ve noktası noktasına doğru yapılması gereken şeyler. Bunun dersini almak bizi diğer arkadaşlardan da önde tutuyor. Bunun için ne kadar teşekkür etsek az size.

Ali Asaf: Hocam seminerler çevrim içi oldu ve bazılarında müsait olmadığım için kaydını sonrasında izlemem gerekti. Seminerler sayesinde etkileşim esnasında nelere dikkat ederim onları iyice öğrendim ve şekillendirdim.

Arven: Sizin seminerleriniz çok faydalı oldu. İkinci dersimde sizden öğrendiğim birçok tekniği kullandım. Mesela soru sorduğunuzda öğrenciyi sabırla beklemeniz gerektiğini söylemişsiniz. Cevaplayamıyorsa bile ipuçları vererek o cevaba ulaşmasını sağlamanız gerektiğini söylemişsiniz. Ben bunu ikinci dersimde kullandım ve çok etkili oldu. Öğrenciler de açılmaya başladılar. O yüzden çevrim içi seminerlerin çok katkısı oldu.

Emine: Sizden aldığımız eğitimlerin hepsini uygulamaya çalıştım ve gerek ders planı konusunda gerek sınıf etkileşimi konusunda verdiğiniz bilgiler çok faydalıydı.

Yasemin: Geçmiş dönemde edindiğimiz bilgilerin pekişmesini ve böylece çok yönlü düşünmemize destek oldu. Seminerlerle birlikte farklı yöntemleri öğrenerek ve çağa uygun yaklaşımları gözden geçirip yeri geldiği zaman derslerimize entegre edebileceğimizi düşünüyorum.

Video-kayıt derslere benzer olarak adaylar eğitici seminerleri gelişimleri ve farkındalıkları açısından yararlı bulmuştur. Öğrencilerin uygulama süreçleriyle paralel olarak ve DBS üzerinden yürütülen seminerler, öncelikle adayların sınıf etkileşimi ve SEY açısından hem uygulama öğretmenini hem akranlarını hem de kendi süreçlerini eşzamanlı olarak değerlendirmelerine imkân sunmuştur. “Eğitimlerle sahada sürecin aynı anda yürütmesi” (Alparslan), edinilen bilgileri ve öğrenilen teknikleri doğrudan sahaya yansıtma olanağı sunmuştur. Arven’in genişletilmiş bekleme süresi (extended wait time) (Sert, 2015, s. 166) ile öğrencinin cevaplama süresini beklemesi ve katılımını destekleyici ipuçları sunması (Hara, 2024; Sert, 2015, s. 174) bu yansıma örneği gösterilebilir. Emine’nin eğitimler çerçevesinde edindiği tekniklerin “hepsini kullanmaya” çalışması ve Yasemin’nin lisans eğitiminde edindiği bilgilerle eğitim içeriğini birleştirip “derslere entegre edebileceğine” dair öngörüsü de yine bu yansıma çerçevesinde değerlendirilebilir.

Ömer’e göre sınıf etkileşiminin etkin yürütülmesini hedefleyen bu eğitimler, İngilizce eğitimi açısından “çok büyük ve noktası noktasına doğru yapılması gereken” sorunsalların çözümlenmesinde katkı sağlamış ve kendilerini diğer adaylarla kıyaslandığında “önde” görmelerini sağlamıştır. Diğer taraftan Alparslan’ın “sınıfta şu durumda şu olur eğitimine” olan ihtiyacı vurgulaması ve Ömer’in programdaki diğer uygulama öğrencilerinden kendilerini “avantajlı” görmesi, adaylara sunulan öğretmen eğitiminin sınıf odağı açısından gelişime ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir.

- Akran mentörlüğü

Uygulamanın ilk döneminde takip edilen modelin verimliliği açısından değerlendirmenin son odak bileşeni ise akran mentörlüğüdür (peer mentoring). Akran mentörlüğü çerçevesinde araştırma ekibi tarafından hazırlanan formlar aday öğretmenlere sunulmuş ve kendilerinden çiftler (pairs) halinde birbirlerine ders kayıtları çerçevesinde geri bildirim vermeleri istenmiştir. Formların ilk bölümünde ders planlaması ve öğretim süreçlerine dair değerlendirme özellikleri mevcutken ikinci bölüm (mevcut uygulama formlarından farklı olarak) etkileşimin sınıf modları ve SEY özelinde değerlendirilmesine odaklanmıştır (bk. Ek 7). Mevcut öğretmenlik uygulaması çerçevesinde akran mentörlüğüne yönelik bir form ya da genel değerlendirme içerisinde akranların değerlendirme açısından bir ağırlığı olmadığı için modelin bu bileşeni farklılık arz etmektedir. Yine akran mentörlüğü formunun sınıf etkileşimi açısından söylem modlarını ve SEY özelliklerini de dikkate alması, adayların birbirlerine

etkileşim özelinde dönüt vermelerine olanak sağlamıştır. Formun bir diğer ayırıcı özelliği ise belirlenen temel özelliklere ek olarak değerlendirmeciye sunulan “diğer” (“other”) özelliğidir. Bu özellik değerlendirmeci tarafından gözlemlenen ve ilgili kısım ile ilişkili olduğu düşünülen herhangi bir özelliği forma/değerlendirmeye ekleme imkânının sunulmasıdır. Akran mentörlüğüne yönelik aday değerlendirmeleri ise şu şekildedir:

*Alparslan: Akran mentörlüğü için tasarlanan feedback formları tiklenerek yapıldı; o bakımdan arkadaşlarımdan aldığım feedback **biraz sınırlı** oldu gibi.*

*Ömer: Akran mentörlüğü öyle bir şey ki birbirimize yaptığımız mentörlük hocaların bize yaptıklarından bir tık daha iyi çünkü **ikimiz de öğrenciyiz, ikimiz de sahadayız ve aynı sırada oturuyoruz. Kendimi onda görüp o da kendini bende görüp** diyorum ki “bunu keşke yapmasaydın kanka”. Bence mentör öğretmen uzun zamandır öğretmen olduğu için **bize o seviyeden bakamıyor**. Biz kendi seviyemizde olduğu için çok daha rahat konuşuyoruz. Eksikliklerimizi şak diye söyleyebiliyoruz. Ama Alparslan’ın dediği gibi tikli olmasaydı daha iyi olurdu. **Bu dönem yapacağımız sesli peer mentoring çok daha iyi olur.***

*Ali Asaf: Akran mentörlüğü açısından da yine birebir, beraber olduğumuz arkadaşlarla, **çekineceğimiz bir durum olmadan direkt** birbirimize bir şeyler söyleyebildiğimiz için “**gerçekçi**” bir dönüt oluyor bizim için. Onda bir hatadan bahsederken acaba ben de o hatayı yaptım mı diye düşünmemi sağlıyor. O beni uyarıyor hata olduğunda ben onu uyarıyorum. Kendimizi kıyaslamamıza olanak veriyor. Böylece **hatalarımızı minimize etmemizi** sağlıyor.*

*Arven: Mentörlük benim için de faydalı oldu çünkü daha “**samimi**” bir dille birbirimizi uyarabiliyoruz küsmeden, kırmadan. Bağlamımız farklı sizinkinden, **siz feedback verince daha “ciddi” oluyor**. Kendi aramızda olunca ise daha samimi oluyor.*

*Emine: Sadece değerlendirme formuyla değil iki **ders anlatımından sonra da soruyordum arkadaşlara**: “Nasıldım? İyi miydim? İlkine göre nasıldım? Bence iyiydim ama sence de öyle mi? Hep birbirimizle konuşuyorduk.*

*Yasemin: Arkadaşlarımız bizi yakından tanıyor ve neleri nasıl yapmamız gerektiğini **bizim tarzımıza göre** anlatarak aslında eksik yönlerimizi görebiliyoruz ayrıca yaptığı güzel konuşmalar ve beğendiği herhangi bir uygulamayı söylediğinde **mutlu olup daha motive oluyoruz**.*

Değerlendirmeler ışığında, adayların birbirine dönüt vermesi katılımcılar tarafından “daha rahat” (Ömer), “gerçekçi” (Ali Asaf), “samimi” (Arven) ve “motive” edici (Yasemin) olarak tanımlanmıştır. Uygulama akademisyeni ve/veya uygulama öğretmeni tarafından verilen dönütlere kıyasla, akranların birbirine sağladığı dönüt ve değerlendirmeler sosyal açıdan daha az tehdit edici (face threatening) olarak gözükebilir. Benzer şekilde, “mentörlük ilişkilerinin hiyerarşik yapısı” (Çapan & Bedir, 2019, s. 954) aksine, adayların “kendi seviyelerinden” (Ömer) ve çekinilecek “bir durum olmadan direkt” (Ali Asaf) olarak birbirlerine dönüt vermeleri adaylar tarafından olumlu ve etkili bulunmuştur. Bu olumlu etki, verilen dönütler sayesinde öğretim ve etkileşim açısından kıyaslama yapabilme, “samimi” bir dille (Arven) ifade

edilen hataları fark edip düzeltebilme, eksik yönleri belirleyebilme ve farklı bakış açılarından etkin geri bildirim alabilme şeklinde somutlaşmaktadır.

Bununla birlikte Alparslan ve Ömer'in değerlendirmeleri akran mentörlüğü formunun etkinliği açısından önemli bir çıkarım sunmaktadır. Uygulama akademisyeni değerlendirmesi doğrultusunda İngilizce olarak hazırlanan form, gözlemlenen özelliğin "Tatmin Edici Düzeyde Değil (Unsatisfactory), Profesyonel Desteğe İhtiyaç Duymakta (Professional Support Needed), Yeterli (Proficient), Çok Başarılı (Distinguished) ve Özel Not(lar) (Specific Note(s))" şeklinde tanımlanan değerlendirme baremi Alparslan'a göre sadece "tiklenerek yapıldığı" için "sınırlı" bir değerlendirme ve dolayısıyla etkililik açısından sınırlı bir geri bildirim olarak ifade edilmiştir. Benzer bir değerlendirmede bulunan Ömer, ikinci dönemde uygulanacak modelde güncellenen ve akranlardan alınan geri bildirimlerin de "sesli" olarak kayıt altına alınacağına yönelik olumlu bir tutum sergilemiş, bu formatın detaylı geri bildirim sağlama ve değerlendirme yapma açısından daha verimli olacağını aktarmıştır. Formatı açısından değişiklik öngörülse de genel değerlendirmeler ışığında, diğer iki bileşende de olduğu gibi akran mentörlüğüne yönelik aday yaklaşımlarının ve değerlendirmelerinin olumlu olduğu sonucuna varılabilir.

İlk-dönem öğretmenlik uygulaması kapsamında takip edilen modelin, bileşenleri ile birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adayları tarafından pratik, olumlu ve etkili olarak değerlendirildiği sonucuna varılabilir. Bununla birlikte ikinci dönemde takip edilecek çerçeve modelde bir değişiklik olup olmaması noktasında adayların öneri ve beklentileri ise görüşmenin son odak noktasını oluşturmuştur.

İkinci-Dönem Uygulamaya Yönelik Öneri ve Beklentiler. Öğretmenlik uygulamasının ikinci döneminde takip edilecek çerçevenin belirlenmesinde ve birinci dönemde uygulanan modelin gözden geçirilmesi noktasında adayların önerileri ve beklentilerine başvurulması görüşmenin son odak noktası olmuştur. Bu kapsamda ortaya konan değerlendirmeler şu şekildedir:

Alparslan: Uygulama planını dinamik bir şekilde yapmanız ve duruma göre değişmesi, bizim yararımıza açıkçası. Örneğin, peer mentoring'in ikinci dönem ses kaydı formatında olacak olması, yine daha çok pratik yapacak olmamız; bunlar bizim için çok faydalı. Okulda daha fazla video çekmeliyiz; daha aktif olmalıyız. İkinci dönem daha çok pratik yapmalıyız. Bir dersi ikiye de bölebiliriz. Ama her türlü daha çok pratik olmalı.

Ali Asaf: İlk dönemde pratik kısmının biraz daha fazla olmasını isterdim çünkü gözlem yapıyoruz evet ama bir yerden sonra monotonlaşıyor; izlemekle kalıyoruz sadece. Bu bakımdan ilk dönem pratik artırılmalı, ikinci dönemde pratik artacağı için zaten sorun olmayacaktır.

Arven: *İhtiyaçlarımız doğrultusunda hareket ediyorsunuz, dolayısıyla bir beklentim yok ancak ikinci dönemde uygulamayı yürüteceğimiz okul ilkokul olduğu için küçük yaşta öğrencilerle **sınıf yönetimi zor oluyor**. Hocamız gelip **bir örnek ders** anlatacak; belki ondan bir şeyler kaparım.*

Yasemin: *Önerim, **daha fazla ders anlatmak** ve sürecin daha fazla içerisinde olmak çünkü bir aday öğretmen olarak kendi öğretmenlik anlayışımı keşfetmek istiyorum.*

Beklenti ve önerilerin ağırlıklı olarak uygulamanın “pratik” yönünde olduğu açıktır. Uygulama öncesi görüşmede de benzer şekilde vurgulandığı üzere, adaylar öğretmenlik uygulaması sürecinin birinci ve ikinci döneminde daha fazla ders anlatım pratiği yaparak öğretim tecrübelerini artırmayı arzulamaktadır. Uygulamanın halihazırdaki formatında Öğretmenlik Uygulaması I dersinde gözleme, Öğretmenlik Uygulaması II dersinde ise pratiğe daha çok alan sağlanmaktadır. Bununla birlikte -Ali Asaf’ın da vurguladığı üzere- sürecin sadece “izlemekle kalmasının” önüne geçebilmek adına adayların temel beklentisi, uygulamanın her iki döneminde de ve dolayısıyla önerilen modelin birinci dönem çerçevesi kapsamında daha fazla ders anlatım pratiğine yer verilmesidir.

Diğer taraftan adayların ikinci döneme yönelik kendileriyle paylaşılan ve modelin güncellenmiş ve uyarlanmış formatı ile ilgili de değerlendirmeleri mevcuttur. Örneğin Alparslan, akran mentörlüğü değerlendirmelerinin sesli-kayıt formatında yürütülecek olmasından ve ikinci dönemde model gereği video-kayıt ders anlatımlarının sayısının artacak olmasından duyduğu memnuniyeti dile getirirken Ali Asaf da yine ikinci dönemki modelin pratik boyutu noktasında olumlu değerlendirme yapmıştır. Öte yandan uygulama akademisyeninin ihtiyaçları ve uygulama akademisyeninin saha gözlemi ve değerlendirmeleri neticesinde, ikinci dönemde uygulanacak modele akademisyen tarafından yürütülecek “örnek ders anlatımı” eklenmiştir. Modelin ikinci dönem değerlendirmesinde detaylı şekilde ele alınacak bu bileşen, Arven tarafından önemsenmiş ve özellikle ikinci dönem uygulama okulunun hedef öğrenci kitlesi ve seviyesi açısından sınıf yönetimi noktasında ihtiyaç duyduğu çıkarımları bu bileşen desteğiyle elde edeceğini öngörmüştür.

Öğretmen adaylarının ilk dönem değerlendirmeleri ışığında elde edilen zengin noktalar ve çıkarımlara ek olarak uygulama akademisyeni ile de bir görüşme gerçekleştirilmiş ve hem dönem ve model değerlendirmesi hem de adayların sınıf etkileşimi farkındalıkları ve SEY gelişimleri noktasında akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşmenin detayları takip eden bölümde sunulmaktadır.

Uygulama Akademisyeni ile İlk-Dönem Uygulama Sonu Görüşme. Bu bölümde öğretmenlik uygulamasının denetim (supervision) boyutunu yürüten ve araştırma ekibinde yer alan uygulama akademisyeninden uygulamanın birinci dönemine (Öğretmenlik Uygulaması I)

yönelik değerlendirme yapması istenmiştir. Bu değerlendirmenin bir diğer boyutunu ise ilk dönemde takip edilen modelin bileşenleri oluşturmuştur. Görüşmenin son bölümünde ise ikinci dönemde uygulanması planlanan modele yönelik beklentiler dile getirilmiştir. 2024-2025 akademik yılı birinci döneminde katılımcı öğretmen grubunun dışında bir uygulama grubu daha bulunan akademisyen, mesleğinin son sekiz yılında her dönem uygulama grupları olduğunu belirtmiş, görüşme süresince de bu dönem danışmanlığını yürüttüğü iki grubu karşılaştırarak görüşlerini ifade etmiştir. Bu görüşlerin temel aldığı noktalar ise staj sürecinin uygulanma şekli, uygulama öğretmenin etkisi ve adayların gelişimi üzerinde uygulamanın etkisi şeklinde belirginleşmiştir.

İlk-Dönem Uygulama Değerlendirmesi. Öğretmenlik uygulaması sürecinin öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerine önemli etkisi olduğunu belirten uygulama akademisyeni, bu sürecin “*gözlem ve pratik*” özelinde adaylarda sunduğu ve öğretmen eğitimi programlarının genel itibarıyla bu süreçten beklediği iki önemli noktayı şöyle belirtmiştir:

*Akademisyen: Uygulama süreci adayın **gözlem yapması için** çok önemli çünkü okul iklimini, sınıfın doğasını tanıması lazım. Okuldaki diğer süreçleri bilmesi lazım. Diğer taraftan, bizim nihai hedeflerimizden biri, adaylarımızın sınıf içerisinde bir dersi yürütebilmelerini de geliştirebilmeleri aslında.*

Uygulamanın kişisel gelişim noktasında adaylara “*sabır ve sakinlik*” kazandırdığını belirten akademisyen, adayların “*sınıf yönetiminin bir parçası olan anlık gelişen durumları yönetme*” noktasında gelişim gösterdiklerini ifade etmiştir. Danışmanlığını yürüttüğü her iki öğretmen adayı grubunda da “*biraz sert, gergin ve sabırlı olmayan*” olarak tanımladığı bazı adayların uygulamayla birlikte sakin kalmayı ve sabırlı olmayı öğrendiklerini aktarmıştır. Görüşmede vurgulanan bir diğer kişisel gelişim noktası ise “*duyguların doğru yönetilmesidir*”. Akademisyene göre adayların “*kırk dakikalık bir dersin içerisinde duygularını doğru yönetebilmeyi öğrenmiş olmaları*” uygulamanın bir diğer olumlu etkisidir. Uygulamanın “duygusal yönü” kapsamında (Şimşek-Rackelmann vd., 2024, s. 14) değerlendirilebilecek bu gelişme, adayların olumsuz durum ve duygularla mücadelesine (Han & Takkaç-Tulgar, 2019, ss. 51-52) destek olma açısından uygulamanın üstlendiği kritik role örnek teşkil etmektedir. Bu noktada, “açık, iş birlikli ve yargılayıcı olmayan” (Toköz-Göktepe & Kunt, 2021, s. 484) bir uygulama süreci duygusal ve dolayısıyla kişisel gelişim açısından adaylara zengin deneyimler sunabilir.

Mesleki gelişim açısından uygulamanın getirdiği en büyük kazanım ise adayların “*uygulama öğretmenini gözlemlemesi ve öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesi*” olarak tanımlanmıştır. Akademisyene göre gözlem yoluyla özellikle “*sınıf yönetimi*” konusunda sahadaki öğretmenin güçlü ve zayıf noktalarını belirlemek, adayların kendi öğretim stillerini ve

süreçlerini şekillendirmesinde kilit rol oynamıştır. Dahası akademisyen, mevcut çalışmanın katılımcı grubu olan ve ilk dönem uygulama periyodunu lise ortamında sürdürmüş olan öğretmen adayı grubunu sınıf yönetimi konusunda daha başarılı bulmuştur. Uygulamanın sağlamış olduğu gözlem (Şimşek-Rackelmann vd., 2024) grubun “*mentör öğretmeni çok iyi değerlendirmesini*” sağlamıştır. Gözlemin yanı sıra, uygulamanın getirdiği bir diğer önemli kazanım olan gerçek ortamda öğretim pratiği de (Akbulut-Taş & Karabay, 2016; Altan & Sağlamel, 2015; Yangın Ersanlı, 2015; Yangın Ekşi & Yılmaz Yakışık, 2016) yine akademisyen tarafından ilk-dönem uygulamasının temel çıktıları arasında değerlendirilmiştir.

Birinci dönemde yürütülen uygulama sürecinin denetim görevini iki öğretmen adayı grubuyla yürüten akademisyen, sürecin genel itibarıyla verimli şekilde yürütüldüğünü ancak okul bağlamı ve bu bağlamda yürütülen uygulama süreci açısından farklılık olduğunu ifade etmiştir:

*Akademisyen: Bu dönem iki grubum vardı. Birisi ilköğretim, birisi lise. İki farklı bağlam ve iki farklı okul ortamı ve iklimi vardı. Her grup kendi içinde **kendine özgü özelliklerine sahip**. Diğer taraftan **rehber öğretmenin süreci yürütmesi de farklılık göstermekte**. Aslında uygulamanın şöyle temel bir özelliği var: 10 hafta gözlem ve kalan 4 haftada ise aktif sınıf anlatımı şeklinde ama bir okulumuzda bir öğretmen, “adaylarımız tamamen gözlem yapsın” isterken diğer okuldaki öğretmenimiz tamamen uygulamaya yönlendirdi adaylarımızı. Bence her ikisi de önemli ama bu noktada uygulama rehber öğretmeni tarafından sağlanan **mentörlük açısından bir standart yok** aslında.*

Öğretmenlik uygulaması sürecinin “gözlem ve uygulama” birlikteliğinde yürütülmesi gerektiğini ifade eden akademisyen, bu iki önemli bileşenin öğretmen adayı gelişimine yönelik sunduğu olanakları değerlendirmiş ve bu iki farklı mentörlük deneyimini kıyaslamıştır. Bu noktada, uygulama süresince gözlem yapmayı “okul iklimini, sınıf doğasını tanımak” açısından “adaylar için oldukça önemli” olarak tanımlarken sınıf deneyimi ve gerçek sınıf öğretimi tecrübesi yaşamamış adayların “sahada bir anda sınıfla baş başa bırakılmasının ne kadar sağlıklı” olduğu noktasında da “bir soru işareti” olduğunu vurgulamıştır:

*Akademisyen: Ben ilk dönem uygulama için on haftalık bir gözlemi sağlıklı bulmuyorum ama bir beş haftalık sahadaki mentör öğretmeni **gözlemlemelerinin** adayların mesleki gelişimlerinde, İngilizce dersinin aşamalarını tasarlamada ve ilerletmede, sınıfta anlık gelişen durumlarda “responsive”, muhtemel sorunlara karşı da “proactive” olmaları açısından çok önemli olduğunu düşünüyorum.*

Bu noktadan hareketle adayların “gözlem için üçüncü sınıfta uygulama okullarına gidip dördüncü sınıfta ise tamamen uygulamaya dönük bu işi sürdürmeleri” önerisini sunan uygulama akademisyeni, uygulama prosedürlerine yönelik pratik ağırlıklı ve öğretmen eğitimi programına yayılmış boylamsal bir sürece vurgu yapmıştır. Bu öneri, ders anlatım pratiğinin mevcut uygulama formatında yetersiz olduğunu belirten öğretmen adaylarının çıkarımlarıyla

paralellik göstermektedir. Daha önemlisi, uygulama sürecinin mevcut yol haritasına rağmen mentörlük kısmının yürütülmesinde bir standart olmayışı oldukça dikkat çekicidir. Bu nokta uygulamanın mentörlük kısmının etkisini sorgulayan çalışmalarla örtüşmekle birlikte (Aydın & Ok, 2020; Çapan & Bedir, 2019; Kaçar & Baltacı, 2023) Türkiye’de yürütülen “staj sürecinin planlanması ve uygulanmasındaki tutarsızlık” (Kaçar & Baltacı, 2023, s. 353) açısından da değerlendirilebilir.

İlk-Dönem Uygulama Okulunun Sosyokültürel Yapısı ve Uygulamaya Etkisi. Bu dönemde iki farklı okul ortamı (ortaokul ve lise) ve bu ortamlarda yürütülen öğretmenlik uygulaması sürecinin denetim rolünü üstlenen akademisyen, aynı zamanda ve aynı dönem içerisinde okulların sosyokültürel özellikleri ve bu özelliklerin uygulama üzerindeki etkisini de inceleme fırsatı bulmuştur. Öğretmen adaylarının uygulama süreciyle birlikte farklı okul ortamlarını keşfetmeleriyle birlikte bu sosyal ortamlardaki ilgili öğrenci kitlesine göre öğretim stillerini şekillendirdiklerini belirten akademisyen, bu şekillendirme sürecini şöyle tarif etmektedir:

*Akademisyen: Gelişmesini istediğimiz yetilerin desteklenmesinde **ilgili yaş gruplarıyla** bir ders sürecini yönetebilmeleri önemli. Örneğin lise yaş grubuna uygun ders süreci tasarlayabilmeleri, o yaş grubuna hitap edecek bir dizayn oluşturmaları...çünkü bu dizaynın içerisinde materyal farklı olmalı, etkileşimi yönetirken tercih edeceğimiz dil unsurları farklı olmalı. Çocuklardan gelen ihtiyaç ve tepkileri hem gözlemlemek hem yönetebilmek gerekir.*

Okul türünün getirdiği farklılıklara ek olarak okulların kendi sosyokültürel yapılarının, bu yapılarla birlikte gelen ilişkilerin ve sosyal atmosferin de okul bazında değişiklik gösterdiği ve bunun da yine uygulama sürecini etkilediği akademisyen değerlendirmesinde vurgulanan bir diğer önemli noktadır. Sosyokültürel ve bağlamsal açıdan uygulama okullarını keşfetmek (Tavıl & Güngör, 2017), adayların eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği ve diğer paydaşlarla birlikte [okul yönetimi, uygulama sınıfı öğrencileri ve diğer branş (zümre) öğretmenleri] uygulama sürecini yürütmelerinin yanı sıra bir “sosyalleşme” sürecine de imkân sunmaktadır (Akhan & Kaymak, 2020, s. 91; Debreli, 2019). “Okul ortamının, okulun sağladığı imkânların ve okuldaki iş birlikli iklimin” uygulama sürecini “doğrudan” etkilediğini belirten akademisyen, okul-odaklı sosyokültürel boyutların uygulama üzerindeki etkisini şöyle ifade etmiştir:

*Akademisyen: Mesela ilköğretim grubuna (ortaokul) gittiğimde oradaki **idari amirin de** bu noktada “adayların mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağız” mesajını vermesi “hem sürecin parçası olsunlar, evrak işleyişini görsünler, diğer işleyişleri görsünler, diğer zümrelerle iş birliği halinde olsunlar” demeleri çok önemli. Hatta bu okulda **diğer zümrelerde** öğretmen adaylarına ders içeriklerini ve materyallerini nasıl kullanabileceklerine dair rehberlik sunmuşlar*

ama lise grubu “Hocam evet çok güzel karşılıyorlar dediler” ama **onun haricinde rehberlik gerçekleşmemiş.**

Özü itibariyle, öğretmenlik uygulaması sürecinin “üçlü” bir yapı formatında (Koç, 2024, s. 1) yürütüldüğü açıktır ancak akademisyenin de belirttiği üzere, sürecin arka planında yer alan ve doğrudan ya da dolaylı olarak sürecin organizasyonundan yürütülmesine ve değerlendirilmesine kadar uygulamanın paydaşı olan diğer üyelerinden sürece yönelik değerlendirmelerini almak önemlidir. Akademisyenin ortaokul uygulama sürecinde okul yönetiminin sürece ve öğretmen adayı gelişimine gösterdiği destekten memnun olması ve İngilizce öğretmeni grubunun dışında diğer branşlardan öğretmenlerin de adaylara karşı destekleyici tutumları bu etki kapsamında değerlendirilebilir. Aksi bir olumsuz idari tutum ise sürecin verimli yürütülmesini sekteye uğratabilir (Demirbulak, 2012).

Diğer taraftan lise grubunda yer alan öğretmen adaylarının (mevcut çalışmanın katılımcı grubunun) ise bu anlamda diğer paydaşlardan (diğer branş öğretmenlerinden) aldığı destek, akademisyen tarafından “yeterli” görülmemiştir. Bu bağlamda üç ana paydaşa (öğretmen adayı, uygulama akademisyeni ve uygulama öğretmeni) ek olarak okul yönetiminin, uygulama okullarındaki öğrencilerin (Yıldırım & Örsdemir, 2019), zümre öğretmenlerinin, diğer branş öğretmenlerinin ve fakülte uygulama koordinatörünün görüşleri sürecin anlaşılması ve yürütülmesi açısından değerli çıkarımlar sağlayabilir. Bu noktada uygulama okullarının belirlenmesinde uygulama sürecine ve İngilizce öğretmeni gelişimine yönelik paylaşımcı ve destekleyici kültür ve yaklaşım, belirleyici etken (Atay, 2007) olarak değerlendirilebilir.

Paydaşlar arasında ve özellikle uygulama öğretmeni ve uygulama akademisyeni arasındaki iletişim ve iş birliğinin nasıl gerçekleştiği sorusuna verilen cevap da yine sürecin yürütülmesi noktasında bağlam odaklı (okul bazlı) farklılıklar olduğuna işaret etmektedir. Ortaokuldaki uygulama öğretmeni “iletişime ve etkileşime açık”, kendisinden gelen dönütleri ve adımları dikkate alma ve süreci şekillendirme açısından “daha yapıcı” olarak değerlendiren akademisyen, lisedeki uygulama öğretmeni ise “nispeten daha fazla içine kapanık ve öneri ve destekleyici bir iklimde çalışmaya daha az eğilimli” şeklinde tanımlamıştır. Bu iki farklı mentör öğretmen profilinin hem uygulama sürecinin yürütülmesine hem de adayların kişisel ve mesleki gelişimlerine olan etkisi ise akademisyen tarafından “iki farklı uygulama iklimi” olarak tanımlanmıştır. Akademisyene göre, uygulama iklimini “destekleyici” ve uyumlu hale getiren; sahadaki öğretmenin “yapılandırmacı, kapsayıcı ve iş birlikli tutumudur”:

Akademisyen: O destekleyici iklimde olduğunuz zaman siz de öğrencilerinizle olan sürecinizi daha planlı ve etkin bir şekilde yürütüyorsunuz. Mentör öğretmenle iletişimimiz açıkçası sahadaki sürecin ilerleyişini de etkiliyor çünkü burada koordine içinde olmamız gerekiyor. Adaylarımız kişisel ve mesleki bir ihtiyaç duyduğunda ve bunu sahadaki öğretmenimizle paylaştığımızda, o zaman

*sahadaki mentörümüzden bu açıdan **aksiyon almasını** ve gerekirse süreç içerisinde bazı şeyleri **yeniden ele almasını** bekliyoruz.*

Uygulama sürecinde öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda uygulama sürecinden ve uygulama öğretmeninden beklentileri olan akademisyen; öğretmen ile koordinasyon ve iş birliği sağlandığında sürecin daha “verimli ve kolay” ilerlediğini aktarmıştır. Öte yandan, katılımcı grubun süreci yürüttüğü lise ortamında ise akademisyenin bu beklentileri “daha az karşılık” bulmuş ve dolayısıyla “tek taraflı bir mentörlük” süreci gerçekleşmiştir. Karşılık bulmayan temel beklentiyi akademisyen şöyle açıklamaktadır: “Ben öğretmen adaylarımızın şu noktalar açısından gözlem ve uygulama yapmaları gerekiyor dediğimde, bunun bir okulda gerçekleşirken diğer okulda gerçekleşmiyor olması sağlıklı değil.”. Diğer bir ifadeyle “mentör öğretmenin aksiyon almaması” ve “sürecin gözlem-uygulama birlikteliğinde devam etmesine daha az destek olması” hem ikili ve iş birlikli yaklaşımı hem de mentörlük ve denetim (supervision) çerçevesinde öğretmen adayının gelişimini “olumsuz etkilemektedir.”.

Benzer şekilde, akademisyen beklentisi ve “diğer uygulama okulunun aksine” “özellikle kaynaklara erişme, materyal seçme ve hazırlama konusundaki yönlendirme” yetersiz olduğu için iş birlikli ve destekleyici iklim ortamı akademisyene göre bu okulda yeterince karşılık bulmamıştır. Bu noktadan hareketle öğretmen ve akademisyen arasındaki beklenti farklılıkları veya uyuşmazlıkları (Aydın & Ok, 2020, ss. 249-250), uygulama sürecini destekleyici bir kurum kültürünü ve uygulama sürecinin ana paydaşları arasındaki iş birlikli yaklaşımı olumsuz etkileyebilir. Uygulama sürecinin temel sorunlarından biri olan paydaşlar arasındaki iş birliği eksikliği (Başaran Uysal & Savaş, 2021; Eret-Orhan vd., 2018; Kelleci Alkan vd., 2024; Tavil & Güngör, 2017; Yıldız vd., 2016) ise uygulamanın “planlı ve etkin bir şekilde” yürütülüp başarıya ulaşması noktasında doğrudan bir engel teşkil edebilir. Dahası bu iş birliğinin de yine uygulama okullarının sosyokültürel perspektifi çerçevesinde değişiklik arz etmesi, uygulamanın spesifik bağlamlarda incelenmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

Sınıf Etkileşimi ve SEY Açısından İlk-Dönem Uygulama

Uygulama akademisyeninin birinci dönem uygulama değerlendirmesinde yer verdiği ve mevcut çalışmanın ana odak noktası olan boyut, uygulamanın birinci döneminde takip edilen modelle birlikte katılımcı grubunu oluşturan öğretmen adaylarının sınıf etkileşimi ve Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (SEY) kapsamında gösterdikleri gelişim olmuştur. Uygulama akademisyeni, “mesleki gelişim” altında değerlendirdiği bu gelişimi şöyle açıklamıştır:

Akademisyen: Uygulama sürecinde adaylarımızın sahadaki öğretmenleri gözlemlene şansları ve daha da önemlisi öğretmenin sınıf yönetimi açısından güçlü ve zayıf yönlerini tespit etme fırsatları oldu. Benim değerlendirmem şu şekilde: Adaylar sahadaki mentör öğretmenleri SEY açısından çok iyi gözlemlemiş ve öğretmenin bu SEY açısından güçlü ve zayıf yönlerini iyi tespit etmiş. Bunu

*doğru tespit ettikleri için de **kendi etkileşimlerini nasıl yöneteceklerine dair çıkarımlar ve yaklaşımlar** oluşmuş gibi görünüyor.*

Benzer şekilde adayların süreçte öğretim pratiği yapmalarının da “*hem sınıf etkileşimini ve SEY becerilerini yönetme hem de sahayı tanıma ve kendi pratiklerini dizayn etme*” açısından adaylara önemli katkı sağladığını belirten akademisyen, dönem sonu değerlendirmeleri için katıldığı ders anlatımlarında elde ettiği izlenimleri şöyle aktarmıştır: “*Giriş etkinliklerini çok güzel tasarlamışlardı. Bir etkinlikten diğerine geçişi çok güzel yönettiler. Sınıf içerisinde kapsayıcı bir etkileşim vardı. Teşvik edici bir iklim ortamı vardı.*”.

Öğrencilerin derse giriş etkinliklerini tasarlamada başarılı olması, Walsh (2006) tarafından önerilen sınıf etkileşim modları (s. 66) çerçevesinde Yönetimsel Mod (Managerial Mode) kapsamında etkileşimi düzenlemeye çalıştıklarına işaret etmektedir. Dersin başlangıç kısmı için oluşturulan “pedagojik etkinliklerin başarılı bir şekilde etkileşimsel olarak yürütülmesi”, “öğrenilmiş” veya kademeli olarak “geliştirilmiş” SEY kavramı (Sert, 2015, s. 54) kapsamında adayların gelişimine örnek teşkil edebilir. Dil öğretim sınıflarında yürütülen etkinlikler öncesinde, esnasında ve sonrasında etkinlik geçişlerini, anlamayı ve aktif öğrenci katılımını teşvik etme noktasında çeşitli SEY stratejilerinin kullanılması (Sert, 2017) zenginleştirilmiş sınıf etkileşimi için destekleyici niteliktedir. Bu aynı zamanda ders boyunca etkinlikler arası (örneğin kitap odaklı bir aktiviteden sınıf tartışmasına geçiş) geçişin sorunsuz olması (Jawhar vd., 2021) ve öğrencilerin etkinliklerle uyumlu bir şekilde etkileşim sürecini yürütmesi (Jakonen & Evnitskaya, 2020, s. 29) anlamına gelmektedir.

Benzer şekilde akademisyenin SEY gelişimi açısından adayların gelişim gösterdikleri sonucuna varmasını sağlayan bir diğer özellik, sınıf etkileşiminin tüm öğrencileri “*kapsayıcı*” ve “*sadece önde oturan öğrencileri değil hepsini derse katacak*” şekilde tasarlanmasıdır. “Tüm sınıfı kapsayıcı” bir etkileşim ortamı oluşturmak; uygulamanın öğretmenlere kazandırması beklenen ve adayların “öğretim kalitesi” ile doğrudan ilişkili olan önemli bir gelişimsel boyuttur (Azkiyah & Mukminin, 2017, s. 119). Daha da önemlisi, aktif öğrenci katılımını sağlamaya yönelik bu girişim, SEY’in psikolojik ve dolayısıyla pedagojik, diğer bir ifadeyle, öğrenci gelişimine yönelik temel odak noktalarından birini teşkil etmektedir (Avila, 2019, s. 583). Dahası, İngilizce öğretmeni eğitim programlarının adaylara kazandırması gereken temel SEY stratejilerinden biri olan katılım için istekli olma(ma) konusunda farkındalık (Sert, 2015, s. 79) için de örnek oluşturan bu kapsayıcı yaklaşım, adayların öğrenci suskunluğu ve katılım eksikliği (Cheung, 2021; Havadar, 2024) gibi sorunları çözebilmeleri açısından da oldukça önemlidir. Bu noktadan hareketle öğrencilerin sınıf etkileşimine katılmalarını teşvik eden bir dil kullanımı, öğretmen söyleminin (teacher talk) pedagojik, etkileşimsel ve dilsel katkıların maksimum düzeyde gerçekleştirilmesi noktasındaki gücü ve etkisi (Pourhaji & Sadeghi, 2021;

Walsh, 2006, s. 150) açısından sınıf ortamında destekleyici bir iklim oluşturmuştur. Özetle (akademisyenin görüşleri çerçevesinde) sürecin ilk dönemiyle birlikte adayların sınıf etkileşimi ve aktif SEY kullanımı açısından gelişim gösterdiği sonucuna varılabilir.

İlk-Dönem Uygulanan Modelin Verimliliği. Uygulamanın birinci dönemine yönelik tasarlanan ve takip edilen modelin bileşenleriyle birlikte katılımcı öğretmen adayı grubunun gelişimi açısından olumlu katkısı olduğunu belirten uygulama akademisyeni, bu bileşenlere yönelik değerlendirmelerini ve bu bileşenlerin uygulamanın ikinci döneminde nasıl yer alması gerektiğine dair çıkarımlarını paylaşmıştır.

- Video-Kayıt Ders Anlatımları

Modelin temel bileşenlerinden olan öğrenci ders öğretim pratiklerinin kayıt altına alınmasını “çok değerli” olarak tanımlayan akademisyen, video-kayıt bileşeninin sağladığı avantajları şöyle ifade etmiştir:

*Akademisyen: Video-kayıt çok değerli çünkü o anda sahada öğretmen adayı dersini yapıyor ve sıcağı sıcağına dönüt vermeye çalışıyoruz. Bazı noktaları **unutabiliyoruz**, sürecin nasıl yönetildiği ve neler yapıldığı açısından. Diğer taraftan, bu kayıtlar adaylar için **güzel bir veri seti** sağlıyor. Kendi gelişimlerini görmeleri açısından...Nerede başladım ve nereye doğru gittim? Ne aşamaya geldim? Kendisiyle ilgili “öz” olarak görmesi gerekeni görüyor, artı, akranındakini de gördüğü için kendine doğru bir **monitör** yapabiliyor aslında.*

Öğretmen adaylarının saha deneyimlerini, bir diğer ifadeyle, gerçek sınıf ortamında yürüttüğü öğretim pratiklerini video-kayıt altına almak, sürecin değerlendirme basamağına yönelik önemli bir katkı sağlamıştır. Uygulama sürecinde genel olarak takip edilen değerlendirme süreci, adayların ders anlatımlarından sonra denetim (supervision) rolünü üstlenen uygulama akademisyeni ve sahada süreç boyunca mentörlük yapan uygulama akademisyeninin dönüt vermesi şeklinde gerçekleşmektedir. Bununla birlikte akademisyenin de vurguladığı üzere “sıcağı sıcağına dönüt verirken” bazı noktaların gözden kaçırılması, öğretmen adayının gelişimi noktasında da önemli ipuçları sağlama olasılığı mevcut bu noktaların değerlendirme sürecine dahil edilememesi anlamına gelmektedir. Bu da video-destekli gözlemin (Kanat Mutluoğlu & Balaman, 2023) aslında tüm ana paydaşların süreç değerlendirmelerini daha etkin yapabilmeleri açısından önemli olduğuna işaret etmektedir: “Diyelim ki o gün ben dersi gözlemledim ama unuttuğumuz noktalar olabiliyor ama bu kaydı bir kez daha izlediğinizde ya da tekrar tekrar izlediğinizde diyorsunuz ki “Ha bir de şu noktası varmış güçlü olduğu ya da zayıf olduğu”. Bu kapsamda “ders kayıtlarını tekrar tekrar izlemek her seferinde yeni bir boyutun” paydaşlar tarafından keşfedilmesi anlamına gelebilir.

Akademisyene göre kayıtların bir diğer önemli katkısı, uygulamanın her iki döneminde kayıt altına alınacak öğretim pratiklerinin adaylar için “bir veri seti” sağlamasıdır. Uygulama

sürecinin en başında ve seminerler öncesinde katılımcı adayların ilk ders anlatımlarını kayıt altına almaları istenmişti. Bu ilk kayıt aynı zamanda adayların kendi “öz” gelişimlerini sonraki kayıtlarla karşılaştırmalı olarak analiz etmelerine imkân tanımayı amaçlamıştır. Bu analiz hem kendi süreçlerini hem de uygulama grubunun diğer adaylarını gözlemleyebilme ve pratiklerini “uzun soluklu” değerlendirebilmelerine olanak sunmaktadır. Değerlendirmenin temelinde ise adayların kişisel ve mesleki gelişimlerini “ilk kayıtle son kayıt arasındaki farkı gözlemleme” yoluyla gerçekleştirmesi yatmaktadır.

Bu noktadan hareketle böyle bir veri setinin, sürecin diğer iki önemli paydaşı olan akademisyenler ve öğretmenler için de hem sürecin hem de aday gelişiminin değerlendirilmesi ve adaylara daha etkin geri bildirim sağlanması (Ersin & Atay, 2021) açısından önemli bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak akademisyene göre video-kayıt dersler öğrencinin stresle başa çıkması noktasında da yarar sağlayabilir: “*Ben sahaya indiğimde adaylar strese giriyor ama ben olmadıgımda sınıfla bütünleşiyorlar ve kendilerini daha rahat hissediyorlar.*” Dahası, kayıt altına alınmış ders videoları, öğretmenlik uygulamasının verimliliğini artırmada (Akcan, 2010; Eröz-Tuğa, 2013; Gürsoy, 2013; Susoy, 2015), etkileşimdeki sorunlar ve bu sorunların çözümlenme biçiminin analiz edilmesi için gereken sınıf verisini (Sert, 2013; Sert & Walsh, 2013; Sert vd., 2024) karşılamada ve adayların SEY gelişimine katkıda bulunmada (Yatağanbaba & Yıldırım, 2016, s. 694) faydalı olabilir.

- Çevrim İçi Seminerler

Modelin bir diğer önemli ve sürece “olumlu” katkısı olan bileşeni, ilk-dönem uygulamasında adayların ilk video-kayıt ders anlatımlarından sonra DBS sistemi üzerinden yürütülen çevrim içi seminerlerdir. Akademisyene göre bu olumlu etki, özellikle “*sınıf etkileşimi, sınıf yönetimi ve SEY farkındalığı*” özelinde kendini şöyle göstermiştir: “*Seminer-atölye çalışmaları adayların sınıf içi etkileşimlerini doğru bir şekilde yönetmelerinde çok büyük bir rol oynadı. Seminerlerin etkisi özellikle birinci ve ikinci ders anlatımları arasındaki farktan çok net anlaşılıyordu.*” Bu noktada adayların ve akademisyenin ortak vurguladığı nokta, verilen eğitimlerin sınıf etkileşimi ve etkileşimi yönetme konusundaki becerileri geliştirmede “*bilgilendirici ve yönlendirici*” rolünün olmasıdır. Seminerlerin çevrim içi ve DBS sistemi üzerinde kayıtlı olması, adayların seminerlere tekrar ulaşması açısından “*avantajlı*” olarak değerlendirilmiştir. Buna ek olarak bu eğitimler, özellikle İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının adayların sınıf söylemi, sınıf etkileşimi ve etkileşimin doğru yönetilmesi noktasında SEY gelişimini desteklemelerine olan ihtiyaca (Sert vd., 2024) cevap niteliğinde olduğu yorumu yapılabilir. Programın “*sınıf odağının*” geliştirilmesini işaret eden bu yorum, aday değerlendirmelerinde de gündeme getirilmiştir.

- Akran Mentörlüğü

Model değerlendirmesi kapsamında akademisyenin odaklandığı son bileşen ise akran mentörlüğüdür. Akademisyene göre öğretmen adayları arasında gerçekleşen bu mentörlük, “*üstbilişsel becerilerin ortaya çıkmasında yani öz değerlendirme, doğru yönde eleştirel bakış açısına sahip olma, kritik düşünme ve “responsive” olma, esnek davranma, çok yönlü düşünme*” açısından oldukça önemlidir. Buna ek olarak adayların “*bilgiyi statik olmaktan çıkarıp o bağlamın boyutlarına (mesela öğrencilere, fiziksel ortama) uygun kararlar alma noktasında kullanmalarına ve sonraki ders pratiklerini ona göre şekillendirmelerine*” yardımcı olmaktadır. Adayların akran mentörlüğüne yönelik yaklaşımlarıyla paralel olarak gerçekleşen akademisyen değerlendirmesi, bir “*monitoring*” süreci olarak akran mentörlüğünü uygulama sürecinin bir parçası olarak görmektedir:

Akademisyen: Bence öğretmenlik uygulaması sürecinde kesinlikle akran mentörlüğü olmalı çünkü akranlar biz süpervizörlerin ve mentörlerin göremediği noktaları da görebiliyor çünkü birbirlerini tanıdıkları için birbirlerine yönelik dönütlerinde kendi akranına yönelik bir “yansıtma (reflection)” yapabiliyor. Daha gerçekçi bir reflection yapabiliyor çünkü kendi de mesela kendisinden önce bir ders yapmış, süreci tecrübe etmiş, sınıfa ve sınıf yönetimine dair bir bakış açısı oluşmuş. Öyle olunca da kendisine “İşte şunu şöyle yapsaydın, bak ben şöyle yaptım ve şöyle oldu” gibi değerlendirmeler yapabiliyor.

Akademisyene göre akranlar birbirlerinin süreçlerini konumları ve ilişkileri itibarıyla daha iyi bildikleri ve “*daha gerçekçi*” ve diğer paydaşlara kıyasla daha yansıtıcı dönüt verdikleri için bu tür mentörlük “*çok değerlidir*”. Bir öğretmen adayıyla geçen konuşmasını aktaran akademisyen, akranların birbirlerinin süreçlerini nasıl takip ettiklerini ve bu süreçlerden karşılıklı olarak nasıl etkilendiklerini şöyle belirtmiştir:

Akademisyen: Mesela bir öğretmen adayı şöyle dedi: “Hocam Ömer ergenlerle iletişimi çok güzel yönetiyor. “Ergenle iletişim nasıl olmalı?” sorusuna cevap ararken kendisine bu adayı örnek oluşturmuş mesela. Bu da şu demek oluyor aslında: Akran değerlendirmesi adaylar için model oluşturma ve örnek olma açısından da etkili.

Diğer taraftan mevcut öğretmenlik uygulamasının sahaya uygulanması ve değerlendirmesi aşamalarında bu bileşen mevcut değildir. Bu noktada akran değerlendirmesi, geri bildirim ve değerlendirme sunan diğer iki paydaşın “*göremediği noktaları*” ortaya çıkarma ve bu noktalarla ilgili adaya dönüt verme açısından değerlendirme sürecini zenginleştirmektedir. Dahası, uygulama sürecinin değerlendirmesinde adayların da yer almasını sağlayarak uygulamanın “*yansıtıcı*” tarafını güçlendirdiği ifade edilebilir (Çapan & Bedir, 2019).

Son olarak akran değerlendirmenin gerçekleştirilebilmesi noktasında mevcut çalışma kapsamında geliştirilen formların değerlendirilmesi de akademisyen görüşmesinde yerini

almıştır. Mevcut öğretmenlik uygulamasında sınıf etkileşimi ve SEY odaklı bir akran değerlendirme formatı yer almadığı için bu bileşene uygun formlar, mevcut çalışma kapsamında tasarlanmıştır. Öğretmen değerlendirmesi için Bakanlık tarafından önerilen formlar, sınıf modları ve bu modların gerektirdiği SEY özellikleriyle harmanlanmış ve adayların kullanımına sunulmuştur. Uygulamanın ilk döneminde kullanılan formların uygulama akademisyeni değerlendirmesi şöyle belirginleşmiştir:

*Akademisyen: İlk dönemdeki peer mentoring için kullandığımız formlar adayların **bakış açısını** kuvvetlendirdi ve adaylarda bir **farkındalık** oluşturdu. MEB tarafından sunulan formlar hem çok **genel bir çerçeveye sahip** hem de peer mentoring için bir **form ya da değerlendirme kısmı yok**. Diğer taraftan, iş sınıf içi etkileşimin yönlendirilmesine geldiğinde öyle spesifik detay ve boyutlar devreye giriyor ki o alt başlıklara dair bir bakış açısı olmalı. İş sadece warm-up, bir during'i, bir post'u düzenlemekle bitmiyor... Peer mentoring formları bu noktada adaya "**dil öğretimi ve öğrenimi etkileşimle senkronize şekilde yürüten bir orkestra şefi nasıl olmalı, bunu göstermesi açısından önemli**."*

Uygulama sürecinde değerlendirme için kullanılan form ve kılavuzların güncellenmesi gerekliliği (Akhan & Kaymak, 2020), kaliteli geri bildirim ve uygulama akademisyeni ve öğretmeni arasındaki iş birliğine katkı sağlayacak "tutarlı ve etkili bir değerlendirme süreci" için önemlidir (Çelik vd., 2023, s. 33).

Akademisyene göre mevcut uygulamada akran değerlendirmesine yer verilmemesi ve yine mevcut formların sınıf etkileşiminin "spesifik" noktalarından ziyade "genel" bir değerlendirme çerçevesi sunması, çalışma kapsamında form oluşturmayı gerekli kılmıştır. Formların "yönlendirici" ve "farkındalık" artırıcı etkisini vurgulayan akademisyenin dil öğretmenini "orkestra şefine" benzetmesi, sınıf etkileşiminin etkin yönetimi açısından bu spesifik noktaların önemine işaret etmektedir. Bu noktadan hareketle formlar, akran değerlendirmesinin etkileşimi de kapsayacak şekilde şekillenmesine olanak tanımıştır.

İkinci-Dönem Uygulamaya Yönelik Öneri ve Beklentiler. Mevcut çalışmanın temel prensibini, katılımcı öğretmen adaylarından Ömer'in de ifade ettiği üzere, "*uygulama planının dinamik bir şekilde yapılması ve duruma göre değişmesi*" oluşturmaktadır. Bu prensibin temel bir gerekliliği olarak öğretmenlik uygulamasının birinci döneminde takip edilen modelde gerekli değişiklikleri yapmak, ikinci dönem öncesi çalışma ekibinin gündemini oluşturan ilk madde olmuştur. Adayların ve uygulama akademisyeninin, ilk dönem değerlendirmesinin yanı sıra ikinci döneme yönelik görüş ve önerilerini alma bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu noktada, akademisyenin ikinci döneme yönelik görüşleri, yapılacak değişikliklerin gerekçelerini de sunmaktadır.

Akademisyen: Yeterince gözlem yapmamak, özellikle sahadaki öğretmenin sınıf yönetiminin güçlü ve zayıf yönlerini tespit edememeye sebep olabiliyor.

Dolayısıyla, bir mentörün “örnek demo bir dersinin” çok önemli olduğunu gördüm açıkçası. Aday, hem sahadaki mentör öğretmenin derslerini gözlemlemeli hem de açıkçası bizden bir örnek ders görmeli, özellikle etkileşimin ve sınıf yönetiminin nasıl gerçekleştirildiğine dair.

Akademisyenin ikinci dönem için öngördüğü ilk değişiklik, modele “örnek bir demo” dersinin entegre edilmesidir. “Bir uygulama grubunda gözlem için adaylara yeterince imkân tanınmaması”, uygulama öğretmenin “etkileşimi ve dolayısıyla sınıf yönetimi” açısından gözlemlenmesinin aday için oldukça önemli oluşu ve uygulamanın denetim (supervision) görevini üstlenen akademisyenin “etkili sınıf yönetiminden kastının ne olduğunu” adaylara örnek bir ders yoluyla sunması, bu değişikliğin temel gerekçeleridir. Öğretmenlik uygulaması çerçevesinde uygulama akademisyeni okul ziyaretlerini genellikle saha gözlemi, süreç oryantasyonu ya da aday değerlendirmesi için yapmaktadır. Modelle birlikte ve bu çerçeveden farklı olarak akademisyen ikinci dönemde ve uygulama öğretmenin ders programı açısından uygun olduğu bir saat diliminde uygulama sınıflarından birinde “örnek ders anlatımı” yapmayı planlamıştır. Bu planlamayı mevcut çalışmanın önerdiği modele dahil etmek, Sert (2015) tarafından sunulan IMDAT öğretmen gelişimi çerçeve programının birinci basamağı olan “SEY’in Tanıtılması (Introducing CIC)” ile uyumludur. Bu bileşenin ilk dönemde yürütülen çevrim içi seminerleri “desteklemesi” de beklenmektedir. Dahası, akademisyen örnek ders anlatımının, akran mentörlüğüne ek olarak, mentörlüğün kişisel ve mesleki öğretmen gelişimi açısından bir diğer önemli türü olan tersine mentörlüğe (reverse mentoring) (Turhan & Kırkgöz, 2023) kapı açacağı düşünülmektedir:

Akademisyen: İlk dönemde reverse-mentoring yoktu ve bu dönem bunu eklememiz gerektiğine karar verdik çünkü bu gerçekten sahada bir ihtiyaç. Reverse mentoring’in iki boyutu olduğunu düşünüyorum. Bence adaylar hem bana hem de sahadaki hocaya mentoring yapmalılar. Sahadaki öğretmene mentoring yapmanın gerekliliğini lise grubundaki öğretmenlerden dolayı gerekli görüyorum çünkü lise grubu (katılımcı grubu) çok gözlem yaptı ve onun güçlü ve zayıf yönlerini biliyor.

Akademisyenin denetim görevini üstlendiği bir grupta gözleme yeterince yer verilmemesi örnek ders anlatımını gerektirirken diğer grubun süreçte çok gözlem yapmış olması ise bu gözlemin uygulama öğretmene güçlü ve zayıf yönlerini yansıtabilme açısından tersine mentörlüğü çağrıştırmaktadır. Yapacağı örnek ders anlatımından sonra “adaylardan detaylı dönüt” isteyeceğini aktaran akademisyen, aday gözlem ve değerlendirmelerinin kendisi ve uygulama öğretmeni için “geliştirici” etkisi olacağını öngörmektedir.

İkinci dönemde takip edilecek modelde ilk döneme kıyasla farklılık oluşturacak son nokta ise ikinci dönemde adaylardan istenen ders anlatımlarından elde edilecek geri bildirimlerin sesli kayıt altına alınmasıdır. Adaylardan gelen dönütler ve uygulamanın mevcut formatı gereği Öğretmenlik Uygulaması II dersi kapsamında adayların bu dönemde

pratiğe/uygulamaya daha çok ağırlık vermesi beklenmektedir. Bu doğrultuda ilk dönemde yürütülen iki video-kayıt dersin sayısı bu dönemde dört olarak planlanmıştır. İlk dönemden farklı olarak adaylardan her ders anlatımından sonra uygulama öğretmeninden ve uygulama akademisyeninden alacakları dönütleri sesli olarak kaydetmeleri istenmektedir. Dahası, ders kayıtlarının ilgili haftada uygulama akademisyeni ile paylaşılması ve akademisyenin de yine vereceği dönütü ses kaydı şeklinde adaylarla paylaşması öngörülmektedir. Bu değişikliğin gerekçesi ise yine akademisyenin görüşleriyle netleşmektedir:

*Akademisyen: Bu dönemde yine ilk dönemden farklı olarak bizden (uygulama akademisyeni ve öğretmeni) ve akranlarından alacakları feedbackler **sesli olarak** kayıt altına alınacak ve bu **çok daha sağlıklı** olacak çünkü bu geri dönütleri **tekrar tekrar dinleme fırsatları** olacak. Sözlü veriyorsunuz ama **söz uçuyor, kayıt kalıyor**. Mesela süpervizör ne demişti? Mentör hoca ne demişti? Bunlar üzerinden **kendi sürecimi yapılandırayım, iyileştireyim, geliştireyim bakış açısı**....*

Değişikliklerle birlikte ilk dönemde takip edilen modelin iki kilit bileşeni olan video-ders kayıtları ve akran değerlendirmesi, bu dönemde takip edilecek yenilenmiş olan modelde yerini koruyan boyutlardır. Ders kayıtlarının “*modelin en güçlü yanlarından birisi*” olduğunu vurgulayan akademisyen, bu kayıtları “*süreç değerlendirmesi*” ve SEY ve sınıf söylemi ve etkileşimi açısından “*gelişimi görme*” noktasında “*muhakkak*” olması gereken bir boyut olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde, akran değerlendirmesinin “*öz değerlendirme*”, “*akran üzerinden mesleki ve kişisel değerlendirme yapma*”, “*diğer adayların gelişimsel süreçlerinin ve yaptıklarının farkında olma*” açısından katkı sağladığını belirten akademisyen, sahadaki gözlem, deneyim ve ihtiyaçlar doğrultusunda yapılan değişikliklerle birlikte ikinci dönemde takip edilecek modelin uygulama sürecine olumlu yansıtacağı öngörüsüyle görüşmeyi tamamlamıştır.

Öğretmenlik uygulamasının birinci dönemi boyunca uygulanan model kapsamında süreç boyunca ve dönem sonuna yönelik gerçekleştirilen aday ve akademisyen değerlendirmeleri ışığında elde edilen çıkarımlar şu şekilde özetlenebilir:

- ❖ Öğretmenlik uygulaması, adaylara gerçek öğretim deneyimi kazandırmasının yanı sıra öğretmen kimliğinin oluşumu, saha (sosyal bağlam) farkındalığı, sınıf yönetimi, kişisel, mesleki gelişim, uygulama öğretmenin gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi açılarından olumlu katkı sağlamıştır.
- ❖ Mevcut çalışmanın da ana odak noktasını oluşturan sınıf etkileşimi farkındalığı ve SEY gelişimi açısından da bu etkinin gerçekleştiği söylenebilir. Özellikle uygulama öğretmenin gözlemlenmesi bu gelişime destek olmuştur.

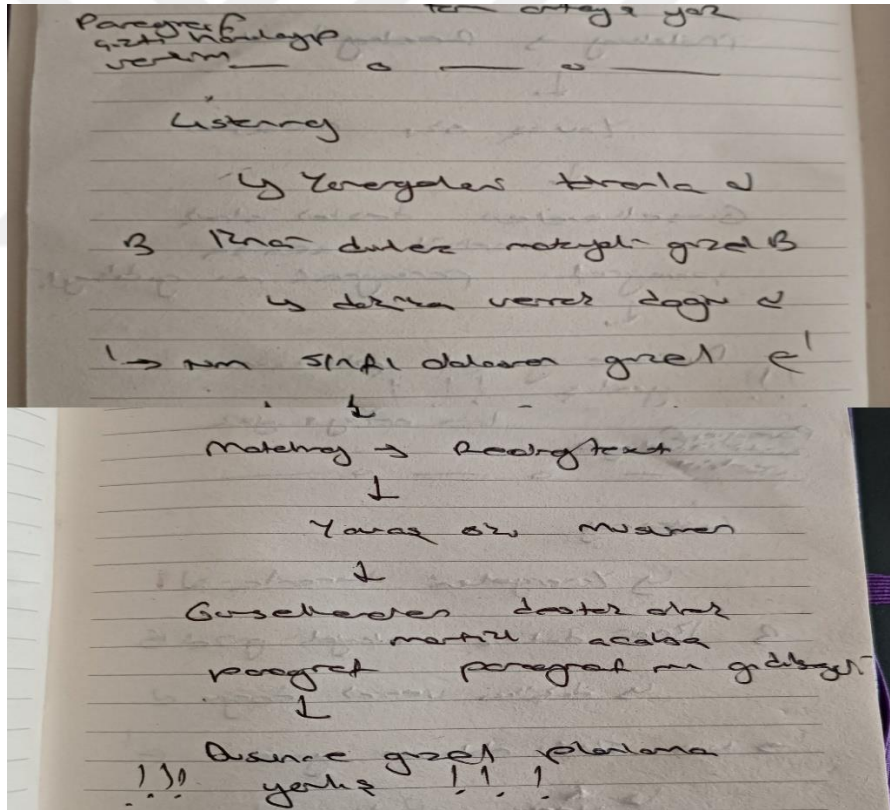
- ❖ Yine mevcut çalışmanın amacı doğrultusunda tasarlanan model, temel bileşenleri (video-kayıt dersler, akran mentörlüğü ve çevrim içi seminerler) ile sahada uygulanabilmiş ve etkisini göstermiştir.
- ❖ Modelin kendi içerisindeki “dinamik” yapısı gereği, ikinci döneme yönelik gerekli değişiklikler yapılmış ve modelin güncel hali tasarlanmıştır.
- ❖ Uygulama okullarının bağlamı ve ilişkilerin temelini oluşturan sosyokültürel yapıları, öğretmenlik uygulamasının paydaşlar arasında iş birliği, iletişim ve koordinasyon içerisinde gerçekleşmesini ve verimliliğini etkilemektedir. Bununla birlikte paydaşlar arasındaki iletişim ve iş birliği, okul bağlamı ve katılımcıları açısından değişkenlik göstermektedir.
- ❖ Diğer taraftan öğretmenlik uygulaması süre, pratik ve sahaya yansıtılması açısından “yetersiz” görülmeyle birlikte uygulamanın İngilizce öğretmeni eğitimi programına yayılması önerilmektedir. Buna ek olarak programın pratik yönünü güçlendirecek şekilde yeni içerik ve uygulamalarla sürecin desteklenmesi bu problemin çözümünde etkili olabilir. Benzer şekilde “gözlem-pratik birlikteliği” öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemede oldukça önemlidir.
- ❖ Adayların genel değerlendirmesine göre okulun bu süreçte “kapsayıcı” bir tutumu varken bazı adaylar ve akademisyene göre destek ve yönlendirme beklenen seviyede değildir. Bu durum uygulama okullarının sosyokültürel ve bağlamsal özelliklerinin gözden geçirilmesine ve süreç için daha destekleyici hale getirilmesine işaret etmektedir.
- ❖ Süreç açısından problem oluşturan başka bir boyut olan mentörlük süreci geliştirilmeye ihtiyaç duymakla birlikte uygulamanın getirdiği yasal düzenlemeler çerçevesinde sahada “standart” uygulanması açısından da bu süreç incelenmelidir. Bu, aynı zamanda uygulama öğretmenlerinin mentörlük açısından gelişime ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının olumlu değerlendirmelerine karşın akademisyen değerlendirmesi bu ihtiyacı desteklemektedir.

İkinci Kısım: İkinci-Dönem Uygulamaya Yönelik Bulgular

Uygulama Akademisyeninin İkinci-Dönem Uygulama Saha Notları

Uygulama akademisyeninin ikinci döneme yönelik saha notları, birinci döneme paralel şekilde, adayların son ders anlatımlarına (altıncı ders) yönelik değerlendirmeler üzerine inşa edilmiştir. Öğretmen adaylarının derslerini gözlemleyen akademisyenin saha notları, aynı zamanda çalışmanın etnografik boyutunu besleyen birincil kaynaktan veri sağlama açısından önemli görülmüş, veri toplama ve analizi süreçlerine dahil edilmiştir. Birinci dönem saha notlarında da olduğu gibi akademisyenin aday bazlı saha notları kolaj şeklinde verilmiş ve adayların SEY açısından gelişimsel süreçlerine yönelik değişiklik gösteren noktalar, notlardan çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, her bir adayın birinci ve ikinci dönem saha notları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. İlk değerlendirme kapsamında Alparslan'ın altıncı ders anlatımına yönelik saha notu “Şekil 16”da sunulmaktadır.

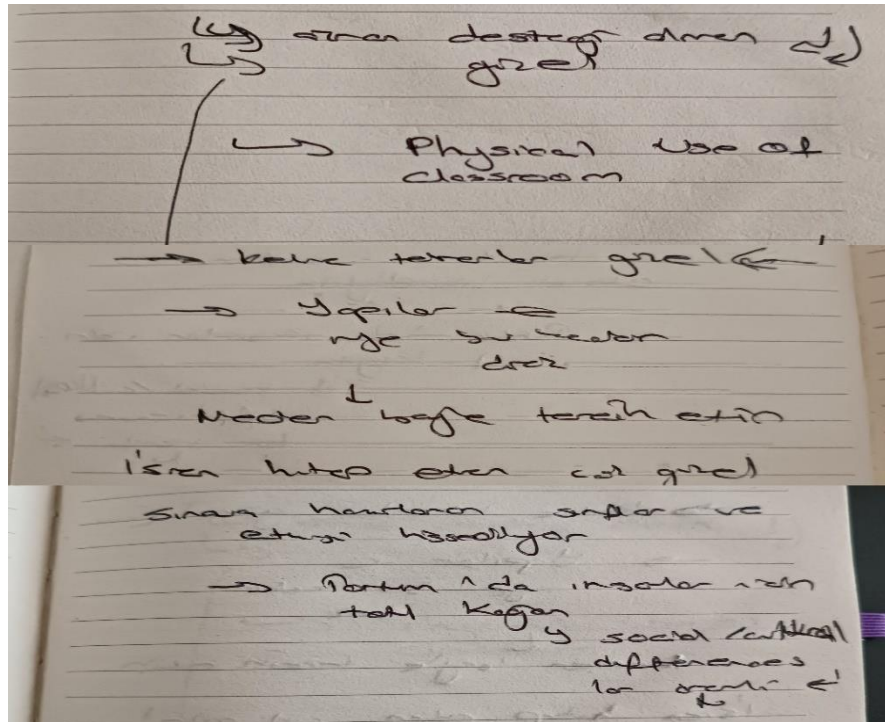
Şekil 16. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Alparslan)



Alparslan'ın altıncı ders anlatımına yönelik notlarında dikkat çeken ilk detay oklarla etrafı çevrelenmiş “warm-up” notudur. Birinci dönemde alınan “Nasılsınız?” şeklindeki notla kıyasla daha vurgulu belirtilen bu not ısındırma çalışmasının bu dönemde daha belirgin olduğuna işaret etmektedir. Birinci dönemle paralellik gösteren bir diğer önemli nokta ise adayın kelime odaklı yaklaşımıdır. Kelimelerle başlangıç yapmasını “güzel” olarak tanımlayan akademisyen, ilk dönemdeki “Kelimelere teker teker bakmak çok iyi” şeklindeki

değerlendirmesiyle örtüşen bir not paylaşmıştır. Dahası, ilk dönem notları arasında yer alan “*Kelimelere odaklan*” şeklindeki nottan farklı olarak son dersinde kelime odaklı bir yaklaşım sergilenmesi, adayın bu noktaya artık daha çok dikkat ettiğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, ilk dönem değerlendirmesinde yer alan “*önce resimlerden konuşup açmak*” şeklindeki nota karşılık “*Görsellerden destek almak mantıklı*” notu bu dönemde yer almıştır. Adayın sınıfta gezinmesi de hem birinci dönem (“*teker teker dolaşman güzel*”) hem ikinci dönem (“*tüm sınıfı dolaşman güzel*”) notlarında yer alan bir diğer önemli noktadır. Diğer taraftan ilk dönemde notlar arasında yer alan “*süreleri net verelim aktivitelerde*” şeklindeki akademisyen değerlendirmesi, ikinci dönemde “*dakika vermek doğru*” şeklinde değişiklik göstermiştir. Bununla birlikte etkileşim ve SEY farkındalığı açısından oldukça önemli bir konuma sahip yönergelerle (Badem-Korkmaz & Balaman, 2020; Walsh, 2011, s. 169; Waring & Hruska, 2012) ilişkili akademisyenin “*yönergeleri açık ver*”, “*yönergeler açık olmalıydı*” ve “*yönergeleri tekrarla*” şeklindeki notları; adayın geliştirmesi gereken nokta olarak yorumlanabilir. Benzer şekilde, “*düşünce güzel, planlama yanlış*” şeklindeki notla ilişkili olarak “*paragraf paragraf mı gidilseydi?*”, “*peş peşe geldi*” ve “*Listening yapsaydın*” ifadeleri, adayın ders ve aktivite planlaması açısından gelişime ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir. Bu kapsamdan hareketle adayın sınıf etkileşimini yönetme ve SEY açısından bazı noktalarda gelişim gösterirken (ısındırma (warm-up), kelime odaklı yaklaşım, sınıfta gezinme, yönergelerde sürelerin verilmesi, materyal kullanımı), bazı noktalara (yönergelerin açık verilmesi ve ders planlaması) daha fazla odaklanması gerektiği yorumu yapılabilir.

Şekil 17. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Ömer)



Ömer'e yönelik saha notlarına, Alparslan'a benzer şekilde, “warm-up” notuyla başlayan akademisyen, öğrencilerin adayın “*How are you?*” sorusuna yönelik yanıtlarını “*bence de farklı açtılar güzel*” şeklinde değerlendirmiştir. Birinci dönem saha notlarında yer alan bu nokta, adayın derslerinin giriş kısımlarına ve sınıf etkileşimi açısından Yönetimsel Mod (Managerial Mode) kapsamında öğrencileri derse ısındırmaya (warm-up) dikkat ettiğine işaret etmektedir. İlk dönem notlarında yer alan ve akademisyen notları arasında “*bir kâğıt çıkaralım ve ismimizi yazalım hitap için*” şeklinde yerini alan ve mevcut çalışma tarafından SEY kapsamında değerlendirilen “öğrencilere ismiyle hitap etme” özelliği, ikinci dönem notlarında “*ismen hitap etmen güzel*” şeklinde yer almıştır.

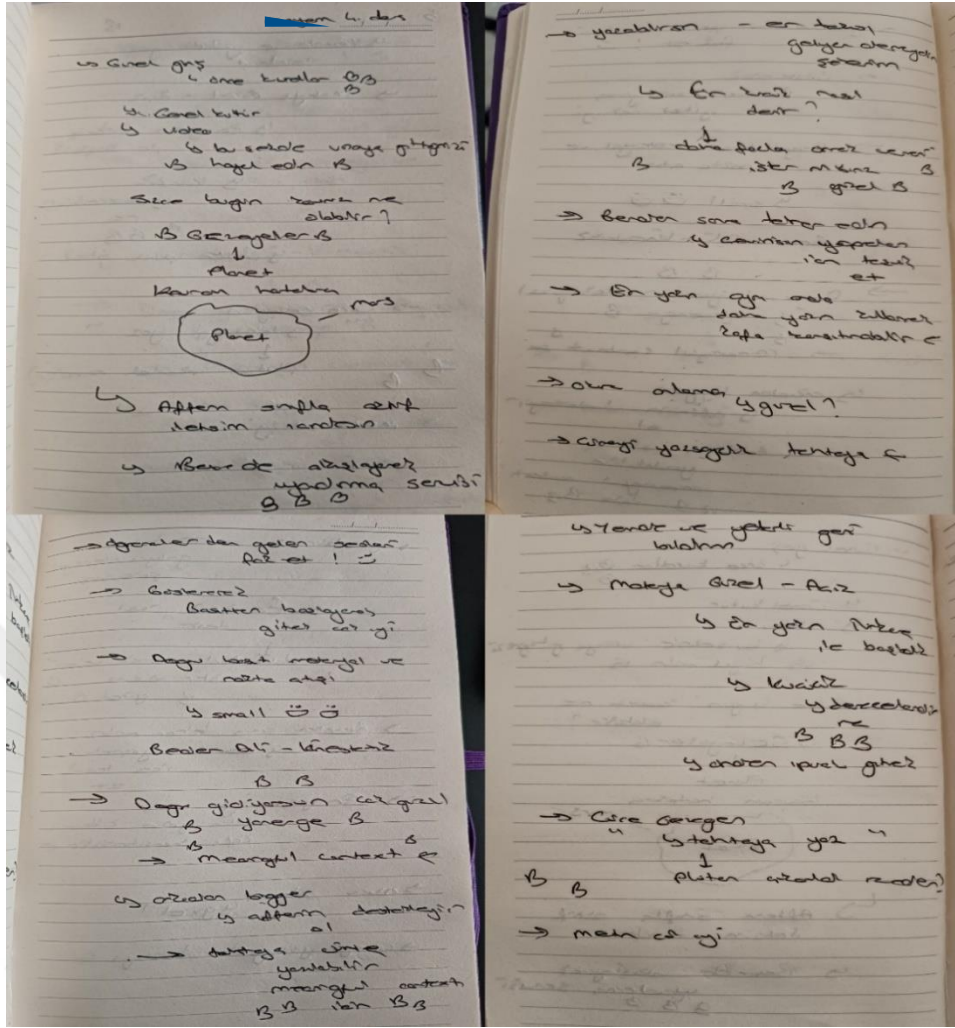
Her iki dönem notlarında yer alan “*bilinenden bilinmeyene*” ifadesi ise adayın öğrencinin epistemik durumlarına destek olma noktasında “zorluk ve destek” arasındaki dengeyi (Walsh, 2011, s. 64) gözeterek bilgiyi bilinenden bilinmeyene (from known to unknown) şeklinde sunmasıyla öğrencilerin etkileşimsel süreçlere katılımını (Bozbıyık, 2017, s. 148) desteklemesine işaret etmektedir. SEY açısından da önem arz eden bu geçiş, sınıf süreçleriyle birlikte öğretmen söyleminin (teacher talk), öğrencilerin “bilmeme durumlarından anlama durumuna geçmelerine” (Sert, 2015, s. 59) destek olması açısından kritik öneme sahip olması ile de ilişkilidir. Akademisyen değerlendirmelerinde yer alan bir diğer ortak nokta ise adayın öğrencilerin kelime bilgisine odaklanmasıdır. “*Kelimeler için bağlamsal gidiş çok iyi*” şeklindeki ilk dönem notu, “*Kelimeleri hatırlayalım güzel*”, “*Kelime tekrarları güzel*” ve “*Guess the word*” şeklindeki detaylarla ikinci dönem notlarına yansımıştır. Ömer ve diğer adayların genel itibarıyla derslerinde odaklandığı ve anlamlandırmayı olumlu yönde etkileyen kelime bilgisini (Sert, 2015, s. 142) genişletmeye yönelik çalışmalar, akademisyen tarafından da hedef dilin öğrenilmesi noktasında etkili bir yaklaşım olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda adayın gerçekleştirdiği hatırlatma çalışmaları ise önceki öğrenmelere atıfta bulunma (referring to past learning events) (Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019a; 2019b; Can Daşkın, 2017) kapsamında düşünülebilir.

İlk dönem notlarında “*body language*” şeklinde yer alan öğretmen söylemine beden dilinin dahil edilmesi, ikinci dönem akademisyen notları arasında da yerini almış ve “*beden dili güzel*” şeklinde değerlendirilmiştir. Adayın beden dilini söylemine entegre etmesi, sınıf etkileşiminin ve dolayısıyla SEY'in bir diğer güncel boyutu olan çok modlu sınıf söylemine işaret etmektedir (Badem-Korkmaz & Balaman, 2020; 2024; Duran & Jacknick, 2020; Girgin, 2017; Park, 2017; Ro, 2023; Rodríguez & Evnitskaya, 2024; Sert, 2015; Tai, 2024a; 2024b). Notlar açısından benzerlik gösteren bir başka özellik olarak adayın sınıfta gezinmesi, ilk dönemde “*sınıfta yürüme güzel*” ve “*sınıfta aktif dolaşan*” olarak betimlenmişken ikinci

dönemde bu özellik “*physical use of classroom*” kapsamında ele alınmıştır. Notlarda benzerlik taşıyan son özellik ise adayın ihtiyaç doğrultusunda söylemi ve dolayısıyla etkileşimsel süreçleri şekillendirme girişimleridir. İkinci dönemde “*ihtiyaçları tespit ederek önlem alman çok güzel*” şeklindeki değerlendirmenin, ilk dönemde “*müdahale-söz hakkına saygı*” şeklinde notlarda yerini aldığı görülmektedir. Sınıf etkileşimi açısından bakıldığında bu tarz öğretmen eylemleri/söylemleri, öğrencilerin etkileşimsel süreçlere olan katkılarının şekillendirilmesine yönelik girişimler olarak değerlendirilebilir. SEY açısından bakıldığında ise etkileşimin pedagojik hedeflerle örtüşmesi (Sert, 2015; Walsh, 2006) açısından gerekli eylemlere yönelik kararlar alma (Hara, 2024) anlamına gelen bu girişimler etkileşim ortamının rehabilitasyonu noktasında değerlidir.

İki dönemde gerçekleştirilen akademisyen değerlendirmelerinde farklılık arz eden noktalara bakıldığında ise öğrenci hatalarının doğrudan düzeltilmesi, dilbilgisi odaklı yapılar üzerine vurgu yapılması ve akran desteği alınmasıdır. İlk dönem notları arasında yer alan “*ipuçları*” aksine, adayın altıncı ders anlatımında öğrencilere yönelik dönüt düzeltmede “*çok fazla direct*” şeklinde tanımlanan yaklaşımı benimsemiş olması, akademisyence olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilmemiştir. Bu değerlendirme, öğrenci hatalarını düzeltmede kendi kendini onarmanın (Jawhar vd., 2021; Novell & Carreres, 2024; Tajeddin & Kamali, 2023) pedagojik ve etkileşimsel süreçlerin öğrenci-odaklı (student-fronted) yönünün zenginleştirilmesinde daha çok tercih edilen düzeltme yöntemi olmasıyla ilişkilidir. Benzer bir değerlendirme, adayın dilbilgisi odaklı yapısal noktalara yönelik vurgusu üzerine yapılmıştır. Akademisyenin “*onun yerine örnek yapsak oradan ilerlesek*” şeklindeki önerisi ise öğrencilere hedef dilin kullanımına yönelik model sunma (modeling) (Sert & Walsh, 2013, s. 546) çerçevesinde ilgili yapısal noktaların sunulması ile bağlantılıdır. İlk dönemden farklı olarak vurgulanan son nokta ise adayın akran desteği almaya yönelik girişimleridir. Sınıf etkileşiminin, öğrenci-öğretmen dışında farklı bir etkileşimsel kaynağa, yani öğrenci-öğrenci etkileşimine de ev sahipliği yaptığının bilincinde olduğu şeklinde yorumlanabilecek bu girişimler, öğrencilerin birbirlerinden öğrendiği ve destek aldığı bir formatta (Liang, 2015; Rodríguez & Evnitskaya, 2024; van Balen vd., 2024) etkileşimin ve paylaşımların zenginleşmesine zemin hazırlamaktadır.

Şekil 18. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Emine)



Akademisyenin Emine'ye yönelik ders değerlendirmesi notları, “Güzel giriş- Önce kurallar” şeklinde başlamıştır. Adayın ilk dersinden farklı olarak derse yönelik belirlediği kuralları öğrencilere sunması, bir taraftan dersin Yönetimsel Modu (Managerial Mode) kapsamında etkileşimsel ve öğretimsel süreçlerin gidişatının belirlendiği ve “konumlandırıldığı” (Walsh, 2006, s. 68) bir çerçeveye hizmet ederken diğer taraftan bu kural-odaklı girişin öğrencilerin etkileşimsel süreçleri yürütme noktasında yönlendirici destek (scaffolding) sağladığı yorumu yapılabilir. Bununla birlikte sunulan kuralların etkileşime katılım noktasında öğrencilere yönelik bir sınırlandırma getirip getirmediği konusu tartışmaya açıktır. Dersin giriş kısmına yönelik “Sizce bugünün konusu ne olabilir?” şeklindeki sorunun notlar arasında yerini alması ise bu gösterge soruyla birlikte öğrencinin düşünmesi, tahminde bulunması ve etkileşime katılması formatındaki süreçte sağladığı katkıya işaret etmektedir. İkinci dönem değerlendirme notlarında vurgulanan ve ilk dönemden farklılık arz eden bir diğer nokta ise derste aday tarafından kullanılan materyaller ve bu materyallerin sınıf etkileşimine yönelik etkileridir. “Kavram haritaları”, “Materyal güzel-açık”, ve “Doğru basit materyal ve nokta atışı” şeklindeki notlar bu etkinin akademisyen tarafından olumlu olarak

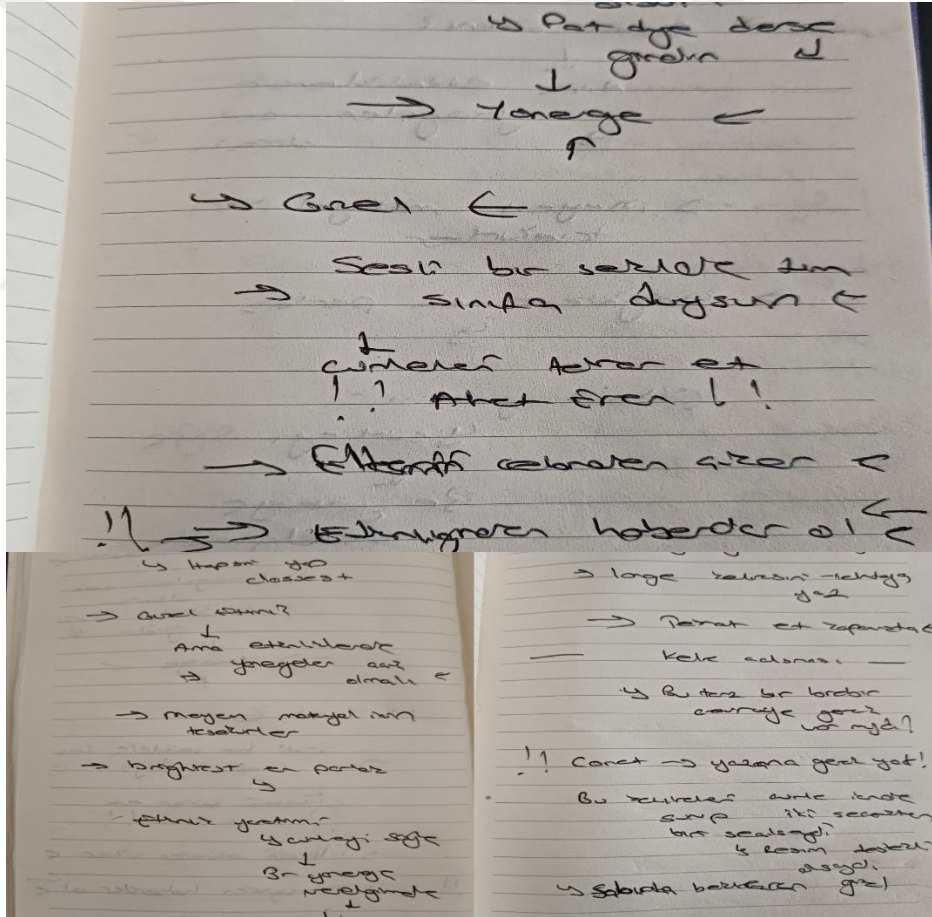
değerlendirildiğine işaret etmektedir. Etkileşim örüntülerinin genel hatlarıyla materyal etrafında şekillendiği (Walsh, 2006, s. 7) ve dil öğretim süreci için önemli bir “girdi” kaynağı (a.g.e., s. 94) olduğu düşünüldüğünde adayın pedagojik öncelikler çerçevesinde ve öğrenci seviyesine uygun materyal geliştirmesi ve dersine entegre etmesi, ikinci dil sınıf etkileşimini destekleme ve zenginleştirme açısından olumlu bir yaklaşımdır.

Benzer olumlu yaklaşımın, öğrencilerle olan yakın etkileşimde olduğu yorumu yapılabilir. Birinci dönem notlarında yer alan “*Sıralara yaklaşın*”, “*Öğrencilerden isteyebilirsin, onlar yapsınlar*” ve “*yanına git*” ifadelerinin karşılığı olarak adayın öğrencilerle yakın iletişim halinde olmaktan ve onları etkileşime dahil etmekten uzak bir öğretmen yaklaşımı içinde olduğu değerlendirmesi yapılabilirken bu dönemde etkileşimsel süreç daha yakın ve kapsayıcıdır. İkinci dönem değerlendirmesinden “*Aferin sınıfta aktif iletişim içindesin*” ve “*aferin destekleyici ol*” notları, adayın son dersinde yürüttüğü etkileşimsel sürecin öğrencinin aktif katılımını destekleyici ve kapsayıcı olduğu sonucuna işaret etmektedir. Aktif öğrenci-öğretmen iletişiminin anahtarı olan destekleyici ve kapsayıcı bir öğretmen söylemi (teacher talk) dil öğretim alanlarındaki pedagojik ve öğrenci odaklı sorunların çözümü için elzemdir (Sert, 2015, s. 166). Daha önemlisi, sınıf etkileşiminin öğretmen-öğrenci birlikteliğinde inşa edilen (co-constructed) yapısı (Walsh, 2011, ss. 20-22) düşünüldüğünde adayın öğrencilerin etkileşimde aktif olmalarını sağlamaya çalışması verimli bir etkileşim için kritiktir. Benzer şekilde “*reinforcement yok*” şeklindeki ilk dönem notu, ikinci dönemde alkışlama ve “*yerinde ve yeterli geri bildirim*” şeklinde değişiklik göstermiştir. Pekiştirici fonksiyonu gören ve sonraki öğrenci katılımlarını ve söz sıralarını teşvik eden olumlu onay belirteçleri [örneğin alkışlama (applauding)] açık olumlu değerlendirme (explicit positive assessment) (Pourhaji & Sadeghi, 2021) kapsamında öğrenci yanıtlarının diğer öğrenciler için örnek olarak sunulmasına da olanak tanır.

Diğer taraftan, sınıf etkileşiminin tipik söylem dizini çerçevesinde (Başlatma-Yanıt-Geri Bildirim) özellikle öğrenci yanıtının ardından gelecek kaliteli ve uygun geri bildirim anlamlandırmayı, öğrenmeyi ve sonraki katılımları tetikler. Bir diğer önemli değişiklik kapsamında, “*yönergelerin kapalı açık hale getirelim*” şeklindeki ilk dönem akademisyen notu, “*doğru gidiyorsun çok güzel yönerge*” şeklinde ikinci dönemde yer almıştır. Etkileşimde kritik role sahip yönergelerin net ve anlaşılır olması (Badem, 2018; Badem-Korkmaz & Balaman, 2020; Walsh, 2011; Waring, 2011), etkileşim-eylem-değerlendirme zincirinin güçlü ve anlamlı şekilde devamlılığına destek olur. Sınıf bağlamının anlamlı şekilde tasarlanması (meaningful context) da yine olumlu ve vurgulanan değişiklikler arasında değerlendirilebilir.

Bununla birlikte yapılan örneklerin ve öğrenci yanıtlarının görülebilmesi için tahtaya yazılması; “tahtaya cümle yazılabilir”, “yazabilirsin”, “tahtaya yaz cevabı” ve “cümleyi tahtaya yazsak” notlarıyla dikkat çekilen ve tahta kullanımının SEY kapsamında (Can Daşkın, 2015) olduğunu hatırlatır önemli noktalardan biridir. Benzer gelişim gerektiren bir diğer nokta ise öğrenci katılımının maksimum düzeye çıkarılması için adayın “öğrencilerden gelen sesleri fark etmesi” ve çeviri gibi aktivitelerde öğrencileri “çevirisini yapmaları için teşvik” etmesidir. SEY’in psikolojik boyutunu temsil eden aktif katılım ve pedagoji (Avila, 2019, s. 583), öğrenci katılımının optimal seviyeye çıkarılmasında her türlü argümanın kullanılması anlamını teşkil eder. Bu kapsamda adayın, kullanılan/söylenilen ifadelerin daha somut ve kalıcı olmasında tahta kullanımını göz önünde bulundurması ve çeviri yapma gibi her türlü etkileşimsel ve öğretimsel argümanı öğrenci katılımını şekillendirme için kullanması, akademisyenin belirlediği gelişim gerektiren noktalar olarak belirginleşmektedir.

Şekil 19. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Ali Asaf)



Ali Asaf'ın dersine yönelik ilk değerlendirmesini “Yerlerimize geçiyoruz- Selamla” şeklinde not alan aday bu kapsamda dersin giriş bölümüne yönelik yönergelerin “açık” olması gerektiğini de bu notuna eklemiştir. Dersin giriş ve yönetsel moduna yönelik öğrencilerin etkileşime ve dolayısıyla öğretime hazır hale getirilmeleri noktasında selamlaşmanın ve konuya kademeli geçiş yapmanın önemini vurgulayan akademisyenin yönergelere ilişkin notu ise

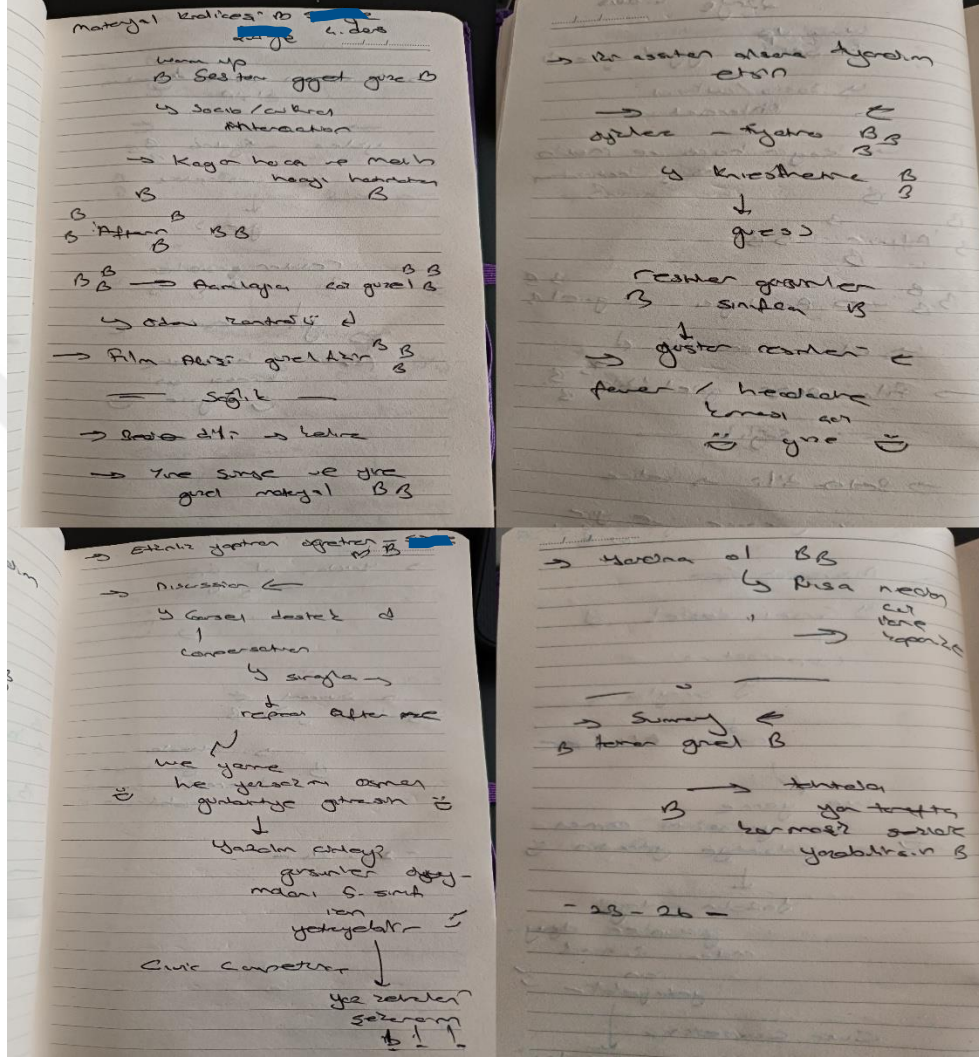
birinci dönemle paralellik göstermektedir. İlk dönem notları arasında yer alan “Yönergeler açık olmalı” ve “Yönergeleri sadeleştirme” notları, bu dönemdeki notlarda ise “Güzel etkinlik ama etkinliklerde yönergeler açık olmalı”, “Bir yönerge verdiğinde daha net gidip takip etmelisin” ve “öğrenci yönlü etkinlik ama yönerge net değil” şeklinde yerini almıştır. Akademisyene göre adayın etkinlik planlamaları etkili ve yaş grubuna uygun olsa da yönergelerin net olmayışı ve etkinlik yönetimindeki sorunlar, bu etkililiği sınırlandırmıştır. Bu da önemli bir SEY göstergesi olan yönergelerin doğruluğu, açıklığı ve gerektiğinde netleştirilmesi (Badem-Korkmaz & Balaman, 2020; Walsh, 2011, s. 169; Waring & Hruska, 2012) noktasına işaret etmektedir.

Benzer bir durum adayın ses tonunu ayarlaması ile ilgilidir. Hem birinci dönemde (“Sınıfın tamamının duyduğundan emin ol.”) hem de ikinci dönemde (“Sesli bir şekilde tüm sınıf duysun.” ve “ses tonu dümdüz”) akademisyenin gelişim ihtiyacı olan noktalardan biri olarak tanımladığı uygun ses tonu ve vurgu kullanımı, aday için hala sorun teşkil eden noktalardan biridir. Bu iki önemli çok modlu etkileşim öğelerine olan vurgunun yanı sıra “Elini cebinden çıkar.” şeklindeki akademisyen notu ise öğretmenin beden pozisyonları ve duruşunun da sınıf etkileşiminin bir parçası olduğunu göstermektedir. Akademisyen notları tonlama, vücut duruşu ve baş hareketleri gibi sözel olmayan etkileşim öğelerinin de (Girgin & Brandt, 2020, s. 75; Jacknick & Duran, 2021, s. 13; Novell & Carreres, 2024, ss. 18-19; Sert, 2015, ss. 87-111) ikinci dil sınıf etkileşiminin ve öğretmen söyleminin (teacher talk) bir parçası olduğunu vurgulamıştır. İkinci döneme yönelik ekleme yapılan noktalardan birisi etkileşimdeki tekrarların yetersiz olduğunu gösteren “cümleleri tekrar et” ve “tekrar et kapanışta” notlarıdır. Öte yandan, adayın öğrencilere yönelik sunduğu bekleme süresini (wait time) “sabırla beklemen güzel” şeklinde olumlu karşılayan akademisyen, Ali Asaf’a ait ders değerlendirmesini içeren notlarını tamamlamıştır. Bir diğer önemli SEY bileşeni olan bekleme süresi (wait time), aktif öğrenci katılımı ve genişletilmiş öğrenci söz sıraları (extended learner turns) için oldukça önemlidir (Atar, 2020a; 2020b; Aziz & Arar, 2024; Cheung, 2021; Jawhar vd., 2021; Kardaş İşler vd., 2019; Novell & Carreres, 2024; Sert, 2017; Tajeddin & Kamali, 2023; Urmeneta & Evnitskaya, 2013; Walsh, 2012).

Akademisyenin son saha notu Yasemin’in ders anlatımı için yaptığı değerlendirmeye yöneliktir. Notları içerisinde adayı “Materyal Kraliçesi” ve “Etkinlik Yaptıran Öğretmen” şeklinde tanımlayan akademisyen, aday taraftan hazırlanan materyal ve etkinlikleri “açımlayıcı”, “güzel fikir” ve “yine güzel materyal” betimlemeleriyle uygun bulduğunu açıkça ifade etmiştir. Birinci dönem notları arasında yer almayan bu türden bir materyal odaklı değerlendirme, adayın sınıf etkileşimini yönetirken veya şekillendirirken materyalden destek aldığı ve böylelikle öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu yüksek tutmayı hedeflediği çıkarımını

sunmaktadır. İkinci dil öğretiminde ve etkileşiminde materyalin öneminin (Walsh, 2006, s. 73) farkında olan aday, aynı zamanda sınıf etkileşim modlarından Materyal Modu (Materials Mode) kapsamında yürüttüğü aktivitelerle birlikte öğrenci katılımını şekillendirme imkânı da bulmaktadır.

Şekil 20. Uygulama Akademisyeninin Değerlendirmeye Yönelik Saha Notları (Yasemin)



İlk dönem notları arasında yer alan “Last week- Güzel geçmişten şimdiye gelmek doğru bir strateji” şeklindeki değerlendirme, ikinci dönemde “Ömer Hoca ve Alparslan Hocayı hatırlatma” şeklinde yerini almıştır. Önemli bir SEY özelliği olan önceki öğrenmelere atıfta bulunmayı (referring to past learning events) (Can Daşkın, 2017; Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019a; 2019b) ikinci dönem altıncı ders anlatımına da entegre eden Yasemin, bir diğer önemli gösterge olan ve çok modlu etkileşim öğeleri arasında yer alan ses tonu açısından bir değişimi gerçekleştirmiştir. İlk dönem notunda yer alan “ses tonu kullanımını ayarlamak lazım” şeklindeki akademisyen değerlendirmesi, ikinci dönemde “ses tonu gayet güzel” şeklinde değişiklik göstermiştir. Ses tonuna ek olarak adayın beden dili kullanımı da akademisyen tarafından kabul gören sözlü olmayan etkileşim unsuru olarak notlarda kendine yer bulmuştur.

İlk dönemde belirgin olarak notlar arasında yer almayan “ısındırma (warm-up)” unsuru, bu dönem notları arasında belirgindir. Daha önemlisi, ilk dönemde sınıf yönetimine yönelik gelişim gerektiğine işaret eden “*sınıf kontrolünden emin ol*” ve “*sınıfın sağ tarafına bak*” gibi notların bu dönemde olmayışı ve akademisyen değerlendirmelerinin genel hatlarıyla olumlu oluşu, adayın sınıf etkileşimini yönetme noktasında da gelişim gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Adaya yönelik “*etkinlik yaptıran öğretmen*” tanımlaması çerçevesinde notlarında adayın aktivite planlamasına ve uygulamasına geniş yer ayıran akademisyenin, ödev kontrolü, derste yapılan tiyatro, tartışma (discussion) ve özet (summary) kısımlarının sınıf etkileşimi ve öğrenci katılımı açısından değerlendirmesi oldukça olumludur. Adayın ilk döneme kıyasla, ikinci dönem ders(ler)ine entegre ettiği aktivite ve materyal sayısında artış olduğu ikinci dönem notları ışığında söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin seviyesi ışığında, söylenen/verilen ifadelerin tahta aracılığıyla görselleştirilmesinin daha uygun olacağını belirten akademisyenin “*Yazalım cümleyi görsünler, duymaları 5. sınıf için yetmeyebilir*” şeklindeki notu, adayın tahta veya diğer sınıf unsurlarını da etkileşime dahil ederek öğrenci anlamlandırmasına daha fazla destek olabileceği değerlendirmesine işaret etmektedir.

İkinci dönemle birlikte şekillenen öğretmen adayı SEY gelişiminin değerlendirmesine yönelik ve mevcut çalışmanın da arka planını güçlendirdiğine inanılan saha notlarında akademisyen değerlendirmeleri olduğu gibi aktarılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte akademisyenin Arven’in ders anlatımına katılamaması ve sonrasında ders kaydını dinleyerek adaya dönüt vermesi dolayısıyla ikinci dönem saha notları bir adayın eksik değerlendirmesi ile tamamlanmıştır. Çalışmanın genel işleyişini aksatmayan bu eksiklik, sonraki çalışmalara yönelik muhtemel çıkarımlara ışık tutması için çalışmanın son bölümünde tekrar vurgulanacaktır.

Video-Kayıt Derslerin Konuşma Çözümlemesi ile Analizi

Birinci dönem uygulama sürecinden farklı olarak adaylardan dört farklı ders anlatımını video-kayıt altına almaları istenmiştir. Öğretmenlik Uygulaması II dersinin formatı gereği ikinci dönemde adayların daha fazla ders pratiği yapmalarına imkân tanınmaktadır. Bu kapsamdan hareketle ikinci uygulama dönemine yönelik tasarlanan modele göre adaylardan bir hafta ders anlatımı-bir hafta değerlendirme şeklinde her ay iki olmak üzere toplamda dört ders anlatımı yapmaları istenmiştir. Modele göre ders anlatımı yapan ve kayıt altına alan aday bu kaydı akran, uygulama öğretmeni ve uygulama akademisyeni ile paylaşarak onlardan dönüt almaya çalışmaktadır. Kayıt değerlendirme ve geri bildirim sağlama aşamalarını dikkate alan adayın verilen dönütler ışığında bir sonraki ders anlatımına yönelik özellikle söyleminde

(teacher talk) gerekli değişiklikleri yapması ve derse yönelik planlama ve hazırlık süreçlerini tekrar gözden geçirmesi beklenmektedir. Buna ek olarak adayların etkileşimsel süreçlerindeki değişimleri boylamsal ve zamansal olarak değerlendirmeyi amaçlayan çalışma, bu hedef doğrultusunda ikinci dönemde gerçekleştirilen kayıtların KÇ analizini yaparak her iki dönemde de elde edilen bulgularla birleştirmeyi amaçlamıştır. Bu bölümde, adayların ikinci dönemde kayıt altına aldıkları dersler, adaylara verilen ses-kayıtlı geri bildirimler de dikkate alınarak incelenmiştir. İlk dönem kayıtların incelenmesine paralel olarak adayların etkileşimsel değişimleri (SEY farkındalıklarına yönelik değişim) konuşma kesitleri bağlamında incelenmiştir. İkinci dönemde adaylar ders anlatımlarını ortaokul seviyesindeki bir uygulama okulunda gerçekleştirmiştir.

Üçüncü Ders Anlatımı-Alparslan. İkinci dönemdeki ilk video-kayıt ders anlatımını beşinci sınıf düzeyinde bir sınıfta gerçekleştiren Alparslan -ikinci derste olduğu gibi- dersin giriş ve Yönetimsel Moduna (Managerial Mode) yönelik bir ısındırma (warm-up) çalışması gerçekleştirmiş ve “*Bayramınız nasıldı?*” (0:31) şeklindeki referans soruyla öğrencilerin bireysel ve bazen de koro şeklindeki katılımlarını desteklemeye çalışmıştır. Akıllı tahtayı açan aday, sonrasında “*Şimdi arkadaşlar şu şekilde bir top getirdim*” (1:39) şeklindeki ifadesi ise öğrencilerin ilgisini çekmiş ve davet edilmeyen öğrenci girişimlerinin (student’s uninvited initiatives) gerçekleşmesini sağlamıştır. Materyal seçiminde bağlamı ve öğrenci seviyesini dikkate aldığı yorumunu getiren bu yaklaşımla birlikte gerçekleşen konuşma “Kesit 41”de sunulmaktadır.

Kesit 41.

- +Öğretmenin elinde topu gören öğrenciler öğretmenin toplu ne yapacağını tahmin etmeye çalışır+
- 01 ÖA: Şimdi ARKAdaşlar şu şekilde bir top da getirdim (.) Umarım tutabilirsiniz topu:
- 02 Ö1: Maç MI yapacağız? ^
- 03 Ö2: Hocam atarsanız tutarsak topu...
- 04 Ö3: Tutan tahtaya kalkacak, (1.5)
- 05 Ö4: Nasıl oynayacağız?
- 06 Ö5: Zıplayacağız,
- 07 ÖA: Şimdi şu şekilde başlıyoruz ^ Topu SİZE atacağım, siz de “I like” diyerek hangi sporu sevdiğinizi söyleyeceksiniz (1.5) Anlaştık MI? (02:08)
- 08 Ö1: Anlaştık (.)
- 09 ÖA: İlk önce KİM? (02:14)

Öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşanan öğretmen adayı kaynaklı sorunlardan biri olan öğrenci seviyesini görmezden gelmenin aksine tutum sergileyerek öğrencilerin ilgisini toplu çekmeyi başaran aday, öğrencilerin katılıma istekli olmasına olumlu etki oluşturan bu

yaklaşımıyla davet edilmeyen öğrenci katılımlarının gerçekleşmesine katkıda bulunarak SEY açısından önemli bir boyut olan etkileşim için alanlar oluşturmaya (creating spaces for interaction) örnek teşkil etmiştir. Diğer taraftan bu durum, öğretmen adayları için zorluk oluşturan noktalardan birisinin öğrencinin ilgisini çekmek (Deocampo, 2020; Ormeño & Rosas, 2023) olduğu dikkate alındığında adayın öğrenci ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda (Can Daşkın, 2015) etkileşim süresini şekillendirmeye çalıştığına işaret etmektedir. Öğrencilerin söz sıralarında sundukları tahminlere karşı olumsuz bir değerlendirme yapmayan aday, kendi söz sırasında (yedinci satır) açık yönergeler sunmuş ve yönergelerden sonra eklediği “*Anlaştık mı?*” şeklindeki onay talep eden soruyla yönergelerin netliğinden emin olmaya çalışmıştır. Öğrencinin onay bildiren olumlu yanıtından sonra (“*Anlaştık*”) katılımı teşvik etmeye yönelik sorusuyla (“*İlk önce kim?*”) aktivitenin başladığını ilan etmiştir.

Diğer taraftan yönergeleri arasındaki “*Siz de “I like” diyerek hangi sporu sevdiğinizi söyleyeceksiniz.*” ifadesi öğrencilere dil kullanımı açısından model oluşturarak (modeling) yönlendirici destek (scaffolding) sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, bir dilbilgisi konusu şeklinde sunulabilecek bir konuyu bağlam içerisinde ve öğrencilerin kendi cümlelerinde kullanarak öğrenmelerine destek olması, dil öğretim pedagojisi açısından daha pratik bir yaklaşım olabilir. Katılım gösteren öğrencilere yönelik sunduğu “*Sonra sen bir arkadaşını seç... topu ona at.*” (02:28) yönergesi ise önemli bir SEY özelliği olan merkezi konumdan çekilerek (retreating from the central position) (Rodríguez & Evnitskaya, 2024) akran etkileşimini (Rodríguez & Evnitskaya, 2024; van Balen vd., 2024) desteklemeye çalıştığına işaret etmektedir. Etkileşim akışını tamamen kendi kontrolü altında tutmayan aday, öğrencinin etkileşimdeki rolünün gittikçe arttığı ve “eğlenceli (jagged) bir etkileşim için de olumlu bir yaklaşım sergilemiştir (Walsh, 2011, s. 22). Alparslan’ın sonrasında öğrencilere sunduğu bir diğer materyal ise sporlarla ilgili bilgi kartlarıdır (flash cards). Kartlar üzerindeki sporları öğrencilere soran aday “*Gördüğünüz kartlarda bu sporların İngilizceelerini söyleyeceksiniz*” (06:49) şeklindeki yönergesiyle dersine yönelik hazırladığı ikinci materyale öğrencileri yönlendirmiştir. Bu kapsamda geçen konuşma “Kesit 42”de sunulmaktadır.

Kesit 42.

- +Öğretmen elindeki kartlarla öğrenciler arasında gezinmektedir ve el kaldıran öğrenciye kartı uzatır+
- 01 Ö1: Hocam bu ne? ^ (07:23)
+Öğretmen beklemektedir+
- 02 Ö1: Bale mi? ^
- 03 ÖA: Bale gibi (1.5) Napiyorlar orda?
+Öğrenci karta bakarken öğretmen beklemektedir.
Yaklaşık 7 saniyelik bekleyişin ardından öğrencinin yüzüne tekrar bakar+

- 04 ÖA: Bale yapıyorlar (1.5) Dans ediyorlar (07:37)
05 ÖA: İngilizcesi NEYDİ? (07:42)
+Öğrenciden yanıt alamayan öğretmen öğrenciye yeni bir yönerge sunar+
06 ÖA: Böyle KALDIR bakayım bilen var mı bakalı:m (07:45)
+Öğrenci kartı havada tutarak sınıfa göstermektedir+
07 ÖA: Bilen VAR mıydı arkadaşlar bunu:?
08 Ö2: Dancing:
09 ÖA: Dancing, very goo:d (.) (07:56)

Öğrenciye kartı veren Alparslan, öğrencinin kendisinden destek beklediğini gösterir sorusuna doğrudan yanıt vermek yerine bekleme süresini kullanmayı (wait time) tercih etmiştir. Bu yaklaşım, zorluk-destek arasında dengenin korunmaya çalışıldığını göstermekle birlikte öğrenciye doğrudan yanıt sağlamaktan ziyade onu düşünmeye ve tahminde bulunmaya yönlendirmiştir. Yönlendirici destek (scaffolding) kapsamında da değerlendirilebilecek bu girişimle birlikte öğrenci tahminde bulunmuş ancak doğru yanıt bulamamıştır. İkinci dersine paralel olarak doğrudan olumsuz bir değerlendirme yapmaktan kaçınan aday (üçüncü satır), yönlendirici desteğini devam ettirerek öğrencinin detaylandırmasına (elaboration) olanak tanıyan sorusuyla birlikte bekleme süresini birleştirmiş ve öğrenci katılımını şekillendirmede SEY açısından olumlu bir öğretmen söylemi örneği sergilemiştir. Öğrencinin doğru yanıt verememesi üzerine yönlendirici destek kapsamına birinci dil kullanımını da dahil eden aday, istediği yanıtın Türkçe karşılığını (dördüncü satır) sunarak öğrenciye yeni bir alan (space) oluşturmuştur. Yaklaşık beş saniyelik beklemenin ardından resimdeki sporun İngilizce karşılığını soran aday, öğrenciye yeni bir yönerge sunmuş ve ondan kartı diğer arkadaşlarına göstermesini istemiştir. Epistemik bir süreci yönetirken doğrudan yanıt vermektense bireysel öğrenci katılımı üzerinden tüm sınıfı etkileşime aday gösterme, öğrencilerin konu, aktivite ve etkileşimi yönetme açısından alan genişletici (Walsh, 2011, s. 169) bir etki oluşturmuştur. Adayın ikinci dersinde yer verdiği “*Peki doğru mu arkadaşlar?*” (bk. Kesit 7) şeklindeki ifadesine paralellik gösteren “*Bilen var mı arkadaşlar bunu?*” ifadesi ise ilk ders anlatımının aksine doğrudan olumsuz değerlendirmeden kaçınma formatında değerlendirilebilir. Dahası, doğru yanıt için başka bir öğrenciyi aday göstermesi, yetkilendirilmiş akran onarımı (delegated peer repair) (Rodríguez & Evnitskaya, 2024) ya da sınıfa açık onarım başlatıcısı (open class repair initiator) (Atar, 2016) çerçevesinde değerlendirilebilir ve SEY açısından uygun bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. Akran desteği (peer support) ve katılımını gösteren ikinci öğrencinin katılımı ve adayın öğrencinin doğru yanıtını (sekizinci satır) tekrarlaması eylemi ise (echoing learner response) açık olumlu değerlendirme (explicit positive assessment) (Pourhaji & Sadeghi, 2021) olarak görülebilir. Akran desteği ve etkileşimi konusunda benzer ifadelere dersin ilerleyen kısımlarında da yer veren [örneğin “*...istiyorsan sor arkadaşlarına*” (11:53)] aday, bağlamı ve hedef katılımcı kitlesini dikkate alarak öğrenci katılımını desteklemeye

yönelik, öğrencilerin koro şeklinde katılım göstermelerine de olanak tanımıştır. Örneğin, “*Hep birlikte söyleyelim*” (07:04) şeklindeki yönergesi, yönergeleri netleştirmenin yanı sıra, çok taraflı konuşmalarının önünü açacak bir etkileşim alanı oluşturma açısından (Walsh, 2011, s. 169) oldukça önemlidir.

Üçüncü dersin geneline bakıldığında, birinci dil kullanımı, materyal kullanımı, olumlu değerlendirmeler ve onay bildiren ifadeler, model oluşturma ve yönlendirici destek sunma [örneğin “*Birlikte bir tane yapalım*” (18:26)], soru ve cevapların yazılmasında tahtanın kullanımı [“*Hatta bunu yazalım tahtaya*” (13:20)], anlaşılabilirliği kontrol etme [örneğin “*Anlaştık mı?*” (21:30)], sonraki derse bağlantı kurmak için ödevlendirme yapma (33:34) etkileşimi desteklemek için dikkate alınan noktalar olarak özetlenebilir. SEY farkındalığıyla örtüşen bu noktalar, SEY’in yerel bağlam ve katılımcı odaklı etkileşimsel süreç planlaması ve uygulaması çerçevesi (Walsh, 2012, s. 2) ile uyumlu olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan adayın dersin son kısmı ve moduna yönelik öğrencilerin iki grup şeklinde karşılıklı eşleştirme ve eksik kısımları tamamlama şeklindeki etkinliği, etkileşimi öğrenci söz sıraları ve akran desteği açısından desteklemekle birlikte bireysel söz sıralarının genişletilmesi için referans soruların kullanılması ve öğrencilerin etkileşime daha fazla katılımlarının sağlanması, temel öneriler arasındadır.

Dördüncü Ders Anlatımı-Alparslan. Dördüncü ders anlatımına “*Önce kendimi tanıtayım*” (0:05) ve sonrasında gelen “*Uğur Hocanın yardımcısıyım*” ifadesiyle başlangıç yapan Alparslan’ın bu sınıfa ilk kez ders anlatımı yapacağı anlaşılmaktadır. Adayın, ilk ders anlatımına paralel olarak “*İsimlerinizi söyleyebilmem için isimlik yapmanızı istiyorum.*” (0:31) şeklindeki yönergesi de bu çıkarımı doğrulamaktadır. Dersin ilk dört dakikasını öğrencilerin isimlik yapabilmeleri için ayırmış olması, etkileşimdeki öğrenci-öğretmen ilişkisini kuvvetlendirmenin yanı sıra Yönetimsel Mod kapsamında ders ortamının etkileşime daha uygun hale getirilmesi açısından olumlu bir yaklaşım olarak görülebilir.

Bu yaklaşımın akabinde gelen “*Yeni konuya geçeceğiz arkadaşlar bugün*” (04:13) ve “*Dokuzuncu üniteye bir video ile başlayalım dedim*” (04:21) şeklindeki aday yönergeleri, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekmeye yönelik adımlar olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan Materyal Modu çerçevesinde bir araç olarak videoyu kullanması ve öğrencilerin çalışılacak konuyu videodan çıkarımda bulunmalarını ve çıkarımları ortaya çıkarmak (eliciting) istemesi bu adımları destekler niteliktedir. Nitekim video esnasında bir öğrencinin “*Çevre mi Hocam konu?*” (05:52) şeklindeki onay talep eden (confirmation-seeking question) sorusu, ortaya çıkarma açısından bu yaklaşımın başarılı olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte videonun altyazılı olmaması ve hızının öğrencilerin anlamlandırma seviyesine göre

yavaşlatılması ihtiyacı, “zorluk ve destek” (Walsh, 2011, s. 64) çerçevesi doğrultusunda “girdinin kalitesine dikkat etmekle” (Can Daşkın, 2015, s. 35) ilişkilendirilebilir ve bu noktada adayın video aracını etkin kullanımına yönelik gözden geçirmesi gereken noktalar olduğu ifade edilebilir.

Dersin ikinci ve Beceriler ve Sistemler (Skills and Systems) Modu çerçevesine uygun ilerleyen kısmında aday, öğrencilerin kelime bilgisini artırmaya yönelik hedefini yansıtan “*Konuya başlamadan önce konunun kelimelerini öğrenelim.*” (07:53) şeklindeki açık yönergesiyle birlikte akıllı tahta üzerinden ilgili kelimelere ait görsel ve örnek cümlelerin birlikte verildiği sunuyu öğrencilerle paylaşmıştır. Bu yaklaşım, anlamlandırmayı olumlu yönde etkileyen kelime bilgisini (Sert, 2015, s. 142) genişletmeye yönelik bir girişimken kelimelerle birlikte görsel araçların ve örnek cümlelerin verilmesi kelimelerin anlamlarına yönelik bir somutlaştırma adımı (Sert & Walsh, 2013) kapsamında görülebilir. Benzer şekilde kelimelerin ve geçtiği cümlelerin anlamlandırılmasında birinci dile başvurmak kod değiştirme (Sert, 2015) ve bu öğelerle birlikte öğrencilere sunulan destek ise yönlendirici (scaffolding) olarak tanımlanabilir. Öte yandan kelime odaklı bu paylaşımın birlikte etkileşim alanı oluşturma açısından ortaya çıkan diğer önemli SEY bağlantılı noktalar ise kelimelerin telaffuzlarına yönelik aday tarafından model oluşturulması (modeling), sunulan modelden sonra tüm sınıfın etkileşime dahil olmasına yönelik koro formatında tekrarlar yapılması, kelime anlamını tahmin etmeye ek olarak sunulan örnek cümlelerin katılıma teşvik etmek için kullanılması, birinci dil-ikinci dil arası çeviri yapılması, katılım isteksizliğinin yönetilmesi ve katılım için öğrenci girişimlerinin artırılması şeklinde belirginleşmiştir. Özellikle öğrenci katılımı ve girişimlerinin artırılmasına yönelik gerçekleşen konuşma “Kesit 43”te sunulmuştur.

Kesit 43.

- 01 ÖA: “Waste” NE anlama geliyordu? ^ (19:59)
02 Ö1: İsrif (.)
03 Ö2: İsrif etmek (.)
04 ÖA: İsrif etmek ÇOK doğru: (20:03)
05 Ö3: (...) değil mi (1.0) diğer şey de, (20:04)
06 ÖA: Efendim? ^
07 Ö3: Atmak (1.5) atık (.)
08 ÖA: O anlama da geliyor aynen ÖYle: (20:07)
+Tüm sınıfa yönelik ifadeyi tekrarlar+
09 ÖA: Atık anlamına da GElıyor “waste” tek başına kullanıldığı zaman
(20:12)

Etkinlikte yer alan kelimeler üzerinden etkileşimi şekillendirmeye devam eden Alparslan, “waste” kelimesinin Türkçe karşılığını sormuş ve iki öğrenciden de aldığı doğru yanıtlara karşılık olarak hem öğrencilerin yanıtını yankılayarak (teacher-learner echo) açık olumlu değerlendirme (explicit positive assesment) şeklinde tüm sınıfa yönelik tekrar etmiş

hem de söz sırasının bitişini gösterir ve bu olumlu değerlendirmeyi pekiştirir bir onay belirtecini (“*çok doğru*”) öğretmen söylemine (teacher talk) dahil etmiştir. Bununla birlikte söz sırasını tamamladığını düşünerek bir başka ifadeyle devam etmek isteyen aday, üçüncü bir öğrencinin davetsiz girişimiyle (student’s uninvited initiative) konuşmayı tekrar devam ettirmek durumunda kalmıştır. Öğrenci kelimenin anlamına yönelik kendisinde mevcut bilgiyi öğretmene teyit ettirmek istemiş ve onay bekleyen ifadesiyle (“*değil mi?*”) etkileşime dahil olmuştur (Parkinson & Whitty, 2022). Öğrencinin bu girişimini tam olarak anlamayan aday, öğrencinin ifadesini tekrar etmesini talep eden bir belirteçten (“*Efendim?*”) sonra söz sırasını tekrar öğrenciye vermiş ve böylelikle açıklama (clarification) yapmasına olanak tanımıştır. Söz sırasını genişletme ve açıklama ile birlikte epistemik durumunu (epistemic status) tekrar paylaşan öğrencinin yanıtına olumlu bir değerlendirme ve onay bildiren bir ifade (“*aynen öyle*”) ile karşılık veren aday, söz sırasını genişleterek ve değerlendirmeyi daha belirgin hale getirerek (explicit positive assessment) öğrencinin epistemik durumu üzerinden tüm sınıfı etkileşime dahil etmeye çalışmıştır. Bu yaklaşım, açık olumlu değerlendirmeler yoluyla öğrenci girişimlerini yönetmesine ve teşvik etmesi yoluyla SEY’in önemli bir kanadı olan öğrencilerin etkileşime katılımlarını şekillendirmeye (shaping learner contributions) çalışmıştır (Kardaş İşler vd., 2019). Diğer taraftan adayın etkileşimsel süreçleri yönetme ve özellikle de katılım isteksizliğiyle başa çıkma açısından önceki derslerinden farklı olarak dikkate aldığı bir yaklaşım, “Kesit 44”te örneği sunulan konuşmada yer almaktadır.

Kesit 44.

- 01 ÖA: Yine listeden bi seçelim (25:47)
 +Öğretmen sınıf öğrenci listesine bakar ve listeden
 katılımcı öğrenciyi belirler+
- 02 ÖA: Nisanur? ^
- 03 Ö1: OKUmasam,
- 04 ÖA: Neden? ^
- 05 Ö1: Göremiyorum Kİ tahtayı: (26:03)
- 06 ÖA: Efendim? ^
- 07 Ö1: Göremiyorum arkadaştan tahtayı (26:06)
- 08 ÖA: Göremiyor musun? ^ Eğilin arkadaşlar (26:07)
- 09 Ö1: Ehmmm we (2.0)
 +Öğretmen ve diğer öğrenciler aynı anda “must” ifadesini
 söyler+
- 10 ÖA: Must save energy: (26:17)

Öğrenci katılımını teşvik etmede ve katılım isteksizliğiyle başa çıkmada daha önceki ders anlatımlarından farklı bir strateji uygulayan Alparslan, tüm öğrencilerin katılım gösterdiğinden emin olmak için katılım için aday göstereceği öğrencileri sınıf öğrenci listesinden seçmeye başlamıştır. İlgili kesitte geçen öğretmenin söz sırasında kullandığı ve söylemi başlattığı ilk cümle bunu örneklendirir niteliktedir. Belirlediği öğrencinin adını

söyleyen aday, böylelikle öğrenciyi doğrudan aday göstererek etkileşime dahil etmeyi amaçlamıştır. Diğer taraftan, bu uygulamanın katılımı garanti etmediği ise öğrenci yanıtından anlaşılmaktadır (“Okumasam”). Bu noktada SEY’in önemli boyutlarından biri olan katılım isteksizliğiyle başa çıkmaya (Cheung, 2021; Havadar, 2024; Sert, 2015, s. 79) yönelik önemli bir adım atan aday, söz sırasını başka bir öğrenciye vermekten ziyade öğrencinin bu isteksizliğin gerekçesini ortaya çıkarmak (eliciting) için yönelttiği soruyla öğrencinin katılmasına yönelik ısrarını da göstermiştir. Bu ısrarın neticesinde, öğrencinin isteksizliğinin arka planında fiziksel bir gerekçe olarak bir diğer öğrencinin konumundan dolayı akıllı tahtayı görememesinin olduğu ortaya çıkınca, sorunun kısa süreli de olsa çözümüne ve öğrencinin katılımına imkân sunan öğretmen müdahalesi gerçekleşmiştir. Öğrencinin önünde oturan öğrencilere yönelik “*Eğilin arkadaşlar*” şeklindeki aday yönergesi ve aday ve öğrenciler tarafından “eş zamanlı konuşma” (overlapped talk) (Avila, 2019) şeklinde gerçekleşen destek (aynı anda “must” ifadesini hatırlatmaları) sayesinde öğrencinin ifadeyi doğru şekilde okuyarak eylemi gerçekleştirmesi ve böylece katılım göstermesi sağlanmıştır. Bu noktada, sağlanan akran (Rodríguez & Evnitskaya, 2024; van Balen vd., 2024) ve öğretmen birlikteliğindeki (co-constructed) destek (Walsh, 2006; 2011), yönlendirici (scaffolding) bir fonksiyon üstlenmiştir. Öte yandan, adayın listeden öğrenci ismi seçerek aday göstermesi, katılım açısından daha eşitlikçi ve katılımı tüm sınıfa genişletici bir fonksiyon üstlenmekle birlikte adayın bu girişimleri esnasında öğrencilerden birinin “*Hocam listeden seçmeyin ya:*” (25:40) şeklindeki ifadesi ise bu girişimin pedagojik çerçevesinin incelenmesinde yeni girişimlere ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Adayın dördüncü ders anlatımı, yüksek öğrenci katılımı, koro şeklinde etkileşimsel süreçler, açık yönergeler, materyal kullanımı, katılımı teşvik etme ve bu kapsamda listeden öğrenci seçimi, sınıfta gezinme ve onay bildiren ifadeler çerçevesinde şekillenmiştir. Diğer taraftan referans soruların azlığı, bireysel öğrenci söz sırasını genişletme, zaman yönetimi ve sınıf modları açısından son sınıf moduna (Classroom Context) yönelik öğrencilerin etkileşimdeki rolünün maksimum düzeye çıkarılması, dersin etkileşimsel zenginliğini daha da artırabilecek noktalar olarak değerlendirilebilir.

Beşinci Ders Anlatımı-Alparslan. Dördüncü derse paralel olarak beşinci dersini de daha önce ders anlatımı yapmadığı anlaşılan 8. sınıf düzeyinde bir sınıfta gerçekleştiren Alparslan, ısındırmaya (warm-up) yönelik belirttiği “*İlk ders biraz uyuklu gibiydiniz*” ve “*Teneffüste kahvaltı yaptınız mı?*” (0:08) referans sorularından hemen sonra “*Biraz uygulamalı (1.5) biraz tekrarlamalı bir ders olacak haberiniz olsun*” (0:19) şeklindeki ifadeleriyle ısındırma kısmını tamamlamıştır. “*Daha önce Ömer Hocamız bi tane isimlik yaptırmıştı*

hatırlıyor muyuz? (1.5) İsimlerinizi daha rahat hatırlamak için” ifadesine karşılık bir öğrencinin “*Evet yapalım mı?*” şeklindeki yanıtına “*Evet yapalım (1.5) Benim için daha rahat olur.*” karşılığını veren adayın bu konuşması, bu sınıftaki ilk ders anlatımı olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilere isimleriyle hitap ederek öğrenci-öğretmen iletişimini ve etkileşimini zenginleştirmek için Alparslan ve diğer adayların başvurduğu bu strateji, öğretmenin, dahası öğretmen adaylarının sınıf etkileşimi ve öğrencileri tanıma açısından yeterince deneyime sahip olmadıkları sınıf ortamlarında etkili olabilecek bir SEY özelliği olarak değerlendirilebilir. Öğrenci-öğretmen etkileşim sürecinin çerçevesini oluşturmaya yönelik atılacak bu adım aynı zamanda, etkileşimin organizasyonel boyutuyla ilişkili olan Yönetimsel Modun (Managerial Mode) işletilmesine de destek olabilir.

Bir önceki derste de olduğu gibi üzerinde konuşulacak üniteyle ilgili kelimeler üzerinden öğrenmeyi ve etkileşimi yürütmeyi hedefleyen aday, bu kapsamda, önceki dersine benzer şekilde, üniteye geçen önemli kelimelerin ve bu kelimelerle ilgili örnek cümlelerin yer aldığı bir sunu paylaşır. Materyal Modu (Materials Mode) kapsamında etkileşimsel süreçlerin üzerine inşa edilmesine imkân sağlayan bu sunu, kelime-resim-örnek cümle birlikteliğinde öğrencilerin dikkatini çekme ve katılımı sağlama açısından da olumlu bir etki göstermiştir. Yine daha önceki dersiyse eş değer şekilde, kelimelerin telaffuzları üzerinden model oluşturup sonrasında öğrencilerin bu model üzerinden koro şeklinde tekrarlar yapmasını istemiştir. Bu bağlamdaki örnek konuşma “Kesit 45”te sunulmaktadır.

Kesit 45

- 01 ÖA: Üçüncü kelimemiz make the bed (04:17)
+Öğretmen ifadeyi söyledikten sonra öğrencilerin kendisinden sonra tekrar etmesini ister ve tekrardan sonra devam eder+
- 02 ÖA: Cümleyi okumak isteyen, (04:23)
+Öğrencilerin masalarında duran isimliklere bakarak+
- 03 ÖA: Buyur Alparslan
- 04 Ö1: I have to make my bed every morning (.)
- 05 ÖA: Çok doğru: (04:32) Anlamı? ^
- 06 Ö1: Sabah yatağımı toplarım ↓
- 07 Ö2: Her saBAH (04:35)
- 08 ÖA: Her sabah yatağımı toplamalıyım (1.5) I have to make my bed (.) NE demek istiyor bur((a))DA:? I have to: diyor (2.0) Bunu görmüşsünüzdür (.)
- 09 Ö2: Yapmalıyım MI? (04:44)
- 10 ÖA: Nasıl bir yapmak bu? Zorunluluk (1.5), zorunlulukları gösteriyor (.) (04:52)

Model oluşturma (modeling) kapsamında önce kelime/kelime grubunu söyleyen aday (birinci satır) sonrasında öğrencilerin koro şeklindeki katılımlarını teşvik edici ve yönlendirici [Örneğin “*Hep birlikte söyleyelim*” (03:00)] yönergelerle katılımı tüm sınıfa genişletme

açısından olumlu bir yaklaşım sergilemiştir. Tüm sınıf katılımından sonra bireysel katılımı teşvik etmeye yönelik olarak örnek ifadeleri öğrencilerden okumasını isteyen aday, yine aday derslerinde yaygın bir SEY özelliği olarak karşımıza çıkan birinci/ikinci dil arası çeviri aracını söylemine entegre etmiştir. İsimliklerin sayesinde öğrencilere ismiyle hitap edebilen aday (üçüncü satır), öğrencinin doğru yanıtına yönelik onaylayıcı ifadeden (“*Çok doğru*”) hemen sonraki “*Anlamı*” şeklindeki öğrenciyi cümlelerin anlamını söylemeye yönlendiren ifadesiyle bu entegrasyonu sağlamaya çalışmıştır. Diğer taraftan öğrencinin çevirisine yönelik değerlendirme söz sırasını kullanmadan önce başka bir öğrencinin yetkilendirilmemiş akran onarımı (undelegated peer repair) çerçevesindeki yanıtından (yedinci satır) sonra akran yanıtını da dahil ederek istediği yanıtı kendi tekrar etmiştir. Buna ek olarak örnek cümlede geçen “*have to*” kalıbına yönelik ek bir soruyla öğrencilerin epistemik durumlarını kontrol etmeyi amaçlayan öğretmen, “*Bunu görmüşsünüzdür*” şeklindeki önceki öğrenmelere atıfta bulunan (referring to a past learning event) ifadesinden sonra aldığı öğrenci yanıtını (dokuzuncu satır) detaylandırma (elaboration) yoluna gitmiştir. Diğer taraftan, detaylandırma için yeterince bekleme süresi (wait time) tanıyarak öğrencinin söz sırasını genişletme ve böylelikle kendini detaylandırmasına imkân tanıma ise SEY açısından daha çok tercih edilen yaklaşımdır. Dersin ikinci ve Beceriler ve Sistemler Modu olarak görülebilecek kısmı için başka bir aktiviteyle devam eden aday, örnek olaylar üzerinden (incidents) öğrencilerin gidişatını ve sonunu kendi belirledikleri bir hikâye tamamlama etkinliği sunmuştur. “Kesit 46” akıllı tahta üzerinden paylaşımı yapılan aktiviteye yönelik konuşmadan örnek sunmaktadır.

Kesit 46.

- 01 ÖA: İkinci aktivite olarak bakalım (1.5) NE hazırladım?: İkinci aktivite olarak “kendi maceranı seç” tarzında bir aktivite hazırladım (08:36) (1.5) Bunu bilen var mı [^] daHA önce böyle bir oyunu oynayan, böyle bir kitap okuyan (08:40)?
- 02 Ö1: Mm Hmm (08:45)
- 03 UÖ: Ben okumuştum ↓
- 04 ÖA: Okumuş muydunuz Hocam? [^] (08:46)
- 05 UÖ: Belli bir yere kadar okuyorsun (1.5) Eğer şu kararı veriyorsan sayfa doksan beşe git ya da diğer kararı veriyorsan sayfa yüz otuza git şeklinde (08:57) ↓
- 06 ÖA: Aynen öyle: Kendi kararlarımızı veriyoruz (09:00) (1.5) Bize iki tane seçenek sunacak aktivite, biz de kararımızı vereceğiz (2.0) “a” diyenler parmak kaldıracak “b” diyenler parmak kaldıracak, (09:07) Birlikte hikâyenin sonuna ulaşacağız (09:11) (.)
- +Öğretmen sonrasında hikâyenin detaylarını paylaşır+
- 07 ÖA: Hikayemiz de şu: Hafta sonu Cumartesi dokuz buçukta kalktınız ve arkadaşlarınızla buluşmanız gerekiyor, (09:18) Ama:

yapmanız gereken işler de var (1.5) Bakalım işleri mi yapacaksınız yoksa biraz kaytarıp başka sona mı ulaşacağız?
(09:30) Anlaşıldı MI?

+Öğrencilerden yüksek sesli dönüt alamayan öğretmen tekrar sorar+

08 ÖA: Anlaşıldı MI? (09:44) ^

Hazırlanan aktiviteye yönelik öğrencilerin epistemik durumlarını ölçen gösterge sorularla başlayan konuşma, bir öğrencinin kullandığı minimal çift (“Mm Hmm”) ve diğer öğrencilerin sessiz kalmalarıyla (Sert, 2015, s. 59) devam etmiştir. Bu durum, yetersiz bilgi iddiası (claims of insufficient knowledge) (Sert & Walsh, 2013) çerçevesinde öğrencilerin aktiviteye yönelik bilgilerinin olmadığına işaret etmiş ve sonrasında adayı kendi söz sıralarında, aktiviteye yönelik açık yönergelerle birlikte geniş bir açıklama sunmaya (altı ve yedinci satırlar) yöneltmiştir. Öğrencilerin “bilmeme durumundan anlama durumuna geçmelerine yardımcı” (Sert, 2015, s. 59) olan bu açıklamalar ve detaylandırmalar, SEY açısından da oldukça önemlidir. Adayın açık yönergeler sonrasında art arda sunduğu epistemik durum yoklaması (epistemic status check) kapsamında tüm sınıfa yönelttiği sorular (“*Anlaşıldı mı?*”) ve sınıftan koro formatında gelen yanıtın ses açısından güçlü olmasının “anlaşılma” olarak algılanması, öğrencilerin anlama durumuna geçmeleri noktasında dikkate alınan noktalar olarak değerlendirilebilir.

Diğer taraftan önceki kayıtlardan farklı olarak sınıf söyleminde öğrenci ve öğretmen adayının dışında farklı bir katılım gerçekleşmiştir. Uygulama sürecinde mentörlük görevini üstlenen ve adayın dersini takip ettiği anlaşılan uygulama öğretmenin etkileşime katıldığı ve adayın sorusuna yanıt verdikten sonra (üçüncü satır) gelen “*Okumuş muydunuz Hocam?*” şeklindeki gösterge soruya ise kendi deneyimlediği süreci anlatarak ilgili aktiviteyi öğrenciler için daha anlaşılır kılmaya çalıştığı görülmektedir (beşinci satır). Somutlaştırma ve yönlendirici (scaffolding) desteğe ek olarak etkileşimi zenginleştirme açısından olumlu bir etki oluşturan bu mentör yaklaşımı, “açık, iş birlikli ve yargılayıcı olmayan” (Toköz-Göktepe & Kunt, 2021, s. 484) bir mentörlük için örneklem oluşturabilir. Bu kapsamda, aday ders anlatımını dinlemek ve değerlendirmek için not almaya ek olarak etkileşimsel sürecin zenginleşmesine yönelik böyle bir girişim, adayın etkileşimsel süreci verimli yönetmesine de destek olabilir.

Aktivite kapsamında öğrencilere alternatif yanıtlar üzerinden çoğunlukla tercih ettikleri cevaplar üzerinden hikâyeyi tamamlama imkânı sunan aday, katılımı desteklemeye ek olarak bu alternatif yanıtlarda geçen kelimeler üzerinden öğrencilerin anlamlandırmalarını desteklemeye çalışmış, sunduğu destek ise kelimelerin doğrudan Türkçe karşılığını vermekten ziyade bağlam üzerinden çıkarımda bulunma odaklı gerçekleşmiştir. Buna örnek oluşturan öğretmen-öğrenci söylemi “Kesit 47”de mevcuttur.

Kesit 47.

- + “Kendi macerayı seç” aktivitesi kapsamında öğretmen sunulan aktiviteler üzerinden söylemi devam ettirmektedir+
- 01 ÖA: “a” da ne diyor? ^
- 02 Ö1: Sessiz (.)
- 03 ÖA: Sessiz? ^ ((kelimeye tahta kalemle işaret ederek))
- 04 Ö2: Tamam sessiz değil mi? ^
- 05 ÖA: Quickly? ((kalemle işaret ederek)) (13:36)
+Yanıt alamayan öğretmen kendisi cevaplandırır+
- 06 ÖA: İkisine de NASIL başlayacaksınız? Hızlıca başlayın ikisine de: (13:39) (2.0) ”b” seçeneği ne diyor? (13:45)
- 07 Ö3: Yardım alır mı DİYOr yaparken? ^ (13:47)
- 08 ÖA: Yardım almayı, kimDEN yardım alabilirsiniz?
- 09 Ö4: Annemden (.)
- 10 ÖA: Sibling diyor bur((a))da
- 11 Ö4: Annemden,
- 12 ÖA: Sibling KİM olabilir? ^
- 13 Ö5: Kardeş (.)
- 14 ÖA: Sibling kardeş, ((tahtaya yazarak)) (13:59)

Seçeneklerde geçen “*Quickly*” ve “*Sibling*” kelimelerinden yola çıkarak öğrencilerin kelime üzerinden anlamlandırmalarını teşvik etmek isteyen aday, ilk kelime üzerinden gelen ilk öğrenci yanıtına (daha önceki derslerinde de görüldüğü üzere) doğrudan net bir olumsuz değerlendirme yapmaktan ziyade öğrenciyi yanıtını tekrar düşünmeye yönlendiren bir tonlamayla yankılamayı tercih etmiştir. Bu tercih bir diğer öğrencinin kendi inisiyatifi ve mevcut epistemik durumu üzerinden etkileşime katılarak birinci öğrenciyi doğrular nitelikte bir yanıtla katılımı genişletmesini sağlamıştır (dördüncü satır). Verdiği yanıt aynı zamanda onay bekleyen (confirmation-seeking) bir eklenti soru (“*Tamam sessiz değil mi?*”) formatında (Parkinson & Whitty, 2022) olan ikinci öğrenciden söz sırasını alan Alparslan, üçüncü söz sırasındaki sorusunu yeniden formüle etmenin yanı sıra (reformulation) hedef dilde ve tahta kalemle işaret ederek tüm sınıfa tekrar yöneltmiştir (beşinci satır). Sınıftan yanıt alamayan aday, tasarlanmış eksik soru olarak (designedly incomplete utterance) (“İkisine de nasıl başlayacaksınız?”) sunduğu ifadenin ardından yanıtı kendisi sağlamıştır.

Benzer yönlendirme desteğini diğer kelime için de sunmaya çalışan aday, SEY açısından önemli bir özellik olan detaylandırma (elaboration) kapsamında öğrencinin verdiği yanıtı açıklamasını isteyen bir tasarlanmış eksik ifade kullanmış (sekizinci satır) ve böylelikle etkileşimin genişlemesi ve iki farklı öğrencinin daha davetsiz söz sırası olarak söyleme dahil olmasını sağlamıştır. Tipik sınıf söylemi kapsamındaki üçüncü yani değerlendirme söz sırasını (feedback/evaluation) kullanırken olumsuz değerlendirme yapmaktansa ifadeyi tekrar eden (onuncu satır) ya da tekrar soru şeklinde yönelten (rephrasing) (on ikinci satır) aday, beşinci öğrencinin de katılım sağlamasına ve doğru yanıt sunmasına alan (space) oluşturmuştur.

Dördüncü öğrenciye yönelik olumsuz değerlendirmeden kaçınması, değerlendirmenin olumsuzluğunu azaltma (Jakonen & Evnitskaya, 2020; Sert vd., 2024) çerçevesinde değerlendirilebilir.

Altıncı Ders Anlatımı-Alparslan. Altıncı ve son ders anlatımına da ısındırma (warm-up) kapsamında kısa bir selamlaşma ile başlayan Alparslan, 5. sınıf düzeyinde sınıf ortamında tahtaya dersin öncesinde resimler yapıştırmıştır. Öğrencilerden bu resimler üzerinden konuyu tahmin etmelerini istemesi, öğrencilerin ilgisini çekmiş ve etkileşime katılarak tahminde bulunmalarını sağlamıştır. Sonrasında yönelttiği “*Bildiğiniz bayramları sayar mısınız arkadaşlar?*” (0:44) şeklindeki referans soruyla bu katılım daha fazla desteklenmiş ve bunun üzerinden etkileşim şekillenmiştir. Öğrencilerin tahminlerini tahtaya yazdıktan sonra konuyu “*dört bayram üzerine*” inşa etmeyi amaçlayan aday, tahtaya yapıştırdığı resimlerden farklı olarak bu dört bayramla ilgili seçtiği dört resmi öğrencilerin ilgili bayram kısmına yapıştırmasını sağlamıştır. Sonrasında ise bu resimlerle ilişkili olarak hazırladığı okuma metnini adaya kendi okumuştur. “*Şimdi size bir metin okuyacağım (1.5) Metinde bu (tahtaya yapıştırdığı kelimeleri göstererek) geçiyor (1.5) Bu kelimeleri bayramlarla eşleştireceğiz*” (06:51) şeklindeki açık yönergesinden sonra metni bir kez okuyan aday, öğrencilerden metinde geçen ve daha önce tahtanın sağ tarafına yerleştirdiği resimli kelimeleri, soldaki bayramlarla eşleştirmelerini istemiştir. Bu kapsamda gerçekleşen konuşmadan alınan örnek “Kesit 48”de sunulmuştur.

Kesit 48.

- + Öğrenci ilkbahar (spring) resmini 23 Nisan Uusal Egemenlik ve Çocuk Bayramının altına yapıştırır+
- 01 ÖA: İlkbahar (2.0) Spring neydi arkadaşlar? ^ (17:02)
- +Koro şeklinde “ilkbahar” yanıtı gelir+
- 02 ÖA: İlkbahar, Peki: doğru oldu mu BURAYA? (17:06)
- +Bazı öğrenciler “evet” yanıtını verir+
- 03 ÖA: İlkbaharda kutluyoruz evet ama metinde hangisiydi? (2.0) Metinde ilkbaharda hangi bayram kutlanıyordu? (17:02)
- 04 Ö1: Hocam şey errr
- 05 ÖA: Evet? ^ (17:15)
- 06 Ö2: (...)
- 07 ÖA: Emin misin? ^
- +Başka bir öğrenciye parmağıyla katılımını işaret eder+ (17:22)
- 08 Ö3: Yirmi Üç Nisan (.)
- 09 ÖA: Yirmi Üç Nisan da ilkbaharda kutlanıyordu (1.5) Metinde hangisi geçti aMA:?
- 10 Ö4: Chinese,
- +Öğrenciye eliyle doğru söylediğine işaret ederek+
- 11 ÖA: Chinese New Year (.) (17:28)

Adayın okuduğu metinde geçen “spring” kelimesini öğrenci ilgili bayramın altına yapıştırmıştır. Bununla birlikte bu kelime, metinde “Chinese New Year” kısmı için söylenmiştir. Arzu edilmeyen öğrenci davranışı olarak gerçekleşen öğrenci yanıtına, ikinci ve sonraki derslerinde olduğu gibi doğrudan olumsuz değerlendirme (direct negative evaluation) yapmaktan kaçınan aday, bu doğrultuda ilk önce kelimenin anlamını soran gösterge soruyu (ilk satır) tüm sınıfa yönlendirmiştir. Öğrencilerden aldığı koro şeklindeki doğru yanıtın sonra öğrencilerin epistemik durumlarından emin olan aday, öğrencinin eşleştirmesinin değerlendirmesini kendi yapmaktan ziyade sınıfa ve akranlarına yönlendirmiştir (“Peki doğru oldu mu bu buraya?”). Beklediğinin aksine, öğrencilerden de akranlarını onaylayan koro şeklindeki “Evet” yanıtı alan aday, bunun üzerine açıklama yapma (clarification) gereği duymuş ve “Metinde ilkbaharda hangi bayram kutlanıyordu?” şeklindeki gösterge soruyla istediği yanıtın metinde geçen formatında olduğunu belirtmiştir. Başka bir öğrencinin katılım istekliliğine (“Hocam şey”) destekleyici ve devam etmeyi teşvik eden kısa onay belirteci “Evet” ile karşılık veren aday, bu öğrencinin de istediği yanıtı vermemesi üzerine bir başka öğrenciye söz sırası verir. Bu öğrencinin de yine benzer yanıtı vermesi üzerine tekrar metin odaklı yanıt istediğinin vurgusunu yapan aday (“Metinde hangisi geçti ama?”) sonunda dördüncü öğrencinin istediği yanıtı vermesini sağlamıştır. Öğrenciyi işaret eder şekilde beden dilini kullanarak ve öğrenci yanıtını tekrar ederek (echoing learner response) onay bildiren aday, aktiviteyi tamamlamış ve “Şimdi şöyle yapalım, bence ben yeterince konuştum (1.5) Yeterince anlattım (1.5) Sıra sizde” (18:40) şeklindeki yönergesiyle aktivitenin tamamlandığını ifade etmiştir. Kesit özelinde yönergelerin açık olmasına rağmen öğrencilerin istenilen yanıtı verememesini etkileyen noktalar arasında, adayın metni bir kez okuması ve metnin yazılı halinin öğrencilerde olmaması olabilir. Öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurulduğunda metnin okuma hızının da öğrencilerin anlamlandırmasına göre hızlı olması ise bu süreci etkileyen bir diğer faktör olarak görülebilir. Diğer taraftan öğrencinin yanıtına yönelik olumsuz değerlendirmeden kaçınarak (Jakonen & Evnitskaya, 2020; Sert vd., 2024) değerlendirme kısmını sınıfa yönlendirmesi, akran desteği ve iletişimine (Liang, 2015; Rodríguez & Evnitskaya, 2024; van Balen vd., 2024) önem verdiğine işaret etmektedir. Benzer ifadelerin [“Doğru mu peki şu an?” (15:57), “Arkadaşlarına sor bakalım” (18:11)] farklı zamanlarda da kullanılması bu yorumu güçlendirmektedir. Bununla birlikte adayın öğrenci katılımını sağlamaya yönelik kullandığı öğretmen söylemi ise aşağıdaki kesitte örneklendirilmektedir.

Kesit 49.

+ Öğretmen öğrencilerin katılımını sağlamaya çalışmaktadır+

01 ÖA: Evet Ömer, yapmak ister MİSİN? (31:03)

- 02 Ö1: Hayır (.)
03 ÖA: Neden? ^
04 Ö1: (...) Hocam (.)
+Öğretmen başka bir öğrenciye yaklaşır+
05 ÖA: Sen yapmak ister MİSİN? ...
+Öğrencinin çalışma kağıdına bakar+
06 ÖA: Üçüncüyü yazmış mısın? ^ (2.0) Yazmışsın zaten, yap bakalım Feyza (31:14)
07 Ö2: Yapayım MI?
08 ÖA: YAP
09 Ö2: The Children Day is a (...)
10 ÖA: True mu false mu? (31:23)
11 Ö2: True (.)
12 ÖA: True, (1.5) Bur((a))da ne diyor? (31:25)
13 Ö2: Burda diyor ki bugünü Atatürk çocuklara, (2.0)
+Öğretmen kafasını onaylamak için sallamaktadır+
14 ÖA: Emanet etmiştir ÇOK doğru: (31:31)

Öğrenci etkileşimini ve katılımını sağlamak için sınıfta gezinerek katılımı teşvik etmeye yönelik [Örneğin “İlk soruyu kim okumak ister?” (26:51) / “Üçüncüyü kim yapmak ister? Eller...” (30:40)] ifadelerinin yanı sıra katılım için bireysel aday gösterme stratejisini de dikkate alan aday (ilk satır), bu süreçte teşvik edici ve olumlu bir söylem kullanmayı tercih etmiştir. Tüm sınıfın katılımını teşvik etmeye yönelik bu bireysel aday gösterme (Havadar, 2024) yaklaşımı, SEY kapsamında önemli bir tercih olarak değerlendirilebilirken öğrencinin bu adayı vereceği olumsuz (ikinci satır) yanıtın ve katılım isteksizliğiyle başa çıkmanın (Cheung, 2021; Havadar, 2024; Sert, 2013a, 2015, s. 141) ise bir başka SEY odağı olduğu unutulmamalıdır. Öğrencinin katılım isteksizliğinin gerekçelendirilmesini isteyen aday sorusu (“Neden?”) bu kapsamda olumlu bir yaklaşım olarak yorumlanabilir. Adayın katılım için söz sırasını verecek başka bir aday arama girişimi (turn allocation to another or willing learner) (Sert, 2015) ise etkileşimi ve katılımı devam ettirmeye çalışma açısından SEY’le ilişkilendirilebilir. Bu kapsamda belirlediği sonraki öğrenciye ise yönlendirdiği katılımı teşvik eden soruya ek olarak (beşinci satır) beden konumlandırmasıyla (body positioning) (Sert, 2015, s. 139) birlikte öğrencinin yanıtı ilgili kısma yazdığını görmesi ve bunu tüm sınıfa açık onaylayıcı bir yaklaşımla (“Yazmışsın zaten”) desteklemesi bireysel katılımın gerçekleşmesine yönelik olumlu adımlardır. Öğrencinin ismiyle birlikte onu tekrar aday gösterdiğini ifade etmesinin ve bu yönergeyi netleştirmek için öğrencinin onay bekleyen sorusunun (“Yapayım mı?”) katılımın gerçekleşmesine doğrudan katkıda bulunduğu söylenebilir. Öğrencinin yanıtını detaylandırmasına (elaboration) ve anlamlandırmanın gerçekleşip gerçekleşmemesine yönelik aday sorusu [“Bur((a))da ne diyor?”] birinci dil ve yönlendirici destekle (scaffolding) (on dördüncü satır) öğrencinin söz sırasını tamamlayarak katılım göstermesini ve etkileşimin devam etmesini sağlamıştır. Adayın öğrenci yanıtını onaylarken başını sallaması (head

nodding) (Park, 2017, s. 134; Sert, 2015, s. 87) ise SEY açısından önemli bir diğer başlık olarak öğretmen söylemine çok modlu öğeleri dahil ettiğini göstermektedir.

Önceki etkileşimsel süreçlerde yönelttiği “*diyalogu ilk önce dinleyeceğiz ve sonra canlandıracağız*” (18:51) şeklindeki yönergesine yönelik eylemi dersin son dakikalarına bırakan aday, zaman sıkıntısı yaşaması sebebiyle yönergeyi sonrasında “*Şimdi diyalogu okuyacağız karşılıklı*” şeklindeki güncellenmiş ve uygulama sürecinin yaygın problemlerinden biri olan zaman yönetiminde (Çomoğlu & Dikilitaş, 2020; Şimşek-Rackelmann vd., 2024; Yüksel, 2013; Yüksel & Başaran, 2020) yaşadığı sorun nedeniyle canlandırma etkinliğini yaptıramamıştır. Dahası bu durum, sınıf modlarının sonuncusuna yönelik (Classroom Context) genişletilmiş söz sıraları aracılığıyla öğrenci katılımının maksimum düzeye ulaşmasına olumsuz etki etmiştir.

Üçüncü Ders Anlatımı-Ömer. Üçüncü ders anlatımını öğrencilerin önceki hafta geçirdikleri bayram deneyimi üzerinden ısındırma (warm-up) çalışması ile başlatan Ömer, önce genel olarak sınıfa yönelik sonrasında ise bazı öğrencilere “*Senin nasıl geçti bayramın?*” “*Ne yaptın bayramda?*” gibi sorular yöneltmiştir. Kısa süren bu konuşma sonrasında “*Öncelikle sizden birşey rica edeceğim. Şimdi herkes kâğıt çıkarsın*” (0:47) şeklindeki yönergesinden sonra, adayların önceki derslerinden aşına olunan “öğrencilere isimleriyle hitap etme” çerçevesinde öğrencilerden kendilerine isimlik yapmalarını istemiştir. Dersin yaklaşık üç dakikasını isimlik yapma sürecine ayıran aday, daha önce uygulama öğretmeni tarafından işlendiği anlaşılan konu üzerinden tekrar odaklı bir ders ve etkileşim çerçevesi tasarlamıştır. “*Arkadaşlar şimdi (1.5) birinci ünitemiz (1.5) birinci ünitemiz neydi hatırlıyor musunuz?*” (03:28) şeklindeki sorusu sonrasında bireysel olarak yönlendirerek öğrencilerin hatırladıkları kelimeleri söylemelerini istemiştir (03:34). Bireysel olarak tüm öğrencilere hatırladıklarını soran aday, içerisinde üniteyle ilgili kelimelerin yer aldığı cüzdanı öğrencilere teker teker uzatmış ve “*Herkes bir kâğıt seçecek*” (05:51) şeklindeki yönergeyle her öğrenciye bir kâğıt vermiştir. Önceki öğrenmelere atıfta bulunma (referring to a past learning event) (Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019a; 2019b; Can Daşkın, 2017) kapsamında değerlendirilebilecek bu yaklaşım aynı zamanda kelime odaklı anlamlandırmaya (Sert, 2015, s. 142) verilen öneme de işaret etmektedir. Sonrasında gelen “*Şimdi herkes kağıdındaki kelimenin ne anlama geldiğini biliyor mu?*” (08:19) şeklindeki epistemik durum yoklaması amaçlı gösterge sorunun ardından öğrencilere kelimeleri okutmuş ve sonrasında telaffuz açısından öğrencilere örnek (modeling) (Sert & Walsh, 2013, s. 546) oluşturmak için “*Repeat after me (1.5) respectful*” (08:43) ve benzeri yönergelerle koro formatında bir katılım (Walsh, 2011, s. 169) oluşturmayı amaçlamıştır. Dahası, öğrencilerin

kelimeler arasında eş anlamlı ve zıt anlamlı şeklinde gruplandırma yapabilmelerine işaret eden adayın konuşmasından bir örnek “Kesit 50”de verilmiştir.

Kesit 50.

- 01 ÖA: Alperen sana NE: geldi?
02 Ö1: Dis (1.5) ehmm (2.0) DİSrespectful (10:27)
03 ÖA: Disrespectful geldi (1.5) Az önce Başak’a ne gelmişti? (10:30)
04 Ö1: (...)
05 ÖA: Az önce Başak’a “respectful” gelmişti deMİ?:? (10:33) Şimdi sana ne geldi? “Disrespectful” geldi DEMİ?:? Yani bunun tam tersi (1.5) biri saygılı biri saygısız” (10:42)

Öğrencinin kağıdında yazan kelimeyi sormasıyla söz dizinini (sequence) başlatan aday, öğrencinin yanıtını önceki verilen bir yanıtla bağdaştırmasına yönelik bir soru (üçüncü satır) yönelmiştir. Öğrencinin söz sırasını genişletmekle birlikte önceki olaya atıfta bulunan bu tür sorular, öğrencinin diğer söz sıralarına yönelik takibini analiz etmek için de kullanılabilir. Diğer taraftan, takip sorusu (follow-up) formatındaki bu ifadeler adayın SEY farkındalığı kapsamında etkileşimsel eylemleri takip etme becerisine de (Atar, 2020a; Duran & Jacknick, 2020) işaret etmektedir. Kelimeleri birbiriyle ilişkilendirerek öğrencilere sunması ve bunu yaparken öğrencilerin birinci dilinden (Atar & Rafi, 2024; Jawhar vd., 2021; Jawhar, 2018; Sert, 2015; Tai, 2024c) faydalananarak yönlendirici destek sunması, SEY açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Kelimeler üzerinden gerçekleştirilen ikinci ve Beceriler ve Sistemler (Skills and Systems) Moduna yönelik aktivitede ise Ömer, etkileşimin sürecini tahta (Can Daşkın, 2015) üzerinden şekillendirmeyi hedeflemiş ve tahtayı ikiye bölerek öğrencilerin “Arkadaşlık” (Friendship) ünitesi ile ilgili kağıtlarında yazan kelimeleri “iyi” ve “kötü” özellik olarak sınıflandırmalarını istemiştir. Yine tüm öğrencilerin sırayla katılım göstermelerini ve ilgili kelimeyi ilgili kısma yazmalarını isteyen adayın bu yaklaşımı, tüm sınıf kavrayışı (Can Daşkın, 2015) ve kapsayıcı bir öğretim (Azkiyah & Mukminin, 2017) açısından değerli bir adımdır. Bu aşamada gerçekleşen sınıf söyleminden bir kesit aşağıda yer almaktadır.

Kesit 51.

- +Öğrenci kelimesini ilgili kısma yazar ve sonrasında yerine oturur. Sonrasında öğretmen kelimeye işaret ederek takip eden konuşmasını tüm sınıfa yönlendirir+
- 01 ÖA: Peki bunu güzel mi: yazdık? ^ Doğru mu yazdık bunu? ^ (15:37)
+Birkaç öğrenciden koro şeklinde “hayır” yanıtını alır+
- 02 ÖA: Bu doğru MU?:
03 Ö1: “a” yok hocam “a” yok (15:45)
+Öğretmen sonrasında yanıtını yanlış yazan öğrencinin yanına gelir+
- 04 ÖA: GEL şunu düzelt bakalım (.) (15:52)
+Öğrenciyle birlikte tahtaya gelir+

- 05 ÖA: Bur((a))da ner((e))de hata yaptık?...Bak şu “e” (16:25)
06 ÖA: Bak doğrusu bu (1.5) tamam? ^

Öğrencinin yanlış yazımına yönelik doğrudan olumsuz değerlendirme yapmaktan kaçınan aday -Alparslan’a benzer şekilde (bk. Kesit 40)- değerlendirmeyi kendi yapmaktansa öğrencilerin onarım yapmasını desteklemiştir. Bu yaklaşım, yetkilendirilmiş akran onarımı (delegated peer repair) (Rodríguez & Evnitskaya, 2024) ya da sınıfa açık onarım başlatıcısı (open class repair initiator) (Atar, 2016) kapsamında değerlendirilebilecek SEY açısından uygun bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. Çok taraflı konuşmalar açısından da (Walsh, 2011, s. 169) olumlu görülebilecek bu yaklaşım, koro şeklindeki değerlendirmeye ek olarak birinci öğrencinin katılımını sağlamış, dahası kendi başlatımlı alıcı onarımı (self-initiated other repair) ve etkileşimsel akran desteği için alan oluşturmuştur. Diğer taraftan adayın sunduğu açık yönerge (dördüncü satır) ve sonrasındaki yönlendirici destek (scaffolding), alıcı başlatımlı alıcı onarımı (other-initiated other repair) (Sert vd., 2015) formatında gerçekleşen öğretmen onarımı ile devam etmiş ve onay gerektiren (confirmation-seeking) ve epistemik durumu yoklayan belirteçle (“tamam?”) tamamlanmıştır.

Kesit 52.

- +Dersi arka sırada takip eden uygulama öğretmeni, tüm öğrencilerin katılmasından sonra kendisi de katılmak üzere girişimde bulunur +
- 01 ÖA: Benim de vAR kelimem (1.5) HERkesin var, (20:08)
02 Ö1: Hocam: Uğur Hoca kaldı:, (20:13)
03 ÖA: Söyleyin,
04 UÖ: Caring ((yanlış telaffuz)) (20:21)
05 ÖA: Tekrar ET bakalım “caring” ((doğru telaffuz))
06 UÖ: Caring ((doğru telaffuz))
07 ÖA: NE demek? (20:23)
08 UÖ: I don’t care var acaba ÖYLE bir şey Mi? (20:27)
09 ÖA: AYnen öyle bir şey (1.5) Umursamaz ^ (.)
10 UÖ: Umursamaz I don’t care (1.5) caring de, (2.0)
11 ÖA: Caring de UMursayan (.) (20:33)
12 UÖ: Yani böyle ilgili, (20:36)
13 ÖA: Yani (1.5) Peki hangisi good friend mi bad friend mi?
14 UÖ: Umursadığına göre: (1.5)
+Uygulama öğretmeni ifadeyi tahtada ilgili kısma yazar+

Alparslan’ın beşinci ders anlatımına paralel şekilde bu ders anlatımında da uygulama öğretmenin öğrenci gibi derse katıldığı ve etkileşimsel süreçte dahil olduğu anlaşılmaktadır. Sınıftaki tüm öğrencilerin katılımından sonra arka sırada oturan başka bir öğrenciyle diyalogu dikkat çeken öğretmen “Benim de var kelimem...” şeklindeki ifadesiyle bu süreçte dahil olma isteğini bu diyalog esnasında belirtmiştir. Bu ifadeyi akran etkileşimi formatında algılayan öğrenci, öğretmenin bu isteğini adaya aktarmak için davet edilmeyen öğrenci girişiyle

(student's uninited initiation) (ikinci satır) birlikte öğretmen adayı ile etkileşimini başlatmıştır. Bu girişime yanıt olarak uygulama öğretmenine söz sırasını vererek katılımını teşvik edici bir yönerge (“Söyleyin”) sunan aday, öğretmenin kasıtlı olarak kelimesini yanlış telaffuz etmesi üzerine düzeltici dönüt (corrective feedback) içeren bir yönlendirici destek ve telaffuz açısından örnek model (modeling) sunmuş ve bu örnek telaffuzu tekrar etmesini istemiştir. Doğru telaffuzla birlikte anlama yönelen aday (“Ne demek?”) öğretmenin kelimenin farklı bir bağlamda geçen şeklinden yola çıkarak öğrenciler açısından kelimeyle ilgili farklı örnekler sunmalarına ve ilişkilendirme yapmalarına destek olmayı amaçlamıştır. Kelimenin tahtada ilgili kısma yazılması sürecine de katılan uygulama öğretmenin, etkileşimi genişletmesi ve sınıfın bir parçası olarak bu etkileşimin “gözlemleyicisi” olmaktan çok “katılımcısı” olarak adaya yönlendirici ve rahatlatıcı destek sunması, öğretmenlik uygulaması sürecinin temel bileşenlerinden mentörlük (Albakri vd., 2021; Kaçar & Baltacı, 2023; Mutlu-Gülbak & Akcan, 2024; Örsdemir & Yıldırım, 2020; Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014; Yavuz, 2011) açısından olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Ömer'in üçüncü ders anlatımına yönelik son önemli nokta ise dersin son bölümüne yöneliktir. Sınıf söylemi modları (Walsh, 2006, 2011), özellikle de Sınıf Bağlamı Modu (Classroom Context Mode) açısından uygunluk gösteren ve “*Kısa bir speaking etkinliğimiz var*” şeklinde başlatılan bu bölümde aday, “*Şimdi herkes yanındaki arkadaşına kendini tanıtıyor (1.5) Sonra bu kişi bana arkadaşını tanıtacak TAMAM MI?*” (28:23) ifadesiyle öğrencilerin “*öğrendikleri kelimelerle*” (28:45) arkadaşlarını anlatmalarını istemiştir. Etkileşim alanını (interactional space) en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan bu mod çerçevesinde, öğrencilerin söz sıralarını genişletmeye (extended learner turns) (Walsh, 2006) ağırlık veren aday; biçim odaklı değerlendirmeler kapsamındaki eksik ya da yanlış kelime dizinine sahip ifadelerden ziyade içerik odaklı (content feedback) geri bildirim vermeye çalışmıştır. Söz dizinini genişletmeye ve katılımı teşvik etmeye yönelik başka bir adım ise “*Sen anlat Başak (2.0) Türkçe anlat istersen*” (32:04) şeklinde sunulan kolaylaştırıcı ve destekleyici yaklaşımdır. Olumlu pekiştireç görevindeki onay bildiren [“*Aferin sana*” (13:05)] ve yönlendiren [“*Dene ben sana yardımcı olacağım*” (11:33)] ifadelerle desteklenen bu yaklaşımın dersin geneline hâkim olduğu ve katılımın yüksek olduğu bir sınıf etkileşimi bu bölümle sona ermiştir.

Dördüncü Ders Anlatımı-Ömer. Dördüncü ders anlatımını da öncesinde anlatılan konuların tekrarı olarak tasarladığı anlaşılan Ömer, 5. sınıf düzeyindeki derse kısa bir ısındırma (warm-up) kapsamında “*Arkadaşlar merhaba (2.0) Nasılsınız?*” şeklinde giriş yapmış ve birkaç öğrenciden dönüt aldıktan sonra “*Hatırlıyor musunuz? Nations ve Nationality diye bir konu vardı gördük (0:23) (2.0) NE hatırlıyorsunuz?*” şeklindeki önceki öğrenmelere atıfta bulunan

(referring to a past learning event) sorusuyla dersin genel çerçevesini oluşturmuştur. “*Countries and Nationalities*” özelinde gerçekleşen ders anlatımında aday öğrencilere yönlendirdiği gösterge sorularla [örneğin “*Peki Çinli ne demek?*” (02:38)], öğrencilerin epistemik durumlarını kontrol eden (epistemik status check) (Sert, 2015) bir yaklaşım sergilemiştir. Öğretmen için hatırlatma ve muhtemel eksik öğrenmelerin analiz edilmesine imkân sunan bu tür sorularla birlikte etkileşimin sınıf geneline yayıldığı ve öğrenci katkısını şekillendirdiği söylenebilir. Bu kısım kapsamında kullanılan “*Repeat after me please*” şeklindeki koro etkileşimine yönelik (Walsh, 2011) ve “*Tebrik ederim seni çok iyi*” (03:44) şeklindeki katılımı teşvik edici, onay bildiren ve pozitif değerlendirmeyi sınıfa açık olarak (explicit positive assessment) (Kardaş İşler vd., 2019; Pourhaji & Sadeghi, 2021) gerçekleştirmeye yönelik ifadeler, etkileşimin genişlemesini destekleyen diğer SEY öğeleri olarak tanımlanabilir.

Dersin ikinci kısmında hem Materyal hem de Beceriler ve Sistemler Moduna yönelik olarak öğrencilere ülkelerin bayraklarından oluşan hazırladığı kartları veren aday, boyunlarına kartları takan öğrencilerden “*Herkes kendini tanıtsın*” (09:00) şeklindeki yönergesiyle kendilerini tanıtmalarını istemiştir. Bu kapsamda gerçekleşen konuşmadan bir örnek “Kesit 53”te sunulmuştur.

Kesit 53.

+Öğretmen tahtanın önünde bekleyen ve kartları boyunlarında asılı olan katılımcı öğrencilere sırayla ülke ve milletlerini sorar+

- 01 ÖA: Ayberk,
- 02 Ö1: Hocam,
- 03 ÖA: Where are YOU: from? (10:40)
- 04 Ö1: I am from Portekiz (.)
- 05 ÖA: ((Resme işaret ederek)) O Portekiz mi? ^ (10:44)
+Öğrenci karta bakar+
- 06 Ö2: Spanish Hocam (.)
- 07 Ö1: I am from (...)
- 08 ÖA: Where are YOU: from? (10:50)
- 09 Ö1: I am from Spanish (10:51) (.)
- 10 ÖA: You are from Spain right? ^ BUT YOU are: Spanish also right?

İlgili aktivitede altı öğrenci belirleyen aday, katılım gösteren ve tahtanın önünde kartlarıyla bekleyen öğrencilere sırayla gösterge soruları yöneltmektedir. Adayın ilk sorusuna doğru yanıt veremeyen öğrencinin düzeltilmesine yönelik bir fonksiyon üstlenen “*O Portekiz mi?*” şeklindeki gösterge soru, bir taraftan öğrenciyi resme bakarak kendi ifadesini yeniden gözden geçirmeye yönlendirirken diğer taraftan ikinci öğrencinin davetsiz girişimde (uninvited initiative) (Tai, 2024a) (altıncı satır) bulunarak etkileşimi genişletmeye ve yetkilendirilmemiş akran onarımı (undelegated peer repair) formatında akran etkileşimine (Rodríguez &

Evnitskaya, 2024; van Balen vd., 2024) olarak tanımlanmıştır. Birinci öğrencinin yanıtını doğrudan olumsuz değerlendirmekten ziyade soruyu tekrar ederek (sekizinci satır) (Atar & Rafi, 2024; Ro, 2023; Walsh, 2006; 2011) öğrencinin yanıtını yeniden düzenlemesini (reformulation) sağlayan aday, gelen yanıt üzerine benzer düzenlemeyi kendisi yaparak doğru yanıtı kendisi ifade etmiş, sonuna eklediği onay bekleyen belirteçle (“...right?”) öğrencinin onarımı anlamlandırıp anlamlandırmadığını netleştirmek istemiştir.

Dersin sonraki kısmında ise aday, etkileşimde akıllı tahtadan faydalanarak (Coyle vd., 2010) ve “*Şimdi çok güzel bir oyun oynayacağız*” (19:38) şeklindeki açık yönergesiyle etkileşim sürecini tüm sınıfa genişletmeye çalışmıştır. Bir önceki aktiviteyi kasteden “*Az önceki etkinliğe kalkmayanlar...*” (21:44) şeklindeki ifadesi katılımı teşvik edici ve SEY açısından önemli bir boyut olan katılım isteksizliğiyle başa çıkmak (Cheung, 2021; Havadar, 2024; Sert, 2015) açısından olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. İlgili oyunda ülkeler ve milletlerin doğru ve hızlı tahmin edilmesi istenmektedir. Diğer aktivitelere paralel olarak öğrencilerin katılımlarını destekleyen ve öğrenci yaş grubu ve ilgi alanı açısından uygun bir aktivite olarak kapsayıcı ve eğlenceli (“jagged”) (Azkiyah & Mukminin, 2017, s. 119; Walsh, 2011, s. 22) bir etkileşim ortamı oluşturmaya yönelik gerçekleştirilen bu girişim oldukça olumludur. Daha önceki katılımı destekleyici ve etkileşime tüm sınıfı dahil etmeyi amaçlayan yaklaşım [örneğin “*Az önceki etkinliğe katılmayanlar*” (24:16)] bu derste de kendini göstermiştir. Dersin son altı dakikasını ise sınıf modlarının sonuncusu olan Sınıf Bağlamı (Classroom Context) Moduna (Walsh, 2006; 2011; 2012) uygun olarak öğrenci etkileşim söz sıralarını genişletmeyi (extended learner turns) hedefleyen açık bir yönerge [“*Arkadaşlar çok kısa konuşmanızı isteyeceğim*” (28:29)] ve bir referans soru [“*Tell me about your favorite country*” (28:47)] üzerine şekillendirmiştir. Bununla birlikte dersin geneline bakıldığında öğrenci söz sıralarının genişletilmesi, gösterge sorularının kullanımına ek olarak referans soruların sayısının artırılması dersin etkileşimsel yönünün geliştirilmesine yönelik öneriler arasında yer alabilir.

Beşinci Ders Anlatımı-Ömer. Kayıt başlangıcında futbolla ilgili kısa bir sohbetin geçtiği anlaşılan bu ders, 7. sınıf seviyesindeki bir sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Dersin başlangıcına “*Arkadaşlar geçen hafta ne yaptığınızı hatırlıyor musunuz?*” (0:18) şeklindeki önceki öğrenmelere atıf yapan soruyla başlayan Ömer, sonrasında daha önce Ali Asaf tarafından yürütülen dersle ilişki kurmaya yönelik (“*Geçen hafta Ali Asaf Hocanız size bir ders anlattı*”) bir söylemi tercih etmiştir. “*Should anlattı, must anlattı, have to anlattı*” şeklindeki bağlantıyla birlikte öğrencilerin epistemik durumlarını kontrol etmeye yönelik aday girişimleri (“*Sorsam söyleyebilir misiniz?*”) dersin giriş kısmına yönelik etkileşimi şekillendirmiştir. Sonrasında -daha önce de yapıldığı üzere- öğrencilerden kendilerine isimlik

yapmaları istenmiş ve bu yönergenin amacının öğrencilere isimleriyle “*hitap edebilmek*” (01:23) olduğu açıkça belirtilmiştir. Böylece dersin warm-up (ısındırma) bölümünü tamamlayan aday, “*Sayfa yüz sekizi açabilir miyiz?*” şeklindeki yönergesiyle birlikte Materyal Mod (Materials Mode) kapsamında öğrencileri etkileşimsel süreçleri üzerine birlikte (co-constructed) inşa edecekleri materyale, yani ders kitabına yönlendirmiştir. “*Çevre*” ile ilgili olduğu anlaşılan konu kapsamında kitapta geçen kelimeler üzerinden etkileşimi ve öğrenci katılımını devam ettirmeye çalışan adayın bu kapsamda kullandığı söyleme örnek “Kesit 54”te sunulmaktadır.

Kesit 54.

+Öğretmen tüm sınıfa”Siz çevre dostu musunuz?”
şeklindeki referans soruyu yönelttikten sonra bireysel
katılıma aday gösterdiği öğrencilerle de cevaplarını
detaylandırmaya çalışır+

- 01 ÖA:Başka: (2.0) SEN ne yapıyorsun? ^ (05:19)
- 02 Ö1: Ormanları yok etmemeliyiz (.)
- 03 ÖA: Ormanları yok etmemeliyiz. Başka:?
- 04 Ö1: Başka: su israfı (1.5) hava kirliliği (05:27)
- 05 ÖA: Çok iyi: Hava kirliliğini önlemek için NE yapıyorsun?
(05:31)
- 06 Ö1: Ehmmm Toplu taşıma kullanıyorum,
- 07 ÖA: Çok iyi: Başka: (05:34)
- 08 Ö1: Sigara içmemeliyiz, (05:37)
- 09 ÖA: KESİNLikle
- 10 Ö1: Bir de: (...) OLMAMalıyız (.)
- 11 ÖA: Ço:k güzel (.) (05:40)

Konuya yönelik sorduğu referans soruyla birlikte etkileşime toplu ve bireysel katılımların önü açılmış, dahası aday, öğrencilerin söz sıralarını genişletme ve sınıf etkileşimini “gerçek” hayatla (Ro & Kim, 2024; Urmeneta & Evnitskaya, 2014; Walsh, 2006) ilişkilendirme fırsatı sunmuştur. SEY açısından önemli olan bu yaklaşım, bireysel katılıma aday gösterilen ve tipik sınıf söylemi olan Başlatma-Yanıt-Geri Bildirim (IRF) söz sırasına uygun olarak gerçekleşen öğrenci-öğretmen konuşmasında, öğrencilerin yanıtlarını detaylandırma ve söz sıralarını genişleterek etkileşimsel süreçte daha çok yer almaları ile desteklenmiştir. Bu anlamda adayın kullandığı kısa detaylandırma sorusu (Sert, 2017) olarak değerlendirilebilecek “*Başka*” belirteci (üçüncü ve yedinci satır), öğretmen söz sırasında (teacher turn) geri bildirim açısından onay bildiren ifadeleriyle (“*Çok iyi*”, “*Çok güzel*”, “*Kesinlikle*”) birleştirilerek öğrenci katılımının ve söz sırasının devam etmesini sağlamıştır. Benzer detaylandırma girişimlerinin dersin sonraki etkileşimsel süreçlerinde de yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda öğrencilere etkileşimsel alan açmak ve onların katılımlarını şekillendirmek kapsamında önemli bir SEY boyutu olan detaylandırmanın (elaboration) (Can Daşkın, 2015;

Pourhaji & Sadeghi, 2021; Sert, 2015) aday tarafından dikkate alındığı söylenebilir. Bu noktadan hareketle adayın hem tüm sınıf etkileşimine hem de bireysel etkileşime önem veren ve katılımı teşvik edici bir yaklaşımla etkileşimi şekillendirmeye çalıştığı yorumu yapılabilir. Dahası, adayın bu şekillendirme sürecinin eylemsel boyutuna önem verdiği takip eden kesitteki yaklaşımından anlaşılmaktadır.

Kesit 55.

- +Öğretmen yerde bir çöp görür ve önünde durarak+
- 01 ÖA: Mesela ilk önce: çevreden önce bulunduğumuz yeri kirletmememiz gerekiyor DEMİ ((DEĞİL Mİ))? ^ (07:37)
- +Bazı öğrenciler topluca “Evet” yanıtını verir. Bunun üzerine öğretmen çöpu göstererek+
- 02 ÖA: Bu çöp kimin? ^ (07:39)
- 03 Ö1: Benim değil (.)
- 04 Ö2: Benim değil (.)
- 05 ÖA: İşte benim değil dersek ÇOK kötü olur ^ (07:46) Başkalarının çöpünü de alabilmeliyiz demi? ^ (07:49)
- +Tam o sırada arka sıralardan bir öğrenci kalkar ve etkileşime dahil olur+
- 06 Ö3: Ben atarım (.) (07:54)
- 07 ÖA: A:ferin Gül’e... Gül’ü alkışlar MISINIZ? (08:01)

Sınıf söyleminin oluştuğu ortam olarak sınıf bağlamı, sosyal yapıların yansıtıldığı ve şekillendirildiği “sosyal kurumlar” kapsamında (Sert, 2015, s. 10) değerlendirildiği için etkileşimsel boyutun yalnızca İngilizce veya başka bir dersin öğretimi ve öğrenimi ile sınırlı olmadığını gösteren bu kesitte aday pedagojik bir boyuta dikkat çekmeye çalışmıştır. Konuyla ilişkili olarak etkileşimin eyleme dönüşmesine yönelik gerçekleştirdiği bu dikkat çekme girişimi, öğretmen tarafından tercih edilmediği anlaşılan iki öğrenci katılımı ile devam etmiştir (birinci ve ikinci satır). Adayın öğrencilerin bu yanıtlarını değerlendirdiği söz sırası ise tercih edilmeyen öğrenci yanıtlarını yönetmeye (management of dispreferred learner responses) (Atar, 2016) örnek teşkil eder şekilde ve onay talep eden sorusuyla (Dördüncü satır) birlikte, üçüncü öğrencinin hem etkileşime katılmasına hem de eyleme geçerek (“Ben atarım”) adayın söylemine uygun bir tutum sergilemesine ortam hazırlamıştır. Aday, bu uygunluğu hem onay belirteciyle (“A:ferin”) hem de daha önceki derslerde de kullandığı kendine has açık olumlu değerlendirme (explicit positive assessment) tutumu olan alkışlama ya da değerlendirmeyi tüm sınıfa yönelttiği alkışlatma ögesi ile tasdik etmiştir. İkinci dil sınıf ortamında öğrenmenin bağlamsal ve pedagojik ajandayla (Walsh, 2006, s. 19) nasıl şekillendiğine örnek olan bu kesit, etkileşimin öğrenmedeki “kilit” rolüne de (Walsh, 2011, s. 48) işaret etmektedir.

Dersin ikinci ana bölümüne “Şimdi diğer etkinlik, Listening ve writing etkinliği” (10:53) şeklinde bir yönergeyle geçiş yapan aday, bu kapsamda ilk olarak öğrencilerden kitaptaki

bölümde mevcut resimleri ve bu resimlerle ilgili çevre sorunlarını eşleştirmelerini istemiştir. Dersin genelinde olduğu gibi bu bölümde de ağırlıklı etkileşim dili olarak öğrencilerin birinci dilini tercih eden aday, yönergelerin bazılarında da iki dil arasında geçiş yaparak söylemini şekillendirmiştir. “*Burda altı tane resim var demi? We have six pictures about the environmental disasters, right?*” (11:40) şeklindeki ifadesi hem kod değiştirme (Sert, 2015) hem de dillerarası geçiş (translanguaging) (Tai & Dai, 2023; Zuo & Walsh, 2023) arka planlı bu geçişi örneklendirmektedir. Bu kapsamda gerçekleşen konuşmaya örnek, “Kesit 56”da sunulmaktadır.

Kesit 56.

- 01 ÖA: İkiyi KİM yapmak ister? (15:48) (2.0) Tuğra söyle, (15:53)
02 Ö1: İki Mİ Hocam?
03 ÖA: İki (.)
04 Ö1: Air and (...) pollution ikinci resim (15:57)
05 ÖA: Extinction’ı söyler misin BANA? (16:01)
06 Ö1: Dört değil Mİ?
07 ÖA: Arkadaşlar dört MÜ? (16:06)
+Öğrenciler topluca “Evet” yanıtını verir+
08 ÖA: Emin misiniz?
+Öğrencilerden topluca “Evet” yanıtı gelir+

Ömer (Alparslan’ın tarzına paralel olarak) öğrenci yanıtından sonra tipik sınıf söylemi çerçevesine göre kendi değerlendirme söz sırasında öğrencinin yanıtını doğrudan değerlendirmek yerine bu değerlendirmeyi sınıfa yönlendirmiştir (yedinci satır). Öğrencilerin birinci öğrenciyle paralel yanıt vermesinden hemen sonra onları tekrar onaylamaya yönlendiren “*Emin misiniz*” ifadesiyle değerlendirme için tekrar sınıfı aday gösteren Ömer, benzer bir yaklaşımı sonrasında da [“*Nisa doğru mu sizce?*” (16:25) tercih etmiştir. Tipik söz sırasının ve bu söz sıralarının getirdiği eylemlerin bağlam ve o bağlamın katılımcıları ve bu katılımcıların kurumsal, pedagojik ve sosyal öncelikleri çerçevesinde değişiklik arz edebileceğine (Garton, 2012; Sert vd., 2015) işaret eden “Değerlendirme” basamağındaki bu farklılık, etkileşim söz sıralarının öğrenci ve sınıf lehine uzatılması ve katılımı genişletme açısından olumlu bir yaklaşım olarak görülebilir.

Diğer taraftan adayın ilk yönlendirmesine (ilk satır) göre yanıtını belirleyen, katılım göstermeden önce de yönlendirmenin doğru olup olmadığına dair netleştirme için anlamasını adayın onayına sunan (“*İki Mİ Hocam?*”) ve katılımını buna göre şekillendiren öğrenci, beşinci satırda görüldüğü üzere, farklı bir öğretmen yönergesi ile karşılaşmıştır. Yanıtını yeniden ifade ederek (reformulation) katılımı sürdüren öğrencinin doğru yanıtı sağladığı sınıf değerlendirmesinden anlaşılmaktadır. Öğrenci için ani bir değişiklik olarak görülebilecek bu durum, öğretmen yönergesinin doğruluğunun, açıklığının ve gerektiğinde netleştirilmesinin

(Badem-Korkmaz & Balaman, 2020; Walsh, 2011, s. 169; Waring & Hruska, 2012) önemine işaret etmektedir. Mevcut konuşmada yaşanmamış olsa da bu tür ani yönerge değişiklikleri, olası iletişimsel kopukluklara (communicative breakdowns) ortam hazırlayabilir. Bu tür kopuklukları tahmin etmenin ve olması halinde gidermeye çalışmanın da SEY kapsamında (Jawhar, 2018; Walsh, 2011, s. 120; Yatağanbaba & Yıldırım, 2016) olduğu göz önünde bulundurulduğunda yönergelerin önemi daha da artmaktadır. Adayın, dinleme aktivitesine dersin daha ilerleyen kısmında geçmesine rağmen (19:45) buna yönelik yönergeyi çok daha öncesinden vermesi (10:53) ise etkileşimsel akış (interactional flow) açısından yönergelerin takip eden eylem ve/veya söylemle uyumluluğuna daha çok dikkat edilmesi hususunu hatırlatmaktadır.

Dersin son bölümünde akıllı tahta üzerinden dinleme aktivitesine geçiş yapan aday, ders kitabındaki ilgili kısmı öğrencilere iki kez dinlettikten sonra metinde geçen bazı kelimeleri öğrencilerle örnek telaffuz formatında model sunarak (modeling) [*“Repeat after me please”*](25:45)] koro şeklindeki tüm sınıf etkileşimine de (Walsh, 2011, s. 169) zemin hazırlamıştır. Dersinde akıllı tahtayı (Coyle vd., 2010) ve beyaz tahtayı (Can Daşkın, 2015) etkileşimin bir parçası olarak kullanan adayın, akıllı tahta kullanımına uygulama öğretmeni tarafından destek sağlandığı (07:19) ve adayın ders anlatımı devam ederken uygulama öğretmeni tarafından ders kitabının interaktif versiyonundan ilgili kısmın açıldığını ve hazır hale getirildiğini belirtmek gerekir. Uygulama öğretmenin etkileşimi bozmamaya çalışması ve adaya teknik destek sunması, Materyal Mod çerçevesinde sınıf ortamının etkileşime, dolayısıyla dil öğretim ve öğrenimi sürecine uygun hale getirilmesine katkıda bulunmuştur. Bununla birlikte benzeri araç ve uygulamaları aktifleştirmek, sınıf ortamının uygunluğunu kontrol etmek ve teknolojik ekipmanları kullanabilmek hem SEY hem de SEY’in son versiyonu olan “e-SEY” (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024; Coyle vd., 2010; Moorhouse vd., 2023; Tai & Zuo, 2024) açısından önemlidir.

Etkileşimin genelinde onaylayıcı, teşvik edici belirteçler kullanmaya çalışan adayın bireysel öğrenci söz sıralarına ve katılımına bu dersinde daha fazla önem verdiği yorumu yapılabilir. Bu yorumu destekleyici ve adayın söylemine sözsüz iletişim araçlarını da (bakış, el işareti, sözlü uyarı, parmak işareti) dahil eden yaklaşımı, yetkilendirmediği akranların katılım gösteren öğrenciyi düzeltmeye çalışmasına veya öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşime dahil olmasına izin vermemiştir. *“Arkadaşa karışmayın arkadaşlar ben yardım ediyorum”* (29:12), *“Arkadaşlar Yakup’tan dinliyorum demi?”* (31:39) ve *“Hayır hocam (...)”* şeklindeki akran düzeltmesine yönelik *“Kardelen’deyim”* (34:34) cevabı bu engellemelere örnek teşkil edebilir.

Sözel uyarı ve engellemelere ek olarak adayın beden ve işaret dilini de dahil ettiği bir başka örnek ise “Kesit 57”de sunulmaktadır.

Öğrencinin ifadeyi okumasına yönlendirici destek (scaffolding) sunduğu görülen aday, bu destek ve dahası onaylama kapsamında minimal bir çift (Mm Hmm) kullanımını konuşmasına entegre etmiştir (üçüncü satır). Adayın desteğiyle birlikte okunması gereken kısmı tamamlayan öğrenciye yöneltilen ve ifadeyi ikinci dilden birinci dile çevirmesini talep eden soruya (yedinci satır) başka bir öğrenci yanıt vermek istemiş ancak aday buna izin vermemiştir. Soruyu yönelttiği öğrenciye bakarken katılım göstermek için söz isteyen öğrenciye kısa süreliğine dönen aday, bakışıyla birlikte işaret parmağını kaldırarak ve hemen sonrasında ise eliyle “dur” anlamında işaret ederek ikinci öğrencinin katılımını engellemiştir.

Kesit 57.

- +Öğretmen yetkilendirdiği öğrenci ile konuşma halindedir+
- 01 ÖA: İkide NE yazıyor? Oku lütfen: (.)
- 02 Ö1: leave (1.5) the,
- 03 ÖA: Mm hmm (31:52)
- 04 Ö1: Ehmm...
- 05 ÖA: Lights,
- 06 Ö1: Lights on, ^
- 07 ÖA: Leave the lights on NE demek? (31:58)
- +O esnada katılım için el kaldıran başka öğrenciye durmasını gösterir şekilde işaret parmağını gösterir ve bakar. Hemen sonrasında da eliyle “dur” işareti yapar+
- 08 Ö1: Işıkları,
- 09 ÖA: Işıkları açık bırak demi? ^ We must leave the lights on...Bu doğru mu sence? ^ (2.0) Işıkları açık bırakmalıyız, (32:09)
- 10 Ö1: Hayır (.)
- 11 ÖA: Nasıl deriz sence? ^ Bana güzel bir cümle kur (.)
- 12 Ö1: We mustn't ehmm, (2.0)
- 13 ÖA: leave the lights ^ on (.)
- 14 Ö1: Evet (.)
- 15 ÖA: NE dedin? (32:29)
- 16 Ö1: Işıkları açık bırakmamalıyız (.)
- 17 ÖA: Af:erin sana (.) (32:33)

Bu “engelleyici” yaklaşım birinci öğrenciye bekleme süresi (wait time) olarak yansımış ve öğrenci söz sırasını devam ettirmiştir (sekizinci satır). Yine yönlendirici destekle (scaffolding) birlikte öğrenciye örnek bir yanıt sunan ve ondan onaylamasını bekleyen aday, sonrasında ise yine bu ifadenin doğru olup olmadığına yönelik değerlendirme için söz sırasını tekrar öğrenciye vermiştir (“*Bu doğru mu sence?*”). Öğrencinin anlamlandırmasına destek olmak için aynı ifadenin birinci dildeki şeklini de (“*Işıkları açık bırakmalıyız*”) söz sırasına ekleyen aday, öğrencinin net ve tercih edilen yanıtını almayı başarmıştır. Buna ek olarak

öğrencinin yanıtını gözden geçirerek detaylandırmasını (elaboration) isteyen bir soru ve bir yönergeyle (on birinci satır) söz sırasını alan öğrenci, yine öğretmenin ifadeyi tamamlayarak destek olmasıyla birlikte doğru yanıtı ulaşmıştır. Öğrencinin yanıtı doğru anlamlandırmasına yönelik kontrol formatındaki aday sorusu ise (“*Ne dedin?*”) öğrencinin ifadeyi anladığını göstermek için birinci dilde ifadeyi tekrar söylemesine yönlendirmiştir. Böylece anlamlandırmadan emin olan aday, söz sırasını ve diyalog halinde gerçekleşmesini istediği bu söylemi bitirdiğini gösterir olumlu bir onay ifadesi (“*A:ferin sana*”) ile diyalogu sonlandırmıştır. Adayın bireysel söz alma, katılma, değerlendirme ve onarma kapsamında bireysel söz sıralarına dersin son bölümünde daha fazla yer vermesi, genişletilmiş öğrenci söz sıraları ve bunun gerçekleşmesine yönelik diyalojik (Havadar, 2024) bir yaklaşımı dikkate aldığını göstermektedir. Dersin son bölümünde adaya sunduğu yönlendirici destek (scaffolding) ve anlamlandırmayı netleştirmeye yönelik kontroller (clarification requests), sınıf modlarının bu son bölüme yönelik önerilen Sınıf Bağlamı (Classroom Context) türüyle bağdaşmaktadır (Walsh, 2006, s. 66). Diğer taraftan onarım (repair) açısından da yetkilendirilmiş akran onarımı (delegated peer repair) (Rodríguez & Evnitskaya, 2024) yerine öğrencinin kendi kendini onarmasına yönelik (Jawhar vd., 2021; Novell & Carreres, 2024; Tajeddin & Kamali, 2023) girişimlerde bulunması ve yönlendirici desteğini bu çerçevede şekillendirmesi bireysel katılımı ve anlamlandırmayı gerçekleştirmeye yöneliktir. Bununla birlikte söz sırasının öğrenciye yönelik genişletilmesine büyük katkı sağlayan bekleme süresinin “genişletilmiş” olarak (extended) sunulması ve yine Sınıf Söylemi Modunun önemli bir boyutu olan referans soruların hem bireysel hem sınıf katılımı için dahil edilmesi, dersin son bölümü açısından dikkate alınması gereken noktalar olarak değerlendirilebilir.

Altıncı Ders Anlatımı-Ömer. Son ders anlatımını 8. sınıf seviyesinde bir sınıf ortamında ve uygulama akademisyeninin de değerlendirme için katıldığı bir ortamda gerçekleştiren Ömer, giriş kısmında ısındırmaya yönelik öğrencilerle kısa bir selamlaşma gerçekleştirdikten sonra önceki derslerine paralel şekilde bir hatırlatmayla devam etmiştir. Önceki öğrenmelere atıfta bulunan (referring to a past learning event) “*Hatırlıyorsanız Tourism konusunu işlemiştik (1.5) Ünite yedi olması lazım*” (0:45) ve “*Tourism konusunun tekrarını yapacağız bugün*” (0:50) şeklindeki açık yönergelerinden sonra öğrencilere konuyla ilgili hatırladıkları kısımları sormuştur. Bu kapsamda gerçekleştirdiği öğretmen konuşmasından bir bölüm “Kesit 58”de sunulmuştur.

Kesit 58.

- 01 ÖA: Where did you go last holiday? (1.5) Son tatilinde nereye gittin Başak? (01:23)
- 02 Ö1: (...)

- 03 ÖA: When did you leave Erzurum?... Erzurum'dan NE zaman çıktın
04 hatırlıyor musun? (01:44)
05 Ö1: Hiç çıkmadım (.)
06 ÖA: Erzurum'dan çıkan var MI arkadaşlar? (2:0) Nisa,
07 Ö2: İstanbul'a gittim (.)
08 ÖA: NE zaman gittin? When did you go? (02:02)
09 Ö2: İki yıl önce (.)
10 ÖA: Naptın? ((Ne yaptın?)) What did you do? ^
11 Ö1: İstanbul'da hastaneye gittim (.) (02:08)
12 ÖA: Gezmedin mi İstanbul'u? ^
13 Ö1: Gezdim (.)
14 ÖA: Nereye gittin? (02:15)
15 Ö1: (...)

Üniteyle ilgili soruları öğrencilere yönlendirerek hem etkileşime katılmalarını hem de yanıtlarını detaylandırmayı amaçladığı düşünülen adayın, daha önceki dersindeki yönergelerde kullandığı birinci-ikinci dil karışımı ifadelerle paralel olarak bu dersinde de yönelttiği soruların hemen ardından Türkçe anlamlarını da eklemiştir. Bireysel adaylık kapsamında etkileşime dahil ettiği birinci öğrencinin yanıtından sonra ilgili referans soruyu (*“Erzurum'dan çıkan var mı arkadaşlar?”*) tüm sınıfa yönlendiren aday, ikinci öğrencinin verdiği yanıtı detaylandıran (elaborative) yeni sorularla birlikte öğrencinin etkileşimdeki söz sırasını, dolayısıyla da etkileşimde kalma süresini artırmıştır. Diğer taraftan referans soruların desteğiyle gerçekleştirilen etkileşim, öğrencilerin sınıf dışı gerçek hayat deneyimlerine yönelik olduğu için “gerçek iletişim” (Urmeneta & Evnitskaya, 2014; Walsh, 2006, s. 82) kapsamında değerlendirilebilir ve bu da SEY farkındalığı açısından önemlidir.

Referans sorulardan hemen sonra öğrencilere *“Hangi kelimeleri hatırlıyorsunuz?”* şeklindeki epistemik durum yoklaması (epistemic status check) kapsamındaki soruyla birlikte öğrencilerin söylediği kelimeleri tahtaya yazan aday, *“Şimdi arkadaşlar güzel bir tekrar yapalım... bakalım...repeat after me”* (07:16) şeklindeki açık yönergesiyle birlikte koro şeklinde (Walsh, 2011, s. 169) etkileşim ortamı oluşturmuş ve tüm sınıfı etkileşime katmıştır. Önceki konuşmada da aday tarafından kullanılan referans sorulara yapılan *“Bikaç tane sorumuz vardı arkadaşlar hatırlıyorsanız (1.5) Size başta da soruldu”* (09:30) atıftan sonra aday, öğrencilerin *“yanındaki arkadaşıyla bu sorular üzerinden sohbet”* (11:27) etmelerini istemiştir. Önceki kesitlere benzer şekilde adayın akran desteği ve etkileşimine (Rodríguez & Evnitskaya, 2024; van Balen vd., 2024) önem verdiğine işaret eden bu aktiviteyle birlikte öğrencilere yaklaşık sekiz dakikalık etkileşim zamanı ve alanı sunulmuştur. Aktivite esnasında öğrencilere bireysel olarak sunulan aday desteği ise yönlendirici destek (scaffolding) (Can Daşkın, 2015; Hara, 2024; Moore vd., 2018; Sert, 2015; Walsh, 2011) kapsamında görülebilir. Bu bireysel desteğin etkileşimsel boyut açısından sağladığı bir diğer önemli noktayı ise aday *“Arkadaşlar ÇOK önemli bi((r)) şey fark ettim az önce ^ Bunu bildiğinizi sanıyordum AMA: bir daha tekrar*

edip üstünden geçmiş olalım” (14:40) şeklinde özetlemiştir. Öğrencilerden birine akran etkileşimi esnasında yönlendirici destek sunan aday, İngilizcedeki düzenli ve düzensiz (regular/irregular verbs) fiillerin ayrımı açısından bir bilgi eksikliği ya da yanlış öğrenme olduğunu fark etmiştir. Doğrudan ve bireysel onarmak yerine onarımı tüm sınıfa açık şekilde gerçekleştirmeyi tercih eden aday, diğer öğrencilerde de varlığı muhtemel bir bilgi eksikliğini ya da yanlış öğrenmeyi bu şekilde telafi etmeye çalışmıştır. SEY’in epistemik tarafından hareketle öğrencilerin bilişsel durumlarından kaynaklanabilecek sorunları önceden en aza indirmenin yanı sıra yetersiz bilgiyle başa çıkma (Sert, 2015) ve yanlış öğrenmeleri düzeltme imkânı sunabilen bu yaklaşım pedagojik olarak da olumlu olarak değerlendirilebilir.

Kesit 59.

- 01 Ö1: Where did you go?
- 02 UA: Ehmm I went to the Netherlands, Amsterdam, (20:58)
- 03 Ö1: Hmm, when did you go?
- 04 UA: Last summer (.) (21:00)
- 05 Ö1: Ehmm... What did you do?
- 06 UA: I visited my brother and: I visited historical sites (21:07)
- 07 Ö1: Did you like? ^
- 08 UA: Yes, I liked (21:11)

Öğrencilerin ikili çalışmaları neticesinde konuşmalarını paylaşımları aşamasında ise yine diğer kayıtlardan farklı bir etkileşimsel gelişme yaşanmıştır. Uygulama sürecinin ikinci dönem aday değerlendirmesini yapmak için sınıf ortamına dahil olan uygulama akademisyeni, yanına oturduğu öğrenciyle birlikte adayın yönergeleri çerçevesinde sohbet gerçekleştirmiştir. “Kesit 59”da sunulan bu sohbet, uygulama akademisyeninin etkileşimi yakından takip etmesinin yanı sıra etkileşimsel sürecin zenginleşmesine, öğrenci etkileşimini desteklemesine, katılımı teşvik ederek adayın ders anlatım ve yönetim sürecini kolaylaştırmasına destek olmuştur. Gözlemlenmenin (Aydın & Ok, 2020) ve olumsuz değerlendirilmenin (Han & Takkaç-Tulgar, 2019) yanı sıra adaylar için ekstra bir stres kaynağı (Mahmoudi & Özkan, 2016) oluşturma ihtimaline karşın bu olumlu, destekleyici akademisyen tutumunun adayın daha rahat hissetmesine ve doğal davranmasına olumlu etki ettiği ifade edilebilir.

Aday dersin son kısmını ise öğrencilere dağıttığı çalışma kağıtları üzerinden tasarlamıştır. “*Arkadaşlar şimdi size çok güzel bir quiz (1.5) değil de eğlenceli bir oyun oynatacağım*” (25:41) ve: “*Guess the words” etkinliğinin adı*” şeklindeki yönergelerle başlattığı bu son kısımda aday, öğrencilerden cümlelerle ilgili kutucuklar halinde boş bırakılan kelimeleri tahmin etmelerini istemektedir. Dersin Sınıf Bağlamı Moduna yönelik öğrenci söz sıralarının ve referans soruların çokça yer aldığı bir etkileşim formatından ziyade öğrencilerin tahminleriyle bu kelimeleri söylemeleri şeklinde gerçekleşen bu etkinlikte dikkat çeken üç

önemli etkileşimsel boyut mevcuttur. Bunlardan ilki, adayın beşinci dersinde de yer verdiği akran/sınıf değerlendirmesidir. Kutucukları doldurarak “museum” kelimesini tahtaya yazan öğrenciye dönüt vermek için “*Arkadaşlar doğru mu yaptı?*” (31:00) ifadesini yönelten aday, öğrencilerin koro şeklinde etkileşime dahil olmalarını sağlamıştır. Bir diğer önemli nokta ise adayın hazırladığı ve etkileşimin bu bölümünde üzerine yoğunlaştığı materyal olan çalışma kâğıdı ile ilgilidir. Öğrencilerin tahmin ettikleri kelimelere uygun sayıda kutucuk olmamasını iki kez belirtmelerinin üzerine “*Özür dilerim arkadaşlar yapay zekâ bu kadar çalışıyor yani*” (32:07) şeklinde yanıt verilmesi, hazırlanan materyalin uygunluğu açısından adayın ders öncesinde yeterli bir ön hazırlık yapmadığına işaret etmektedir. Etkileşim örüntülerinin materyal etrafında şekillendiği (Walsh, 2006, s. 7) düşünüldüğünde bu yaklaşımın etkileşimsel süreç açısından olumlu sonuçlar doğurmayacağı söylenebilir. Dersin son kısmına yönelik üçüncü önemli nokta ise adayın “*HİÇ kimsenin parmak kaldırmadığı soruya arkadaşımız çat diye “travel” dedi (1.5) Lütfen bir alkış*” (33:03) şeklindeki onay bildiren ve olumlu pekiştireç formatında kendine has alkış ögesini kullanmasıdır. Önceki derslerinde de açık olumlu değerlendirme (explicit positive assessment) kapsamında kullandığı alkışlamayı bu dersinde de kullanan aday, buna ek olarak ve diğerlerinden farklı olarak, öğrencinin katılımını onaylayan ve doğru yanıtın geldiği sorunun zorluğuna işaret eden bir yaklaşımla öğrenci yanıtını onaylama stilini etkileşimsel açıdan zenginleştirmiştir.

Üçüncü Ders Anlatımı-Emine. Üçüncü ders anlatım kaydının başlangıcında tahtaya bazı kelimeler yapıştırmış olduğu görülen Emine, iki kısımdan oluşan sınıf tahtasının diğer kısmının ortasına ise “Public buildings” şeklinde bir kavram haritası (concept map) oluşturmaya çalışmıştır. “*Bugün size bir etkinlik hazırladım, fotoğraflar çıkarttım (1.5) Birlikte keyifli bir ders yapacağız*” (0:33) şeklinde giriş yapan aday, akabinde “*Bugün hocanız benim (1.5) Derse katılımınız benim için ÇOK önemli*” (0:43) ve “*Yapamazsanız bile yardım edeceğim*” (0:54) şeklinde dersin Materyal Moduna yönelik açık yönergelerle devam etmiş ve dersin giriş kısmına yönelik konuşmayı tamamlamıştır. Sınıf etkileşiminde büyük pay sahibi olan yönergelerin (Badem, 2018; Badem-Korkmaz & Balaman, 2020; Walsh, 2011; Waring, 2011) netliği göz önünde bulundurulduğunda sonraki etkileşimsel süreçlerin birlikte (co-constructed) yapılandırılmasına yönelik bu girişim olumludur. Öğrencilerin epistemik durumlarına yönelik gösterge bir soruyla [“What do you know about public buildings?” (01:08)] ve sonrasında sorunun öğrencilerin birinci dilindeki karşılığıyla devam eden aday, kendisinin bir örnek sağlamasının ardından öğrencilerin “*kitaptan da bakarak*” (01:38) destek almalarını ve soruyu yanıtlamalarını hedeflemiştir. “Kesit 60”, öğrencilerin etkileşime katılımlarını desteklemek ve şekillendirmek açısından önemli bir strateji olan yönlendirici

destek (scaffolding) (Moore vd., 2018; Sert & Walsh, 2013; Walsh, 2006; 2011) kapsamında değerlendirilebilecek bu öğretmen söylemini örneklendirir şekilde başlamaktadır.

Kesit 60.

+Öğretmen öğrencilere daha önce de işledikleri konu üzerinden kamu binalarına yönelik neler hatırladıklarını sormaya devam etmektedir+

- 01 ÖA: Biraz düşünün (2.0) Kitabınızdan da bakabilirsiniz (.) (02:56)
02 Ö1: Hocam,
03 ÖA: Police station demiştiniz,
04 Ö1: Hocam,
05 ÖA: Efendim, ^
06 Ö1: HOcam müze (03:01)
07 ÖA: Müze (1.5) Nasıl okunuyordu?
08 Ö1: Museum ((doğru telaffuz))
09 ÖA: Museum (1.5) Çok iyi: (03:07)
+Öğretmen ifadeyi tahtaya yazar+
10 ÖA: Bur((a))da yapıyoruz? ^ ((Burada ne yapıyoruz?))
11 Ö1: Hocam burda (...)
12 ÖA: Müze gezilerimiz oluyordu demi? ^ (03:15)
13 Ö1: Evet (.)
14 ÖA: Orayı gözlemlemeye gidiyoruz ↓ (1.5) Tarihi eserler oluyor,
15 Ö2: Hocam resim galerisi (.)
16 ÖA: Resim galerisi (03:22) (2.0) Nasıl yazılıyor?
17 Ö2: Hocam art gallery (.) (03:27)
+Öğretmen öğrencinin ifadesini yazar+
18 ÖA: Daha önce HİÇ gittiniz mi? (03:32) KİM gitti?
+El kaldıran öğrenciye söz hakkı verir+
19 ÖA: Nasıl?, Sevdin Mİ orayı? (03:37)
20 Ö3: (...)
21 ÖA: Ner((e))deydi? ^
22 Ö3: Gençlik merkezinde (.)
23 ÖA: Gençlik merkezinde çok güze:l (03:41)

Birinci öğrencinin söz sırasını alabilmek için (turn taking) iki kez girişimde bulunması (ikinci ve dördüncü satır), öğretmenin yönlendirici desteğiyle paralel olarak gerçekleşen öğrenci katılımına örnek gösterilebilir. Aynı zamanda sınıf etkileşiminde ağırlıklı olarak birinci dilin kullanıldığını örneklendiren bu konuşmada, öğrencinin yanıtından sonra bu yanıtı tekrar eden (echoing learner response) adayın “*Nasıl okunuyordu?*” şeklindeki gösterge sorusu ise katılımcı öğrenci tarafından kelimenin İngilizce telaffuz şeklinin ne olduğu biçiminde algılanmış ve öğrencinin bir sonraki söz sırasının içeriğini oluşturmuştur (sekizinci satır). Açık olumlu değerlendirme (explicit positive assessment) (Pourhaji & Sadeghi, 2021) kapsamında öğrencinin doğru telaffuzunu tekrar eden aday, söz sırasının sonuna onaylama ifadesi ekleyerek (“*Çok iyi*”) tipik sınıf söylemi çerçevesinde değerlendirme söz sırasını tamamladıktan sonra eklediği bir başka gösterge soruyla (“*Bur((a))da yapıyoruz?*”) birlikte öğrencinin etkileşime

katılımının ve söz dizininin (turn sequence) devam etmesini sağlamıştır. Etkileşimin materyal ve öğrencilere kazandırılmak istenen pedagojik hedeflerle ilişkili becerilere odaklanılan iki sınıf modunda (Materyal ve Beceriler ve Sistemler-Materials and Skills and Systems) (Walsh, 2006, s. 66) daha çok yer verilen bu tip sorular, referans sorularla birlikte, SEY yetkinliği kapsamında görülen soru sormanın (questioning) (Walsh, 2011, s. 11) etkileşimsel sürece olan katkısını belirginleştirir.

Adayın kendi kendini detaylandırması (teacher elaboration) (on iki ve on dördüncü satır) öğrenci katılımının ve söz sıralarının genişletilmesi kapsamında daha çok arzu edilen (Pourhaji & Sadeghi, 2021) ifadeler olarak görülmektedir. Bununla birlikte adayın birinci detaylandırıcı ifadeye eklediği ve “*değil mi*” şeklindeki soru eklentisi; aynı zamanda bir onay kontrol ifadesi (confirmation check) olarak (Aziz & Arar, 2024; Genç & Yüksel, 2021; Jawhar vd., 2021; Ro, 2023; Sert, 2013; Tajeddin & Kamali, 2023; Yatağanbaba & Yıldırım, 2016; Walsh, 2012) öğrenci katılımını teşvik eder nitelikte (Parkinson & Whitty, 2022) adayın sonraki derslerinde de gözlemlenen ve öğretmen söyleminin (teacher talk) parçası olmuş bir özellik olarak değerlendirilebilir. Hem birinci hem de ikinci öğrencinin doğrudan aday gösterilmeden katılım göstermeleri, dersin geneline hâkim olan aktif katılıma işaret etmektedir. Öğrencinin birinci dildeki yanıtının hedef dildeki yazılışını talep eden aday, doğru yanıt aldıktan sonra derslerinde etkileşimsel süreçlerini yönetmede aktif olarak kullandığı tahtaya (Can Daşkın, 2015) öğrenci yanıtını yazmıştır. Diğer taraftan tipik sınıf söylemi söz sırası (turn sequence) olan Başlatma-Yanıt-Geri Bildirim ya da Başlatma-Yanıt-Değerlendirme çerçevesi gereği ikinci öğrencinin yanıtına yönelik bir değerlendirme söz sırası (Feedback/Evaluation) kullanımını gerçekleştirmeyen aday (on sekizinci satır), kendi söz sırasında bir referans soru (“*Daha önce hiç gittiniz mi?*”) sormayı tercih etmiştir.

Dersinin sonraki kısımlarında da bu tür sorulara [*“Hiç gittiniz mi daha önce burda tiyatroya?”* (10:06) / *“Daha önce annenize çiçek aldınız mı?”* (11:51)] ağırlıklı yer veren aday, etkileşimin özgün, anlamlı ve otantik (Aziz & Arar, 2024; Cancino, 2020; Genç & Yüksel, 2021; Pouromid, 2019; Walsh, 2011, s. 12) bir çerçevede ilerlemesine de destek olmuştur. Referans soruya yanıt veren öğrencinin söz sırasını genişleterek (extending learner turns) katılımdaki rolünü artırmayı amaçlayan aday soruları ise (on dokuzuncu ve yirmi birinci satır), SEY açısından önem arz eden bir diğer boyut olan detaylandırma (elaboration) (Can Daşkın, 2015; Sert, 2015, ss.144-166; 2017; Walsh, 2011, s. 12) ile ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan bu detaylandırma, farklı etkileşimsel süreçlerin oluşumuna da katkıda bulunabilir. Örneğin, adayın “*Nerdeydi?*” şeklindeki detaylandıran referans sorusu, üçüncü öğrencinin “*Gençlik merkezinde*” yanıtını vermesine ve daha sonrasında başka bir öğrencinin ise “*Gençlik*

merkezinin İngilizcesi var mı?” şeklinde bir soruyu öğretmene yönlendirmesine alan açmıştır. Dahası, öğrencinin bu sorusuna “*Yoktur bence...*” şeklinde yanıt veren adayın hemen sonra dersi takip eden uygulama öğretmenine dönüp “*Var mıdır Uğur Hocam?*” (06:24) şeklindeki sorusuna kapı aralamıştır. Uygulama öğretmenine söz sırasını veren (turn allocation) aday, öğretmenin verdiği “*Youth center (...)*” (06:27) yanıtıyla etkileşimin genişlemesine ve öğrenci sorusunun cevaplandırılmasına olanak tanımıştır. Daha önceki derslerde gözlemlenen uygulama öğretmeni katkısı, bu derste ise aday tarafından yetkilendirilmiş (delegated) olarak yerini almıştır.

Kesitin son kısmından anlaşıldığı üzere, söz sırasında öğrenci yanıtının aday tarafından yankılanması (echoing learner response) ve olumlu pekiştireç formatında onay bildiren bir ifade (“*Çok güzle!*”) kullanılması da sonraki etkileşime katılım isteklerini teşvik edici niteliktedir. Mevcut derste ve sonraki ders kayıtlarında da adayın teşvik edici ve olumlu bir dil kullanımına yönelik ifadeleri [örneğin “*Ama siz bugün çok iyiydiniz (1.5) Sizi çok beğendim*” (16:07) / “*Ne sorsam hepsini bildiniz (1.5) Maşallah size*” (16:13)] söyleminde (teacher talk) yer almaktadır. Benzer şekilde, adayın tercih edilmeyen öğrenci yanıtlarının yönetilmesinde (management of dispreferred learner responses) (Atar, 2016), Alparslan’a paralel şekilde, doğrudan olumsuz değerlendirme yapmaktan ziyade (Sert vd., 2024), “*Bi((r)) daha düşün o mu sence?*” (23:29) ve “*Bi((r)) daha düşün*” (32:33) gibi ifadelerle SEY açısından da daha pratik etkili görülen öğrencinin kendini onarmasına (self-repair) dikkat etmesi, bu olumlu yaklaşım kapsamında değerlendirilebilir.

Bir sonraki aktiviteye yönelik “*Şimdi ben bunları gelişi güzel asacağım arkası dönük (2.0) Siz de bunları açacaksınız (1.5) ben kaldıracığım (.)*” şeklindeki yönergesinden sonra aday, tahtanın bir kısmında yapışık olan resimli kartları karışık ve resim görünmeyecek şekilde tekrar yapıştırır. Dersin genelinde aktif katılıma önem veren adayın “*Önce gönüllüleri alacağım (1.5) Sonra istemeyenleri de alacağım*” (16:27) şeklindeki yönergesi, anlamlandırmayı (Can Daşkın, 2015) ve öğretimi (Azkiyah & Mukminin, 2017) tüm sınıfa yaymak açısından olumlu bir yaklaşımdır. Bu kapsamda öncesinde kullandığı ifadeleri ve kartları karışık olarak veren aday, “*Tahtaya kalkacaksınız (1.5) Benim gibi cümlelerin ne anlama geldiğini söyleyeceksiniz olur mu?*” (16:58) şeklindeki açık yönergesiyle aktiviteyi başlatmıştır.

Kesit 61.

+Öğrenci öğretmenin tahtaya resimli kısmı
görünmeyecek şekilde yapıştırdığı kartlardan birini
seçer+

01 Ö1: Eczane (1.5) Pharmacy (.) (20:02)

02 ÖA: Eczane: (1.5) Burdan hangi cümleyle eşleştirmiştik? ^ (20:04)

- +Öğrenci düşünmektedir+
- 03 ÖA: Zamanın var bakabilirsin ↓ (20:11) (3.0) Eczaneye NİÇİN gideriz? (20:16)
- 04 Ö1: İlaç almaya (.) (20:16)
- 05 ÖA: İlaç almak için değil mi? ^ (20:18) (2.0) Öyle düşün (20:21) (2.0)
Eleme de yapabilirsin mesela (20:27)
+Öğretmen öğrencilere dönerek cümlelerin olduğu kısmı sağ ve sol olarak tanımlayarak öğrencilerin ipucu vererek birinci öğrenciye destek olmalarını ister+
- 06 ÖA: Bu tarafta MI ^ bu tarafta mı ((tahtanın her iki kısmını da ayrı ayrı göstererek)) (20:47)
+Öğrenciler doğru tarafı işaret eder+
- 07 ÖA: Bu tarafta o zaman ↓ Bu tarafa bak (20:52) (1.5) Bence biliyorsun yapabilirsin (20:53)
+Yaklaşık yirmi bir saniyelik beklemenin ardından+
- 08 ÖA: Tamam ilaç almaya gidiyorsun (21:14) (1.5) Ağrın var (21:16)...
Tamam birlikte yapalım (1.5) Buydu değil mi? ^ (21:21)
- 09 ÖA: Neydi oku bakalım,
- 10 Ö1: You:
- 11 ÖA: You can ^
- 12 ÖA: You can buy a ^
- 13 ÖA: A medicine at the: ^
- 14 Ö1: At the:
- 15 ÖA: Pharmacy ↓ (21:49) Bir daha unutma tamam MI? Bir daha sana soracağım dersimiz olduğunda (21:51)

Aktiviteye yönelik gerçekleşen konuşmayı örneklendirir nitelikte olan “Kesit 61”’in başlangıç ifadesinden de anlaşılacağı üzere, öğrenci üniteyle ilgili olan ve öncesinde de üzerinde konuşulan “Eczane” kartını seçmiştir. “Eczane” ifadesinin İngilizce karşılığını kendisi ekleyen öğrenciye yanıt veren aday, yönergeyi tekrar hatırlatan sorusuyla (ikinci satır) birlikte aynı zamanda farklı öğretmen söylemleriyle gerçekleşecek yönlendirici desteğin de başlangıç noktasını oluşturmuştur. Öncelikle öğrenciyi düşünmeye ve anlamlandırmaya yönelten “Zamanın var bakabilirsin.” ifadesi, tahtanın ve sınıfın önünde yanıtı bulmaya çalışan öğrenci için rahatlatıcı bir etki oluşturabilir. Yaklaşık beş saniyelik beklemenin (wait time) ardından öğrencinin yanıt bulmasına yönelik ipucu niteliğinde sunulan gösterge soru (üçüncü satır), yönlendirici desteği örneklendirir bir diğer önemli noktadır. Yönlendirmeden destek olarak yanıtı yönelik olumlu mesafe kateden öğrenciye sonrasında başka destekleyici ifadeler sunulmuştur.

Özellikle bireysel öğrenci katılımı ve katkısının desteklenmesi ve şekillendirilmesi açısından ilgili çalışmalar tarafından çokça vurgulanan bir SEY özelliği olan genişletilmiş bekleme süresi (extended wait time) (Atar, 2020a; 2020b; Cheung, 2021; Jawhar vd., 2021; Kardaş İşler vd., 2019; Pourhaji & Sadeghi, 2021; Sert, 2015; Tajeddin & Kamali, 2023; Walsh, 2012; Yatağanbaba & Yıldırım, 2016) bu kesitte net bir şekilde görülmektedir. Önceki bekleme

sürelerine ek olarak yaklaşık yirmi saniyelik bir bekleme daha gerçekleştiren aday, yönlendirici destek çatısı altında, bu kez akran desteğine başvurmuştur. Diğer öğrencilerin yönlendirmesini (altıncı ve yedinci satırlar) talep eden aday, teşvik edici öğretmen söylemini örneklendirir bir ifadeyi burada da kullanmıştır (“*Bence biliyorsun yapabilirsin*”). Dersin ilerleyen kısımlarında da bireysel katılıma aday gösterdiği öğrencilere yönelik değerlendirmeyi yaparken önceki iki adaya paralel şekilde “*Bu mu arkadaşlar?*” (26:42) gibi akran desteğini ön plana çıkaran ifadelere destek vermesi; adayın sınıf etkileşiminde önemli bir boyut olan akran faktörüne (Liang, 2015; Rodríguez & Evnitskaya, 2024; van Balen vd., 2024) verdiği önemi gösterir niteliktedir. Yaklaşık yirmi saniyelik yeni bir genişletilmiş bekleme süresi daha sunulan öğrenciye, bu kez hatırlatma ve ipucu ifadesi aynı anda sunulmuştur. Kartla ilişkili doğru cümleyi bulamayan öğrenciye sunulan yönlendirici desteğin son büyük adımında aday “*Tamam birlikte yapalım*” ifadesiyle birlikte doğru yanıtı sunmuş ve onay bekleyen soru eklentisi şeklindeki bir ifadeyle (“*Buydu değil mi?*”) öğrencinin hatırlamasına ve anlamlandırmasına katkıda bulunmaya çalışmıştır (Parkinson & Whitty, 2022). Öğrenciden ifadeyi okumasını talep eden aday, sonraki söz sıralarında da küçük destekler sunarak öğrencinin yanıtın tamamını okumasını sağlamıştır. Söz sırasının sonunda kullandığı “*Bir daha unutma tamam mı? ^ Bir daha sana soracağım dersimiz olduğunda*” ifadesi ise öğrencinin sonraki derslere yönelik katılıma aday gösterilmesi olarak değerlendirilebilir. Dersin kalan kısmında da farklı öğrencilerin katılımlarıyla aktiviteyi tamamlayan aday, etkileşime tüm sınıfın katılımı açısından olumlu bir ders süreci yürütmüştür.

Dördüncü Ders Anlatımı-Emine. Emine’nin dördüncü ders kaydının başlangıcında tahtada bir güneş ve bir saat çizili olduğu görülmektedir. Derse kısa bir selamlaşma ile başlayan aday, sonrasında öğrencileri bugün üzerinde durulacak konuyu tahmin etmeye yönlendirmiştir. “*Bugünkü dersimizde tahmin etmeniz için size bi-şeyler yapacağım ama hiçbir şey söylemeyeceğim.... Siz ünitenin adını tahmin edeceksiniz...Ve bunu tahmin ederken size bir tane klasik müzik açacağım ...Hem yorgunluğunuz gidecek*” (0:30) şeklindeki açık yönergeleri öğrencinin dikkatini çekmeye yönelik olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan daha önce Arven’in birinci ders anlatımında ve Yasemin’in ise ikinci ders anlatımında karşılaştığımız müzik unsurunun aday tarafından derse entegre edilmesi, dersin başında sınıf modlarından yönetimsel boyuta (Managerial) yönelik bir adım olarak görülebilir. Diğer adaylara paralel şekilde, Emine’nin etkileşimsel süreçleri yönetmesine aracılık eden interaktif/akıllı tahta yoluyla bu ögeyi kullanması, sınıf etkileşimin çok modlu yanını göz önünde bulundurduğuna işaret etmektedir. Öğrenci katılımını ve dolayısıyla aktif öğrenmeyi teşvik etmeyi amaçlayan bu yaklaşım, -adayın ifadesi ışığında- öğrencilere rahatlatıcı bir sınıf

atmosferi sunma açısından önemlidir. Çeşitli çok modlu öğelerin öğretmen söylemine destek olmasıyla etkileşimsel süreçlerin öğrenci lehine etkin hale getirilmesi ve İngilizce öğretimi açısından teşvik edici bir etkileşimsel ortam oluşturulması, SEY kavramı ile doğrudan ilişkilidir (Aziz & Arar, 2024). Benzer bir çok modlu öge ise adayın sözel ifadelerden ziyade sözsüz ifadeleri kullanarak öğrencilerin üniteyi ve ünite kapsamını tahminde bulunmalarına destek olmaktadır. Uyanma, ellerini ve yüzünü yıkama gibi eylemleri beden ve işaret dilini kullanarak anlatmaya çalışması, sınıf etkileşiminin ve dolayısıyla SEY'in bir diğer güncel boyutu olan çok modlu sınıf söylemine işaret etmektedir (Badem-Korkmaz & Balaman, 2020; 2024; Duran & Jacknick, 2020; Girgin, 2017; Park, 2017; Ro, 2023; Rodríguez & Evnitskaya, 2024; Sert, 2015; Tai, 2024a, 2024b). “Kesit 62”de sunulduğu üzere adayın öğrencilere eylemi yaparak göstermeye çalışması (“uyumak fiilini anlatırken uyuyormuş gibi yapması”) bu kapsamda değerlendirilebilir.

Kesit 62.

- 01 ÖA: Sonra NE yapıyoruz? ^ ((Uyuduğunu göstererek)
- 02 Ö1: Sleep (.)
- 03 ÖA: Slee:p, Uyumak değil Mİ? (10:07) (1.5) BEN uyuyorum nasıl söylenir? (10:10) (2.0) Mihrimah nasıl söylenir?
- 04 Ö2: Düşünüyorum (.)
- 05 ÖA: Tamam düşü:n, söyle (10:20)
+Öğrenci sınıfa döner+
- 06 ÖA: Uyumak neydi? ^ (10:22)
+Öğrenciler topluca “sleep” der+
- 07 ÖA: Sleep (.) Ben uyuyorum (1.5) Uyurum (10:29)
- 08 Ö2: I sleep (.)
- 09 ÖA: I slee:p (tahtaya yazarak)
- 10 Ö3: Sleep ne ^ demekki hocam?
- 11 Ö4: Uyumak (.) (10:40)
- 12 ÖA: Tamam (2.0) Hepsini biliyorsunuz A:ferin SİZE (gülerek) (10:43)

Öğretmenin eylemi beden diliyle anlatması üzerine birinci öğrenci eylemin hedef dildeki karşılığını söyleyerek etkileşime katılmıştır. Öğrencinin yanıtını tekrarlayanın (echoing learner response) yanı sıra ifadenin Türkçe karşılığını vererek ve önceki derste de çokça karşılaşılan “*değil mi?*” soru eklentisi ile (Parkinson & Whitty, 2022) onay bekleyen aday, önce tüm sınıfa yönelttiği soruyu sonrasında etkileşime katılım göstermek istemeyen bir öğrenciye yönlendirerek (“*Mihrimah nasıl söylenir?*”) SEY açısından önemli bir boyut olan katılım isteksizliğiyle başa çıkmada (Cheung, 2021; Havadar, 2024; Sert, 2015) özellikle sessiz kalan öğrencilere yönelik bireysel adaylık (Havadar, 2024) kartını kullanmayı tercih etmiştir. Öğrencinin yanıtı bulması noktasında alan (space) istediğini gösterir “*Düşünüyorum*” ifadesini olumlu olarak karşılayan aday, bununla birlikte öğrenciye yeterince bekleme süresi tanımamış, bunu yerine, öğrenciye ipucu oluşturacak nitelikte, eylemin karşılığı olan kelimeyi tüm sınıfa

tekrar sormayı tercih etmiştir (altıncı satır). Koro şeklinde bir yanıt alan ve sonrasında öğrenciye tekrar dönüş yaparak ipucu mahiyetinde ifadeler sunan aday, öğrenciden doğru yanıt alabilmiştir. Yeterli bekleme süresi sağlamaması SEY açısından arzu edilmeyen bir tutum olsa da öğrenciye yönelik sağladığı -yönlendirici fonksiyon üstlenen- akran desteği ve ipucu ifadeler, öğrenci katılımının sağlanması ve şekillendirilmesi açısından olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Öğrencinin yanıtını sınıf etkileşiminin ve dolayısıyla SEY’in bir parçası olan tahta (Can Daşkın, 2015) üzerinden paylaşan aday, böylelikle bilgi eksikliği olan bir diğer öğrencinin bu eksikliği gidermek için davet edilmeden inisiyatif olarak (student’s uninvited initiatives) etkileşime dahil olmasına ve yine davet edilmeyen şekilde başka bir öğrencinin birinci dilden faydalanarak bu eksikliğe yönelik akran desteği (Liang, 2015; Rodríguez & Evnitskaya, 2024; van Balen vd., 2024) sunmasına (on birinci satır) olanak tanımıştır. Akran desteği özelinde öğrencilerin epistemik durumlarına yönelik bu açık olumlu aday değerlendirmesi (explicit positive assessment), aynı zamanda akran desteğine yönelik destekleyici aday tutumuna da bir kez daha işaret etmektedir.

Öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan ve çalışmanın ihtiyaç analizi kısmında özellikle uygulama öğretmeni ve akademisyenleri tarafından vurgulanan önemli sorunlarından biri, öğretmen adaylarının materyal hazırlarken (Azkiyah & Mukminin, 2017; Mudra, 2024; Ormeño & Rosas, 2023) ve/veya ders anlatırken sınıf ortamının ve söyleminin hedef kitlesi olan öğrencilerin seviyelerini dikkate almamalarıdır (Sarıçoban, 2016). Dil öğretim sürecinin “girdi” fonksiyonuna (Walsh, 2006, s. 94) büyük ölçüde destek sağlayan materyal tasarımının öğrenci seviyesi ile doğrudan ilişkili olmasına yönelik örnek sınıf söylemi aşağıdaki kesitte sunulmaktadır.

Beşinci sınıf seviyesinde bir sınıf ortamında ders anlatımı gerçekleştiren aday, öncesinde elle kontrol edilebilen bir kukla hazırlamıştır. “*Teneffüsten beri merak ettiğiniz birşey var demi?*” ve “*Ben ne dedim size? Sınıfa birini getirdim (1.5) Kim olabilir?*” (10:51) şeklindeki ifadelerle öğrencilerin seviyesine uygun bir materyalle dersin ikinci kısmını başlatmış ve öğrencilerin ilgisini çekme noktasında oldukça başarılı olmuştur. Bu ilgiyi gösteren örnek konuşma “Kesit 63”te sunulmaktadır.

Kesit 63.

- 01 Ö1: Hocam ben de yapabilir MİYİM? (19:43)
- 02 ÖA: Size yaptıracağım (19:45)
- 03 Ö2: Hocam bi((r))şey diyeceğim, (19:48)
- 04 ÖA: Ama BENİMKİ gibi tamam mı? ^
- 05 Ö2: Hocam: sormak istiyorum size birşey (19:51)
- 06 ÖA: Tabi sor (.)
- 07 Ö2: Hocam Rıfkı banyo yaparken gözlerine sabun kaçmıyor mu? ^

- (19:55)
08 ÖA: Rıfki banyo yaparken gözleri açık kalıyormuş (19:58) (1.5) O (...) kullanıyormuş (.) (20:02)

Günlük rutin eylemler üzerine odaklanılan derste bu eylemleri anlatmada aracı olarak kukla kullanmayı tercih eden aday, sınıfta gezinerek eylemleri adını “*Rıfki*” olarak belirlediği kukla üzerinden anlatmaya çalışmıştır. Dahası, öğrencilere yaptırdığı tekrarlama (repetition) eylemlerini de “*Tamam Rıfki’yla birlikte söyleyin*” (17:02) şeklindeki yönergelerle şekillendiren aday, öğrencilere yönelik uyarı ve hatırlatmalarını da yine “*Rıfki’yi dinliyorsunuz? ^ Senin için geldi buraya*” (18:00) benzeri söylemlerle kukla üzerinden gerçekleştirmiştir. İkinci ve dördüncü satırlardaki aday yönergeleri de bu doğrultuda değerlendirilebilir. Öğrencilerin benzer söylemleri kendilerinin yapmak istemesi (örneğin birinci satır) aktif katılımın maksimum düzeye çıkmasına yönelik önemli bir gelişmeye işaret etmektedir. Diğer taraftan, ikinci öğrencinin davet edilmeyen (uninvited) ama ısrarlı söz sırası alma (turn taking) girişimi de bu aktif katılımı örneklendirir niteliktedir. Öğrencinin bu girişimini olumlu ve destekleyici bir yanıtla karşılayan aday, öğrencinin referans sorusuna da benzer olumlu ve mantıklı bir yanıt vermeye çalışmıştır. Öğrencinin anlamlandırmasına yönelik kendi yanıtını detaylandırma yoluna gitmesi (elaboration) ise daha önce de vurgulandığı üzere, öğrencinin yeni sorgulamalar ve dolayısıyla katılım arayışlarına girmesi noktasında daha az tercih edilebilir (Pourhaji & Sadeghi, 2021). Öte yandan pedagojik hedefler doğrultusunda öğrenci seviyesine uygun çok modlu bir araç olarak kuklayı (Aridasarie & Rohmah, 2024) tercih etmesi, bu bağlamda öğrencilerin sınıf söylemini “gerçek” bir etkileşim (Ro & Kim, 2024; Urmeneta & Evnitskaya, 2014; Walsh, 2006, s. 82) formatında somut olarak değerlendirmelerine imkân sağlamıştır. Kuklayı ellerine takan öğrencilerin kendi günlük rutinlerini kukla üzerinden anlatmalarıyla dersin son bölümünün tamamlanması, öğrenci söz sıralarının ve katılımının yoğunlukta olduğu ve gerçek hayat formatına yakın konuşmalara kapı aralandığı Sınıf Söylemi (Classroom Context) moduna uygun olarak değerlendirilebilir.

Beşinci Ders Anlatımı-Emine. Beşinci ders anlatımına “*Bugün geçmiş ünitelerden birini tekrar yapacağız*” (0:08) ifadesiyle başlangıç yapan Emine, sınıf etkileşimini de bu formatta şekillendirmeye çalışmıştır. “*Öncelikle neler hatırlıyorsunuz? Bunu merak ediyorum*” (0:16) şeklindeki açık yönergesi ve hemen ardından tahtaya “*bir kavram haritası*” (0:20) çizmesi de bu şekillendirme amacına örnektir. Öğrencilerin yanıtlarını kavram haritası üzerine yazan aday, öğrenci yanıtlarının ardından kamuya açık alanlar/kamu binaları odaklı gösterge soruları [örneğin “*Biz hastaneye ne için gidiyoruz?*” (01:19) / “*Police station’a niçin gidiyoruz?*” (11:15)] dersinde ağırlıklı olarak kullanmıştır. Üçüncü ders anlatımında da kelimeler üzerinden kavram haritası oluşturarak öğrencilerin hem hatırlamasına, bilgileri,

ifadeleri gruplandırarak tekrarlamalarına ve öğrenmelerine hem de kelime üzerinden öğrencilerin anlamlandırmasına (Sert, 2015) destek olmuştur. Bu kapsamdan hareketle adayın, öğrencilerin zihinlerinde kavramların kalıcı ve bağlantılı olarak şekillenmesi açısından önemli bir öğretim metodu olarak haritalandırmayı (Rai & Kaur, 2025) kullanması, özellikle hedef dilde kelime öğretim sürecine (Aljburi & Khaghaninejad, 2024) yönelik olumlu bir yaklaşım olarak kabul edilebilir. Diğer taraftan, konuyla bağlantılı diğer önemli bir boyuta yönelik hatırlatma için adayın sınıf ortamında bazı noktaları kamusal bina/alan olarak tanımlaması ve yön tarifini bu bağlamda gerçekleştirmesidir. Bu bağlamda gerçekleşen konuşmaya örnek “Kesit 64”te sunulmaktadır.

Kesit 64.

- +Öğretmen yönleri tarif etmek için sınıfta gezinmektedir.
Sınıfın belirli yerlerinde kamu binalarının olduğunu
varsayarak yön tarifinde bulunmaya çalışır+
- 01 ÖA: Mesela hastane burada tamam mı? ^ Yani: (1.5) ismini rica edebilir miyim? ^
- 02 Ö1: Nisa (.)
- 03 ÖA: Nisa'nın or((a))da hastane var tamam MI? Ben şimdi napıyorum ((ne yapıyorum))? ^ (05:19)
- +Öğretmen ifadeyi söylerken onu gösterir şekilde hareket eder+
- 04 ÖA: I go straight değil Mİ?:? (05:23)
- 05 ÖA: Sonra NE yapıyorum? (sola dönerek)
- 06 Ö2: Turn left (.)
- 07 ÖA: Napıyorum sola dönüyorum. Sola dönmek? ^ (05:28)...
- +Öğrenciler koro şeklinde “turnleft” yanıtını verir+
- 08 ÖA: Turnleft değil mi? ^ (05:31)

Hastanenin yön tarifini yapmak için öğrencinin bulunduğu yere yaklaşan aday, hitap edebilmek için öğrencinin adını sorar (birinci satır). Öğrenci yanıtından hemen sonra ifadesini bu bağlamda şekillendiren aday, bir taraftan hareket ederken diğer taraftan bu harekete yönelik eylemini soru olarak adaylara yöneltir. Kinetik olarak yapılandırılan sorulara (kinetically-held questions) (Flood & Harrer, 2023) örnek teşkil edebilecek bu soruyu takip eden söz sıralarında öğrencilere yön bildiren ifadeleri göstererek anlatmaya ve hatırlatmaya çalışan aday, beden ve işaret dilini söylemine (teacher talk) entegre ederek sınıf etkileşiminin çok modlu yanından yararlanmaya çalışmıştır. Yön bildiren eylemlerinin İngilizce karşılıklarını tüm sınıfa yönlendiren aday, aynı zamanda koro formatında (Walsh, 2011, s. 169) etkileşime de alan açmıştır. Diğer taraftan adayın, öğrencilerin koro şeklindeki yanıtlarına yönelik değerlendirmesi ise öğrencilerin yanıtlarını tekrar etme (echoing learner responses) şeklinde gerçekleşmiştir. Yönleri hatırlatma sürecini tamamlayan aday, dersin ikinci aşamasında hazırladığı materyal üzerinden Sistemler ve Beceriler Moduna yönelik öğrencilerin ilgili alanları ve bu alanların temel fonksiyonunu anlatabilmelerine yönelik onlara bir harita

sunmuştur. “*Şimdi bu benim My Town’ım tamam mı?*” (07:54) şeklindeki ifadeyle tanıtımı yapılan harita üzerinden gerçekleşen örnek konuşma takip eden kesitte sunulmaktadır. Tüm sınıfa haritadaki resimlerden birini eliyle işaret ederek öğrencilerin bu yerin ne olduğunu tahmin etmelerini isteyen (birinci satır) aday, öğrencilerin koro şeklinde katılımlarını sağladıktan sonra detaylandırır nitelikteki (elaborative) ikinci sorusu (“*Ne yaparız?*”) ile bireysel katılımı da desteklemiştir.

Kesit 65.

- +Öğretmen üzerinde kamu binaları ve resimleri bulunan
elindeki haritayı sınıfta gezinerek öğrencilere gösterir+
- 01 ÖA: Üstündeki NE?
+Öğrenciler topluca “hayvanat bahçesi” der+
- 02 ÖA: Zoo: (.) Ne yaparız? ^
- 03 Ö1: (...)
- 04 ÖA: Hayvanat bahçesine gidiyoruz hayvanları izlemek için (09:17)
- 05 Ö2: Hocam BEN Ankara’da gittim (09:20)
- 06 ÖA: NER((e))de gittin?
- 07 Ö2: Ankara’da gittim Hocam, (09:21)
- 08 ÖA: Ankara’da gittin (1.5) Sevdin Mİ orayı? (09:23)
- 09 Ö2: Evet hocam (.)
- 10 ÖA: Çok güzel Erzurum’da yok AMA olsun
- 11 Ö2: Var (.) (09:27)
- 12 ÖA: Var mı? ^ Nerede var Erzurum’da? (09:30)

İkinci öğrencinin deneyimini paylaşmaya yönelik davetsiz (uninvited) katılımı, bireysel katılım ortamını örneklendirir niteliktedir. Öğrencinin bu davetsiz katılımını doğru bir şekilde alımlayan ve söz sırasını genişletmek için önemli bir SEY göstergesi olan referans sorularla (Aziz & Arar, 2024; Genç & Yüksel, 2021; Pouromid, 2019; Walsh, 2011, s. 12) öğrenciye etkileşimsel alan açan aday, etkileşimin bireysel katılımı ile zenginleşmesine destek olmuştur. Benzer şekilde öğrencinin son yanıtını (dokuzuncu satır) onay bildiren belirteçle (“*Çok güzel!*”) değerlendiren aday, kendi değerlendirici söz sırasında bireysel yorumunu (“*Erzurum’da yok ama olsun*”) dahil etmeyi uygun görmüştür. Daha önemlisi, adayın bireysel değerlendirmesi ve buna dair yorumu etkileşimsel boyut açısından önemli bir fonksiyon üstlenmiş ve ikinci öğrencinin katılımını tetiklemiştir. Doğrudan öğretmen söz sırasının genişleyerek konuşmanın devam etmesini sağlayan bu durum, bireysel öğretmen yorumlarının/değerlendirmelerinin etkileşimi ve öğrenci katılımını destekleyici nitelikte olabileceğini göstermektedir. Daha önce Yasemin’in de yorumunun benzer bir davetsiz katılımı tetiklemesi (bk. Kesit 33), bu görüşü destekler niteliktedir. Benzer bir tetiklenme durumu ise Kesit 66’da yer almıştır ancak bu tetiklenme bu kez öğretmen yorumu ile değil telaffuzu (on beşinci satır) ile gerçekleşmiştir. Adayın, ikinci öğrencinin verdiği yanıtı telaffuz düzeltmesi yapmadan olduğu gibi yankılaması (teacher-learner echo), üçüncü öğrencinin dikkatini çekmiş ve ifadenin telaffuz yanlışlığına

vurgu yaparak etkileşime dahil olmasının önünü açmıştır. Bu vurgu ise adayın dikkatini çekmiş ve kafasını o öğrenciye doğru çevirerek kendini düzeltir nitelikteki “*Yanlışıklıkla telaffuz ettim*” ifadesini söylemesini gerektirmiştir. Bu durum, öğretmen eylemine (teacher action) ek olarak söyleminin (teacher talk) ve onun prozodik öğelerinin (örneğin telaffuz) sınıf etkileşimine yönelik muhtemel etkilerinin bağlamsal ve katılımcı bazı değişiklik gösterdiğine işaret etmektedir.

Önceki kesite benzer olarak aday, elindeki haritayla sınıfta gezinerek katılım için aday öğrenci belirlemeye ve bu öğrencinin öğrenmesine yönelik etkileşimi şekillendirmeye devam etmektedir. Örneğin sınıfın arka tarafında oturan ve derse katılım konusunda isteksiz olduğu tahmin edilen öğrenciye yönelik adayın “*Emir sana soralım gel*” şeklindeki yönergesi, tüm sınıf etkileşimine yönelik bireysel adaylık (Havadar, 2024) yoluyla öğrencinin katılımını sağlamıştır. Öğrenciye yönlendirdiği soruyla birlikte resme yönelik işareti tüm sınıfa doğru yapması, öğrenci özelinde etkileşimi tüm sınıfa yönelik gerçekleştirmesini gösterir niteliktedir. “*Herkes görüyor mu?*” ifadesine ek olarak öğrenci ile konuşmasına ara verip bu konuşmayı takip etmeyen öğrencilere yönelik uyarıcı nitelikteki yönergeler (dördüncü satır), birey özelinde tüm sınıf etkileşimine örnek gösterilebilecek diğer noktalar. Diğer taraftan adayla özdeşleşen ve mevcut kaydın ilerleyen bölümlerine ek olarak diğer kayıtlarda da yer alan “*Herkes bur((a))da mı?*” sorusu, öğrencilerin etkileşim söz dizinlerine (turn sequence) ve sıra yönetimine (turn management) dikkat edebilmeleri için sorulan bir soru olarak değerlendirilebilir.

Kesit 66.

- +Öğretmen üzerinde kamu binaları ve resimleri bulunan elindeki haritayı sınıfta gezinerek öğrencilere göstermeye ve soru yöneltmeye devam eder+
- 01 ÖA: Hımm Emir sana soralım gel,(26:56) Alışveriş merkezi değil mi bu? ((sınıfa göstererek)) (27:07)
- 02 Ö1: Evet (.)
- 03 ÖA: Neresinde? ^ İtfaiye (...) Herkes görüyor MU? +Bazı öğrencilerin dinlemediğini fark eden aday öğrenci ile konuşmasına ara verir+
- 04 ÖA: Herkes bur((a))da MI? (27:13) (1.5) Başka şeylerle uğraşmıyoruz (2.0) Başka eşyaları kaldırıyoruz değil MI? ^ (27:19) (1.5) Biz şu an İngilizce dersindeyiz, (27:21) +Sonrasında öğrenciye tekrar döner+
- 05 Ö1: Arasında (.)
- 06 ÖA: Arasında evet, Alışveriş merkezi arasında NASIL söyleriz? (27:27)
- 07 Ö1: Ehmm It is,
- 08 ÖA: Öncelikle arasında neydi? (27:32) Bana bi((r)) hatırlatır MISIN?
- 09 Ö1: Between (.)
- 10 ÖA: Between değil MI? Şimdi bu cümleyi NASIL kurarız? (27:39) Öncelikle bu yer ismini söyle bana,
- 11 Ö1: Alışveriş merkezi (.)

- 12 ÖA: Alışveriş merkezi neydi? ^ Bileniniz var MI? (27:50)
13 Ö2: Shopping mall ((yanlış telaffuz))
14 ÖA: Heh Shopping mall: ((yanlış telaffuz)) is...
15 Ö3: Shopping mall ((yanlış telaffuz)) mı?:? ^
16 ÖA: Yanlışlıkla telaffuz ettim (.)

Adayın diğer öğrencilerin konuşmayı takip etmesine yönelik yönergelerinden sonra katılımcı öğrenciyle etkileşime kaldığı yerden devam etmesini gösterir vücut yönelimi ve pozisyon alması (body positioning), öğrencinin söyleme kaldığı yerden devam etmesini sağlamıştır. Diğer taraftan adayın birinci öğrenciyle devam eden konuşmasına ara vermesi, öğrencinin düşünmesi ve belki akran desteği alması için alan (space) oluşturmuş ve yanıt vermesine (beşinci satır) kapı açmış olabilir. Öğrencinin yanıtını doğrulayan öğretmen, kaldığı yerden etkileşime devam etme noktasında olumlu bir adım atarak sorusunu yinelemiştir. Öğrencinin ifadeyi tamamlamakta zorlandığını gören adayın dikkate aldığı ve SEY’le ilişkili olan bir diğer önemli nokta ise yönlendirici destek (scaffolding) kapsamında öğrenciye bilinenden bilinmeyene, diğer bir ifadeyle, basitten karmaşığa ilerlemesi için destek olmasıdır. Bu kapsamdan hareketle “zorluk ve destek” arasındaki dengeyi (Walsh, 2011, s. 64) dikkate alan adayın, daha önceki derste de olduğu gibi bireysel öğrenci katkısını şekillendirme noktasında başka bir öğrenciye söz sırasını vermektense (turn allocation to another learner) öğrencinin katılımında ve katkısında ısrar ettiği yorumu yapılabilir. Dahası, öğrencinin katkısını şekillendirme noktasında sunduğu desteğe tüm sınıfın ve akranların desteğini de eklemeye çalışan aday, ikinci öğrencinin sunduğu destek ifadesini (on üçüncü satır) birinci öğrenciye destek olarak sunarak katılımı ve anlamlandırmayı güçlendirmeye çalışmıştır. Adayın akran desteği, katkısı ve onarımına (Liang, 2015; Rodríguez & Evnitskaya, 2024; van Balen vd., 2024) verdiği önem bu konuşmada bir kez daha kendini göstermiştir. Dersin son kısmında ise öğrencilere soru formatında yönelttiği “Where is pharmacy?” şeklindeki ifadeleri soru-yanıt şeklinde oluşturabilmeleri amacıyla iki küçük oyuncak araba getiren aday, katılım gösteren öğrencilerin bu tarz gösterge sorular üzerinden ilgili yerlere nasıl gidilebileceğine dair yönlendirmede bulunmalarını ve konum tarifi yapmalarını istemiştir. Katılımı destekleyen diğer ve son aktiviteyle birlikte ders tamamlanmıştır.

Altıncı Ders Anlatımı-Emine. Uygulama akademisyeninin de katıldığı bu derse kısa bir selamlaşma ile başlayan Emine, üçüncü derisiyle paralel şekilde ders esnasında öğrencilerin dikkat etmesi gereken bazı önemli kuralları hatırlatarak devam etmiştir. “I remind you three classroom rules ((Size hatırlatmam gereken üç kural var))... First raise your hand when you answer (0:38) ((İlk olarak cevap vereceğiniz zaman elinizi kaldırın))... Secondly be respectful to your friends (0:53)... ((İkinci olarak arkadaşlarınıza saygılı olun)) and tell me when you don’t understand” ((ve anlamadığınızda bana söyleyin)) (01:09) şeklinde kuralları açıkça belirten ve

buna yönelik birinci dil formatındaki açıklamaları yapan aday, “*Anlaştık mı? ^*” (01:16) şeklindeki anlamlandırmayı netleştirmeye yönelik epistemik durum kontrolü için sorulan ve öğrencilerin onayına sunulan (confirmation-seeking) bir ifadeyle Yönetimsel Mod (Managerial Mode) kapsamındaki bu giriş kısmını tamamlamıştır. Öğrencilerden gönüllü birini isteyen aday (01:31), “*Şimdi size bir sürprizimiz var (1.5) Dışarı çıkacağız*” (01:47) şeklindeki ifadeden sonra katılım gösteren öğrenciyle birlikte sınıfın dışına çıkmıştır. Yaklaşık kırk saniyelik bir beklemenin ardından sınıfa tekrar gelen aday ve öğrenciler arasındaki konuşmadan bir bölüm “Kesit 67”de verilmiştir.

Kesit 67.

- +Öğretmen pelerin ve maske taktığı öğrenciyle birlikte sınıfa girer+
- 01 ÖA: Bakın bu KİM? (02:40) (2.0) Kim olabilir sizce biliYOR musunuz?
- 02 Ö1: Alper Gezeravcı (.) (03:03)
- 03 ÖA: Çok güz:e:l, teşekkür ederim (03:06) Alper Gezeravcı değil mi ^ arkadaşlar? İlk Türk astronot (03:14) (1.5) Naptı biliyo ((Ne yaptı biliyor)) musunuz? (1.5) İlk Türk astronot (1.5) (03:17)
- +Yanıt alamayan öğretmen sorusunu tekrarlar+
- 04 ÖA: İlk Türk astronot naptı:? (03:24)
- 05 Ö1: Uzaya çıktı (.)
- 06 ÖA: Uzaya çıktı değil Mİ arkadaşlar? Çok güz:e:l (03:28) (1.5) Uzayda naptı:?
- 07 Ö2: Keşifler (.) (03:30)
- 08 ÖA: Keşifler yaptı, deneyler yaptı, 13 tane deneyi var arkadaşlar (1.5) Bizim ilk astronotumuz ve uzayda birçok deney yaptı (1.5) Burdayız değil Mİ? (03:40)
- 09 Ö3: Evet (.)
- 10 ÖA: Şimdi size Alper Gezeravcı’nın bir tane videosunu izleteceğim (2.0) Uzaya çıkış anını (03:46) (2.0) Hiç daha önce izlediniz Mİ?
- 11 Ö4: Yok (.)
- 12 ÖA: İzlemedik (1.5) O zaman hep birlikte izleyelim tamam mı? ^ (03:50)
- +Öğretmen akıllı tahta üzerinden videoyu açar+

“*Biri geldi sınıfa*” (02:37) şeklindeki ifadesiyle pelerin ve maske takan öğrenciyi sınıfın merkezi konumuna yerleştiren aday, öğrencilerden bu kişinin kim olduğuna yönelik tahminde bulunmalarını istemiştir (birinci satır). Birinci öğrencinin doğru yanıtına yönelik açık olumlu değerlendirme ifadesi kullanarak yanıtı onaylayan aday, kendi kendini detaylandırdığı (“*İlk Türk astronot*”) söz sırasını yine bir gösterge soruyla tamamlamıştır. Diğer taraftan “*değil mi*” şeklinde biten eklenti ifadesinin öğrenci söz sıralarını genişletmede olumlu etkisi olabileceği (Parkinson & Whitty, 2022; Ro, 2023) dikkate alındığında adayın söz sıralarının sonuna onay gerektiren bu ifadeyi eklemesi olumlu görülebilir. Önceki ders anlatımları da göz önünde bulundurulduğunda bu soru eklentisinin (tag question) artık aday söyleminin bir parçası olduğu yorumu yapılabilir. SEY açısından benzer bir olumlu özellik olan yaklaşık yedi saniyelik

bekleme süresinin (wait time) ardından ifadesini yinelen aday (dördüncü satır), öğrenci katılımını sağlamayı başarmıştır. Kendi söz sırasında öğrencinin ifadesini yankıladıktan sonra (echoing learner response) onay ifadesiyle devam eden aday, üçüncü söz sırasıyla dizin açısından aynı formattaki bir soruyla (Uzayda yaptı?) söz sırasını tamamlamıştır. Tipik sınıf söylemi söz dizinine (turn sequence) doğrudan uyan bu sıralamada üçüncü ve öğretmenin değerlendirme/geri bildirim sağladığı söz sırasını bir soruyla bitirmesi; sonraki öğrenci söz sıralarının oluşumuna olanak tanımıştır. Bununla birlikte SEY açısından daha az tercih edilmesi beklenen adayın kendi kendini detaylandırması (Pourhaji & Sadeghi, 2021) sekizinci satırda da görülmektedir.

Bir önceki kesitte “*Herkes bur((a))da mı?*” şeklinde belirginleşen adaya özel kontrol sorusu, bu konuşmada kendini “*Burdayız demi?*” şeklinde göstermiştir. Üçüncü öğrencinin bu kontrol sorusuna yanıt vermesiyle söylemini devam ettiren aday, “*Şimdi size Alper Gezeravcı’nın bir tane videosunu izlettireceğim*” şeklindeki açık yönergesiyle etkileşimsel sahayı daha ilgi çekici ve zevkli hale getirmek açısından dersine video entegrasyonunu gerçekleştirmiştir. Pedagojik hedeflerle uyumlu olan bu söylem, aynı zamanda SEY için önemli bir özellik olan referans soruyla (“*Hiç daha önce izlediniz mi?*”) etkileşimi genişletme ve zenginleştirme açısından olumlu bir çerçeve çizmiştir. Öğrencilerden birinin katılım göstererek yanıt verdiği bu sorunun cevabını tüm sınıfa yönelik bir durum olarak değerlendiren aday, onay gerektiren yeni bir soruyla öğrencilerin video izleme sürecine aktif katılımını desteklemeyi hedeflemiş gözükmektedir. Akıllı tahta üzerinden videonun açılması, hem interaktif yanıyla etkileşime dahil olan akıllı tahtanın (Coyle vd., 2010) öğretmen söylemini ve öğretimini destekleyici yanına hem de SEY’in güncel versiyonu olan e-SEY kapsamında (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024; Moorhouse vd., 2023; Sert, 2015; Tai & Zuo, 2024) akıllı tahtanın adaylar tarafından aktif kullanımına işaret etmektedir. Önceki derslerine paralel olarak öğrencilere üzerinde durulacak konuyu doğrudan söylemek yerine öğrencilerin tahminde, yorumda veya çıkarımda bulunmalarını hedefleyen adayın bu ders kapsamındaki söyleminde de buna dikkat ettiği söylenebilir. “İlgi ve katılımı sürdürmek” (Walsh, 2011, s. 64) açısından olumlu bir yaklaşım takip eden adayın bu kapsamdaki söylemini örneklendirir konuşma “Kesit 68”de sunulmaktadır.

Kesit 68.

- 01 ÖA: Sizce bugün ünitemizin ismi NE olabilir arkadaşlar? (05:31)
- 02 Ö1: Astronotlar (.)
- 03 ÖA: Astronotlar olabilir başka:? ^ (05:35)
- 04 Ö2: Uzay (.)
- 05 ÖA: Uzay olabilir başka:? ^ (05:38)
- 06 Ö3: Gezegenler (.)

- 07 ÖA:Gezegenler: Gezegenin İngilizcesini bilen VAR MI arkadaşlar?
(05:43) (2.0) Bi((r)) düşünün bakalım (05:47)
- 08 ÖA: Sekiz tane gezegenimiz var, (05:49)
- 09 Ö4: Hocam planet Mİ?
- 10 ÖA: Efendim:? (05:52)
- 11 Ö4: Planet (.)
- 12 ÖA: Planet (baş parmaklarıyla onaylayarak) Çok güzel (05:55)
+Öğrencinin yanıtını tahtaya yazar+
- 13 ÖA: Bugünkü ünitemizin ismi neymiş:? ^ (05:58)
+Öğrenciler topluca “planet” yanıtını verir+

Kesit 68’den anlaşıldığı üzere bir gösterge soruyla başlatılan ünite ismi arayışları, dört farklı öğrencinin etkileşimsel sürece katılımını sağlamış, adayın “*Başka?*” ifadesi ise bu farklı katılımlara kapı açan bir fonksiyon üstlenmiştir. Diğer taraftan, hem adayın ikinci dersinden (Kesit 13) hem de diğer adayların kesitlerinden (Alparslan-Kesit 7/Ömer-Kesit 52) hatırladığımız bu ifade, adayın söyleminin önemli bir parçası olarak düşünülebilir. “*Gezegenler*” yanıtını veren öğrencinin ifadesini yankılamak ifadeye özel bir vurgu eklemesi, sonrasında bu ifadenin hedef dildeki karşılığını öğrencilere gösterge bir soruyla sorması (yedinci satır) ve ardından ifadesini detaylandırması (sekizinci satır), öğrencilerin etkileşimsel sahaya katılımını destekleyici ipuçlarının kullanımı kapsamında görülebilir. Ortaya çıkarma (elicitation) açısından oldukça önemli olan ipuçları (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024; Hara, 2024; Tai, 2024b; Walsh, 2006; 2011) adayın SEY farkındalığına yönelik önemli ve somut bir gösterge olarak kabul edilebilir. Öğrenci yanıtını onaylamada her iki elinin baş parmağını kullanması ve gülümsemesi ise bu farkındalığın çok modlu çerçevesiyle ilişkilidir. Diğer taraftan, onay ve olumlu değerlendirmenin göstergesi olarak Ömer gibi alkış ögesini kullanması [örneğin “*applaud yourself/alkışlayın kendinizi*” (07:22)] ve öğrencinin pelerin ve maske ile hazırlanarak sınıfa getirilmesi de yine çok modlu farkındalığa örnek teşkil edebilir. Konuşmanın bu bölümünün bitiminde kullanılan ve tasarlanmış eksik ifade (designedly incomplete utterance) (Sert, 2015, s. 138) biçimindeki soru ise etkileşimin koro (Walsh, 2011, s. 169) formatında genişlemesine imkân tanımıştır. Dersin sonraki aşaması için öğrencilere çalışma kâğıdı hazırladığını belirten öğretmen, çalışma kâğıdında geçen gezegenlerin özellikler açısından birbirleriyle kıyaslanmasına yönelik öğrencilerin epistemik durumlarını (epistemic status) kontrol etmek amacıyla bir ön çalışma yapmak istemiştir. “Kesit 69” bu ön çalışmayı örneklendirir niteliktedir.

Kesit 69.

- 01 ÖA: I have ONE worksheet, (11:30)
+Öğretmen çalışma kağıdını öğrencilere dağıtır+
- 02 ÖA: Bu metne geçmeden önce sizinle bir çalışma yapacağız (2.0) ^ Şimdi bu metin önünüzde dursun, (13:14)
+Öğretmen masasında duran iki kalemi alır

03 ÖA: Şimdi iki tane kalemim var tamam mı? ^ “Bana yakın” NASIL deriz? İngilizcede “yakın” kavramını NASIL ifade ederiz? (13:44)

Üç öğretmen söz sırasından oluşan bu kesitin ikinci söz sırasından itibaren aday, sınıfın merkezi konumunda yerini alarak öğrencilere somut ifadeler üzerinden İngilizce karşılaştırma (comparative/superlative) konusuna yönelik örnekler sunarak (modeling) çalışma kâğıdı öncesinde yönlendirici destek (scaffolding) sunmayı hedeflemiştir. Birinci ve ikinci söz sıralarında yer alan öğrencilerin birinci dilinde ve açık şekilde oluşturulmuş yönergelerden hemen sonra öğretmen masasının üzerine hazırladığı iki kalemi alarak birini bedenine diğerinden daha çok yaklaştırmıştır. Bu eylemin hemen ardından “İngilizcede yakın kavramını nasıl ifade ederiz?” sorusuna öğrencilerden gelen “yakın” (close) ifadesini tahtaya yazmıştır. Nesne üzerinden somutlaştırarak aktarmaya çalıştığı karşılaştırmayı sonrasında kalem ve silgi arasında da yapmıştır.

Karşılaştırma yapmaya yönlendirici söylemleriyle [örneğin “Silgi kalemden daha küçük... Küçük ifadesi nasıl kullanılıyor İngilizcede?” (14:36)] gerçekleştiren aday, öğrenci yanıtlarını tahtaya yazmaya devam etmiştir. Öğrencilerin olumlu ve tercih edilen yanıtlarını “Siz bugün harikasınız ya: (1.5) Bayıldım size” (15:55) gibi ifadeler ve öğrencilere alkışlatma şeklinde karşılayan aday, SEY açısından oldukça önemli olan pedagojik, bağlamsal ve hedef kitle ile uyumlu ve yakınsak bir dil kullanımına (Aziz & Arar, 2024; Novell & Carreres, 2024; Sert, 2017) dikkat etmiştir. Benzer şekilde barış inşası felsefesine (peacebuilding philosophy) (Kırkgöz, 2024) uygun olarak açık olumlu değerlendirme ifadelerine (explicit positive assessments) (Pourhaji & Sadeghi, 2021) aday söyleminde sıklıkla yer verilmiştir. Metin üzerindeki çalışmalarda da “Şimdi ben sana yardım edeceğim” (33:00) gibi ifadeler yer vermesi, bu olumlu yaklaşım kapsamında görülebilir. Dersinin son beş dakikasını genel tekrara ayıran aday, “En yakından uzağa gezegenleri sayabilecek olan var mı bana?” (37:35) sorusuna iki farklı öğrencinin katılım göstermesiyle dersini tamamlamıştır.

Üçüncü Ders Anlatımı-Arven. Öğrencilerle kısa bir selamlaşma ile başlayan dersin giriş kısmının, Emine’nin dersine benzer şekilde (bk. altıncı ders anlatımı), Arven’in “Derse başlamadan önce size birkaç tane ricada bulunacağım” (0:43) şeklindeki yönergesiyle birlikte gelen üç kural üzerinden şekillendiği görülmektedir. Öğrencilerin derse aktif olarak katılmasını, katılım sağlarken de parmak/el kaldırmalarını ve söz sırası kendilerine verildiğinde önce isimlerini söylemelerini isteyen adayın bu yaklaşımı, Yönetimsel Mod çerçevesinde etkileşimin sonraki safhalarda nasıl şekilleneceğine yönelik atılan yönlendirici bir adım olarak değerlendirilebilir. Dersin giriş kısmında (diğer adaylardan farklı olarak) yönergelerin hemen ardından, sınıfa sonradan giriş yapan öğrenciye yönelik “WHY are you late?” ifadesini

yönlendirmiş ve başka bir öğrencinin desteğiyle (“*Niye geç kaldın diyor*”) neden geç kaldığını açıklaması üzerine (01:34) “*Tamam geçebilirsin*” (01:36) şeklindeki yanıtıyla karşılık vermiştir. Sonrasında gelen “*I brought a picture (1.5) Bir tane resim getirdim arkadaşlar BUNu göstereceğim: (1.5) Bunun üzerine tahmin yapacağız TaMAM MI?*” (01:47) şeklindeki açık yönerge giriş kısmındaki etkileşimin ana hatlarını oluşturmuştur. Bu etkileşime yönelik örnek “Kesit 70”te sunulmaktadır.

Kesit 70.

- 01 ÖA: What do you see: in this picture? (02:05) NE görüyorsun bu resimde?
02 Ö1: School (.)
03 ÖA: Schoo:l Çok güze:l (.) Türkçede okul diyoruz DEĞİL mi? (02:12)
Peki: nasıl okul? (1.5) Biraz daha inceleme fırsatınız varsa: (02:17)
04 Ö2: Teacher (.)
05 ÖA: Evet bir de teacher var çok güze:l (02:20)
+Başka bir öğrenciye resmi gösterir+
06 ÖA: Can you see:? Do you want to say something? ^ (02:25)
07 Ö3: Okul (.)
08 ÖA: Okul (1.5) English we say school (1.5) ye:s (02:28)
+ Resmi iki öğrenciye daha gösterir ve onlardan da aynı yanıtı alır+
09 ÖA: Oku:l anladınız evet okul (1.5) (02:40) AMA burası biraz daha farklı
(02:42) Burası Türkiye değil neresi olabilir? ^
10 Ö4: Filistin (.)
11 ÖA: Filistin çok güze:l (02:47) (2.0) Gazze (.) Bakın or((a))daki çocuklar
sizin kadar şanslı değil (1.5) değil mi:? ^
12 Ö4: Evet (.)
+Sınıfın diğer kısmına arka tarafa bakarak+
13 ÖA: Kendi aramızda konuşmuyorduk ((parmağıyla susma işaretini
göstererek)) ,don't (...) with your neighbor please: (02:54) Ehmm...
Ordaki çocuklar sizin kadar şanslı değiller, ŞU an onlar savaş ortamında:
(1.5) Bu şartlar altında bazen ders görüyorlar bazen de göremiyorlar
(03:04) (2.0) O yüzden LÜTfen oturduğunuz sıraların ve okulunuzun
kıymetini bilin olur mu? ^ (03:08)

Öğrencilere sırayla resmi gösteren aday, katılıma aday olarak belirlediği öğrencilere resimdeki gördüklerini tasvir etmelerini isteyen bir gösterge soruyla söz dizinini (turn sequence) başlatmıştır. Öğrencinin yanıtını onaylarken bu yanıtı yankılayanın (teacher-learner echo) yanı sıra açık olumlu değerlendirme biçimindeki onay belirteci (“*Çok Güze:l*”) ile söz sırasının değerlendirme yönünü tamamlayan aday, ifadenin birinci dildeki karşılığını ekledikten sonra onay bekleyen (confirmation-seeking) soru eklentisi ile (“*değil mi?*”) olası yeni katılımları teşvik etmeye çalışmış (Parkinson & Whitty, 2022) ve yeni bir gösterge soru ile bu olasılığı artırmayı hedeflemiştir. SEY’in dil öğretimi özelinde aktif katılımı sağlamasına (Sert, 2017, s. 22) yönelik bir diğer olumlu yaklaşım ise resmi sırayla farklı öğrencilere gösterip bu öğrencilerin yorumlarını almaya çalışmaktır. İkinci ve üçüncü öğrencilerin de katılıma dahil olması bu çabanın bir sonucu olarak görülebilir. Diğer taraftan öğrencilerin resimdeki okulu

betimleme noktasında verdiği yanıtları yetersiz bulduğu anlaşılan aday, kendi yanıtını detaylandırır nitelikte öğrencilerin katılımlarını şekillendirmeye yönelik yeni bir gösterge soruyla (dokuzuncu satır) bir adım daha atmıştır. Soruyla birlikte sunduğu konumsal ipucu ise (“*Burası Türkiye’de değil*”) bu katkı odaklı şekillendirme girişimin bir diğer parçasıdır. Etkileşimsel süreçte sözlü ve/veya sözsüz ipuçları sunmanın (Atar, 2020a; Cancino, 2020; Hara, 2024; Sert, 2015; Tai, 2024b); öğrenci katılımını desteklediği ve şekillendirdiğine örnek olarak değerlendirilebilecek bu yaklaşımla birlikte dördüncü öğrencinin katılım göstermesi ve istenilen yanıtı ulaşması sağlanmıştır. Daha önceki söylemine benzer şekilde öğrenci yanıtını onaylamada söylemini önce bu yanıtı yankılama ve hemen ardından olumlu bir onay belirteciyle biçimlendiren (on birinci satır) aday, öğrencilerin muhakeme yapabilmelerine yönelik girişimlerini talep eden ve pedagojik anlam yüklü onay bekleyen (confirmation-seeking) sorusuyla yeni bir katılıma alan açmıştır (on ikinci satır). Sonraki söz sırasında ise (on üçüncü satır) adayın kendini detaylandırma (teacher elaboration) yoluyla bu anlamı açıklama (clarification) girişiminde bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu söz sırasını, konuşmayı ve aynı zamanda dersin giriş kısmını bitirdiğini gösteren bir yönergeyle tamamlayan aday pedagojik yaklaşımını, okul-sınıf-öğrenci ölçeğinde pedagojik hedeflerle örtüşen (Sert, 2015, s. 54; Walsh, 2006) bir etkileşimsel çerçevede sunmaya çalışmıştır. Bu yaklaşım, Ömer’in daha önce beşinci dersinde sınıfı ve çevreyi temiz tutmaya yönelik (bk. Kesit 53) tutumuyla benzerlik göstermektedir.

Diğer taraftan aynı söz sırasının (on üçüncü satır) başlangıcında, etkileşimi takip etmediğini düşündüğü öğrencileri uyarmaya yönelik girişimde bulunurken hedef dile ek olarak öğrencilerin birinci dilinden (Atar & Rafi, 2024; Can Daşkın, 2015; Jawhar vd., 2021; Jawhar, 2018; Tai, 2024b) faydalanan aday, sözlü iletişimin yanı sıra sözsüz iletişimin önemli bir boyutu olan işaret dilini de dikkate almıştır (Atar, 2016, s. 110; Park, 2017, s. 134; Sert, 2015, s. 47). Parmağıyla işaret ederek (finger pointing) (Park, 2017) dersin giriş kısmında sunduğu sınıf yönergesini güçlendirmesi bu dikkati somutlaştırmaktadır. Bununla birlikte dersin sonraki kısımlarında ve özellikle de uygulama öğretmeninin olmadığı zamanlarda adayın karşılaştığı benzer istenmeyen öğrenci davranışları, etkileşimsel süreci ve öğretmen/öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemenin yanı sıra öğretmen adayları için önemli bir zorluk olan kontrol edilmesi zor (unruly) öğrencilerin yönetimine yönelik aday gelişimine (Gao & Benson, 2012) işaret etmektedir. Etkileşimsel süreci sekteye uğratan ve bir önceki kesitte de yer alan öğrencinin sonradan derse girmesi durumu ise takip eden kesitte tekrar görünür olmuştur.

Dersin konusunun önceki kesitin sonunda (on üçüncü satır) sunduğu yönergeyle bağlantılı olduğunu “*Konumuz da zaten bununla bağlantılı aslında (2.0) Bugünkü konumuz*

arkadaşlar Public Buildings” (03:19) şeklindeki ifadesiyle vurgulayan aday, konuyu tahtaya yazdıktan sonra öğrencilere bu kamu binalarının neler olabileceğini (03:40) sormuş ve sonrasında ise konuyla ilgili belirlediği önemli kelimeleri öğrencilerle paylaşmıştır. “...*bizim gündelik yaşamda işlemlerimizi karşılayacak kelimeler*” (04:56) olarak tanımladığı ve bina isimlerinden oluşan bu kelimelerden yola çıkan aday, öğrencilere bu binaların fonksiyonlarını sormuştur. Emine’nin önceki ders anlatımlarına paralel olarak (bk. Kesit 59/63) “*Hastaneye niçin gideriz?*” (05:09) ve “*Police station’a niçin gidiyoruz?*” (05:39) gibi gösterge sorularla etkileşimin ikinci bölümünü şekillendirmesi, öğrencilerinin anlamlandırmalarını (Sert, 2015, s.142) ve hedef dildeki öğrenmelerini geliştirmek için (Tai, 2024c) kelime odaklı bir etkileşim süreci tasarladığına işaret etmektedir. Diğer taraftan kelime odaklı bu etkileşim tasarımının tüm adaylarda ortak olduğu yorumu yapılabilir.

Kesit 71.

- 01 ÖA: The next one i:s FIRE station ((tahtaya yazarak)) (05:55)
+Birinci ve ikinci öğrenci aynı anda “itfaiye” yanıtını verir+
- 02 ÖA: Evet deMİ ((değil mi)) Doğru mu yazdım? ^ Am I right? ^ (06:00)
(2.0) Goo:d, itfaiye (1.5) Şurdan da ayırırız değil Mİ? ((tahtada göstererek)) fire (1.5) (06:06) “Fire” ne demek? ^
- 03 Ö3: Ateş (.)
- 04 ÖA: Ateş, Başka:? Parmak kaldırarak olur mu? Osman...Eve:t ^
- 05 Ö4: Yangın (1.5) sıcaklık
- 06 ÖA: Yangın, sıcaklık, başka NE olabilir? (06:16) Fire, (1.5) Let’s do brainstorming (1.5) Beyin fırtınası yapalım NE olabilir? (06:23)
+El kaldıran öğrenciye yönelir+
- 07 ÖA: İsim neydi?
- 08 Ö5: (...)
- 09 ÖA: Evet Sudeciğim ^
- 10 Ö5: Zühre (.)
- 11 ÖA: Zühre oke:y?
- 12 Ö5: Yanmak (.)
+ O anda sınıfa öğrenci girer ve öğretmen eliyle konuşmaya ara verdiğini göstererek
- 13 ÖA. Çok özür dilerim, I am interrupting YOU, WHY are you late? (06:36)
- 14 Ö6: (...)
- 15 ÖA: Bi- daha olmasın olur mu?
- 16 Ö6: Tamam (.)
- 17 ÖA: Daha dikkatli olalım (.) (06:39)

Adayın yeni bir kamu binası ismini tahtaya yazarken seslendirmesi, öğrencilerin bu ifadenin birinci dildeki karşılıklarını söylemelerini tetiklemiştir. Buna karşılık olumlu onay ifadesiyle karşılık veren aday, kendi söz sırasında öğrenci etkileşimini artırmaya yönelik bir girişim olarak yazdığı ifadenin doğru olup olmadığına dair değerlendirmeyi de yine öğrencilere bırakmıştır. Öğrencilerin onarımının ya da düzeltilmesinin olmaması üzerine değerlendirmeyi “Goo:d” şeklindeki olumlu onay ifadesiyle kendisi yapan aday -daha önce de vurgulanan

kelime odaklı yaklaşımına başka bir örnek olarak- kelimenin birleşimine ve iki ayrı kelime oluşuna dikkat (“*Şurdan da ayırırız değil mi?*”) çekmiştir. Bu birleşimi oluşturan ilk kelimenin (*fire*) anlamını öğrencilere bir epistemik durum yoklaması (epistemic status check) formatında yönlendiren aday, bu ifadeye yönelik bilgi durumlarını netleştirmek adına yönelttiği bu soru eklentili ifadeyle epistemik açıdan etkileşimsel boyutu ve katılımı güçlendirmeye çalışmıştır (Parkinson & Whitty, 2022). “*Fire*” kelimesinin anlamlandırılmasına yönelik girişim ise başarılı olmuş ve sonraki üç öğrenci katılımının da gerçekleşmesini sağlamıştır. “*Başka:?*” “*Başka NE olabilir?*” ve “*Beyin fırtınası yapalım*” şeklindeki yönergelerin ise bu katılımı teşvik etmeye yönelik olumlu etki oluşturduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle bu tarz ifadeler, Başlatma-Yanıt-Geri Bildirim dizisinin üçüncü ve öğretmen söz sırası çerçevesinde sonraki öğrenci söz sıraları için devam ettirici nitelikte olabilir ve SEY’in önemli bir boyutu olan ortaya çıkarmayı (elicitation) destekleyebilir (Genç & Yüksel, 2021; Girgin & Brandt, 2020; Sert, 2015; Walsh, 2011).

Daha önceki sınıf uygulamaları ve kuralları çerçevesinde katılım için istekli öğrencilere söz sırası verdikten hemen sonra adını bilmediği ya da hatırlamadığı öğrencilere adını sormakla katılımlarını şekillendiren aday, benzer bir süreci beşinci öğrenci ile birlikte (co-constructed) biçimlendirmiştir. Adının yanlış söylenmesi üzerine buna yönelik öğrenci düzeltmesini de (onuncu satır) (learner repair) içeren bu söylemde, daha önce çokça vurgulanan ve adayların sınıf söylemlerinin genel söz dizin sırasını oluşturan tipik Başlatma-Yanıt-Geri Bildirim (IRF) dizisi çerçevesinde öğrenci yanıtını kendi söz sırasında alımlama ve karşılama (responding) yapmak isteyen adayın bu girişimi, başka bir öğrencinin derse geç kalması ve sınıfa sonradan giriş yapmasıyla kesintiye (breakdown) uğramıştır. Öğretmen-öğrenci etkileşimine tehdit olabilecek benzeri iletişimsel kesintilerin (communicative breakdown) en aza indirilmesinin SEY ile ilişkili (Pourhaji & Sadeghi, 2021) olduğu düşünüldüğünde adayın bu etkileşimi durdurmak yerine öğrenci söz sırası ve öğretmen değerlendirmesi ya da yeni söz sırası girişimleri tamamlandıktan sonra bu tarz anlık sınıf dinamiklerine etkileşimsel yanıt vermesi, daha olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Adayın dersin sonraki kısımlarında da benzeri durdurma ve araya girmeler (teacher interruption) yoluyla istenmeyen öğrenci davranışlarını ve/veya söylemlerini kontrol altına almaya çalışması, öğretmenlik uygulamasının adaylara sağladığı etkileşimsel, yönetsel ve eylemsel boyutlar içerisinde. Diğer bir ifadeyle bu tarz kontrol gerektiren sınıf söylemi durumları, adayların gerçek sınıf ortamında ve gerçekçi değil *gerçek* bir etkileşim sürecine dahil olmalarının getirdiği (Altan & Sağlamel, 2015; Atay, 2007; Çelik & Zehir Topkaya, 2024; Kelleci Alkan vd., 2024; Mercü, 2015a; Tavıl & Güngör, 2017) büyük bir avantajdır. Diğer

taraftan, önceki ve bu kesitte adayın araya girmesi ile birlikte derse sonrasında gelen öğrenciyle oluşan yeni bir konuşma ve etkileşimsel alan ise etkileşimsel boyutun kontrol altında tutulması ve sınıf yönetimi açısından değerlendirmeye muhtaç bir nokta olarak durmaktadır. Son olarak adayın yönergelerinde veya kullandığı ifadelerde Türkçe ve İngilizce ifadeleri art arda kullanması ise adayın önceki derslerinde de geniş yer edinen etkileşimde hedef dil kullanımına yönelik hassasiyetini gösterir niteliktedir. SEY özelinde kod değiştirme (code-switching) (Balıkcı & Seferoğlu, 2023; Sert, 2015; Seymen Bilgin, 2016) ve dillerarası geçiş (translanguaging) (Atar & Rafi, 2024; Tai, 2024a; 2024b; 2024c; Tai & Dai, 2023; Tai & Zuo, 2024; Zuo & Walsh, 2021; 2023) temelli bu iki dilli kullanım, adayın söylemini oluşturan bir diğer önemli boyut olarak görülebilir. Öte yandan dersin genelinde öğrencileri söz sıralarını genişletme ve aktif katılımlarını sürdürmek amacıyla referans sorularla [örneğin “*Alışverişi seviyor musunuz?*” (09:37) / “*Erzurum’da bildiğiniz alışveriş merkezi var mı?*” (10:08)] etkileşime dahil etmeye çalışan aday, aynı zamanda SEY açısından oldukça önemli olan bireysel öğrenci söz sıralarının genişletilmesine (extending learner turns) (Kardaş İşler vd., 2019; Ro, 2023; Sert, 2015; Walsh, 2006; 2012) yönelik girişimlerine de bu dersinde çokça yer vermiştir. Bu kapsamda gerçekleşen sınıf söyleminden bir kesit aşağıda sunulmaktadır.

Kesit 72.

- 01 ÖA: ^ Var mı böyle sanatla ilgilenen? (15:45)
 +Öğrenci el kaldırır+
- 02 ÖA: Neyle ilgileniyorsun?
- 03 Ö1: Çizimle, resimle,
- 04 ÖA: Güzel çiziyor MUSUN? (15:51)
- 05 Ö1: Evet (.)
- 06 ÖA: Bunun için NE yapıyorsun? Mesela bi- kursa falan gidiyor musun ^
- 07 Ö1: Gençlik merkezine gidiyorum (.)
- 08 ÖA: Gençlik merkezine gidiyorsun (15:59) EĞER güzelse ilerleyebilirsin,
 (1.5) Kendini yetiştirebilirsin tamam mı? ^

Bir referans soruyla (birinci satır) öğrenci katılımının ve etkileşimin genişlemesinin önünü açmanın yanı sıra (Aziz & Arar, 2024; Genç & Yüksel, 2021; Pouromid, 2019; Sert, 2015; Tajeddin & Kamali, 2023) daha özgün ve gerçek-hayat formatında etkileşime (Walsh, 2011, s. 12) kapı aralayan aday, katılım gösteren öğrencinin yanıtlarını detaylandırmasına yönelik yeni sorularla (ikinci, dördüncü ve altıncı satırlar) onun söz sırasını genişletmiş ve sınıf içi etkileşimi sınıf dışıyla bağdaştırabilmiştir. Son söz sırasına ise kendi söyleminin bir parçası olarak değerlendirilebilecek öğrenci yanıtını yankılama (teacher-learner echo) ile başlayan aday, tipik sınıf söylemi söz dizini çerçevesine uygun gerçekleşen bu konuşmanın son kısmını da yine bu dizine uygun şekilde ve değerlendirme (evaluation) boyutunu göz önünde

bulundurarak tamamlamıştır. Öğrencinin bu yeteneğine yönelik değerlendirmesi ise pedagojik açıdan oldukça destekleyici ve olumlu olarak kabul edilebilir.

Dersin son kısmını hazırladığı çalışma kağıdına ayıran aday, bu kapsamda sunduğu zamansal yönerge kapsamında etkileşimsel açıdan önemli bir detaya yer vermiştir. Çalışma kağıdını tamamlamaya yönelik “*You have three: minutes*” söylemine ek olarak sunduğu “*Bence üç dakika yeterli (1.5) sizce?*” şeklindeki ifadesi, etkileşimsel sahayı genişletmeye yönelik öğrencilerin katılım gösterip görüşlerini sunmalarına imkân sunabilecek potansiyele sahiptir. Dahası, üzerinde çalışılacak materyal ve aktiviteye yönelik zamansal yönerge oluşturmada adayın öğrencilerin görüşlerini dikkate almasını gösteren bu soru, etkileşimin öğrenci-öğretmen birlikteliğinde (co-constructed), “öznelerarası” (intersubjective) ve birinci-ikinci dil geçişiyle (Atar, 2016, s. 28; Sert, 2015, s. 133) yapılandırılmasına işaret etmektedir. Benzer şekilde adayın çalışma kağıdına yönelik “*Bu konuda arkadaşlarınızdan yardım alabilirsiniz*” (19:08) biçimindeki akran desteğine alan (space) açması, öğrenci katılımını teşvik etme noktasında öğrencilere “*artı*” vermesi (10:28), doğru yanıtı bilen öğrenciyi diğer adayların yaptığı gibi alkışlatması (11:54), ders süresince öğrencilerin anlamasına yönelik kontrol formatında yönelttiği sorular (“*Şu ana kadar bir problem yok, değil mi?*” (16:49) ve “*Bilinenden bilinmeye doğru gidin (1.5) O şekilde daha rahat yaparsınız*” şeklindeki yönlendirici desteği (scaffolding), SEY açısından olumlu görülebilecek diğer aday stratejileri olarak değerlendirilebilir.

Dördüncü Ders Anlatımı-Arven. Bir önceki dersine benzer şekilde öğrencilerden derse yönelik beklentisini dile getiren Arven, “*Çocuklar derse başlamadan ÖNCE sizden bi((r))şey rica etmek istiyorum (1.5) Derse aktif katılım (1.5) Zaten artıları duyduunuz (1.5) Olabildiğince BEN de size artı atacağım tamam MI:?*” (0:23) şeklindeki açık yönergeleriyle bu beklentisinin öğrenci katılımını artırmaya yönelik olduğunu belirtmiştir. Katılım gösteren öğrencilere “*artı*” vereceğini söylemesi ise etkileşimi desteklemede değerlendirmeyi dikkate aldığını göstermesine ek olarak pedagojik eylemlerle ilgili kararlar almakla (Hara, 2024) ve etkileşimin pedagojik hedefle örtüştüğü (Sert, 2015; Walsh, 2006) bir yönelimle ilişkili biçimde SEY’e işaret edebilir. Yine önceki derslerine paralel olarak dersin ısındırma (warm-up) kısmına yönelik öğrenci ilgisini ve katılımı sürdürmek (Walsh, 2011, s. 64) için derse ilgi çekici bir nesne veya materyal getiren aday, bu sefer bir kitap ve bir topla derse gelmiştir. “*Peki: sizce NEDEn ben kitap veya top getirdim sınıfa? ^*” (01:01) şeklindeki öğrencileri düşündürmeye ve tahminde bulunmaya sevk eden gösterge sorusuyla aday, bu ilgi çekiciliği ve aktif katılım için gereken öğrenci motivasyonunu desteklemiştir. Konu tahminlerinde farklı öğrencilerin de katılım göstermesine kapı aralayan “*What else? Başka:?*” (01:26) şeklindeki kısa soru ifadesini

bu derste de yaygın şekilde kullanan aday, tahminlerden sonra konunun (*Oyunlar ve Hobiler*) başlığını tahtaya yazar. Yönetimsel (Managerial) Modun önemli bir boyutu olarak görülebilecek ısındırma sürecinin son aşamasında öğrencilere “*What games do you like? Ne tarz oyunlar seviyorsunuz?*” (01:58) ve “*What is your hobby? Hobiniz nedir?*” (02:01) şeklinde referans sorular yönelten aday, SEY’in önemli bir göstergesi olarak soru sormanın (questioning) gücünden yararlanmıştır (Walsh, 2011, s. 11). Gerçek ve kompleks etkileşime kapı aralayan bu tarz sorularla (Aziz & Arar, 2024; Genç & Yüksel, 2021; Pouromid, 2019; Walsh, 2011, s. 12) öğrenci katılımını şekillendirilmeye çalışıldığı yorumu yapılabilir.

Etkileşimi şekillendirme ve desteklemede aktif olarak kullandığı bir diğer araç olarak tahtayı (Can Daşkın, 2015) ve interaktif tahtayı (Coyle vd., 2010) kullanan aday, “*bugün sizin öğrenmeniz gereken*” (02:51) şeklinde tanımladığı ve ünite kapsamında önemli gördüğü kelimeleri tahtaya yazmıştır. Giriş kısmında değerlendirmeye yönelik sunduğu etkileşimi destekleyici unsura atıfta bulunarak öğrencilerin zorlayıcı kelimeleri bilmelerine yönelik “*Bunu bilene artı atalım olur MU?*” (03:55) şeklindeki ifadesiyle sonraki katılımları teşvik etmeyi amaçlamıştır. Ders genelinde katılımı ve etkileşimi teşvik etmeye yönelik olarak kullanılan bir diğer önemli etkileşimsel araç ise açık olumlu değerlendirme (explicit positive assessments) ifadeleridir (Pourhaji & Sadeghi, 2021). “*Maşallah hepsini biliyorsunuz af:erin: size*” (05:26) gibi ifadeler sınıf genelinde olumlu, rahatlatıcı ve destekleyici bir ortamın şekillenmesine yardımcı olmak açısından barış inşası felsefesine de (peacebuilding philosophy) (Kırkgöz, 2024) örnek teşkil edebilir. Doğru öğrenci yanıtına yönelik alkışlatma (applauding) eylemi de [örneğin “*Hatta arkadaşımızı alkışlayalım*” (06:48)] bu kapsamda değerlendirilebilir.

“*Oyunlar ve Hobiler*” kapsamında dersin sonraki kısmında da referans sorulara [örneğin “*Kamp yapıyor musunuz?*” (08:43) / “*Yakar top sever misiniz?*” (09:47)] ağırlık veren aday, bazı kelimelerin birlikte tekrar edilmesiyle [“*First I will say a:nd then you: repeat me, oke:y?*” (09:57)] “koro” formatında tüm sınıf etkileşimi (Walsh, 2011, s. 169) [“*Hep beraber aynı ses tonunda bir de yüksek sesle*” (10:14)] desteklemiştir. Kelime odaklı yaklaşımını “*Ben size bir kelime göstereceğim siz de arkadaşlarınıza anlatmaya çalışacaksınız*” (11:25) şeklindeki yönergesiyle “*sessiz sinema*” (11:16) formatında sürdürmeyi amaçlayan aday, böylelikle öğrencilerin seviyesine uygun başka bir aktiviteyle daha etkileşimi desteklemiş ve etkileşimsel alanı maksimum seviyeye (maximizing interactional space) çıkarma noktasında olumlu bir adım atmıştır.

Kelime odaklı aday yaklaşımının sonraki iki adımından birincisinde aday, akıllı tahtayı açarak (18:00) ve “*Bur((a))da da find the match yani eşleştirme oyunumuz var*” (18:05) şeklindeki yönergesiyle öğrencilerin tahtaya gelip ilgili kelimeyi resmiyle eşleştirerek katılım

göstermelerini amaçlamıştır. Bu aktiviteyi etkin katılım noktasında başarılı şekilde yürüten aday, ikinci adım öncesinde öğrencilerin sınıf dışı öğrenme ve hedef dile yoğunlaşmasına imkân tanıyacak ödevlendirme aracını kullanmış ve “*Bu konuyla ilgili en sevdiğiniz hobi ya da oyunu çizmenizi istiyorum (1.5) Sonrasında altına “my hobby is bla bla” diye yazacaksınız.*” (26:01) şeklindeki açık yönergelerle bu aracın fonksiyonunu netleştirmiştir. Dersin son bölümünde gerçekleşen kelime odaklı ikinci adım ise hatırlatmaya ve dersin genel tekrarına yönelik tahta üzerinden bir kavram haritası (concept map) oluşturulmasıdır (27:28). Sınıf modlarının sonuncusu olan ve dersin son kısmına yönelik Sınıf Bağlamı (Classroom Context) çerçevesinde (Walsh, 2006; 2011; 2012) uygun olarak görülebilecek bu aktivitede aday, tahtanın ortasına yazdığı ünite ismini yuvarlak içerisine almış ve kavramları öğrencilerin tamamlamasını istemiştir. Önceki aktivitelerle birlikte aktif katılımı ve öğrenci ağırlıklı (student-fronted) etkileşimi hedef alan bu yaklaşım, öğrencilerin katılımlarını en üst düzeye çıkarma noktasında etkileşime olumlu etki etmiş ve dahası adayın sonraki çalışmalar için bu araç üzerinden yönlendirme yapmasına kapı açmıştır. “*Ders çalışırken mesela, konu işleDİNİZ ya ^ küçük bir deftere böyle yuvarlak çizin (1.5) Ders çalışırken de sınava (...) sonra onları anahtar kavramlarla ok çıkartıp yazarsanız aklınızda DAHA çok kalır*” (31:32) şeklindeki bu ifade ise SEY’in önemli bir bileşeni olan yönlendirici destek (scaffolding) (Can Daşkın, 2015, s. 35; Sert, 2015, s. 166; Walsh, 2011, s. 172) kapsamında değerlendirilebilir.

Beşinci Ders Anlatımı-Arven. Arven’in beşinci ders anlatımının başlangıcında “*Environment*” (Çevre) başlıklı bir ders sunusunun akıllı tahtada açık olduğu görülmektedir. Derse kısa bir selamlaşma ile başlayan aday, “*What did you see on your way when YOU come to school?*”(2.0) *Okula gelirken etrafınıza bakıyor musunuz? ^*” şeklindeki referans sorularla ısındırma (warm-up) kapsamında konuyla ilişkili bir giriş yapmıştır. Bu kapsamda gerçekleşen söylem “Kesit 73”te verilmektedir.

Kesit 73.

- +Öğretmen öğrencilere okula gelirken etrafına baktıklarında ne gördüklerini sormuştur+
- 01 Ö1: Hocam çevrenin kirli olduğu,
 - 02 ÖA: Çevrenin kirli olduğunu görüyorsun (0:32) (1.5) Peki bunun (...)
 - 03 Ö1: Evet? ^
 - 04 ÖA: Çevre kirli dedin demi? ((değil mi?)) ^ (0:40) Peki NE gördün de çevrenin kirli olduğuna kanaat getirdin?
 - 05 Ö1: Hocam yerlerde çöp var, (0:44)
 - 06 ÖA: Yerlerde ÇÖP var çok güzeli başka:? ^ (0:47)
 - 07 Ö2: Binalar var (.)
 - 08 ÖA: Binalar var güzeli Peki: hava nasıldı? How was the weather? (01:02)
 - 09 Ö3: Güneşli (.)
 - 10 ÖA: Güneşli hmmm Güneşli havaları SEViyor musunuz? (01:06)

- +Öğrenciler koro şeklinde “evet” yanıtını verir+
- 11 ÖA: Did you see any trash? ^ Peki ÇÖP gördünüz mü? (01:11) Yücel dışında?
+Dördüncü öğrenci söz sırası almak için el kaldırır ve öğretmen soruyu bu öğrenciye yöneltir+
- 12 ÖA: Peki çöp görünce NE hissediyorsun? (01:24) Ya da NELER yapıyorsun?
- 13 Ö4: (...)
- 14 ÖA: Peki yerdeki çöpleri gördüğümüz zaman şu çöpü çöp kutusuna atalım diyor musunuz? ^ Yoksa “bana ne atan kişi alsın” MI diyorsunuz? (01:41)
+Öğrencilerin eşzamanlı yanıtlarının ardından+
- 15 ÖA: Çocuklar konuşacağımız konu çevre üzerine (2.0) Our topic i:s environment, oke:Y? ^

Konuyla ilişkili olarak yönelttiği bu soruya gelen öğrenci yanıtını artık kendi söyleminin bir parçası olarak kabul edebileceğimiz şekliyle, *tekrarlayarak/yankılayarak* söz sırasına başlayan aday, SEY açısından oldukça değerli bir girişim olarak bu yanıtın detaylandırılmasını (elaboration) ise başka bir soruyla gerçekleştirmiştir (dördüncü satır). Bu ikinci soruyu yöneltmeden önce öğrencinin yanıtını doğrulamayı amaçlar nitelikteki sorusu (“*Çevre kirli dedin değil mi?*”) ve sorunun sonundaki eklenti ifadesi (“*değil mi?*”) ise sonraki öğrenci katılımına destek olur niteliktedir (Parkinson & Whitty, 2022). Öğrencinin detaylandırmasını (beşinci satır) onaylayan nitelikte ve yine kendi etkileşim stiline uygun olarak önce öğrenci yanıtını tekrarlayıp sonrasında onay bildiren belirteç (“*çok güze:l*”) kullanan aday, bu yanıtla yönelik kendi söz sırasını tamamlamıştır (altıncı satır). Bu yanıtın sonuna eklediği ve önceki kesitlerde de belirgin olan “*Başka?*” şeklindeki soru eklentisi ise başka katılımları talep eden ve SEY kapsamında değerlendirilebilecek bir özellik olarak ikinci öğrencinin katılımını sağlamıştır. Bu ikinci öğrencinin söz sırasını da aynı stilde karşılayan adayın bu söylemi, sınıf söyleminin özellikle öğretmen söylemi açısından (teacher talk) belirli etkileşimsel pratik ve rutinlere (Sert, 2015; Walsh, 2011) sahip olabileceğine doğrudan işaret etmektedir. Diğer taraftan adayın kendine has söyleminin oluşmaya başlamış olması ise öğretmenlik uygulaması sürecinin getirdiği deneyimlerle birlikte öğretmen kimliği ve stili oluşmasına yönelik kayda değer etkisini (Castañeda-Trujillo & Aguirre-Hernández, 2018; Koç, 2016; Merç, 2015a; Prabjandee, 2019; Şimşek-Rackelmann vd., 2024) desteklemektedir.

Adayın etkileşimsel stilinin oluşmasına yönelik bir diğer örnek ise özellikle sorular ve yönergelerin ifade edilmesinde tercih ettiği yaklaşımdır. İkinci öğrencinin yanıtından hemen sonra yeni bir detaylandırma girişimine öğrenciyi yönlendiren referans türü soruları Türkçe-İngilizce (sekizinci ve on beşinci satırlar) veya İngilizce-Türkçe (On birinci satır) olarak ifade ediyor olmasıdır. Daha önce de vurgulandığı üzere bu ikili (dual) dil kullanımı yaklaşımının dillerarası geçiş (translanguaging) (Atar & Rafi, 2024; Tai, 2024a; 2024b; 2024c; Tai & Dai,

2023; Tai & Zuo, 2024; Zuo & Walsh, 2021; 2023) ve kod değiştirme (code-switching) (Sert, 2015; Seymen Bilgin, 2016) ile olan ilişkisi SEY ile de bağlantılı bir yaklaşım şeklinde değerlendirilmesinin önünü açmaktadır. Referans sorulara (on, on bir, on iki ve on dördüncü satırlar) ağırlık verilen bir dersin de göstergesi olan bu kesit, adayın koro şeklinde arzu ettiği yanıtı almasıyla birlikte bu konuşmayı sonlandıran nitelikte sunduğu açıklayıcı ve yönlendirici yönerge ile (on dördüncü satır) son bulmaktadır. Diğer taraftan “*Yücel dışında*” ifadesi, katılım için farklı adaylardan girişimler beklediğini gösteren ve dolayısıyla katılımı destekleyen bir yaklaşıma işaret etmektedir. Söz dizininin on dördüncü sırasında sunulan tasarlanmış eksik ifadeler (designedly incomplete utterances) (Sert, 2015, s. 138) öğrencilerin pedagojik çerçevede konuya ilişkin tutumlarını değerlendirme imkânı sunma olasılığının yanı sıra -bu kesitte de olduğu gibi- koro formatında bir etkileşim alanı oluşturmuştur. Dersin ikinci kısmında materyal olarak hazırladığı sunu üzerinden çevre ve çevrenin korunmasına yönelik slaytlar paylaşan adayın bu kapsamda gerçekteşen konuşması ise “Kesit 74”te sunulmaktadır.

Kesit 74.

- 01 ÖA: Noise pollution NE olabilir? (05:42)
- 02 Ö1: Ses kirliliği (.)
- 03 ÖA: Peki ses de bir kirlilik midir? ^
- 04 Ö2: Yes Hocam (.)
- 05 ÖA: Exactly:, goo:d (05:47)
+Tahtaya dönüp devam etmek isteyen öğretmen, öğrencinin tekrar söz sırası alması üzerine geri döner+
- 06 Ö2: ^ Hocam bi- örnek vereyim Mİ Hocam? (05:49)
- 07 ÖA: Eve:,t
- 08 Ö2: Hocam mesela düşünün, bayramda fazla egzoz patlatınca
- 09 ÖA: Bir saniye çok özür dilerim böldüm seni (05:57)
- 10 Ö2: Sıkıntı yok (.)
- 11 ÖA: ((Sınıfa dönerek)) Please take your seat (1.5) WHAT is happening there? Noluyor? ^
+İki öğrenci ayaktadır+
- 12 ÖA: Tamam boş olan bir yere otur, arkadaşının yanına oTUR: (06:06) şu an beni bölüyorsunuz (1.5) Arkadaşınızı böldünüz (2.0)
+İkinci öğrencinin oturduğu sıraya tekrar yaklaşır+
- 13 ÖA: Ne söylüyordun demin SEN? (06:33)
- 14 Ö2: Hocam ře:y, maganda eğer fazla egzoz patlatırsa ses kirliliğine neden olur (.) (06:38)
- 15 ÖA: Kesinlikle af:erin sana (.) (06:40)

Referans soruların yanı sıra gösterge soruların kullanımı açısından da zengin bir etkileşim ortamı sunan bu derste öğretmen, yine sorular üzerinden öğrencilerin epistemik durumlarını, anlamlandırmalarını ve detaylandırmalarını teşvik etmeye yönelik girişimlerde bulunmaktadır. Birinci öğrencinin yanıtını detaylandırmaya yönelik tüm sınıfa yönlendirilen ikinci sorunun (üçüncü satır) öğrenci katılımını ve daha sonrasında ise davetsiz katılım

istekliliğini (altıncı satır) sağlaması, bu girişimlerin başarılı olduğuna işaret etmektedir. Böylelikle öğrenci için etkileşimsel alan (interactional space) açarak genişletilmiş bir söz sırasının oluşmasına destek olan aday, istenmeyen öğrenci davranışları nedeniyle öğrenci detaylandırmasını “*Bir saniye çok özür dilerim böldüm seni*” ifadesiyle kesmek durumunda kalmıştır. Daha önce de benzer ve zorunlu araya girme (teacher interruption) durumunu önceki derste (bk. Kesit 68) deneyimleyen aday -kendi söylem stiline uygun olarak- önce İngilizce ardından Türkçe olarak seslendirdiği “*WHAT is happening there? Noluyor?*” ifadesiyle bu araya girmenin gerekçesini netleştirmiştir. Kayıтта iki öğrencinin ayakta beklediği ve bir öğrencinin boş olan sıraya oturmak istemediği görülmektedir. On ikinci satırdaki aday yönergesi de bu problemi netleştiren bir diğer ifadedir. İstenmeyen öğrenci davranışları uygulama sürecinde karşılaşılabilecek olası zorluklar arasında kontrol etmesi zor öğrencilerin (Gao & Benson, 2012) ve öğretmen adaylarına karşı olumsuz tutum sergileyen (Demirbulak, 2012) öğrencilerin olduğunu somut olarak gösteren bu kesit, böylesi zorlukların sınıf etkileşimini de olumsuz anlamda etkilediğini göstermektedir. Adayın “*Şu an beni bölüyorsunuz... Arkadaşınızı böldünüz...*” ifadesi bu etkiye işaret etmekle birlikte adayın benzeri muhtemel olumsuz yaklaşımlara karşı deneyime ve yönlendirici desteğe olan ihtiyacını da yansıtmaktadır. Diğer taraftan, ikinci öğrencinin sözünün öğretmen müdahalesi ile zorunlu olarak kesilmesinin ardından etkileşim kaldığı yerden devam etmiştir. Adayın SEY açısından farkındalığına da işaret eden söz sırasını ve etkileşimsel eylemleri sıkı biçimde takip etmesinin (Atar, 2020a; Badem-Korkmaz & Balaman, 2024; Duran & Jacknick, 2020) ve öğrenciye yanıtını tekrar etmesi için söz sırası vermesinin bu devamlılığı sağladığı ve böylelikle iletişimsel kopukluğun (communicative breakdown) önüne geçildiği yorumu yapılabilir.

Bununla birlikte SEY’in bir diğer önemli göstergesi olan araya girmelerin/müdahalelerin dersin ilerleyişi ile paralel olarak azaltılması gerekliliği (Sert, 2017; Yatağanbaba & Yıldırım, 2016) ise aday tarafından dikkate alınması gereken bir diğer önemli noktadır. Dahası, uygulama öğretmeninin sınıftan ayrılması ile öğrencilerin araya girmelerinden ve yüksek ses tonuyla konuşmalarından oluşan gürültü ortamının aday üzerindeki etkisinin gittikçe artması [örneğin “*Kafamı karıştırdınız arkadaşlar*” (23:00) / “*Şu an hiç odaklanamadım ve güzel bir ders olmadı*” (23:16) / “*SİZ benim istediklerimi yapmıyorsunuz (1.5) Ben de SİZİN istediklerinizi yapmam*” (25:53)], adayların benzer sınıf ortamlarında etkileşimi nasıl yürütmeleri gerektiğine dair akademisyen ve mentör desteğine ihtiyaç duyduklarını örneklendirir niteliktedir.

Etkileşim açısından olumsuz olarak değerlendirilebilecek bu durumların dışında referans sorulara sıklıkla başvurma [örneğin “*Public transportation yani toplu taşıma sizce*”

neden önemli?” (09:17)], sınıfta gezinme, yönergelerin açıklığı, katılımı teşvik etme [“İlkini kim yapmak ister?” (15:28] ve dersin son kısmına yönelik Sınıf Bağlamı Moduyla uyumlu olarak öğrencileri kirlilik türleriyle mücadele etmede yapılacaklar noktasında grup çalışması formatında birlikte (co-constructed) slogan üretmeye yönlendirme, SEY farkındalığına işaret eden ve etkileşimsel becerilerinin gelişimine yönelik “olumlu yaklaşımlar” olarak değerlendirilebilir.

Altıncı Ders Anlatımı-Arven. Son ders anlatımını beşinci sınıf seviyesinde gerçekleştiren Arven, önceki derslerine paralel ve kendi stiline bir parçası olarak görülebilecek şekilde dersle ilgili öğrencilerden beklentilerini dile getirmeyi bu dersinde de dikkate almıştır. “Derse başlamadan önce I want you to participate (...) actively, TAMAM MI? Derse AKTİF bir şekilde katılmanızı istiyorum” (0:31) şeklinde beklenti bildiren yönerge, aynı zamanda, adayın söz sıralarında Türkçe-İngilizce birlikteliğini takip ettiğini göstermektedir. Birinci döneme kıyasla, ikinci dönem derslerinde Türkçe kullanımına ağırlık veren adayın, İngilizce kullanımını da dengede tutma çabasının bir yansıması olarak değerlendirilebilecek bu tercihi, bağlamsal farklılık dolayısıyla ikinci dönemde öğrencilerin seviyesini göz önünde bulundurduğuna da işaret etmektedir.

Önceki anlatımlar ışığında, adayın söylemsel stiline işaret eden bir diğer önemli nokta ise yine bu derse de bir nesne ile gelmiş olması ve bu nesneye yönelik tahminler ışığında öğrencilerin çıkarımda bulunarak üzerinde durulacak konuyu ve dolayısıyla ders içeriğini tahmin etmiş olmalarıdır. SEY açısından farkındalık sahibi bir öğretmenin öğrenci ilgisini sürdüren, kapsayıcı ve eğlenceli (“jagged”) (Azkiyah & Mukminin, 2017, s. 119; Walsh, 2011, s. 22) bir etkileşim ortamına zemin hazırlayan bu yaklaşımı gereği aday, sınıfa bu kez içerisinde konuyla ilişkili objeler bulunan bir kutuyla gelmiştir. “Tek tek açacağım ama siz bana bunların İngilizcesini söyleyeceksiniz tamam MI?” (01:41) şeklindeki ifadesi, öğrencileri objelerin karşılığını hedef dilde bulmaya yönlendiren ve yine kelime odaklı bir yaklaşımın tezahürü olan açık bir yönerge olarak görülebilir. “Şimdi size ipuçları vereceğim (1.5) Siz de konunun NE olduğunu tahmin edeceksiniz” (02:34) şeklindeki ifadeler ise adayın SEY açısından önemli bir diğer nokta olan öğrencilere ipucu sağlamayı (Atar, 2020a; Badem-Korkmaz & Balaman, 2024; Hara, 2024; Sert, 2015; Tai, 2024b; Walsh, 2006) dikkate aldığını göstermektedir. İpuçlarının da desteğiyle konunun adını (*Festivals*) doğru tahmin eden öğrencilerle aday arasında geçen konuşma “Kesit 75”te sunulmaktadır.

Konuya ilişkin ve hedef dilde bir referans soruyla başlayan konuşma, öğrenci sessizliği neticesinde adayın üç saniyelik kısa bir bekleme süresinin (wait time) ardından sorunun öğrencilerin birinci dilinde tekrar sorulması (“Hiç katıldınız mı festivallere?”) ve Türkçe

kullanımından sonra gerçekleşen koro formatındaki (Walsh, 2011) öğrenci katılımıyla devam etmiştir. Öğrenme ve etkileşime dahil olma fırsatlarını en üst düzeye çıkarma noktasında birinci dilin üstlenebileceği fonksiyon(lar)a (Atar & Rafi, 2024; Can Daşkın, 2015; Jawhar vd., 2021; Jawhar, 2018; Sert, 2015; Tai, 2024a) işaret eden bu yaklaşım, etkileşim kesitinin sonraki söz sıralarında da yerini almıştır.

Kesit 75.

- 01 ÖA: Peki: did you ^ attend ANY festiVALS? (03:24)
+Öğrenci sessizliği ve katılım olmadığını gören öğretmen sorusunu
birinci dilde yeniden ifade eder+
- 02 ÖA: Hiç katıldınız MI festivallere? (03:27)
+Öğrenciler koro şeklinde “evet” yanıtını verir+
- 03 ÖA: HANGileri mesela:? Parmak kaldırın (.) (03:30)
- 04 Ö1: Basketball (.)
- 05 ÖA: Basketball (1.5) Did YOU enjoy? Eğlendin mi peki:? (03:35)...
Nasıldı birazcık bahsetmek ister MİSİN? (03:37)
- 06 Ö1: Hocam şimdi ehmm (...)
- 07 ÖA: Yendiniz mi? Vaauvv it’s great (03:43) (1.5) Zeynep,
- 08 Ö2: Hocam biz bi((r)) kere şeyde başka bir yere gitmiştik yabancı bir
ülkeye, (03:50)
- 09 ÖA: Vaaauvv Yabancı bir ülkeye Mİ? ^
- 10 Ö2: Evet (.)
- 11 ÖA: Hangi ülkeye? ^ (03:51)
- 12 Ö2: Almanya,
- 13 ÖA: AlmanYA,
- 14 Ö2: Evet or((a))da teyzemgil var, (03:56) (1.5) Hocam cadılar bayramına
denk gelmişti;
- 15 ÖA: Halloween (04:01)
- 16 Ö2: Evet her yerde böyle (...) vardı (.)
- 17 ÖA: Hmmm That’s interesting thank you: (04:04)

Birinci dildeki referans soruya yine birinci dilde ve koro şeklinde verilen kısa yanıtı detaylandırmalarını (elaboration) öğrencilerden talep eden aday, bu kapsamda ikinci bir referans soruyu (üçüncü satır) tüm sınıfa yöneltmiştir. Birinci öğrenciyi katılım için seçen aday, bu öğrenciden gelen yanıtı -daha önce de vurgulandığı üzere- önce yankılamayı (beşinci satır) tercih etmiş, sonrasında ise yine kendi stiline uygun olarak önce İngilizce ve ardından Türkçe şeklinde sunduğu yeni bir referans soruyla öğrenci söz sırasını genişletmeyi amaçlamıştır. Kendi ifadesini detaylandırır nitelikteki bu soruyu farklı şekilde (paraphrasing) tekrar yönelten adayın bu söylemi, öğrencinin anlamlandırmasını desteklemeye yönelik olarak olumlu bir yaklaşım şeklinde değerlendirilebilir. Birinci öğrencinin katılımını ve yanıtını yine kendi belirlediği etkileşimsel stil çerçevesinde karşılayan aday, önce öğrencinin yanıtını yankılamış (“Yendiniz mi?”) hemen sonrasında ise açık olumlu bir belirteç (“vauvv”) ve ifade (“It’s great”) sunmuştur. Benzer söz sırası içeriğini ikinci öğrenci için de sunan aday, hem referans soru (“Hangi ülkeye?”) hem de öğrenci yanıtını yankılayan ifadesi (on üçüncü satır) ile öğrenci söz

sırasının genişlemesini (extending learner turn) ve detaylandırmasını (elaboration) sağlamıştır (on dördüncü satır). Öğrencinin detaylandırmasına ve söz sırasını uzatarak etkileşime katıldığı süreyi uzatmasına katkıda bulunan bir diğer önemli özellik ise adayın öğrenci yanıtında belirttiği festivalin hedef dildeki karşılığını sunmasıdır (“Halloween”). Son detaylandırmayla birlikte söz sırasını tamamlayan öğrencinin bu son yanıtı ise bir minimal belirteç (“Hmmm”), olumlu bir yorum (“That’s interesting”) ve bir açık olumlu değerlendirme sunan onay belirteci (“thank you:”) ile karşılık bulmuştur. Bu olumlu değerlendirmelerin, öğrencinin ve diğer öğrencilerin katılım istekliliğini artırmaya (Kardaş İşler vd., 2019; Pourhaji & Sadeghi, 2021; Sert, 2015) yönelik adımlar olduğu söylenebilir.

Yaklaşık yirmi dakikalık bu son kaydın ikinci yarısında ise aday, öğrencilerden Kurban Bayramı’na yönelik yaptıklarını sınıfın önünde İngilizce olarak anlatmalarını istemiştir. Bu kapsamda tüm sınıfı etkileşime dahil etmek için bireysel adaylık stratejisini (Havadar, 2024) kullanan aday, “*Batuhan GEL buraya bana Kurban Bayramı sabahında ne yaptığını anlat (1.5) Ben de İngilizcesi için yardım edeyim*” (05:32) şeklinde doğrudan öğrenciye yönelik sunduğu yönerge ile bu aktiviteyi başlatmıştır. Dahası, diğer adaylardan farklı bir formatı takip eden aday, öğrencinin bayram günü paylaştığı rutinini yarıda kesmesini istemiş ve “*Şimdi o elini yüzünü yıkadı SEN de devam et*” (06:58) şeklindeki yönergesiyle aktivite kapsamında başlatılan söylemi başka bir öğrencinin devam ettirmesini istemiştir. Hikâye tamamlama (story completion) aktivitesiyle benzerlik gösteren bu uygulama, sonraki öğrencinin söylemi devam ettirmesi ve tamamlaması açısından sınıf etkileşimin birlikte yapılandırılması (co-construction) prensibine (Walsh, 2011, s. 172) “uygun” olarak tanımlanabilir.

Dersin son kısmında öğrencilere bir sürprizi olduğunu belirterek geçiş yapan aday, “*Biraz merak edin sürprizin ne olduğunu*” (10:15) şeklindeki ifadesiyle öğrencilerin mevcut ilgisinin artmasını sağlamıştır. Adayın farklı kültürler üzerinden şekillendirdiği ikinci ders anlatımında gerçek yaşamdan örnek olarak verdiği (bk. Kesit 24) yabancı arkadaşı bu son derste aday tarafından sınıfa davet edilmiştir. Öğrencilerin alkışlaması (11:57) ve adayın “*Muhammed size kendini tanıttacak*” (12:14) şeklindeki yönergesi eşliğinde kendini tanıtan misafir katılımcı, Afrika kültüründen örnek bir festivali tanıtmak için davet edilmiştir. Bu kapsamda öğrenciler ile misafir katılımcı arasında gerçekleşen konuşma “Kesit 76” da sunulmaktadır.

Kesit 76.

- 01 ÖA: Muhammed Hocamız festival hakkında Bİlgi verecek (17:36)
- 02 MK: Do you: know Nigeria? ^
- 03 Ö1: Osimhen (.)
- 04 ÖA: Osimhen’s country (18:41)
- 05 Ö1: Hocam tanıyor musunuz Osimhen’i:? (18:48)

+Öğrenci sessizliği ve katılım olmadığı gören öğretmen sorusunu
birinci dilde yeniden ifade eder+

Etkileşimsel alanı zenginleştirme ve konuyla (*Festivals*) ilişkili olarak etkileşimsel sınıf sürecini gerçeğe yaklaştırmak ve gerçek hayatla söylemsel açıdan bağlar kurmak (Ro & Kim, 2024; Urmeneta & Evnitskaya, 2014) ve böylelikle sınıf ortamında daha “gerçek” (Walsh, 2006, s. 82) bir iletişim atmosferi oluşturma açısından bu adım olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Misafir katılımcının hedef dildeki sorusuna öğrencinin ilgi alanları doğrultusunda takip ettiği ünlü bir futbolcunun adını söyleyerek karşılık vermesi, sınıf söylemi ile gerçek yaşam arasında bağ kurulduğuna işaret etmektedir. Öğrencinin yanıtını yeniden ifade ederek (reformulation) öğrenci ile misafir katılımcı arasındaki etkileşimsel süreci destekleyen aday ifadesinden sonra bu bağlantıyı anlamlandıran bir başka öğrencinin referans sorusu ise etkileşim zenginliğini göstermenin yanı sıra öğrenci katılımının ve davetsiz girişimlerinin misafir katılımından olumlu anlamda etkilendiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte yaklaşık yirmi dakikalık kaydın sonrasına yönelik bu etkinin sınıf etkileşimini nasıl şekillendirdiğine dair bir yorum yapılamamıştır.

Üçüncü Ders Anlatımı-Ali Asaf. Ders kaydı başlangıcında Ali Asaf’ın tahtaya bazı kelimeleri hedef dilde yazdığı görülmektedir. “*Çocuklar geçen hafta Yasemin Hocamız anlattı: AYNI konunun devamındaki farklı kelimeler bunlar (1.5) Biliyor musunuz bunları? ^*” (0:29) şeklindeki ifadesiyle yazdığı kelimeler bazında öğrencilerin önceki öğrenmelerine atıfta bulunan (referring to a past learning event) (Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019a; 2019b; Can Daşkın, 2017) aday, aynı zamanda dersler arasında bağlantı kurmaya çalışmıştır. Diğer taraftan dersin giriş bölümüne yönelik bir ısındırma (warm-up) çalışması yapan aday, yönlendirdiği soruyla birlikte tahtaya yazdığı ve derste odaklanacağı kelimeler açısından öğrencilerin epistemik durumlarının (epistemic status check) kontrolünü (Sert, 2015, s. 166) amaçlamıştır. Dersin genelinde diğer adaylar gibi kelime odaklı bir yaklaşım sergileyen aday, belirlediği kelimeler üzerinden öğrencilere örnek kelime çalışması yaptırmayı amaçlamış ve bu doğrultuda gerçekleşen konuşma “Kesit 77” de sunulmuştur.

Kesit 77.

- +Öğretmen öğrencilerden tahtaya yazdığı örnek ifadeye
benzer ifadeler oluşturmalarını istemektedir+
- 01 ÖA: “Adopt” ile cümle kurun, AYNI kalıpta olsun (.) (12:21)
+Öğrenci el kaldırır ve öğretmen söz sırasını verir+
- 02 ÖA: Söyle,
- 03 Ö1: I am adopting A horse: (12:26)
- 04 ÖA: Çok iyi: İsmi neydi? ^
- 05 Ö1: Zeynep (.)
- 06 ÖA: Zeynep, (12:30) Çocuklar Zeynep NE dedi? (12:33)

- 07 Ö2: Ben at sahipleniyorum (.)
08 Ö3: Hocam (...) söyleyebilir MİYİM?
09 ÖA: HADİ söyle, (12:45)
10 Ö3: I am adopt a dog ((yanlış telaffuz)) (12:48)
11 ÖA: Ne dedin Çınar? Bir daha söyle ((öğrencinin yanına giderek))
12 Ö3: Hocam I am adopt ((yanlış telaffuz)) A horse (1.5) aman dog (12:55)
13 ÖA: Tamam sen köpek sahipleniyorsun ama ne diyeceğim ben tam şu
esnada yapmak İÇİN? (13:00) NE diyeceğim:? “ing” kullanacağım tamam
MI? (13:02)
14 Ö3: Ha: ing yapacağım sahipleniyorum (.)
15 ÖA: Evet (.)
16 Ö4: Ya:ni adopting,
+ Öğretmen üçüncü öğrencinin cümlesini tahtaya yazar+
17 ÖA: Çocuklar Çınar da köpek sahipleniyormuş (.) (13:18)

Kelimelerin kullanımına ilişkin olarak öğrencilere model oluşturma (modeling) kapsamında kelimelerin bir parçası olduğu cümleler paylaşan aday, öğrencilerden içerisinde bulundukları anda yaptıkları eylemleri anlatan ifadeler oluşturmalarını istemiştir (birinci satır). Tipik sınıf söylemi dizini (Başlama-Yanıt-Geri Bildirim) içerisinde gerçekleşen bu konuşmaya katılım gösteren birinci öğrencinin yanıtını açık olumlu değerlendirme çerçevesinde onay bildiren bir ifade ile (“Çok iyi:”) karşılayan aday, bu bireysel katılım üzerinden tüm sınıfı etkileşime dahil etmeye çalışmıştır. Dahası, SEY açısından önemli bir enstrüman olan çevirinin (Can Daşkın, 2015; Sert, 2015; Tai, 2024c; Zuo & Walsh, 2023) anlamlandırma gücünden yararlanan aday, öğrencinin yanıtının tüm öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığına dair kontrolü ise bu yanıtın birinci dilde ifade edilmesine bağlamıştır. Hedef dilden (İngilizce) birinci dile (Türkçe) çeviri yapılması, aynı zamanda ikinci öğrencinin de katılımını desteklemiştir. Diğer adayların derslerinde sıklıkla karşılaştığımız “öğrencilere ismiyle hitap edebilme” durumunun bu derste de dikkate alındığına dair gösterge ise adayın öğrenci yanıtını değerlendirmesinin hemen ardından öğrencinin ismini öğrenmek amacıyla yönelttiği sorudur.

Dersin genelinde ağırlıklı etkileşimsel dilin Türkçe olduğunu ve öğrencilerin birinci dillerini rahatlıkla kullanabildiklerini gösteren ikinci öğrencinin katılımı ise öğrencinin kendi isteğiyle gerçekleşmiştir (sekizinci satır). Bu davetsiz girişim (uninvited initiative) öğretmen adayı tarafından olumlu karşılanmış ve öğrencinin katılımı sağlanmıştır. Öğrencinin yanıtı hem okunmuş hem de dilbilgisi kuralları açısından yanlış olmakla birlikte bu yanlışla yönelik değerlendirmede aday doğrudan olumsuz değerlendirme (negative evaluation) içeren bir yaklaşım sergilemekten kaçınmıştır (Jakonen & Evnitskaya, 2020; Sert vd., 2024). Bunun yerine sınıfın merkezi konumundan çekilerek (retreating from the central position) (Rodríguez & Evnitskaya, 2024) öğrencinin yanına giden aday, ondan ifadesini yeniden tekrarlamasını istemiştir (on birinci satır). Bu noktada, ifadesini tekrar ederken yanlış söylediğini fark eden öğrencinin kendi başlatımlı kendi onarımı (self-initiated self-repair) (Sert vd., 2015, s. 17)

örnek teşkil edecek şekilde kendini düzelttiği görülmektedir (“... *aman dog*”). Düzeltmeye rağmen ifadesi hem telaffuz hem de dil bilgisi hataları içeren öğrenciye yönelik onarımda adayın birinci dili kullanarak açıklama (clarification) sunduğu görülmektedir. Bu düzeltici etkileşime başka bir öğrencinin katılarak akranının ifadesinin düzeltilmiş halini sunması ise sınıf etkileşiminin bir diğer önemli boyutu olan akran iletişimine ve öğretmen tarafından yetkilendirilmemiş olsa da akran onarımına (peer repair) işaret etmektedir (Rodríguez & Evnitskaya, 2024; van Balen vd., 2024). Bu, aynı zamanda sınıf söylemi ve etkileşiminin ayırıcı bir özelliği olarak onarım (repair) ve bu kapsamda kullanılacak stratejiler (Walsh, 2006, s. 4) ışığında, etkileşimsel süreçlerin maksimum düzeye çıkarılması için akran onarımına ve “öğrencileri birbirlerini onarmaya itmenin öğretmenin sorumluluğu olduğu” gerçeğine (Rodríguez & Evnitskaya, 2024, ss. 135-136) işaret etmektedir. Bu kapsamda adayın doğrudan öğretmen onarımını tercih etmemesi (Sert, 2017), onarımı başlatma ve sorgulama stratejileri açısından (Atar, 2016, ss. 135-136) farkındalığının artması itibarıyla SEY gelişimine işaret edebilir. Üçüncü öğrencinin yanıtının düzeltilmiş biçimini tahtaya yazan aday, sonrasında bu yanıtın birinci dildeki formatını tüm sınıfa ifade ederek bireysel adaylık çerçevesinde etkileşimin tüm sınıfa yayılmasına (Havadar, 2024) yönelik bir girişimde bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencinin her iki yanıtındaki telaffuz hatalarına yönelik doğrudan bir düzeltme yapmayan aday, “pedagojik hedeflere uygun ve anlamın birlikte inşasına göre ayarlanmış öğrenci-yakınsak dil” kullanımı (Urmeneta & Evnitskaya, 2014, s. 166) çerçevesinde öğrencinin katılımını öncelediği için telaffuza yönelik bir geri bildirim ertelemiş olabilir.

Önceki derslerine kıyasla dersinde gülümseme (teacher smile) (Jakonen & Evnitskaya, 2020) gibi çok modlu öğelere yer veren adayın ilerleyen dakikalarda kelime üzerinden dersi ve etkileşimi şekillendirme girişimleri devam etmiştir. “*Fee:d ne demektir?*” (13:30) ve “*Çocuklar “clean”i tekrar hatırlatın bana*” (15:59) gibi ifadeler bu girişimleri örneklemektedir. Dersin genelinde katılımı belirli öğrenciler üzerinden yürütmeye çalışan adayın, öğrencilere sunduğu yönergelerin netliği açısından da gelişime ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Bu kapsamda örnek oluşturabilecek bir konuşma “Kesit 78”de sunulmaktadır.

Kesit 78.

- 01 Ö1: Yazalım mı hocam? ^
- 02 ÖA: Yazmak isteyen yazabilir (19:58)
 +Yaklaşık beş saniye sonra aynı soru başka bir öğrenciden gelir+
- 03 Ö2: Yazalım MI hocam? ^
- 04 ÖA: YAZın (.) (20:07)

Kelime odaklı anlamlandırmayı (Sert, 2015, s. 142) dersin odak noktası olarak gördüğü düşünülen aday, sınıf bağlamının önemli bir iletişimsel aracı ve dolayısıyla SEY kapsamında görülen tahtayı (Can Daşkın, 2015), bu odağı gerçekleştirmek için aktif kullanmaya çalışmıştır. Bu kapsamda tahtaya yazılan ifadeleri not almak isteyen bir öğrencinin başlattığı söz sırasına verilen öğretmen yanıtı, yönergenin eyleme yönelik boyutunun keskin olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte aynı eyleme yönelik sorulan soruya yaklaşık beş saniye sonra verilen aday yanıtı ise oldukça belirgin ve nettir. Dersin ve etkileşimin şekillendirilmesine yönelik adayın kelime odaklı yaklaşımı göz önünde bulundurulduğunda kelime odaklı ifadelerin öğrenciler tarafından not alınmasına yönelik yönergenin daha net olması beklenmektedir. Diğer taraftan, aynı eylem için bireysel söz sırasına yanıt verme üzerinden tüm sınıfa yönelik verilen yönergeler, sınıfın tüm katılımcılarını kapsadığı için daha net olmak durumundadır. Benzer netlik sorunu, dersin sonraki kısımlarında yine belirginleşmiştir. “Çocuklar şuradaki her bir kelimeyle cümle kurabilirsiniz (1.5) Tahtaya KİM gelmek istiyor?” (29:32) şeklindeki yönergeden yaklaşık sekiz saniye sonra “Ya da ben size oyun oynatacağım, orada yaparsınız” (29:40) yönergesiyle etkileşimsel süreçte yönelik belirsizlik oluşturmuştur. Sınıf etkileşimi açısından yönergelerin netliğinin önemi dikkate alındığında (Badem-Korkmaz & Balaman, 2020), dahası yönergelerin öğrencilerin katılım göstermelerini ve hedef dille olan uğraşlarını destekleyici ve engelleyici etkisi (Waring & Hruska, 2012, s. 299) sebebiyle SEY’le ilişkisi olduğu düşünüldüğünde bu tarz bir netleştirme hareketinin gerekliliği daha belirgin hale gelmektedir.

Dersin son kısmına yönelik akıllı tahtayı açarak “Çocuklar tahtadaki bu karışık cümleyi kim sıraya koymak istiyor?” (33:17) şeklindeki yönergesiyle sınıf katılımını ve hedef dil açısından üretkenliği üst düzeye çıkarmayı amaçlayan aday, kelime ve kelime üzerinden cümle oluşturma odaklı yaklaşımını sürdürmeye devam etmiştir. Bu kısımda diğer adaylardan farklı bir yaklaşım sergileyen aday, ifadelerin doğru sıraya koyulmasında katılım göstermek için el kaldıran öğrencilere yönelik sunduğu “İki kişi beraber gelin” (33:23) şeklindeki yönergesiyle iki kişiyi aynı anda yetkilendirmiştir. Dahası, bir sonraki katılım için ise “Dört kişi seçtik” (34:15) şeklinde bir yönergeyle dört kişiyi aynı aktivite kısmı için aday göstermiştir. Sınıf etkileşiminin birlikte yapılandırılan (co-constructed) ve öğretmen-öğrenci etkileşimine ek olarak öğrenci-öğrenci etkileşimi boyutu düşünüldüğünde adayın akran etkileşimi ve desteğine yönelik (Liang, 2015; Rodríguez & Evnitskaya, 2024; van Balen vd., 2024) bu girişimi oldukça değerlidir. Adayın dersine yönelik akıllı tahta kullanımı (Coyle vd., 2010) etkileşimi olumlu anlamda etkileyen bir diğer önemli öge olarak görülebilir.

Dördüncü Ders Anlatımı-Ali Asaf. Dördüncü ders anlatım kaydının başlangıcında akıllı tahtanın açık olduğu görülmektedir. Bir önceki dersinden farklı olarak giriş kısmına yönelik bir referans soruyla başlayan aday (“Kesit 79” / birinci satır), spor türlerine yönelik olduğu ilerleyen dakikalarda belirginleşen üçüncü ders anlatımının bu kısmını, öncelikle öğrencilerin yaz tatillerinde yaptıkları aktiviteler/sporlar üzerinden şekillendirmeye çalışmıştır. Bu girişim, ısındırmanın (warm-up) bir parçası olmasının yanı sıra sınıf modlarından ilki ve etkileşimsel ve özü itibarıyla öğretimsel süreçlerin alt yapısının oluşturulduğu ve “konumlandırıldığı” (Walsh, 2006, s. 68) Yönetimsel Mod (Managerial Mode) açısından da uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde, önemli bir SEY göstergesi olarak bir referans sorunun (“*Bu yaz tatilinde bi(r)şey yaptınız mı?*”) öğretmen söylemine entegre edilmesi, öğrencilerin etkileşimsel sürece dahil olmaları için alan oluşturma (creating space) açısından kritiktir. (Aziz & Arar, 2024; Genç & Yüksel, 2021; Pouromid, 2019; Walsh, 2011, s. 12) Bu kapsamda gerçekleşen konuşma “Kesit 79”da yer almaktadır.

Kesit 79.

- 01 ÖA: Bu yaz tatilinde bi(r)şey yaptınız mı? (0:15)
- 02 Ö1: Evet hocam,
- 03 ÖA: NE yaptın mesela? ^
- 04 Ö1: (...) (0:23)
- 05 ÖA: Tamam bunu İngilizce NASIL söylersin? (0:25)
- 06 Ö1: Holiday ehmm I am, (0:39)
- 07 ÖA: (Gülümseyerek) Tamam yardım etmem gerekiyor.)(0:36)
+Öğretmen öğrencinin eksik yanıtının hedef dildeki biçimini
tahtaya yazar+ (0:49)
- 08 ÖA: İSİM neydi?
- 09 Ö1: Yusuf Hocam (.)
- 10 ÖA: Tatilde bişey yaptın mı peki:? (0:52) ^
- 11 Ö1: Yüzdüm,
- 12 ÖA: Yüzdün: Tamam yüzmeyi de söyle bana (0:57)
+Öğretmen ardından tahtaya yönelir+
- 13 Ö1: Swimming ehmm Swimming (01:01)
- 14 ÖA: I go swimming (2.0)VAR MI farklı geçen arkadaşımız? (01:11)

Adayın referans sorusuna karşılık katılım gösteren öğrenci ile aday arasında gerçekleşen bu konuşmayı etkileşimsel açıdan ilerleten, diğer bir ifadeyle öğrenci söz sırasını genişleten (extending learner turns) kilit noktanın yine soru sorma (questioning) olduğu yorumu yapılabilir. Soruya olumlu kısa bir yanıtla karşılık vererek konuşmaya katılan öğrencinin yanıtı sonrası gelen ve SEY açısından oldukça kritik olan detaylandırma (elaboration) sorusu, (Pourhaji & Sadeghi, 2021; Sert, 2015, s. 166; 2017, s. 22) katılım için olumlu etki göstermiş ve öğrencinin detaylandırmasıyla (dördüncü satır) etkileşim devam etmiştir. Bir diğer SEY özelliği olan etkileşimi/söylemi pedagojik çerçevede etrafında şekillendirmek (Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019b, s. 17; Hara, 2024; Seedhouse, 2010, ss. 10-12; Sert, 2015, s. 54; 2017, s. 15;

Walsh, 2006) noktasında önemli bir yaklaşım sergileyen Ali Asaf, öğrencinin detaylandırmasını hedef dilde ifade etmesini talep etmiştir (beşinci satır). Bu istekle birlikte öğrencinin ifadesini Türkçeden İngilizceye çeviri yapması noktasında çaba göstermesini sağlayan aday, kod değiştirme (code-switching) (Sert, 2015, s. 131) ve dillerarası geçiş (translanguaging) (Atar & Rafi, 2024; Tai, 2024b; Tai & Dai, 2023; Tai & Zuo, 2024; Zuo & Walsh, 2023) çerçevesinden hareketle etkileşimi zenginleştirmeye ve öğrenci katılımını şekillendirmeye çalışmıştır. Öğrencinin eksik yanıtına yönelik -önceki dersine paralel şekilde- doğrudan olumsuz değerlendirme yapmaktan kaçınan aday, gülümseyerek (Jakonen & Evnitskaya, 2020) “*Tamam yardım etmem gerekiyor*” şeklinde destekleyici bir yaklaşım sergilemiştir. SEY’in önemli bileşenlerinden olan yönlendirici destek (scaffolding) (Sert, 2015, s. 166; Walsh, 2011, s. 172) kapsamında değerlendirilebilecek bu yaklaşımla birlikte öğrencinin söylemek istediği ifadenin düzeltilmiş hali tahta aracılığıyla tüm sınıfla paylaşılmıştır. Bu paylaşım aynı zamanda bireysel sürdürülen etkileşimin tüm sınıfa yönelik genişletilmesi açısından olumlu olarak görülebilir.

Bir önceki dersiyle paralellik gösteren bir diğer aday yaklaşımı ise etkileşim kurduğu öğrencinin adını öğrenmesidir (sekizinci satır). Adayların genelinde ortak olarak görülen bu etkileşimsel yaklaşım, mevcut konuşmada aday için öğrenciyle olan iletişimsel boyutu güçlendirmenin yanı sıra söz sırasının öğrenci lehine tekrar genişletilerek öğrencinin etkileşime katılım süresinin uzamasını sağlamıştır. Bu girişimle birlikte yeni bir referans soru yönelten Ali Asaf hem bu sürenin uzamasının hem de öğrencinin detaylandırma yapabilmesinin yolunu açmıştır. Konuyla ilişkili bir yanıtı ulaşma noktasında başarılı olan aday, tipik söz dizinine örnek oluşturacak şekilde ilerleyen bu söylemde öğrencinin yanıtını değerlendirirken (on ikinci satır) hem öğrenci yanıtını yankılamış (teacher-learner echo) hem de bir önceki söz sırasına paralel şekilde öğrencinin yanıtını hedef dilde ifade etmesini istemiştir. “Öğretmenin bir öğrencinin sözünü sınıfın yararı için tekrarladığı” (Walsh, 2011, s. 170) öğretmen-öğrenci yankısı ve pedagojik kapsamda ifadelerin hedef dilde söylenmesi için öğrencilerin teşvik edilmesi, SEY farkındalığına işaret etmektedir. Öğrenci yanıtına yönelik daha önceki yönlendirici desteğin (yedinci satır) bir benzerini sunan adayın etkileşimi yeni katılımcılarla genişletmeyi amaçladığı sorusuyla birlikte ilgili kesit ve dersin ısındırma ve yönetsel çerçevesine yönelik söylemi sonlanmaktadır.

Sonraki süreçte etkileşimi “*spor türleri*” ve bunlara yönelik ekipmanlar üzerinden devam ettiren aday, daha önceki dersiyle uyumlu olarak kelime ve çeviri odaklı bir ders anlatımı gerçekleştirmiştir. Dersin ikinci kısmında akıllı tahta üzerinden ders kitabının interaktif formatını açan aday, ilgili kısımda yer alan sporların karşılaştırılmasına yönelik aktiviteyi

öğrencilere sunmuştur. Aktivite esnasında yönelttiği “*Beraber yapın bunu (1.5) Çevirisini arkadaşlar da duysun*” (17:48) şeklindeki yönerge ile aday, üçüncü dersiyle benzer şekilde aktiviteye yönelik katılımlarda birden fazla katılıma aynı anda hak tanıyarak akran etkileşiminden (van Balen vd., 2024) faydalanma noktasında olumlu bir yaklaşım sergilemiştir. Diğer taraftan öğrencilerden yanıtlarının çevirisini talep etmesi hem anlamlandırmayı destekleme hem de tüm sınıfın etkileşimsel süreci takip etmesi açısından “tüm sınıfı kapsayıcı” (Azkiyah & Mukminin, 2017, s. 119) bir ortam oluşturmaya kapı aralamıştır. Dersin son kısmına yönelik öğrencilere “*Prefer’le would rather’ın farkını bilen var MI?*” (21:18) şeklinde öğrencilerin epistemik durumlarını kontrol etmeye yönelik (Sert, 2015) gösterge soru yönelten aday, buna yönelik verilen öğrenci yanıtlarını tahtaya yazar ve böylelikle ders sona erer. Bu son kısmın Sınıf Bağlamı Modu (Classroom Context Mode) açısından daha geniş öğrenci söz sıralarıyla, referans sorularla ve sınırlı öğretmen araya girmeleriyle şekillenmesinin etkileşimin öğrenci boyutunu daha zengin ve etkin yapacağı önerisi (Cancino, 2020; Sert, 2015, s. 54; Walsh, 2012), adayın modlar çerçevesinde ders akışını etkileşimsel açıdan planlamada gelişime ihtiyaç duyduğu şeklindeki yorumun temel gerekçesidir.

Beşinci Ders Anlatımı-Ali Asaf. Ali Asaf’ın beşinci ders anlatımını içeren yirmi iki dakikalık video kaydının başlangıcında akıllı tahtanın açık olduğu görülmektedir. Öğrencilere boşluğa uygun olarak yerleştirilecek kelimeyi bulacakları bir oyunla başlayacaklarını belirten aday, “*KİM yapmak istiyor şimdi?*” ifadesiyle katılımı teşvik edici formatta aktiviteyi başlatmıştır. Önceki dersinden farklı olarak ısındırma (warm-up) veya girişe yönelik bir selamlaşma girişiminde bulunmayan aday, “*İsimlerinizi tekrardan sıraya koyun ben de görevim isimlerinizi olur mu?*” (0:32) şeklindeki yönergesiyle -diğer adaylarda da olduğu gibi- etkileşimde öğrenciye ismiyle hitap etmeye verdiği önemi hatırlatmıştır. Yönetimsel Moddan ziyade dersin Beceriler ve Sistemler (Skills and Systems) Moduna yönelik olan bu aktivite kapsamında gerçekleşen konuşmadan bir kesit aşağıda sunulmaktadır.

Kesit 80.

- + Öğretmen ifadenin boşluk kısmına uygun kelimeyi bulmaları noktasında öğrencilere destek olmaya çalışmaktadır+
- 01 ÖA: Rainforest NEYdi çocuklar? ^
- 02 Ö1: Yağmur ormanları (.)
- 03 ÖA: Yağmur ormanları, Yağmur ormanlarını NE yapmalıyız? ^ (04:32)
- 04 Ö2: Hocam egzoz MU?
- 05 ÖA: Dene bakalım, üçüncü harfi “s” (05:02)
- +Öğrenci akıllı tahta üzerinden boşluğa ifadeyi doldurmaya çalışır+
- 06 ÖA: “D” ile başlıyor tamam mı?:? (05:28)

- +Öğrenci yanlış denemeden sonra yerine oturur+
- 07 Ö3: Dessert ((doğru telaffuz)) mı?
- 08 ÖA: Dessert neydi? (05:46)
- +Öğrenciler koro şeklinde yanıt verir+
- 09 Ö3: İkinci harfi “e” Mİ?
- 10 ÖA: Tamam doğru gidiyorsunuz,
- 11 Ö3: Dessert değil mi? ^
- 12 ÖA:Çocuklar yok etmek NEYDİ? (1.5) Zarar vermek (06:14)
- 13 Ö4: Destroy (.)
- 14 ÖA: Destroy (.) (06:20)

Daha önceki dersinde de belirgin şekilde görülen kelime ve çeviri odaklı yaklaşım bu derste de kendini net olarak göstermektedir. İfadelerdeki boşluklara gelecek olan kelimeler üzerinden şekillenen konuşma, Ali Asaf’ın öğrencilere yönelik gösterge ve ama aynı zamanda epistemik durumlarını ortaya çıkarmaya (eliciting) yönelik soruyla başlamaktadır. Adayın sınıf söyleminin (teacher talk) belirgin bir özelliği olarak değerlendirilebilecek bu tür kelime odaklı epistemik kontrol soruları hem ilgili kesitte (sekizinci ve on ikinci satır) hem de ilerleyen dakikalarda yaygın olarak etkileşime dahil edilmiştir. Adayın söyleminin bir diğer belirgin hattı ise (daha önceki kesite paralel şekilde) bireysel öğrenci yanıtlarından hemen sonra gelen sorulardır. Diğer taraftan, önceki kesitlerden farklı olarak öğrenci yanıtını tekrarlayan aday, sonrasında ve dersin ilerleyen kısımlarında tasarlanmış eksik ifadeleri (designedly incomplete utterances) (Sert, 2015, s. 138) konuşmasına entegre ederek öğrencilere aynı zamanda yönlendirici destek (scaffolding) sunmaya çalışmıştır. Bu kesitte yer alan “*Yağmur ormanlarını NE yapmalıyız?*” sorusu bu kapsamda değerlendirilebilir. Daha önceki derslerine paralel şekilde öğrencinin yanlış yanıtını olumsuz değerlendirmekten kaçınan (Sert vd., 2024) aday, ikinci öğrenciye yine de deneme şansı sağlayarak akıllı tahta üzerinde tahmini doğrulama imkânı sunmuş ve böylece öğrenci katılımını şekillendirme ve aktif katılımı destekleme açısından olumlu bir yaklaşım sergilemiştir. Özellikle “*Dene bakalım*” ifadesi, öğretmen konuşmasının motivasyonu, katılımı ve öğrenmeyi şekillendirici fonksiyonuna (Sert, 2015, s.174) örnek teşkil edebilir. Buna ek olarak öğrenciye sunulan “*üçüncü harfi “s”*” şeklindeki yönlendirici destek ifadesi, etkileşimsel süreçleri ve dolayısıyla aktif katılımı ve öğrenmeyi destekleyebilecek bir “ipucu” olarak görülebilir (Atar, 2016; Cancino, 2020; Hara, 2024; Sert, 2015). Yanıtı doğrudan söylemektense benzer ipuçlarıyla öğrencilerin yanıtı ulaşmalarını sağlamaya çalışan aday (altıncı ve on birinci satır), son ipucunu öğrencilerin birinci dilinden faydalanarak kelimenin Türkçe halini vererek sunmuştur. Hemen sonrasında ipucunu farklı şekilde ifade eden (reformulation) (“*Zarar vermek*”) aday bu yolla dördüncü öğrencinin doğru yanıtı ulaşmasını sağlamıştır.

Dersin son kısmına yönelik “*Çocuklar sağ tarafta çözümlerimiz var burda da sorunlarımız tamam MI?*” (17:17) şeklindeki yönergesiyle öğrencilerin önce çevreye yönelik

sorunları hatırlamalarını [*“Sırayla söyleyin bakalım air pollution neydi?”* (17:21)] sağlamaya çalışmış, ardından bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini öğrencilerden seçmelerini istemiştir. Bu kapsamda öğrencilere yönelik *“En sonunda yaparsın ^ (1.5) bir arkadaşın düzeltir”* (18:28), *“İstedğini seçebilirsin”* (18:32) ve *“İstedğini yapabilirsin”* (18:40) biçimindeki ifadeler, hem öğrenci katılımını olumlu anlamda etkilemiş hem de dil öğretimi açısından rahatlatıcı bir sınıf atmosferinin oluşmasını desteklemiştir. *“Bir arkadaşın düzeltir”* (18:28) ve sonrasında gelen *“Ne dedi Yakup? Doğru MU yanlış MI?”* (18:58) ifadeleri, adayın daha önceki derslerinde de dikkate aldığı akran desteği ve onarımına (Rodríguez & Evnitskaya, 2024) işaret etmektedir.

Altıncı Ders Anlatımı-Ali Asaf. Uygulama akademisyeninin de katılım gösterdiği son ders anlatımını 7. sınıf seviyesindeki bir sınıfta gerçekleştiren Ali Asaf’ın bu dersini Emine’nin son dersinin devamı niteliğinde ilerlettiği anlaşılmaktadır. Akıllı tahtanın açık olduğu ders kaydında, Emine’nin en son derste üzerinde durduğu kelimelerin tahtada yazılı olduğu görülmüştür. *“Emine hocamız size ne anlattı? (1.5) Gezegenler uzaklaştıkça ne oluyor?”* (0:27) şeklindeki soruları da ders devamlılığına işaret etmektedir. Bu sorulardan ilki, önceki öğrenmelere atıfta bulunmaya (referring to a past learning event) (Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019a; 2019b; Can Daşkın, 2017) örnek oluştururken sonraki soru ise özü itibarıyla yetersiz bilgi iddialarının ortaya çıkmasında kullanılabilen, diğer bir ifadeyle öğrencilerin epistemik durumlarını hedef alan tasarlanmış eksik ifade (designedly incomplete utterance) olarak (Sert, 2015; Sert & Walsh, 2013) öğrencilere bilgiyi ortaya çıkarmada ipucu sağlayan (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024) bir yapıya sahiptir.

Dersin başlangıcına ve ısındırmaya (warm-up) yönelik bir bölüm olarak değerlendirilebilecek bu sorulardan sonra aday, yine önceki derslerinde ve diğer adaylarda da sıklıkla karşılaşılan “öğrenciye ismiyle hitap etme” özelliğine yönelik bir girişimde bulunmuştur. *“Çocuklar ben size (...) Ömer hocamız da yaptırmıştır (1.5) Tekrardan onları koyun isimlerinizi hatırlayayım ben de olur mu? ^ ”* (01:28) şeklindeki başka bir önceki öğrenme olayına atıfta bulunma durumu da dersin bu kısmında yer almıştır. Öte yandan bir öğrencinin *“Biz öyle bişey yapmadık hocam”* (01:42) şeklindeki davetsiz girişimi (student’s uninvited initiative), dersin giriş kısmında bir değişikliğe yol açmıştır. Pedagojik ve etkileşimsel ilişkiler açısından “öğrenciye ismiyle hitap etme” özelliğine çok önem veren aday, ders akışında değişiklik yaparak öğrencilere isimlik yapmalarını öğretmiştir. Pedagojik kaygıların ve önceliklerin dili ve dolayısıyla etkileşimi şekillendirme açısından öğretmen kararlarını değiştirebilme gücüne (Walsh, 2011, s. 167), diğer bir ifadeyle “anında karar verme becerilerine” (Walsh, 2006, s. 20) işaret eden bu değişiklik aynı zamanda SEY ile de ilişkilidir.

SEY kavramının genel tanımında yer alan SEY'in "öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşimsel kararlarının ve müteakip eylemlerinin öğrenmeyi ve öğrenme fırsatlarını nasıl geliştirdiğine" (Walsh, 2012, s. 5) ilişkin odağı, adayın etkileşimin daha verimli yürütülmesi ve öğrenci-öğretmen ilişkilerin geliştirilmesine yönelik aldığı bu kararlar bağdaşmaktadır.

Diğer dersleriyle paralellik gösteren ve adayın şekillenmekte olan öğretmen stiline güçlü şekilde işaret eden kelime ve çeviri odaklı yaklaşım, bu dersin de temel çerçevesini oluşturmuştur. Gezegenlerle ilgili soru-cevap niteliğindeki aktiviteyle dersini devam ettiren adayın öğrencilere yönelttiği "*Çevirebilir misin bunu?*" (06:39) yönergesi, dersin ilerleyen kısmında üniteyle ilgili ve hedef dilde verilen kelimeler, bunların Türkçe karşılıklarının eşleştirilmesine yönelik aktivitede öğrencilere yönelik "*Bilmediğiniz kelime var mı bana söyleyin önce?*" 25:33) şeklindeki yönerge bu çerçeveye örnek teşkil etmektedir. Öğretmen stiline yönelik bir başka işaret olarak kabul edilebilecek ve özellikle ikinci dönem ders anlatımlarındaki öğretmen söyleminde (teacher talk) karşılaşılan akran desteği ve iletişimi (Liang, 2015; Rodríguez & Evnitskaya, 2024; van Balen vd., 2024) ögesi bu derste de yerini almıştır. Dersin son kısmına yönelik kelime eşleştirme aktivitesi esnasında birden fazla öğrencinin katılım için aday gösterilerek aktiviteyi birlikte yapmalarının istenmesi (30:47) bu ögenin dikkate alınmasını somutlaştırır niteliktedir. Benzer şekilde, katılım için aday gösterilen öğrencilerin yanıtlarını değerlendirme noktasında da akran desteğini önemseyen aday, "*Gördüğünüz hataları düzeltebilirsiniz*" şeklindeki yönergesiyle (33:05) yetkilendirilmiş akran onarımına (delegated peer repair) (Rodríguez & Evnitskaya, 2024) olanak tanımıştır. Diğer taraftan özellikle dersin son dakikalarına yönelik sınıf yönetimi ve ses tonunun yetersiz kullanımı ise modlar çerçevesinde aktivitelerin planlanması ve genişletilmiş bekleme süreleriyle birlikte adayın geliştirmesi gereken noktalar olarak değerlendirilebilir.

Üçüncü Ders Anlatımı-Yasemin. Üçüncü ders anlatımını 5. sınıf seviyesinde bir sınıf ortamında gerçekleştiren Yasemin, dersin giriş kısmına yönelik ısındırma (warm-up) kapsamında önce öğrencilerle selamlaşmış ardından öğrencilere yönelttiği "*Bayramınız nasıl geçti? ^*" (0:09), "*Neler yaptınız?*" (0:11) gibi referans sorular aracılığıyla öğrencileri etkileşime dahil etmeye çalışmıştır. SEY'in önemli bir göstergesi olan referans sorulara ek olarak öğrenci yanıtlarını [örneğin "*Para da aldık*" ((0:32))] detaylandırmaya (elaboration) yönelik aday girişimleri ("*NE kadar topladın?*"), bireysel ve koro şeklinde katılımları aktifleştirmeye destek olmuştur. Buna ek olarak dersin Yönetimsel Modu (Managerial Mode) ile de ilişkili olan bu ısındırma aşamasında aday, önceki öğrenmelere atıfta bulunan (Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019a; 2019b; Can Daşkın, 2017) "*Geçen ders ne öğrendiniz? Neler yaptınız?*" şeklindeki sorularla öğrencilerin hatırlamasına destek olmanın yanı sıra epistemik

durumlarıyla etkileşime dahil olmalarına olanak tanımıştır. Dersin giriş kısmını “*Today, we are gonna learn (...)*” ifadesiyle devam ettiren aday, üzerinde konuşulacak konunun adını tahtaya yazar. Bu kapsamda geçen konuşma “Kesit 81”de sunulmuştur.

Kesit 81.

- 01 ÖA: Toda:y we are gonna lea:rn (...)
+Tahtaya “animal” ifadesini yazan aday, elindeki tahta kalemıyla bu kelimeye işaret ederken yüzü öğrencilere dönük şekilde beklemektedir. Bunun üzerine öğrenciler koro şeklinde “hayvanlar” ifadesini söyler+
- 02 ÖA: Ye:s, animal: ^
+Benzer yaklaşımı “Shelter” ifadesi için de sunan aday yine bekler+
- 03 ÖA: NE olabilir? (01:44)
- 04 Ö1: Evcil hayvanlar (.)
- 05 ÖA: ((Gülümseyerek ve yumuşak bir ses tonuyla)) No: (2.0) Şey gibi böyle biraz zoo: gibi (01:53) Bi- böyle toplayıp o hayvanları NE yapıyoruz? ^
(02:00)
+El kaldıran öğrenciye söz sırasını verir+
- 06 ÖA: Evet Feyza ^
- 07 Ö2: Hayvan barınağı? ^
- 08 ÖA: Evet (.)

Daha önceki kayıtlardan da gözlemlendiği kadarıyla (bk. Alparslan- altıncı ders / Emine- dört ve altıncı ders / Arven- altıncı ders) adaylardan bazıları, üzerinde konuşulacak konuyu doğrudan söylemek yerine öğrencilerin düşünmelerini, tahminde bulunmalarını ve dolayısıyla etkileşime katılım göstermelerini tercih etmiştir. Öğrenci ilgisini çekmeye ve katılımını teşvik etmeye yönelik Yönetimsel Mod çerçevesinde gerçekleşen bu yaklaşım, adayların SEY gelişimiyle ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin kelime bilgisi noktasında epistemik durumlarını ortaya çıkarmaya yönelik tahta kalemıyla birlikte beden dilini kullanan adayın bu yaklaşımı (Sert, 2015) SEY ile ilişkilendirilebilecek sözsüz etkileşim ipuçları (Atar, 2016; Sert, 2015, s. 141; Tai, 2024b, s. 552) kapsamında değerlendirilebilir. Adayın konuşmadan veya herhangi bir sesli yönerge sunmadan öğrencileri kelimenin anlamını tahmin etmeye yönlendirmesi, sınıf etkileşiminin ve özelde öğretmen söyleminin (teacher talk) çok modlu yönüne işaret etmektedir (Badem-Korkmaz & Balaman, 2020; 2024; Duran & Jacknick, 2020; Ro, 2023; Sert, 2015). Diğer taraftan öğrencinin yanıtını (dördüncü satır) kendi söz sırasında değerlendirirken olumsuz değerlendirme için kullandığı ifadeyi (“No”) farklı bir tonlama (intonation) ve gülümseme (teacher smile) ile yumuşatma girişiminde (Jakonen & Evnitskaya, 2020) bulunan aday, böylelikle sözel ve sözel olmayan etkileşim unsurlarını birlikte kullanmıştır. Olumsuz değerlendirmenin hemen ardından sunulan ifadeler ise yine SEY’e işaret eden yönlendirici destek (scaffolding) (Can Daşkın, 2015; Hara, 2024; Moore vd., 2018; Sert,

2015; Walsh, 2011) kapsamında görülebilir. Bu kapsamda sunulan “*Bi- böyle toplayıp o hayvanları ne yapıyoruz?*” ifadesi aynı zamanda tasarlanmış eksik ifadeler (designedly incomplete utterances) (Kardaş İşler vd., 2019; Sert, 2015) çerçevesine dahil edilebilir.

Dersin ikinci ve Materyal Moduna (Materials Mode) yönelik olarak hazırladığı materyali öğrencilere sunan aday, materyal üzerinde yer alan hayvan resimleri üzerinden etkileşimi şekillendirmiştir. Öğrencilerin ilgisini çeken ve seviyelerine uygun olduğu düşünülen materyal çerçevesinde “*İlk önce bir Türkçelerini sayalım*” (03:38) şeklindeki yönergeyle birlikte aday öğrencilere hayvanların isimlerini söyletmiştir. Sonrasında gelen “*Şimdi ben size İngilizce isimlerini söyleyeceğim (1.5) Hep bir ağızdan tekrar edip öğreneceğiz*” (04:14) şeklindeki yönergeyle birlikte, materyalin pedagojik hedefler doğrultusunda hedef dil öğrenimine ve bu hedef kapsamında “koro” şeklindeki (Walsh, 2011, s. 169) etkileşimsel katılıma aracılık ettiği söylenebilir. Etkileşim örüntülerinin büyük ölçüde materyal üzerine şekillendiği (Walsh, 2006, s. 73) gerçeğine de işaret eden bu yaklaşım çerçevesinde bir sonraki adım, koro şeklinde ifadelerin tekrar edilmesi olmuştur. Koro formatındaki katılımdan sonra öğrencilerden hayvanların İngilizce karşılıklarının yazılı olduğu kartları karton üzerinde eşleştirmelerini isteyen aday (09:43), doğru eşleştirmeyi yapan öğrencilere yönelik açık olumlu değerlendirme (explicit positive assessment) (Pourhaji & Sadeghi, 2021) kapsamında alkış ögesini kullanmıştır. Çok modlu etkileşim ve barış inşası felsefesiyle (peacebuilding philosophy) (Kırkgöz, 2024) ilişkilendirilebilecek bu öge, diğer adayların derslerinde de (bk. Ömer-ikinci ve beşinci ders / Arven-üç, dört ve altıncı dersler / Emine-altıncı ders) etkileşimin bir parçası olarak yerini almıştır. Bu aktiviteyle birlikte sınıf katılımının istenilen düzeyde arttığı yorumu yapılabilir. Adayın aktivite esnasında kullandığı teşvik edici ifadeler [örneğin “*Bütün parmaklar*” (11:59) ve “*Bütün elleri göreyim ya*” (13:43)] katılıma olumlu etki eden öğretmen söylemi çerçevesinde görülebilir. Etkileşimi ve öğrenci katılımını şekillendirmede kullanılan ve SEY’e işaret eden bir diğer önemli öge olan tahta kullanımı (Can Daşkın, 2015) bu derste de yerini almıştır. “*Şimdi tahtaya yazacağım kelimeleri defterinize yazacaksınız tamam MI?*” (15:35) ve “*Bunları tahtaya yazıyorum (1.5) Siz de defterinize yazın*” (27:11) şeklindeki aday yönergeleri buna işaret etmektedir.

Dersin sonraki kısmına yönelik bir oyun oynayacaklarını belirten aday, “*sessiz sinema*” (20:38) formatında öğrencilere eyleme karşılık gelen ifadeyi beden ve işaret dilini kullanarak anlatacağını ve onlardan tahminde bulunmalarını isteyeceğini aktarmıştır. Dersin genelinde karşılaşılan açık yönergelere bir örnek olan bu ifadeyle birlikte aday, “*milk the cow*”, “*adopt a cat*”, “*ride a horse*” gibi konuyla ilişkili hedef dildeki kalıpsal ifadeleri öğrencilere anlatmaya çalışmıştır. Daha önce Arven’in dördüncü dersinde yer alan bu oyun türü, adayın etkileşimde

daha önce de vurgulanan çok modlu çerçeveyi dikkate aldığına işarettir. Katılımı genişleten ve öğrencilerin ilgisini çekmede de başarılı olan bu yaklaşım sırasında önceki kayıtlardan çok farklı bir etkileşimsel durum gerçekleşmiştir. Daha önceki birçok derste olduğu gibi öğretmen adaylarının derslerini sınıfın arka kısmından takip eden uygulama öğretmeni, daha önceki katılımlarından farklı bir biçimde sınıf etkileşimine dahil olmuştur. Bu etkileşimi gösteren konuşma “Kesit 82”de sunulmaktadır.

Kesit 82.

- 01 Ö1: Hocam: Uğur Hoca şarkı söylüyor (28:49)
- 02 Ö2: Evet HOCAM
- 03 Ö3: Konuşuyor Hocam (.)
- 04 ÖA: Uğur dersi dinlemeye devam etmezsen ^
- 05 UÖ: Yazıyorum Hoca:m ^
- 06 ÖA: KONTROL edeceğim yazdıklarını, (29:01)
- 07 UÖ: Sadece feed the birds’ü YAZmadım (29:03)

Önceki ders anlatımlarına (bk. Alparslan-beşinci ders / Ömer-üç ve beşinci ders / Emine-üçüncü ders) aday teşviki ya da adayın ders anlatım sürecini desteklemek açısından katılım gösteren uygulama öğretmeni, bu derste farklı bir katılım sergilemiştir. Kesitin başlangıç ifadesinden de anlaşıldığı üzere öğrenci tarafından başlatılan ve diğer öğrenciler tarafından devam ettirilen konuşma, uygulama öğretmenin istenmeyen öğrenci davranışları çerçevesinde adayın sınıf yönetimini olumsuz etkileyebilecek bilinçli bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir. Bununla birlikte bu yaklaşımını “*öğrenci*” rolüne uygun olarak sürdüren öğretmene karşılık adayın yanıtı ve müdahalesi de yine bu role uygun gerçekleşmiştir (dördüncü ve altıncı satır). Uygulama öğretmenin, adayın sınıf yönetimi açısından olası sorunlu durumlara karşı nasıl reaksiyon gösterdiğini görmesini sağlayan bu mentör yaklaşımı (diğer öğrencilerin yanıtlarından da anlaşıldığı üzere) sınıf atmosferinin uygulamanın paydaşlara sunduğu anlatıcı-öğretici- değerlendirici rollerinin dışına çıkmasına ve daha doğal bir etkileşim ortamı oluşmasına da katkıda bulunmuştur. Benzer şekilde, sınıf ve etkileşim kontrolünün tamamen öğretmen adayında olduğunu hem adaya hem de öğrencilere gösteren bu tutum, adayın kendini sınıfın ve etkileşimin bir parçası olarak hissetmesine ve öğrencilerin de rahat ve doğal davranışlar sergileyerek etkileşime katılmasına ortam hazırlamıştır. Bu yaklaşım aynı zamanda, daha önce Arven’in yaşadığı (bk. beşinci ders), uygulama öğretmenin olmadığı ve gerçek sınıf ortamının muhtemel zorluklarından biri olan kontrol edilmesi zor (unruly) öğrencileri (Gao & Benson, 2012) aktif etkileşimin içerisinde tutabilecek sınıf yönetimi becerilerinin sergilenebilmesi noktasında da oldukça değerlidir. Adayların gerçek sınıf ortamıyla tanıştıkları uygulama süreciyle birlikte bu tür becerilerinin geliştirilmesine ve daha önceki adayların etkileşimsel süreçlerini zenginleştirmeye ve bu süreçlere destek olmaya

yönelik mentör adımları adayların kişisel ve mesleki gelişimleri için kritiktir. Dahası, Türkiye’deki uygulama süreçlerinin temel sorunlarından birinin etkisiz mentörlük (Aydın & Ok, 2020; Busher vd., 2015; Kaçar & Baltacı, 2023; Koç, 2024; Mutlu-Gülbak & Akcan, 2024; Örsdemir & Yıldırım, 2020; Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014; Şimşek & Müftüoğlu, 2017; Yavuz, 2011) olduğu düşünüldüğünde bu tür kritik ve olumlu adımlar uygulama sürecinin verimliliğini artırmaya yönelik önemli girişimler olarak değerlendirilebilir.

Dersin son kısmında öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri bir çalışma kağıdını (woksheet) öğrencilere dağıtan aday, katılımı teşvik etmeye yönelik sunduğu “*Soruyu doğru bilene bu stickerlardan yapıştıracağım (1.5) EN fazla sticker toplayana da çikolata*” (32:56) yönergeleriyle katılımın maksimum düzeye çıkmasına yönelik bir adım atmıştır. Bununla birlikte bu aktivitenin tamamlanamadığını gösterir: “*Diğer ders devam ediyoruz*” (38:08) yönergesi ise zaman yönetiminin aday için dikkat gerektiren bir boyut olduğuna işaret etmektedir.

Dördüncü Ders Anlatımı-Yasemin. Dördüncü ders anlatımına da ısındırma (warm-up) kapsamında bir selamlaşma ile başlayan Yasemin, “*İyi misiniz her şey yolunda mı?*” benzeri ifadeleriyle öğrencilerin etkileşimsel sürece hazırlanmalarına ve dersin yönetsel boyutuna yönelik bir yaklaşım sergileyerek derse başlamıştır. Önceki dersinden farklı olarak konuyu doğrudan öğrencilere “*Today, we: will start our new unit (1.5) Environment*” (0:15) ifadesiyle aktaran aday, öğrencileri tahminde bulunmaya yönelten girişimlerini bu kez kelime üzerine yoğunlaştırmıştır. Öğrencilerin epistemik durumlarını kontrole yönelik “*Environment?*” sorusuna yönelik tahminlerde bulunan öğrencilere yönlendirici destek (scaffolding), adayın beden ve işaret dilini kullanmasıyla gelmiştir. Sonrasında gelen “*İçerisinde neler olabilir?*” (01:19), “*Mesela global warming duydunuz mu HİÇ?*” ve “*Peki: küresel ısınma neye ^ sebep olur?*” şeklindeki sorularla öğrenci detaylandırmasını (elaboration) destekleyen aday, bu detaylandırmayı destekleme noktasında kendi hayatından örnek vererek öğrenci için bilginin somutlaşmasına ve etkileşimin sınıf dışı gerçek hayatla bağdaşmasına (Ro & Kim, 2024; Urmeneta & Evnitskaya, 2014) destek olmuştur. “*Ben mesela Konyalıyım (1.5) Konya’ya ben küçükken kar yağardı mesela: Eskiden: mesela yirmi yirmi beş derece falan oluyordu: Biz bu yaz (1.5) geçtiğimiz yaz Konya’da KIRK BEŞ dereceyi gördük (1.5) Bunlar HİÇ ama HİÇ normal şeyler değil (03:30)*” şeklindeki ifadelerini iklim değişikliğini ve küresel ısınma boyutlarına vurgu yaparken kullanan adayın, böylelikle sınıf ortamında daha “gerçek” (Walsh, 2006, s. 82) bir iletişim atmosferi oluşmasına destek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin konuya yönelik değerlendirmelerini detaylandırmaları için aday tarafından kullanılan ilk materyal, konuya yönelik yönelttiği “*HOW can we protect our world?*” (04:26)

şeklindeki referans sorunun ardından tahtaya yapıştırdığı resimlerdir. Sloganların bulunduğu bu resimler üzerinden etkileşimi şekillendiren aday; “*use less water*” şeklindeki slogana ilişkin, örneğin öğrencilerin çözüm önerileri sunarak detaylandırma yapmalarını hedeflemiştir. “*Neler yapılabilir mesela?*” (06:11) şeklindeki referans soru da bu hedefe yönelik olarak öğrencilere yöneltmiştir. Bu kapsamda gerçekleşen söyleme örnek olarak üçüncü resimde yer alan “*plant trees*” sloganı çerçevesinde gerçekleşen konuşma “Kesit 83”te sunulmuştur.

Kesit 83.

- 01 Ö1: Hiç ^ diktiniz Mİ ağaç? (06:50)
- 02 Ö1: Evet Hocam (.)
- 03 ÖA: Diktiniz mi? ^
- 04 Ö1: Evet Hocam (.)
- 05 ÖA: Ner((e))de? (06:54)
- 06 Ö1: Köyde Hocam (.)
- 07 ÖA: VAR MI bahçeniz?
- 08 Ö1: (...)
- 09 ÖA: Var MI böyle fidan falan diken? ^ (sınıfa dönerek) (07:06)
- 10 Ö2: Ben çam ağacı diktim Hocam
- 11 ÖA: Çam ağacı: ((Diğer el kaldıran öğrenciye eliyle işaret ederek) Sen:?)
- 12 Ö3: Meyve ağacı (.)
- 13 ÖA: Meyve ağacı MI? (1.5) Kızlar sizin? ^ (07:11) Deneyimlediniz mi HİÇ? (07:15) Ben de küçükken bir kere yapmıştım (1.5) Güzel bir deneyimdi: (07:15) Hatta bununla ilgili bir hadis var (1.5) Kıyamet anında bile elinizde bir fidan olsa DİKİN (.) Ya:ni bu kadar ÖNEMLİ çünkü neden? ^ Oksijenin büyük çoğunluğunu ağaçlar (...) biliyorsunuz değil Mİ bunu? (07:38)

Başlangıcı SEY açısından uygun olan, bununla birlikte sonu özellikle adayın kendi kendini detaylandırması ve sınırlı bekleme süresi (wait time) açısından SEY kapsamında tercih edilmeyen bir söylem örneği içeren Kesit 83, adayın bir referans soruyla öğrencilerin katılımlarını ve söz sıralarını genişletme (extending learner turns) girişimiyle başlamıştır. Bu hedefin gerçekleştiğine yönelik işaret ise birinci öğrencinin katılımıdır. Öğrencinin yanıtını doğrulamasını (confirmation seeking) ve detaylandırmasını talep eden ikinci soruya da kısa yanıt alan (“*Evet Hocam*”) aday, detaylandırmaya yönelik ısrarını gösteren yeni referans sorularla (beşinci ve yedinci satır) öğrenci detaylandırmasını ve söz sırasının genişlemesini sağlamıştır. Bireysel katılımı sınıf geneline doğru genişletmek isteyen adayın tüm sınıfa yönelik yeni referans sorusu ise (dokuzuncu satır) ikinci öğrencinin katılımını sağlamıştır. Bununla birlikte muhtemelen sınıf katılımının yetersiz olduğunu düşünen aday, bireysel adaylık (“*Sen?*”) yoluyla katılımını sağladığı üçüncü öğrencinin yanıtını yankıladıktan (“*Meyve ağacı MI?*”) hemen sonra tekrar katılımı tüm sınıfa yönlendirmeye çalışmıştır. Pozisyon itibarıyla kendisine yakın oturan ve sınıfın orta kısmında yer alan sıralara yönelik “*Kızlar sizin?... Deneyimlediniz mi HİÇ?*” sorularıyla onları da etkileşime dahil etmeye çalışan aday,

öğrencilere yeterince bekleme süresi (extended wait time) vermektense daha önceki kesitte olduğu gibi kendi sürecinden örnek vermeyi uygun görmüştür. Öte yandan bu tercih, uzun ve detaylandırılmış öğretmen söz sırasını (extended teacher turn) beraberinde getirmiş ve öğrencilerin etkileşime olan katkılarını sınırlandırmıştır. Bir taraftan öğrencilerin katılımlarını detaylandırmalarına yönelik referans soruların (Aziz & Arar, 2024; Genç & Yüksel, 2021; Pouromid, 2019) ve öğretmen-öğrenci yankısının (teacher-learner echo) (Walsh, 2011, s. 170) kullanımı, öğrenci katılımını şekillendirmeye yönelik önemli stratejiler olarak katılım isteksizliğini azaltmada başarılı iken diğer taraftan sınırlı bekleme süresi ve kendi kendini detaylandırma şeklinde belirginleşen geniş öğretmen söz sırası (Pourhaji & Sadeghi, 2021) katılımı şekillendirme açısından aynı etkiyi göstermemiştir. Öte yandan, öğrencilerin epistemik durumlarını güçlendirmek ve bilgiyi somutlaştırmalarına destek olmak açısından olumlu ve etkili olarak tanımlanabilecek aday yaklaşımı ve ifadeleri ise dersin sonraki bölümlerinde mevcuttur. Adayın resimlerden beşincisinde yer alan “*unplug the electronic devices*” sloganını şarj aletiyle göstererek anlatması (09:08) bu yaklaşıma örnek teşkil etmektedir.

Dersin genelinde, aktif katılımı teşvik etmeye yönelik yapıcı ve olumlu bir dil kullanan adayın “*Utanmayın, sıkılmayın (1.5) Biz bizyiz*” (12:58) ve “*Yargılamam BEN rahat olun*” (13:01) şeklindeki ifadeleri de dil öğretimi ve öğrenimi açısından etkileşim noktasında destekleyici bir ortam (Tai, 2024b) oluşturmaya yönelik ve SEY bağlantılı bir diğer önemli boyuttur. “*Başka:?*” (13:20), “*Daha yaratıcı hadi:...*” (13:23) gibi katılımı teşvik edici ifadeler ve “*Goo:d (1.5) Good job*” (13:47) gibi açık olumlu değerlendirme göstergesi olan onay belirteçleri de bu destekleyici kapsamda değerlendirilebilir.

Dersin sonraki aşamasına yeni bir materyalle geçiş yapan aday, üç kutudan oluşan ve “*Reduce*”, “*Reuse*” ve “*Recycle*” yazılı materyalinin içerisine azaltılabilecek, yeniden kullanılabilir ve geri dönüştürülebilecek öğeleri koymuştur. Materyale ilişkin önemli noktalardan biri de “*geri dönüşüm (recycle)*” sürecini somut olarak örneklendirme girişimi kapsamında yapılmış olmasıdır. “*Mesela EN büyük örnek elimde (1.5) Bunlar dün çay kutusuydu (18:33), bildiğin hani bu küçük tek kullanımlık çaylar var ^ ya onlar (2.0) Ben üstüne yapıştırdım (.) Dün çay kutusuyken bak bugün NE oldu ^ öğretim materyali (.) ↓*” (18:43) şeklindeki ifadeleriyle daha önceki somutlaştırma adımlarına bir yenisini daha ekleyen aday, öğrencilerin “bilmeme durumlarından anlama durumuna geçmelerine” (Sert, 2015, s. 59) böylelikle yardımcı olmuştur. Dersin ilerleyen kısımlarında ve “*recycle (geri dönüşüm)*” başlıklı söylemde ortaya çıkan ve bu materyalin kastedildiği “*Mesela siz geri dönüşüm yapmışsınız*” (19:52) şeklindeki öğrenci yanıtı, bu anlamlandırmaya örnek olarak kabul edilebilir. “Yeniden kullanıma (reuse)” yönelik resimli öğeler üzerinden yapılması ve

yapılmaması gerekenler noktasında etkileşimi şekillendiren adayın konuşmasına yönelik bir diğer örnek “Kesit 84”te yer almaktadır.

Kesit 84.

- 01 ÖA: Mesela neyi yeniden kullanacağız? Mobilyayı, nasıl ^ kullanacağız peki:? Ya deseni Mİ sıktı? Hemen üstünü değiştir, üstüne bir bez ört mesela: (16:25)
- 02 Ö1: Yeni almamıza gerek YOK, kumaşını değiştirebiliriz
- 03 ÖA: Aynen öyle: Üstüne yeni kumaş,
- 04 Ö1: Ya da rengini beğenmiyorsak boyayabiliriz (.)
- 05 ÖA: Eve:t, al boyayı KENDİN boya (17:34) Almak zorunda değiliz (.)
- 06 Ö2: (...)
- 07 ÖA: Bak ^ işte koltuğun rengini değiştirmişler (.) (17:41)

Yeniden kullanıma yönelik kutudan çıkan “*furniture*” (mobilya) resmi üzerinden konuşmayı başlatan aday, öğrencilere yönlendirdiği gösterge sorunun (“*Nasıl kullanacağız peki:?*”) hemen ardından yanıtı kendi vermiş ve öğrencilere yeterli bekleme süresi sağlamamıştır. Bununla birlikte davetsiz gerçekleşen birinci ve ikinci öğrenci katılım girişimleri (student’s uninited initiatives), yeterli bekleme süresi gerçekleştiğinde ortaya çıkacak öğrenci katılımlarını gösterir niteliktedir. Diğer taraftan üçüncü ve beşinci satırdaki olumlu onay bildiren ifadeler, SEY açısından olumlu bir yaklaşım olarak sonraki öğrenci katılımlarını teşvik etmeye yönelik bir adım olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde öğrenci yanıtlarını tekrar ederken yeniden ifade etme (reformulation) yoluna giden aday, yanıtları yankılayarak (echoing learner responses) bireysel katılım ve yanıtları tüm sınıf ölçeğinde genişletme açısından olumlu bir yaklaşım sergilemiştir.

Dersin son kısmında Sınıf Bağlamı Moduna (Classroom Context Mode) uygun olarak konuyla bağlantılı bir grup çalışması yapacaklarını belirten Yasemin, “*Şimdi toplam dört grup olacak*” (21:40), “*İnsanları kalbinden vuran bir broşür yapacağız*” (22:32) ve “*Birbirinizden fikir alışverişi yapabilirsiniz*” (24:31) şeklindeki açık ve etkili yönergeleriyle birlikte öğrencileri birlikte çalışmaya yönlendirmiştir. Akran etkileşimi ve desteği (Liang, 2015; Rodríguez & Evnitskaya, 2024; van Balen vd., 2024) açısından olumlu bir yaklaşım sergileyen aday, grup çalışması esnasında gruplar arasında dolaşarak öğrencilere yardımcı olarak başka bir SEY göstergesi olan yönlendirici desteği de (scaffolding) göz önünde bulundurmıştır. Dersin sonunda hazırlanan broşürler panoda sergilenerek öğrenci katılımı ve üretkenliği desteklenmiştir.

Beşinci Ders Anlatımı-Yasemin. Beşinci ders anlatımını 5. sınıf düzeyinde bir sınıf ortamında gerçekleştiren Yasemin, üçüncü ders anlatımına paralel olarak önce öğrencilerle selamlaşma gerçekleştirmiş, ardından daha önceki derste verdiği ödevle yönelik “*Nasıl gidiyor?*

^ *Ödevler yapılmış:*” şeklindeki ifadesinden sonra ödevi yapan öğrencilerden ödevlerini teslim almıştır. Hemen ardından gerçekleşen “*Ömer Hoca ne anlattı geçen hafta bize?*” (0:13) şeklindeki ifadesi ise önceki öğrenmelere atıfta bulunduğu (Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019a; 2019b; Can Daşkın, 2017) bir gösterge soru olarak dersin yönetsel boyutuna yönelik öğretmen söyleminde yerini almıştır. Bu soruyla eşdeğer “*Mesela ne öğrendik?*” (0:20) ve “*Başka NE vardı peki: Hatırlayan?*” (0:43) şeklindeki sorular ve “*Peki artık Turkey yerine NE diyorduk?*” (0:57) biçimindeki tasarlanmış eksik ifade de (designedly incomplete utterance) (Sert, 2015, s. 138) önceki derse yönelik hatırlamaları destekleyen ve mevcut ders öncesinde öğrencilerin derse ısınmalarına (warm-up) alan açan diğer önemli söylem örnekleridir. Isındırma çalışmasını takip eden “*Today (1.5) let’s ta:lk about mo:vies*” (01:07) biçimindeki açık yönerge ise dersin odak noktasına artık geçildiğini göstermektedir. Bu odakla bağlantılı gelen “*Do YOU like watching movies?*” şeklindeki açılımlayıcı ve etkileşimi destekleyici soru, bu geçişte destek olan bir diğer önemli unsurdur. Bu soruyu takip eden yeni referans sorular [örneğin “*What is your favorite MOVIE?*” (01:23) / “*What kind of MOVIES do you: like?*” (02:19)], adayın Yönetsel Mod çerçevesinde ve etkileşimde ve ortaya çıkarmada (elicitation) önemi oldukça büyük olan soru sormaya (questioning) (Genç & Yüksel, 2021; Walsh, 2006, s. 131; 2011, s. 11) karşı olumlu bir yaklaşıma sahip olduğunu göstermektedir.

Dersin ikinci aşamasına ve Materyal Mod (Materials Mode) kapsamına “*Şimdi bunları birazcık tekrar edelim ve genel kültürümüzü artırmak için size FİLM önerileriyle geldim*” (03:11) şeklindeki yönergesiyle geçiş yapan aday, film türlerinin yazılı olduğu notlar ve arkasında yer alan türe örnek teşkil eden filmlerin bulunduğu kartondan materyalini iki öğrencinin desteğiyle sınıfın merkezi konumundan tüm öğrencilerin göreceği şekilde paylaşmıştır. Film türlerinin altında yer alan önerilere yönelik sunulan “*YOK MU hiç izleyen?*” (04:30) ve “*İzlendi mi göreyim ↓*” (06:04) benzeri katılımı destekleyici ve şekillendirici ifadelerle bu bölümde sıklıkla yer veren aday, bu aktiviteden sonra filmlerin ya da türlerin tanıtılmasından yola çıkarak hedef dilde “sıfatlarının öğretilmesi” pedagojik amacına yönelik dersin sonraki yani Beceriler ve Sistemler (Skills and Systems) Moduna geçiş yapmıştır. “*Let’s learn some adjectives (1.5) Mesela filmi izlediniz, BU kadın NE kötü şirret kadın deriz ya mesela: Çok kötü bir kadın (1.5) İşte bunları betimlememiz lazım (.) Ya da NE KADAR komik bir film (2.0) Ne KADAR güze:l bir kız derken NE söyleyeceğiz?*” şeklinde detaylı ve anlaşılır bir yönergeyle süreci başlatan aday, tahtaya filmlerde geçen karakterlerin resimlerini yapıştırılmıştır. “*İlk önce ben yapacağım sonra SİZ yapacaksınız*” (09:49) şeklindeki yönlendirici ve model gösterici (modeling) olumlu tutumdan sonra ilgili karakterlerden birinin altına “*pretty*” sıfatını yapıştırmış ve “*repeat after me*” (10:48) şeklindeki “koro” katılımına yönelik yönergesiyle öğrencilere örnek sunmuştur. SEY’le doğrudan ilişkili olan model sunma

(Sert & Walsh, 2013, s. 546) ve koro şeklindeki katılım (Walsh, 2011, s. 169) ile birlikte doğru yanıtlara yönelik sunduğu açık olumlu değerlendirici onay ifadeleri (“*Süpersiniz ya:*” (14:10) ve alkışlama, öğrencilerin katılımlarını üst düzeye çıkarma noktasında etkili olmuştur. Sonrasında öğrencilerin ilgili sıfatları kendilerinin yapıştırmasını sağlayan aday, “*Şimdi filmleri öğrendik (2.0) Sıfatları öğrendik anlamadığımız bir yer var MI?*” şeklindeki sorusuyla muhtemel eksik öğrenmeleri ortaya çıkarma (elicitation) girişiminin ardından dersin son bölümüne geçiş yapmıştır.

“*Şimdi ne yapacağız? ^ Bir reading passage’ımız var, bir de: writing yapacağız*” şeklindeki yönergesinin ardından hazırladığı çalışma kağıtlarını öğrencilere dağıtan aday (26:22), telaffuz açısından da model oluşturmak için metni önce kendisi okumuştur. Ardından “*Who: wants to rea:d?*” (2.0) *Any voluntee:r?* ^” şeklindeki katılımı teşvik edici ifadeler sunarak öğrenci katılımını bu son bölümde de sağlamıştır. Bu bölümde önemli bir SEY göstergesi olan ve özü itibarıyla kod değiştirme (code-switching) (Sert, 2015, s. 131) ve dillerarası geçiş (translanguaging) (Atar & Rafi, 2024; Tai, 2024b; Tai & Dai, 2023; Tai & Zuo, 2024; Zuo & Walsh, 2023) temelli çeviri ögesine de (Bozbıyık vd., 2019; Can Daşkın, 2015; Jacknick & Duran, 2021; Zuo & Walsh, 2023) yer verilmiştir. Adayın daha önce de dikkate aldığı önceki öğrenmelere atıfta bulunmayı [örneğin “*Uğur Hocanız söyledi geçen hafta ben hatırlıyorum (2.0) Jokes neydi? ^*” (34:19)] bu bölümdeki söylemine de dahil etmiştir. Diğer taraftan dersin son bölümünde yapılması planlanan yazma aktivitesi, süre yetmediğinden bu derste yapılamamış ve “*İkinci derste devam edelim*” (39:04) şeklindeki aday yönergesiyle ders tamamlanmıştır. Yasemin’in birinci dönem ders performansında da belirgin bir sorun olarak ortaya çıkan zaman yönetimi, adayın ikinci dönemdeki ders anlatımlarında da (üçüncü ve altıncı ders) kendi göstermiş ve adaylar için genel sorun olarak literatürde yer alan sınıf ve zaman yönetimi boyutuna (Çomoğlu & Dikilitaş, 2020; Şimşek-Rackelmann vd., 2024; Yüksel, 2013; Yüksel & Başaran, 2020) bir kez daha işaret etmiştir.

Altıncı Ders Anlatımı-Yasemin. Uygulama akademisyeninin de katılım sağladığı altıncı ders anlatımını da diğer derslerine paralel şekilde bir selamlaşma bölümüyle başlatan adayın hemen sonrasında öğrencilere sunduğu “*Nasıl gidiyor hayat?*” ve “*Neler planlıyorsunuz yazın?*” (0:28) şeklindeki referans sorular, kendi öğretmen stilini oluşturan temel etkileşim noktaları kapsamında değerlendirilebilir. Adayın stilini somutlaştırdığı düşünülen bir diğer önemli nokta ise önceki öğrenmelere atıfta bulunma (referring to past learning events) (Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019a; 2019b; Can Daşkın, 2017) olarak değerlendirilebilir. Diğer derslerinden farklı olarak atıfta bulunma sürecini daha fazla detaylandırmayı tercih eden aday, sırayla yönelttiği “*Ömer hocamız ne anlattı bize ülkeler demi ((değil mi)) ^ ?*” (01:34), “*Sonra*

Alparslan Hoca ne anlattı? Spor faaliyetleri demi? ^” (01:38) ve “*Ben geçen hafta NE anlattım? ^*” (01:42) şeklindeki ifadeler, bu geniş ve detaylandıran atıf sürecine işaret etmektedir. Adayın bu ifadelerin geneline eklenti soru olarak dahil ettiği “*değil mi*” ifadesi ise öğrenci katılımını teşvik eden bir yaklaşımın göstergesi olarak görülebilir (Parkinson & Whitty, 2022). Önceki dersine paralel bir diğer gösterge olarak verdiği ödevleri kontrol ederken kullandığı “*Tuba mesela Madagaskar’ı anlatmış*” şeklindeki bireysel katılımı ya da süreci tüm sınıfa yaymayı hedefleyen ifadesinden hemen sonraki “*Tuba’ya KOC Aman bir alkış:*” (03:35) yönergesi, yine olumlu değerlendirmenin tüm sınıfa açık şekilde yapılmasına yöneliktir. Bu noktada bir diğer önemli husus, diğer adaylarda da olduğu gibi Yasemin’in öğrencilerle etkileşimde onlara isimleriyle hitap etmeye önem verdiğini göstermesidir.

Böylelikle dersin giriş/yönetimsel kısmını tamamlayan aday, “*Today, we:are gonna talk about some illnesses*” (04:23) şeklindeki yönergesiyle bir sonraki ve mevcut dersin odak noktasına öğrencileri yönlendirmiştir. Etkileşimin önemli bir parçası olarak kullandığı tahtaya (Can Daşkın, 2015) büyük şekilde “*Health*” başlığını yazan aday, öğrencilerin birinci dilinde (Can Daşkın, 2015; Jawhar vd., 2021; Sert, 2017; Tai, 2024c; Zuo & Walsh, 2023) yönergeyi tekrar ifade ederek anlamlandırmayı desteklemiştir. Yönergeyi Türkçeleştirmenin yanı sıra detaylandırarak yeniden ifade eden aday [“*...hasta olduğumuzda NELER yapmalıyız? (2.0) Nelerden kaçınmalıyız? (1.5) Bunlara değineceğiz*” (04:54)], ayrıca örnek sunarak ve bu örneklemede beden ve işaret dilini kullanarak [“*Mesela I have a runny no:se ((eliyle göstererek))*” (05:39)] anlamlandırmayı desteklemeye çalışmıştır. Dersin ikinci ve öğrencilerin becerilerini geliştirmeye yönelik aşamasına örnek bir olay/senaryo üzerinden geçiş yapan adayın takip eden söylemi bu senaryo üzerinden şekillenen etkileşimi somutlaştırmaktadır.

Kesit 85.

- 01 ÖA: Şimdi ^ ben doktorum (1.5) ilçeye YENİ atandım (.) (1.5) Burası Yıldızkent demi? ^ ((değil mi))
 +Öğrenciler koro şeklinde “Yenişehir” olarak düzeltir+
- 02 ÖA: Yenişehir’e atandım (08:06) (1.5) Burası bir hastane odası (08:07) (1.5) Şimdi bir tiyatro oynayacağız (.) (08:10)

Daha önceki derslerinde de kendi hayatından örnekler vererek etkileşimin gerçekçi boyutunu güçlendirmeye çalışan aday, bu kez sınıfı hastane odası (ikinci satır) olarak ve kendisini de hastanede göreve yeni başlayan bir doktor (birinci satır) olarak tanımlamıştır. Olayın gerçeklik boyutunu güçlendirmek için okulun bulunduğu konumu doğru vermeye çalışan aday, bu kapsamdaki epistemik durumunu öğrencilerin onayına sunmuş ve sonundaki soru eklentisiyle birlikte (“*değil mi?*”) tüm sınıfı etkileşime dahil edecek (Parkinson & Whitty, 2022) bir yaklaşım sergilemiştir. Öğrencilerin katılım gösterip düzeltmesinin ardından ifadesini

yeniden düzenleyen aday, “*Şimdi bir tiyatro oynayacağız*” şeklindeki yönergesiyle yapılmak isteneni daha açık hale getirmiş ve öğrencilerin de seviyesine uygun bir çerçevede sonraki katılımları teşvik ederek öğrenci ilgi düzeyini artırmayı hedeflemiştir.

Aktivitenin yönetilmesi noktasında gönüllü üç erkek ve kız öğrenciye hastalıkların ve İngilizce adlarının yazılı olduğu resimleri dağıtmış, onlarla birlikte sınıfın dışına çıkmıştır. Öğretmen masasında “*doktor muş*” gibi davranan aday, dışarı çıkardığı öğrencileri teker teker “*hasta*” şeklinde sınıfa davet etmiştir. İçeri giren öğrenciye yönelttiği “*What is the matter with you:?*” sorusuna öğrencinin hastalığını göstererek ondan anlatmasını isteyen aday, diğer öğrencilerin de hastalığı teşhis etmede kendisine yardımcı olmalarını istemektedir. Diğer öğrencilerin doğru tahminlerinden sonra katılım gösteren ve “*hasta*” rolünü yapan öğrenciyi alkışlatan aday, “*Sıradaki gelsin (1.5) Bir sürü hasta var hadi:*” (11:08) şeklindeki söylemleriyle bu aktiviteyi sürdürmüştür. Sınıf etkileşiminin gerçek hayatla bağdaştırılması (Ro & Kim, 2024; Urmeneta & Evnitskaya, 2014) ve bu yolla etkileşimin daha “gerçek” (Walsh, 2006, s. 82) bir formatta ilerleyerek dil öğreniminin desteklenmeye çalışılması, SEY farkındalığıyla doğrudan uyumlu ve ilişkili bir yaklaşımdır.

Dersin girişinde de net bir şekilde belirtildiği üzere, dersin bu bölümünde “...*hasta olduğumuzda neler yapmalıyız? (1.5) Neler yapMAmalıyız?*” (15:34) boyutuna odaklanan aday, tahtayı kalemle iki bölüme ayırdıktan sonra bir kısmına “*We should*” diğer kısmına ise “*We should not*” yazmıştır. “*Ben size kağıtları göstereceğim (1.5) Siz yapmalı ya da yapmamalı gibi önerilerde bulunun tamam mı? ^ Sonra seçtiğimiz kişi gelsin yapıştırın*” (17:20) şeklindeki açık yönergesiyle başlayan aktivite esnasında sınıfta sürekli gezinen ve böylelikle katılım göstermeyen öğrencileri tespit ederek onlara söz hakkı tanıyan aday, katılmak istemeyen öğrencilerin yanına giderek ve “*Yapabilirsin (1.5) Zor değil*” (30:28) şeklinde destekleyici ifadeler sunarak onları katılıma ikna etmeyi başarmıştır. Katılım isteksizliğiyle başa çıkmanın (Cheung, 2021; Havadar, 2024; Sert, 2015) SEY ile doğrudan ilişkili olduğu dikkate alındığında adayın bu yöndeki çabaları oldukça önemlidir. Diğer adaylardan farklı olarak dersin yaklaşık son sekiz dakikasını “*Bak tahtaya: özet geçeceğiz HEMEN*” (32:21) şeklindeki yönergeyle özetlemeye ayıran aday, bu kısımda ders boyunca üzerinde konuşulan noktaları tekrar etmeye çalışmıştır. Bu son boyutu tonlama ve vurgunun da desteğiyle şekillendirdiği “*He should drink... ^ ?*” gibi (36:01) tasarlanmış eksik ifadelerle (designedly incomplete utterances) (Sert, 2015) biçimlendiren aday, öğrencilerin anlamalarına ve etkin katılımlarına (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024; Kardaş İşler vd., 2019; Sert & Walsh, 2013) destek olmaya çalışmıştır. Bu son kısımda yer alan bir öğrencinin “*Hocam siz ço:k güzel ders anlatıyorsunuz(.)*” (34:03) ve diğer öğrencinin de “*Alkışlıyoruz*” (34:07) şeklindeki değerlendirici ifadeleri ise adayın sınıf

etkileşimini öğrenci ilgisini, katılımını ve motivasyonunu sürdürmeye yönelik başarısına işaret eden bir diğer ayırıcı nokta olmuştur. Dahası bu değerlendirme, uygulama okulundaki öğrencilerin de hem uygulama sürecine hem de aday performansına yönelik görüşlerinin dikkate alınmasının (Yıldırım & Örsdemir, 2019) uygulama sürecinin ve aday gelişiminin iyileştirilmesine yönelik muhtemel etkisine işaret etmektedir.

İkinci-Dönem Uygulama Sonu Değerlendirme Görüşmesi

İkinci dönem öğretmenlik uygulamasının sonunda katılımcıların uygulama sürecini, uygulama sürecinde uygulanan modelin pratikliğini, etkisini, uygulama ve modele yönelik öneri ve beklentilerini paylaştıkları görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Birinci dönem uygulama sonu görüşmelerinden farklı olarak uygulama öğretmenin görüşlerinin alındığı bir görüşme daha gerçekleştirilmiş, böylelikle sürece dair üç temel paydaşın görüşlerinin alınması yoluyla ana katılımcı grubu öğretmen adaylarının sınıf etkileşimine ve SEY farkındalığına yönelik gelişimleri detaylandırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın ana odak katılımcı grubu öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler yüz yüze yapılırken uygulama akademisyeni ve öğretmeni ile yapılan görüşmeler çevrim içi olarak ve “Zoom” platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin ses kayıtlarının analizi neticesinde elde edilen sonuçlar bu bölümde yansıtılmaktadır. Görüşmelere yönelik tasarlanan formlar, çalışmanın “EKLER” kısmında yer almaktadır.

Öğretmen Adayları ile İkinci-Dönem Uygulama Sonu Görüşme. Katılımcı öğretmen grubuyla gerçekleştirilen ikinci dönem değerlendirme görüşmesinin ana hatlarını beş temel soru oluşturmuştur (bk. Ek 4). Katılımcısı oldukları Öğretmenlik Uygulaması II dersi çerçevesinde öğretmenlik uygulaması sürecini ve çalışmanın ana odak noktasını oluşturan sınıf etkileşimi ve SEY açısından gelişimlerini değerlendirmelerine yönelik sorulan ilk sorunun ardından adaylara ikinci dönemde uygulama sürecini yürüttükleri okulun sosyokültürel yapısı ile ilgili değerlendirmeleri sorulmuştur. Çalışmanın etnografik boyutu çerçevesinde yöneltilen bu soruyla birlikte uygulama süreçlerinde iki farklı okul ortamını (birinci dönem- lise/ ikinci dönem- ortaokul) keşfeden ve deneyimleyen adayların uygulama süreçlerinin yürütüldüğü okulların bu sürece ilişkin sosyokültürel etkileri belirli önemli boyutlar (okul ortamı, uygulama öğretmeni-aday öğretmen ilişkileri ve iş birliği, uygulama öğretmeni-öğrenciler arası iletişim) açısından incelenmeye çalışılmıştır. Görüşmenin üçüncü sorusu, ilk dönem değerlendirmeleri neticesinde güncellenen modelin temel bileşenleriyle (ders kayıtları, ses kayıtlı akran mentörlüğü ve ses kayıtlı uygulama akademisyeni ve öğretmeni geri bildirimleri) birlikte değerlendirilmesine yöneliktir. Görüşmenin son iki sorusu, sırasıyla, özel olarak sürecin ikinci

dönemine yönelik uygulanan modele ve genel itibariyle öğretmenlik uygulaması süreci açısından adayların önerileri ve beklentilerini açıklamaya yöneliktir.

İkinci-Dönem Uygulama Değerlendirmesi. Görüşme kapsamında yöneltilen ilk soru (bk. Ek 4) adayların ikinci dönemde yürütülen öğretmenlik uygulamasını kişisel ve mesleki gelişimleri ve özelde sınıf söylemini ve etkileşimini yönetmedeki becerilerine yönelik gelişimleri açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlik uygulamasının tecrübe kazandırma noktasındaki rolüne dikkat çeken katılımcı öğretmen adayları, bu tecrübeyle birlikte kişisel ve mesleki anlamda öğretmenlik mesleğine “daha hazır” oldukları görüşünde hemfikirdir. Ali Asaf’ın “... mesleğe başlamadan önce piştiğimizi söyleyebilirim”, Ömer’in “daha çok öğretici oldum”, Arven’in “Gün geçtikçe insan geliştiği için bu dönemde de ben çok geliştiğimi hissedebiliyorum”, Emine’nin “Kendimi kıyasladığımda şu an çok farklı bir noktadayım” ve “Ben kendimi öğretmenmiş gibi hissediyorum” ve Yasemin’in “...bu dönem çok eğlendim hocam dönem boyunca böyle hiç ders anlatıyor gibi değildi bir hobi gibiydi” yorumları, adayların kişisel ve mesleki anlamda gelişen hazır bulunuşluklarını örnekendirir niteliktedir. Bu artan hazır bulunuşluk, öğretmenlik uygulamasının adayların öğretmen kimliklerinin (teacher identity) gelişimine (Çomoğlu & Dikilitaş, 2020; Göktepe & Kunt, 2021; Şenel, 2021; Ulum, 2020; Uştuk & Yazan, 2024) yönelik sunduğu alan ve olanakla doğrudan ilişkilidir.

Mesleki gelişim kapsamında görüşmede yer alan ilk gelişim noktası ders planlaması ve yönetimine ilişkindir. Altı katılımcı adayı da öğretmenlik uygulamasının ikinci dönemiyle birlikte ders planlamasına, dersin giriş, materyal ve beceri odaklı ve özetleyici kısımlarının yürütülmesine yönelik farkındalıklarının arttığını vurgulamıştır. Diğer bir ifadeyle ders sürecinin yönetimine dair Alparslan’ın takip eden ifadeleri, bu farkındalığı somutlaştırır niteliktedir.

*Alparslan: İkinci dönemin ilk dersinde bir tane top getirdim sınıfa ve onunla başlatmıştım dersi. Çocukların çok ilgisini çekmişti. Ondan sonraki aktivitem biraz yazma üzerineydi. Ona da yine çok katıldılar çünkü ilk ders çok güzel başlamıştım diye düşünüyorum. Bunu da şöyle fark edebildim. Dördüncü dersime çok da iyi bir **başlangıç** yapamadım herhalde. Her ne kadar kağıttır resimdir malzeme de getirsem, çocuklar tahtaya yapıştırın desem de ilgilerini çeken bir başlangıç olmadığı için devamını alamadım. Ben bunu **fark ettim**.*

Benzer bir değerlendirmeyi aktaran Ömer, önceki derslerinde dersin ısındırma (warm-up) kısmını ya yapmadığını ya da “es” geçtiğini belirterek bu farkındalıkla birlikte derslerin yürütülmesine yönelik stilinin geliştiğini ve “daha öğretici” olabildiğini vurgulamıştır. İkinci dönemle birlikte dersin giriş ve ısındırma (warm-up) kısımlarına ağırlık verildiğine dair diğer bir yorum Arven’den gelmiştir. Dersin giriş kısmına yönelik aktiviteler planladığı ve bazen bu

kısma özel materyal getirdiğini belirten aday, bu yolla öğrenci dikkatini çekebildiğini ve “*Warm-up için çok farklı aktiviteler çok farklı şeyler getirip çocukların konuyu kendinin tahmin etmesini*” istediğini aktarmıştır.

Ders sürecinin planlaması ve yönetilmesi ile paralel şekilde sınıf yönetimi konusunda da gelişim gösterdiklerini belirten adaylar, hem zaman yönetimi açısından (Alparslan ve Emine) hem de ilgili sınıf seviyesine uygun materyal geliştirme ve kullanma (Emine) açısından gelişim gösterdiklerine değinmiştir. Sınıf seviyesine ve öğrenci ilgisine yönelik yaklaşımlarını grup olarak değerlendiren Emine, bu yaklaşımın öğrenci gelişimine yönelik etkisini ise şöyle ifade etmiştir: “*Sürekli tekrar ettik, o yönden de öğrenciler bayağı geliştiler. Tekrar yaptırınca çok ileri seviyeye ulaştılar. Materyalleri oyuna dönüştürdük, oyunla İngilizceyi birleştirdik. Gerektiğinde akıllı tahtayı, uygulamaları, gerektiğinde beden dilini kullandık*”. Derslerine birden fazla aracı entegre ettikleri anlaşılan bu yorumla birlikte adayların sınıf etkileşimi ve SEY farkındalığına yönelik gelişimlerini gösterir önemli çıkarımlara da işaret edilmektedir. Materyal kullanımı, akıllı tahta kullanımı, oyunların yürütülmesinde etkileşimsel süreci hedef dilde yürütmeye çalışmaları ve beden dilini kullanmaları, bu farkındalığa işaret etmektedir.

Adaylar mesleki gelişimlerinin yanı sıra kişisel gelişimlerinin (Babanoğlu, 2021; Han & Takkaç-Tulgar, 2019; Kaçar & Baltacı, 2023; Özek, 2009; Ulum, 2020) de uygulama süreciyle birlikte şekillendiğini vurgulamıştır. Örneklendirmek gerekirse yaşadığı sosyal çevrede çok fazla çocuk bulunması sebebiyle çocuklarla sürekli iletişim halinde olduğunu belirten Alparslan, özellikle uygulamanın ikinci dönemiyle birlikte bu iletişimin daha da geliştiğini aktarmıştır. İkinci dönemin getirdiği sosyal bağlamın etkisini vurgulayan bir diğer benzer yorum ise Arven’den gelmiştir. “*Kişisel manada çok gelişim diyebilirim çünkü duygusal manada çok fazla sevgi besliyor çocuklar size ve bunun vermiş olduğu... duygusallıkla etkileşimi sağlayabiliyorsunuz*” şeklindeki yorumuyla aday, ortaokul seviyesindeki öğrencilerle duygusal iletişim ve etkileşim sürecinin birinci dönemden daha farklı gerçekleştiğine dikkat çekmiş ve bu farklılıkla birlikte duygusal yönünün geliştiğine işaret etmiştir. Benzer bir duygusal gelişim örneğine işaret eden Yasemin, kaygılarının azaldığını ve derslerini daha eğlenceli yürüttüğü için kendisinin de eğlendiğini belirtmiş, ders anlatma sürecini bir görev ya da sorumluluk olarak değil “*hobi*” olarak algıladığını aktarmıştır. Uygulama sürecinin adaylar açısından önemli sorunların biri olan kaygı (Han & Takkaç-Tulgar, 2019; Parker, 2011; Sarıçoban, 2016; Şimşek-Rackelmann vd., 2024; Yangın Ekşi & Yılmaz Yakışık, 2016; Yetkin & Alagözlü, 2022) ile başa çıkma noktasında adayın kendi sürecini artık yönetebiliyor olması ve daha “eğlenceli” (jagged) (Walsh, 2011, s.22) bir etkileşim stilini

dersine entegre etmesi, uygulamanın kişisel etkilerinin yanı sıra etkileşimsel etkilerinin, diğer bir ifadeyle öğretmen söylemine (teacher talk) olan katkılarının göstergeleridir.

İkinci dönem uygulama kapsamında adayların paylaşımda bulunduğu diğer bir nokta, kendileri açısından sürece en çok katkı sağlayan paydaş üzerinedir. İlk dönem uygulamasına paralel şekilde adayların çoğunluğu, uygulama akademisyeninin geri bildirimleri, süreçteki paylaşımcı, destekleyici rolü ve adaylarla sürekli iletişim halinde olması nedeniyle sürece ve aday gelişimine en çok katkı sağlayan paydaş olduğu üzerinde hemfikirdir. Bununla birlikte bazı adaylarda bu katkının öncelik sırası değişirken bazı adaylarda katkının kaynağı değişiklik göstermiştir. Örneğin Alparıslan, kendisine en çok katkı sağlayan unsurun önce “videolar” sonra uygulama akademisyeni olduğunu vurgularken Yasemin uygulama öğretmenin sağladığı destek ve geri bildirimlerle gelişim sürecine en çok katkı sağlayan paydaş olduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan Emine ise sürecine en çok katkı sağlayan kaynağı “kendim” olarak tanımlamış ve “*Sürekli kendimi sorguladım yani bu hafta bunu yaptım diğer hafta eksiğim neyse onu nasıl düzeltebilirim? Sürekli içimde bunun münakaşasını yaptım*” şeklindeki yorumlarıyla bu tanımlamayı detaylandırmıştır. Uygulama sürecinin adayların “öz” lerini (self) değerlendirebilme ve geliştirebilme (Aljohani & Aljehani, 2024; Choi & Park, 2022; Drağati vd., 2021; Gezeğın-Bal vd., 2019; Kalsoom vd., 2019; Lawson vd., 2015; Maglente vd., 2023; Şahin, 2023) noktasındaki etkilerine işaret eden bu değerlendirme, adayın sürece yönelik yansıtıcı (reflective) ve öz değerlendirici (self-evaluative) bir yaklaşım geliştirdiği şeklinde de yorumlanabilir. Benzer şekilde Alparıslan’ın kendi gelişim sürecine yönelik video-kayıt derslerin katkısını diğer unsurlardan daha ileri seviyede görmesi ise uygulama sürecinde takip edilen modelin temel bileşenlerinden video-kayıt derslerin (Akcan, 2010; Badem-Korkmaz & Balaman, 2024; Eröz-Tuğā, 2013; Kanat Mutluoğlu & Balaman, 2023; Sert, 2013b; Sert vd., 2024; Sert & Walsh, 2013; Susoy, 2015; Tölüce & Çeçen, 2016) bu değerlendirici ve yansıtıcı (reflective) perspektife destek olduğu çıkarımını sağlamaktadır.

İkinci-Dönem Uygulama Okulunun Sosyokültürel Yapısı ve Uygulamaya Etkisi. Öğretmenlik uygulamasının ikinci dönemini bir ortaokulda tamamlayan adaylar, birinci döneme kıyasla, uygulama okulunun sosyokültürel bağlam açısından sürece daha uygun bir yapıya sahip olduğu konusunda hemfikirdir. Bu sosyokültürel yapıyı oluşturan öğretmenler, öğrenciler ve idari yönetim ölçeğinde de ikinci-dönem uygulama okulunun uygulamaya yönelik yaklaşımı daha olumlu bulunmuştur. Bu kapsamda görüşmede sunulan aday değerlendirmeleri şu şekildedir:

*Alparıslan: Öğrenciler çok iyiydi. Giderken de çok güzel ağırladılar. Mentör hocamız da çok güzel karşıladı, iletişimimiz de çok iyiydi. **Birinci döneme göre***

mentör hocamızla etkileşimimiz daha iyiydi. Kitabın dışına çıkabilir miyiz dediğimizde hiç yadırgamadı, hatta tabii ki dedi. Biz farklı materyaller getirerek yaptık. Ondan sonra bize çok güzel **dönütler** verdi.

Ömer: Okul ortamında hiçbir problem yoktu. Diğer öğretmenlerin bizimle arası bence fena değildi. Sohbet ediyorlardı. Mentör hocamız da bir önceki dönemden daha çok bize yardımcı oldu. İlişkımız iyiydi, destek verdi bize. Hiç yıpratmadı, hiç demotive etmedi. Öğrencilerle etkileşim **ilk dönemden daha iyi** oldu.

Ali Asaf: Önceki okuldan ziyade bendeki hocalarla iletişimim daha iyiydi, gündelik hayat ve ilerideki planlarımız hakkında. Bu dönemdeki mentör hocamız **çok daha iyiydi**. Sorduğum sorulara verdiği cevaplar, tavsiyeler de pratiğe yönelikti. Öğrencilerle de sorun yaşamadım.

Arven: Öğretmenlerle çok bir iletişimimiz olmadı. Mentör hocayla durum harikaydı. Gerçekten çok sıcakkanlıydı. Öğrencilerle de iletişim çok iyiydi.

Emine: Okul içerisinde öğretmenlerin bize çok yaklaşmadığını gördüm. Mentör hocamız çok iyiydi. Diğer hocayla **karşılaştırdığımda** önceki hocamız daha disiplinli, daha kurallı yani ben onun karşısında ders anlatırken geriliyordum. Ama bu dönemki hocamız bizim dilimizden bize yaklaştığı için **daha rahat** ve hem öğrenci gibi oluyordu sınıfta. Bize geri dönütleri çok geliştirdi bizleri. Öğrencilerle iletişimimiz çok iyiydi.

Yasemin: Öğrencilerle iletişimimiz daha iyiydi. Çok da seviyorlardı bizi. Mentör hocamızla daha iyiydim ben. Bunu böyle yapalım dediğimde izin veriyordu. Çok **destekledi** bizi. Birinci dönemdeki hocamız ise daha çok olumsuz yönleri bakıyordu. Hatta bana “kötüydü, yapamadın, hiç olmadı” gibi olumsuz sadece olumsuzdu. Bu dönemki hocamız **olumlu kısımlara** odaklandı ve burayı da böyle yapsan iyi olur gibi **yapıcı eleştirilerde** bulundu.

Bu dönemde daha yapıcı ve destekleyici olduğu anlaşılan okul ortamında adayların ortak olarak olumlu değerlendirdiği ilk boyut, öğrencilerin adaylara yönelik yaklaşımları ve adaylarla olan iletişimidir. Daha önceki bölümde de vurgulandığı üzere öğrencilerin seviyeleri dolayısıyla gösterdikleri sevgi ve bağlılığın etkileşimsel süreçlerini olumlu etkilediğini aktaran adayların bu değerlendirmesiyle paralellik gösteren öğrenci-öğretmen iletişimi, ilk döneme kıyasla adaylar için daha fazla gelişim gösteren bir bileşen olarak yer almıştır. Benzer olumlu yaklaşım ikinci dönemde uygulanan mentörlük sürecidir. Uygulama öğretmenin olumlu yaklaşımını, desteğini ve etkili geri bildirimlerini ikinci dönemde daha çok hisseden adayların değerlendirmeleri, öğretmenlik uygulamasının kilit bileşenlerinden biri olan mentörlüğün önemini bir kez daha ortaya koymuştur (Aydın & Ok, 2020; Eröz-Tuğa, 2013; Kaçar & Baltacı, 2023; Koşar, 2022; Örsdemir & Yıldırım, 2020; Rakıcıoğlu-Söylemez & Eröz-Tuğa, 2014). Yasemin’in olumsuz değerlendirme açısından karşılaştırarak ikinci dönem mentörlük sürecini daha olumlu olarak değerlendirmesi, bu sürecin verimliliğini doğrudan etkileyebilecek “açık, iş birlikli ve yargılayıcı olmayan” bir mentörlüğe (Toköz-Göktepe & Kunt, 2021, s. 484) işaret etmektedir. Adayın ilk dönem değerlendirmelerinin olumsuzluğuna dikkat çekmesi ise uygulamada olumsuz değerlendirilme korkusu (Han & Takkaç-Tulgar, 2019) ve mentör öğretmenlerin katı değerlendirme ve geri bildirimleri (Güngör & Güngör, 2024) çerçevesinde

süreçle ilgili önemli çıkarımlar sunmaktadır. Emine'nin ilk-dönem uygulama öğretmeninin karşısında ders anlatırken gerildiğini söylemesi de mentörlüğün aday üzerindeki psikolojik etkisine ve böylelikle yabancı dil öğretme kaygısına (Li vd., 2023), uygulamaya ve dil öğretimine karşı olumsuz tutumlara (Demirbulak, 2012; Köksal & Genç, 2019) ve dahası kariyer planlamalarında değişikliklere (Husain & Mahfoodh, 2021) sebep olabileceğine işaret etmektedir. Bu dönemde uygulanan mentörlüğün yanı sıra okulun idari yönetim kadrosunun ve diğer öğretmenlerin adaylara yönelik tutumlarının da genel itibarıyla olumlu olduğunu gösterir aday değerlendirmeleri, uygulama okullarının sosyokültürel yapılarının dönem bazında bile uygulama sürecine, dolayısıyla da adayların mesleki ve kişisel gelişimlerine doğrudan ve/veya dolaylı etkilerini gözler önüne sermektedir.

Görüşmenin ilk sorusu kapsamında adaylardan süreçte yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla nasıl başa çıktıkları noktasında paylaşımda bulunmaları istenmiştir. Adayların genel itibarıyla süreci “olumlu” ve “sorunsuz” olarak tanımlamalarına ek olarak, katılımcılardan üçü (Ali Asaf, Arven ve Yasemin) süreçte yaşadıkları temel problemin öğrenci kaynaklı olduğunu belirtmiştir. “*Beşinci sınıflarda yaş grubuna yönelik yönetim sıkıntısı var*” şeklinde problemi özetleyen Ali Asaf, öğrencilerin kısa sürede ve aniden sınıf yönetimini ve dersin akışını olumsuz şekilde etkileyebilecek potansiyellerinin var olduğuna vurgu yapmıştır. Benzer bir yönetsel sorunu 7. sınıf seviyesinde ve beşinci ders anlatımında yaşadığını paylaşan Arven, “*Mentör Hoca derste olmayınca beni takmadılar ve çok fazla konuştular*” şeklindeki yorumuyla adayların uygulama öğretmeninin olmadığı ve sınıf yönetimi sorumluluğunun tamamen kendilerinde olduğu derslerde bu tarz sorunlar yaşadıklarına işaret etmektedir. “*Tabi ki kötü örnekler de olması gerekiyor*” şeklindeki değerlendirmesi, bir taraftan bu tarz deneyimlerin mesleki gelişim açısından öğretmen adaylarını gerçek öğretimle (real teaching) buluşturma imkânı (Akbulut-Taş & Karabay, 2016; Altan & Sağlamlı, 2015; Busher vd., 2015; Kelleci Alkan vd., 2024; Parker, 2008; Selçuk & Yöntem, 2019; Taner vd., 2023; Tavıl & Güngör, 2017; Yangın Ekşi & Yılmaz Yakışık, 2016) sunmasına işaret ederken diğer taraftan kontrol edilmesi zor öğrencilerle başa çıkma (Gao & Benson, 2012) noktasında adayların hala gelişime ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir.

Sınıf Etkileşimi ve SEY Açısından İkinci-Dönem Uygulama. Öğretmenlik uygulamasının ikinci döneminin sınıf etkileşimine olan etkisini de ortaya çıkarmayı amaçlayan ilk soru kapsamında verilen yanıtlar, adayların SEY gelişimlerine yönelik önemli çıkarımlar sunmuştur. İlk önemli çıkarım, SEY'in önemli bir özelliği olan yönergelerin kullanımına (Badem, 2018; Badem-Korkmaz & Balaman, 2020; Walsh, 2011; Waring, 2011) yöneliktir. Ömer'in “*Instructionları daha az veriyordum. Instructionlar daha da arttı*” şeklindeki yorumu,

adayların ikinci dönem ders anlatımlarında yönerge kullanım sıklığında artış yaşandığına işaret etmektedir. Alparslan'ın “... zamanları çocuklara söylemeyi işte üç dakikanız var, iki dakikanız var şeklindeki... etkinliklerde bunun önemini fark ettim” şeklindeki ifadesi ise aktivite planlaması ve yürütülmesi noktasında yönergelerin sınıf etkileşimine ve öğretmen söylemine olan katkısına işaret etmektedir.

Diğer taraftan Ali Asaf'ın “*Lisedeki çocukların çok bir şey anlaması gerekmedi instruction konusunda. Çocuklar zaten çok fazla soru çözdüğü için ... kendileri çıkarımda bulunabiliyorlardı ama en ufak bir eşleştirme, boşluk doldurma olsun, çocuk yine de instruction istiyor*” şeklindeki değerlendirmesi, sunulan yönergelerin öğrenci seviyesine göre değişiklik gösterdiğine işaret etmektedir. Adayların ikinci dönemde ortaokul seviyesinde bir okulda uygulama sürecini yürüttükleri düşünüldüğünde yönerge sıklığının artması bu bağlamsal değişikliklerle de açıklanabilir. Öte yandan Yasemin'in “*İkinci dönem instruction vereceğim zaman aynı cümleleri kullanmaya başladım ve hepsi anladılar*” ifadesi ise adayların yönerge kullanımını etkileşimsel süreçlerin tasarımı ve öğrencilerin anlamlandırması noktasında bilinçli olarak biçimlendirdiklerine işaret etmektedir.

Adayların SEY farkındalığına yönelik bir diğer ortak nokta ise öğrenci yanıtlarına yönelik düzeltmelerde tercih değişikliklerine gitmeleridir. Alparslan'ın öğrenci yanıtına yönelik onarımda bulunurken “*artık düzeltmeleri yarı akran desteği, yarı da “Sence doğru mu? Bu şekilde mi?”* ifadeleriyle açıkladığı akran desteği ve öğrencinin kendini onarmasını birleştirmesi, bu değişikliği örneklendirir niteliktedir. Alparslan artık öğrenci onarımlarında yetkilendirilmiş akran onarımı (delegated peer repair) (Rodríguez & Evnitskaya, 2024) ve öğrencinin kendini düzeltmesi (Jawhar vd., 2021; Novell & Carreres, 2024; Tajeddin & Kamali, 2023) enstrümanlarını birleştirirken Ali Asaf'ın onarım tercihinde ise zamansal bir değişiklik olmuştur. “*Artık doğru olduğunda çocuğu teşvik edecek cevaplar veriyorum ama yanlışsa da cevapları en son kontrol edeceğiz diyorum; yani o çocuğa hiçbir şekilde o esnada yanlışlıklarını duyurmuyorum*” şeklindeki onarım tercihi, Ali Asaf'ın pedagojik bir yaklaşımla öğrenci yanıtına yönelik değerlendirme yaptığına işaret etmektedir. SEY'in “pedagojik hedeflere uygun ve anlamın birlikte inşasına göre ayarlanmış öğrenci-yakınsak dil” (Urmeneta & Evnitskaya, 2014, s. 166) kullanımına örnek teşkil eden bu yaklaşım, aynı zamanda onarımın ne zaman yapılacağına dair aday kararının “etkileşimsel sorunların yönetimini” (Atar, 2016, s. 17) sağlamada adaya destek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer öğrencilerin “*dalga geçecek*” bir hata konusu bulamadıklarını söyleyen aday, böylelikle öğrencilerin birbirleri arasındaki olası iletişimsel ve etkileşimsel sorunlardan birinin çözümünü onarım ertelemesiyle gerçekleştirmiştir. Adayın hatanın merkezi ve iletişimi engellemeyen (Walsh, 2011, s. 169) bir

yapıda olduğunu düşünerek etkileşimsel bir karar alması (Hara, 2024) ve “*doğru olduğunda çocuğu teşvik edecek cevaplar veriyorum*” şeklindeki değerlendirmesi ise açık olumlu değerlendirme (Kardaş İşler vd., 2019; Pourhaji & Sadeghi, 2021) kapsamında olumlu pekiştiriciler yoluyla öğrenci katılımının desteklenmesine yönelik önemli ve SEY bağlantılı girişimlerdir. Benzer şekilde, hedef-yakınsak dil kapsamında “*öğrencilerin dilinden onlara yaklaşmak*” ve ders sürecine oyunlaştırmayı dahil etmek (Emine), hedef dil kullanımına yönelik girişimleri artırmak (Yasemin), öğrencilerin seviyesini dikkate alarak birinci dil kullanımına yer vermek (Arven) ve genel perspektifte “*student talking time*” çerçevesinde “*yeter ki öğrenciler katılsın*” (Yasemin) diyebilmek, adayların ikinci dönem uygulamayla birlikte söylemlerinde oluşan SEY ilişkili değişikliklere işaret etmektedir.

İkinci-Dönem Uygulanan Modelin Verimliliği

İkinci dönemde uygulanan model ve modelin temel bileşenlerine yönelik görüşler, ikinci-dönem sonu değerlendirme görüşmelerinin ana odak noktasını oluştururken birinci dönemden farklı olarak bu dönemde gerçekleştirilen görüşmede öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik önerilerle birlikte sonraki dönem uygulamalar için önemli çıkarımlar sunulması hedeflenmiştir. Birinci dönem uygulamanın ardından güncellenen modelin de takip edildiği bu dönemde, Öğretmenlik Uygulaması II dersine şu temel bileşen entegre edilmiştir: Video-kayıt ders anlatımlarının ardından sesli kayıt formatında akran, akademisyen ve uygulama öğretmeni geri bildirimlerinin alınması İkinci-dönem değerlendirme görüşmesinin üçüncü sorusu, bu bileşeni esas alan modelin verimliliğinin, ilk dönemden farklı olarak öğretmen adayları ve uygulama akademisyenine ek olarak uygulama öğretmeni tarafından değerlendirmesi hedefine yöneliktir.

Video-Kayıt Ders Anlatımları

Uygulamanın ikinci döneminde de kullanılan ve modelin temel bileşeni olan video-kayıt derslere yönelik adayların değerlendirmeleri oldukça olumludur. Öğretmenlik uygulaması sürecinin yansıtıcılık (reflection) yönünü destekleme noktasında daha önceki çalışmalarda da etkisi çokça vurgulanan (Akcan, 2010; Kanat Mutluoğlu & Balaman, 2023; Susoy, 2015; Tülüce & Çeçen, 2016) video hem ilk dönem değerlendirmesinde hem de uygulamanın sonunda yapılan bu değerlendirici görüşmede modelin en çok desteklenen bileşeni olarak kayda geçmiştir. Bu kapsamda yapılan aday değerlendirmeleri şu şekildedir:

Alparslan: Video kayıtların alınması cidden çok mantıklı bir şey. Bizim için güzel bir dönüt oldu. Anı da oluyor tabi. Kendimizi görüyoruz, ne kadar öğrenmişiz, neler yapmışız, yanlışlarımız ne? İzlerken şahsen kendimi daha çok eleştiriyorum... Burada bunu yapmışım, bunu yapmamışım. Bu çocuğa bakmışım, bu çocuğa bakmamışım.

*Ömer: Video kayıtlar öncelikle bizim için çok yararlı şeyler. Bence ben **öğretmenliğe başladığım zaman da** kendi videolarımı çekerim çünkü hatanı direkt net görüyorsun, bakıyorsun. Hatalarının yanında iyi yaptığın yanları da görüyorsun. Bakıyorsun, iyi yaptıklarını sonraki derste tekrar yapıyorsun. Kötü yaptıklarını yapmıyorsun, ya da düzeltiyorsun.*

*Ali Asaf: Sürekli kayıt altında olmak ister istemez **kaygı** yaratıyor. Doğal davranmaktan uzaklaşıyorum. Ayriyeten bir hata yapsam direkt hocaya gidecek. Merve hoca sınıfta gözlem yapmış olsa ben o esnada yapmış olduğum hatayı direkt açıklamasını yaparım. Sadece bende oluyor, diğer arkadaşların böyle bir kaygı yaşadığını sanmıyorum. Hem tecrübemizin olmayışı hem de olumsuz dönüt gelme ihtimali sorun oluşturabiliyor.*

*Arven: Video-kayıt olayı birinci dönemde de çok faydalıydı ama ikinci dönem hem akademisyen hocaların ses kayıtlarının hem mentor hocamızın ve arkadaşlarımızın ses kayıtlarının girmesiyle çok daha etkili oldu... Mesela ben **kendi videolarımı izliyorum**.*

*Emine: Kayıt işini ileride kullanırım ama çok sık kullanmam çünkü işin ucunda bu kayıt hocaya varacak. Bundan dolayı **diken üstündeydik** diyebilirim.*

*Yasemin: Video kayıtlar kendimizi **geliştirmemiz** için çok faydalı oldu bence.*

Adayların birinci dönemdeki olumlu yaklaşımlarıyla birlikte ikinci dönemde uygulanacak modelde de temel bileşen olan video-kayıt dersler, bu dönemde de ders anlatım süreçlerinde yaşananları adayın öz değerlendirme ve yansıtma yaparak değerlendirebilmesine olanak tanımıştır. Alparslan'ın “ne kadar öğrenmişiz, neler yapmışız” şeklindeki değerlendirmesi, her iki dönemin aday tarafından video-kayıt dersler vasıtasıyla kendi sürecinin zamansal (Sert vd., 2024) değişimin değerlendirilmesine destek olduğuna da işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle birinci dönemde alınan iki kayda ek olarak bu dönemde alınan dört kayıtlarla birlikte Emine hariç diğer tüm adayların altı farklı ders kayıtlarının mevcut olması, süreç açısından adayların kendi gelişimlerini takip edebilmelerine, olumlu ya da olumsuz değişikliklerin aday tarafından fark edilebilmesine (teacher noticing) (Sert vd., 2024, s. 24), oluşmakta olan öğretmen stilinin uygulamanın diğer paydaşları tarafından analiz edilmesine ve daha önemlisi desteklenmesine imkân tanımıştır. Özellikle uygulama akademisyeni ve öğretmeni için kapsamlı rehberlik ve etkili dönüt sağlama (Ersin & Atay, 2021) noktasında da fonksiyon üstlendiği Arven'in yorumundan çıkarımda bulunulan video-kayıt süreci, Ömer ve Emine'nin ifadelerinden de anlaşıldığı üzere adayların kendi öğretim süreçlerine entegre ederek kendi gelişimlerini destekleyecekleri bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Diğer taraftan Ali Asaf'ın ve Emine'nin değerlendirmeleri, kayıt altına alınmadan kaynaklı bir kaygı sürecinin de yaşandığını göstermektedir. Adaylara göre bu sorunu tetikleyen asıl faktör ise kayıtların aday performans değerlendirmesi için uygulama öğretmeni ve akademisyeni tarafından kullanılacak olmasıdır. Walsh'a göre “video

kullanımının ana dezavantajı, oldukça müdahaleci olabilmesi ve öğrenciler veya öğretmenler tarafından olağandışı veya beklenmedik davranışlara neden olabilmesidir” (2011, s. 77). Bu noktayı göz önünde bulunduran araştırma ekibi, kayıt altına alınmayla tetiklenebilecek olası kaygının ve “*olağandışı*” davranışların etkisini sınırlandırabilmek için hem video-kayıt altına alınan ders sayısını artırarak adayların bu sürece alışmalarını amaçlamış hem de sınıfa herhangi özel bir kayıt cihazı entegre etmek yerine derslerin aday performansını takip eden diğer adaylar tarafından videoya alınması yoluyla sürecin daha az yapay olması için çaba sarfetmiştir. Öte yandan kayıt altına alınmadan kaynaklı kaygının yalnızca Ali Asaf tarafından yaşanmış olması ve adayın “*Sadece bende oluyor, diğer arkadaşların böyle bir kaygı yaşadığını sanmıyorum*” şeklindeki değerlendirmesi, bu çabaların olumlu sonuç verdiği şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde hem Ali Asaf’ın hem de Emine’nin video-kayıt derslerin uygulamanın değerlendirici paydaşları tarafından aday performans değerlendirmesi için kullanılacak olmasını bu kaygının en temel gerekçesi olarak gördükleri söylenebilir. Bununla birlikte akademisyen ve öğretmen tarafından yapılacak olan değerlendirmenin -örneğin ikinci dönemde tek ders anlatımı üzerinden değil dört anlatım çerçevesinde ve süreç odaklı yapılması aday gelişimi için daha pratik gözükse de “değerlendirilme” durumunun- süreçte yaşanabilecek benzeri kaygı durumlarını tetikleyebileceği sonraki uygulamalarda göz önünde bulundurulmalıdır. Özetle, adayların genel yaklaşımı, video-kayıt bileşeninin uygulama sürecine dahil edilmesinin yansıtma, fark etme ve gelişim açısından sürece olumlu bir etkisinin olduğu şeklindedir.

Sesli-Kayıt Akran mentörlüğü

Uygulama sürecinin ilk döneminde ve pilot formatında uygulanan modele entegre edilen akran mentörlüğü (peer mentoring), adayların ve uygulama akademisyeninin değerlendirmeleri neticesinde kâğıt formatından ses kaydı formatına dönüştürülerek ikinci dönemde takip edilen modele de dahil edilmiştir. İkinci döneme yönelik güncellenmiş modelde, bir ders anlatımı yapan ve dersin video kaydını alan adaya bir sonraki ders anlatımına kadar olan süreçte akranı tarafından dönüt verilmesi ve bu dönütün de sesli olarak paylaşılması mevcuttur. Adayın video ve ses kaydının Google Drive üzerinden ilgili aday dosyasına yüklenerek uygulama akademisyeni ve uygulama öğretmeni tarafından da verilen dönütün dinlenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulama sahasının üç paydaşının da değerlendirme sürecinde iş birliği ve koordinasyon yapabilmelerinin önünü açmasının yanı sıra aday için birden fazla dönüt kaynağı oluşturulması amaçlanmıştır. Daha da önemlisi mevcut uygulama sürecinde eksik olan akran mentörlüğü bileşeninin entegre edilmesi yoluyla uygulamanın aday gelişimi açısından daha etkin olması (Çomoğlu & Dikilitaş, 2020; Çapan, 2017; Çapan & Bedir, 2019; Yüksel & Başaran, 2020) hedeflenmiştir.

Alparslan: Ömer günü gününe hazırlamış dönütleri. Benimkiler biraz kopuk oldu. **Aynı anda** yapabilirsek güzel olurdu.

Ömer: Sesli dönütlerde de Merve Hoca çok güzel **detaylı dönüt** veriyor ama Alparslan hocamız da beni **öğrenci olarak** da gördüğü için daha böyle tam noktasına vuruyor. Çünkü Merve Hoca akademisyen olduğu için akademik bakıyor olaya ama Alparslan şak diye söylüyor. Aldığım üç feedback te gerçekten yararına şeyler söyledi.

Ali Asaf: Değerlendirme konusunda arkadaş olduğumuz için bazı noktalarda işin ciddiyeti kalmıyor. Ama asıl feedbacki birbirimize **yüz yüze** veriyoruz.

Arven: Arkadaşlarımızın ses kayıtlarının girmesi çok mantıklı çünkü **ara sıra açıp açıp** dinleyebiliyorsun. O an verilen feedbackler unutuluyor. Sonra ne dediklerini hatırlamıyorsun. Bunlar da güzel bakış açıları, **farklı bakış açıları**.

Emine: Akran değerlendirmesinin samimi olmadığını düşünüyorum. Samimiden kastım şu: Eksiğini belirtmek istedim, bundan çekindim mesela. Akran mentörlüğü olmamalı değil bunu **saha içinde** yapmalıyız. Bunları kendi aramızda konuşuyorduk zaten ama ses kaydı geçince o verdiğimiz dönütleri o anda yapamadık. Olmalı ama sesli formatta olmamalı.

Yasemin: Ben de akran değerlendirmesinin daha **gizli** olması gerektiğini düşünüyorum. Karşıdaki kişi görmemeli, ben de bundan yanayım. Alparslan'a dönüt veriyorsam ne yazdığımı ya da ne söylediğimi bilmemeli. Çünkü biz arkadaşız, ister istemez samimiyet var. Gerekeni söylemiyoruz mesela.

Arven'in de belirttiği üzere “farklı bakış açıları” aracılığıyla sürece dahil edilen akran mentörlüğü, aday gelişiminin farklı bakış açılarıyla desteklenmesinin yanı sıra uygulama sürecinin değerlendirme basamağının tutarlılığını ve etkililiğini artırmayı (Çelik vd., 2023) amaçlamıştır. Adayın ders anlatım performansına yönelik verilen dönütün çeşitliliğini artıran bu yaklaşımla birlikte öğrenciye daha yakın bir odağın (Ömer) değerlendirme yapması, adaylar için daha “nokta atışı” olmuştur. İlk dönem sonu değerlendirmesiyle paralel gerçekleşen bu değerlendirmeler ışığında sesli akran değerlendirmesinin iki önemli katkısı olduğu sonucuna varılabilir: Uygulamanın üç temel paydaşı (öğretmen aday, uygulama akademisyeni, uygulama öğretmeni) arasındaki iş birliği ve koordinasyonun artmasına yönelik olumlu katkı sağlayan akran mentörlüğü, adayların birbirlerinden öğrenmeleri ve destek almalarına da kapı aralamıştır. Dahası, uygulamanın değerlendirme sürecini çeşitlendirmesine ek olarak sunulan dönütlerin/değerlendirmelerin sonrasında aday tarafından tekrar takip edilebilmesinin önünü açan akran mentörlüğü, süreç ve zaman odaklı etkileşimsel gelişime destek olmuştur.

Bununla birlikte ilk dönemde form biçiminde sunulan ve yazılı olarak talep edilen akran değerlendirme formatı, ikinci dönemde değişiklik göstermesine rağmen adayların geneli tarafından yapılan değerlendirmeler çerçevesinde yeniden revizyona ihtiyaç duymaktadır. Uygulamanın ikinci dönemine yönelik çerçevede ders anlatım haftasını takip eden haftada adaylara akran, uygulama öğretmeni ve akademisyeni tarafından sesli dönüt sağlanması hedeflenmiştir. Böylelikle ders kaydını takip eden haftanın hem aday hem de diğer paydaşlar

açısından “değerlendirme haftası” olarak ders kaydına ilişkin analiz ve değerlendirmeler yapılması istenmiş, verilen dönütlerin alımlamasını gerçekleştiren adayın bir sonraki dersine yönelik dönütlerde, dikkat çekilen noktalarda olması gereken değişiklikleri gerçekleştirerek bir sonraki dersine yönelik hazırlık yapması amaçlanmıştır. Alparslan’ın arkadaşına dönüt vermede zamansal kopukluk yaşamış olması bu zamansal düzenlemenin dikkatle takip edilmesi noktasında tüm adayların yakın takipte olması gerekliliğine işaret ederken Ali Asaf, Emine ve Yasemin’in yorumları ise akran değerlendirmesinin daha “gizli” ve anonim formatta yapılarak arkadaş ortamının getirdiği “samimiyet” boyutunu minimum seviyede tutarak değerlendirmenin daha objektif ve etkili olmasına işaret etmektedir. Adaylara sunulacak dönüt ve değerlendirmelerde kullanılmak üzere ve mevcut çalışmanın odak noktasının bir gereği olarak tasarlanmış akran değerlendirme formları, bu objektifliği sağlamak amaçlı tasarlanmış ve bu amaca hizmet etmiştir. Bununla birlikte adayların önerileri çerçevesinde daha “gizli” bir akran değerlendirmesi yaklaşımı, sonraki çalışmalarda daha pratik olabilir. Bu kapsamdan hareketle, adayların akran değerlendirmesi ögesinin uygulama sürecine dahil edilmesine karşı tutumu olumlu iken bu değerlendirme aracının formatının sıkı takibi ve objektifliğini artırma noktasında atılacak yeni adımlar, aracın uygulamanın değerlendirme basamağına daha çok hizmet edeceğine işaret etmektedir.

Uygulama Akademisyeni ve Öğretmenin Sesli Kayıt Geri Bildirimleri. Araştırmacının daha önce yürüttüğü ihtiyaç analizi çalışmasında gerçekleştirdiği saha ziyaretleri çerçevesinde edindiği izlenim, öğretmen adaylarının ders anlatım performanslarına yönelik akademisyen değerlendirmesinin genel itibarıyla ders anlatımından hemen sonra öğretmenler odası ya da kantin gibi bir ortamda ve yüz yüze gerçekleştirdiği şeklindedir. Genel uygulamadan farklı olarak ikinci dönemde takip edilen model kapsamında, adayların kayıt altına aldıkları derslere yönelik uygulama öğretmeni ve akademisyeni değerlendirmelerinin sesli kayıt formatında yapılması ve elde edilen kayıtların da tüm paydaşların ortak kullanımına açık Google Drive dosyasındaki ilgili kısımlara yüklenmesi istenmiştir. Aday performansına yönelik değerlendirmelerin boylamsal ve süreç odaklı olmasının arzu edilmesinin yanı sıra paydaşlar arasında değerlendirme açısından ortak bir farkındalık ve yaklaşım oluşmasına destek olacağı düşünülen ses kayıtlı aday değerlendirmeleri ise tüm adaylar açısından verimli ve olumlu bir bileşen olarak görülmüştür. Bununla birlikte verilen dönütler arasında bazı adayların karşılaştırma yaparak detaylandırma açısından akademisyen dönütünün daha ileri düzeyde olduğuna vurgu yapmış olması, farklı paydaşlardan gelen dönütlerin içerik açısından farklılaştığına işaret etmektedir.

Örneklendirmek gerekirse sesli-kayıt değerlendirmelerin ders analiz sürecinde kendisine önemli ölçüde yol gösterdiğini belirten Alparslan'ın *“Merve Hoca çok detaylı, güzel dönütler verdi. Her şeyi spesifik söyledi. İkinci dönütte de ben de kendi kaydımı açtım bi(r) bakayım”* şeklindeki değerlendirmesi, uygulama öğretmeni tarafından sınıf etkileşimini yönetme odaklı ve detaylı bir dönüt sağlandığına ve bu dönütle birlikte adayın kendi dersini tekrar değerlendirmeye yönlendirdiğine işaret etmektedir. Uygulama akademisyeni tarafından verilen dönütlere yönelik benzer bir aday değerlendirmesi, *“detaylı”* ve *“çok faydalı”* şeklindeki betimlemelerle Ömer'den gelmiştir. Akademisyen ve öğretmen sesli-kayıt değerlendirmelerini akran geri bildirimleriyle kıyaslayan Ali Asaf ise birincisinin daha *“faydalı”* ve *“ciddi”* olduğu değerlendirmesini yaparken geri bildirimlerin bu dönemde sesli kayıt formatında alınmasına dikkat çeken Arven, bu formatla elde edilen değerlendirmelerin *“daha kalıcı”* olduğunu aktarmıştır. Akademisyenin değerlendirmelerine yönelik *“Mesela ben kendi videolarımı tekrar izliyordum. Sonrasında diyordum ki Merve Hoca şurada şunu söyledi... sonrasında bunlara dikkat edip düzelttim”* şeklindeki aday ifadeleri sesli-kayıt dönütlerle performansın *“tekrar değerlendirme”* şansının elde edildiğine vurgu yapmıştır. *“Bize verilen feedbacklerle kendi sürecimizi iyi yönettiğimizi düşünüyorum”* yorumunda bulunan Yasemin ise geri bildirim süreçlerinin üç farklı paydaştan sağlanmasıyla gelişimlerinin desteklendiğine işaret etmiştir.

İkinci Dönemde Takip Edilen Modele Yönelik Öneriler. Uygulamanın ikinci döneminde takip edilen modele yönelik adayların önerileri, dönem değerlendirmesinin son iki odağından biri olmuştur. Adayların modele yönelik değerlendirmelerinde ortak olan ilk nokta, öğretmenlik uygulamasının başlangıcında adaylara sunulacak örnek (demo) bir ders anlatımıdır. Bu kapsamdaki değerlendirmelere örnek Alparslan'dan gelmektedir:

Alparslan: Tüm süreç başlamadan önce bir ders videosu örneği, bir sesli format örneği hepimize sağlanıp nasıl yapılacağına dair ... hani ondan sonra hatta bizden ... işte izlediğimiz ilk videoya bir tane mesela sesli feedback verelim. Ya da formla verelim artık hangisi olursa. Aynı kişiye hepimiz dönüt vereceğiz ama bu ne değerlendirme ne de başka bir şey. Sadece nasıl yapılacağını görmemiz için.

Adaya göre bu örnek ders akademisyenin, uygulama öğretmenin, başka bir öğretmenin, ya da başka bir adayın yürüttüğü veya yürüteceği bir ders olabilir. Bu ders anlatımı üzerinden verilecek örnek geri bildirim ve akran değerlendirmesinin yapılarak örnek oluşturulmasını öneren Alparslan, akademisyenin hem olumlu hem olumsuz yönleriyle dersi örnek sunmasının, *“kendisi gelemiyorsa da sahada bunun sağlanması”* gerektiğini vurgulamıştır. Alparslan'a benzer bir değerlendirme Ömer'den gelmiştir: *“Dönem başında örnek bir ders... bakın öğretmenlik böyle yapılıyor şeklinde ders anlatımı olsa daha iyi olurdu.”* şeklindeki değerlendirmede Ömer, kendilerine örnek ders anlatımı sunulmasının sürecin yönetilmesi noktasında modelin verimliliğine katkı sağlayacağına işaret etmektedir.

Akademisyenin ilk dönem değerlendirmesinden sonra (bk. Uygulama Akademisyeni ile İlk-Dönem Uygulama Sonu Görüşme) akademisyen tarafından yürütülecek örnek bir ders anlatımının modelin ikinci döneme yönelik yol haritasına entegrasyonu sağlanmıştır ancak uygulama akademisyenin programındaki yoğunluk ve okul ders programının akademisyen programıyla uyumsuzluk göstermesi neticesinde bu adım gerçekleştirilememiştir. Bununla birlikte araştırma ekibi tarafından çalışmanın sonunda sunulacak örnek uygulama modeli kapsamında öneri olarak yer alacak “örnek ders anlatımı”, aday önerileriyle birlikte model bileşeni olarak kesinlik kazanmıştır. Aday önerilerinin araştırma ekibi önermesini şekillendiren bir diğer boyutu da örnek ders anlatımından sonra gerçekleştirilecek örnek geri bildirim ve akran mentörlüğü çalışmalarıdır. Katılımcı öğretmen adaylarının sürece dair yol haritasını anlamlandırmalarına ve araştırmacıların modeli uygulamaya koymalarına destek olacak bu adım, yürütülecek mentörlük aşamalarına da destek olacaktır. Modele yönelik ikinci ve diğer adaylar tarafından da kabul gören öneri ise Ömer’den gelmektedir:

Ömer: Akran mentörlüğü bence anonim olmalı. İkili gruplara ayrıldık ben Alparslan’a verdim, Alparslan bana verdi feedbackleri. Bunun yerine işte ne bileyim forum gibi işte Alparslan’ın üçüncü ders anlatımı yazacak altına ve beş kişi altına yazacak. Hiç kimse anlamayacak kimin ne yazdığını ama. Bu sefer Alparslan’ı kırmaktan çekinmem. Alparslan bu dersinde sınıf yönetimin çok kötüydü diye yazabileceğim ama bunu ses kaydında söyleyemiyorum.

İkinci dönemde yürütülen ses-kayıtlı ve ikili gruplar halinde gerçekleştirilen akran mentörlüğünün spesifik yapısının daha genelleştirilmesi ve “anonim” bir formata dönüştürülmesi gerektiğini belirten aday, bu değişikliklerle birlikte akran geri bildirimlerinin hem çeşitlilik kazanmasının hem de daha objektif bir yaklaşımla sağlanacağı için aday gelişimine olan katkısının artmasının mümkün olacağını ifade etmiştir. Bu dönemde yürütülen akran değerlendirmelerinde “arkadaş” faktörünün ön plana çıktığını söyleyen Yasemin’le paralel bir değerlendirme sunan Ali Asaf, akran değerlendirmelerinin değerlendirmeye katılmamasını önerirken Emine ise değerlendirmenin formatı noktasında “sözlü” ve “akademisyene bireysel olarak sunulması” şeklinde değişiklik yapılması gerektiğini belirtmiştir. Buna ek olarak Emine ve Arven tarafından vurgulanan bir diğer önemli öneri ise adaylara süreç boyunca ve özellikle ders kayıtlarının tutulması noktasında daha fazla destek sunulmasıdır. Bu noktalar haricinde, ikinci dönemde takip edilen modeldeki video-kayıt dersler ve sesli-kayıt akademisyen ve uygulama öğretmeni değerlendirmeleri öğretmen adayları tarafından tam onay almış ve sonraki uygulama süreçlerine de dahil edilmesi önerilmiştir.

Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Öneriler. Adayların öğretmenlik uygulamasına yönelik önerileri, görüşmenin son odak noktasını oluşturmuştur. Bu noktada aday önerileri,

uygulamanın süre ve pratiklik yönüne yönelik ağırlık kazanmıştır. “*Dört yılda haftada bir gün olsa hissettirerek mesela, birinci sınıf öğrenci birinci dönem dört defa gider okula. İkinci dönem altı defa gider. Yavaş yavaş ve son seneye bırakılmamalı*” yorumuyla uygulamanın süre açısından İngilizce öğretmenliği programının son yılına “*sıkıştırılmış*” (Yasemin) olmasını eleştiren Ali Asaf, program öğrencilerinin her dönemde okulla iş birliği ve bağlantılı şekilde öğretmenlik eğitimi almaları gerektiğini savunmuştur. Benzer bir öneriyi vurgulayan Emine, diğer branşlarda “*Okul Deneyimi*” dersinin olduğunu belirterek bu branşlarda öğrencilik yapan oda arkadaşlarını örnek göstermiş ve onların birinci sınıftan itibaren “*on dört hafta gözlem yapıp rapor doldurduklarını*” aktarmıştır. Dahası mevcut program içeriğine dair değerlendirmeler yapan aday, “*Çok teorik derslerimiz var. Bizim alanımız öğretmenlik olduğu için bizim o sahanın içerisinde olmamız gerekiyor. O yüzden sürekli deneyimlememiz lazım*” şeklindeki ifadesiyle programın pratik derslere ve okul deneyimlerine daha fazla ağırlık vermesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Pratiğe yönelik görüşmede yer alan bir diğer yorumda ise Yasemin, “*ders sayısının yani stajın genel olarak artırılması gerektiğini*” belirtmiş ve son yıldaki yoğunluklarına yönelik “*Sınıf yönetimini mi öğrenelim, dersi nasıl anlatacağımızı mı öğrenelim? Sıkışıyor hepsi son senede*” şeklindeki ifadeleriyle uygulamanın pratik yönü açısından revizyona ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir. Adayların önerileri, mevcut çalışmanın alt yapısını oluşturan, uygulama sürecinin süre ve pratiklik açısından güncellenme gerekliliğini vurgulayan ihtiyaç analizi sonuçlarıyla bağdaşmaktadır.

Uygulama Akademisyeni ile İkinci-Dönem Uygulama Sonu Görüşme

İkinci-Dönem Uygulama Değerlendirmesi. Dönem ve model değerlendirmesinin ikinci basamağında, uygulama sürecinde danışmanlık (supervision) rolünü üstlenen ve çalışma ekibinin de bir parçası olan uygulama akademisyeninden öncelikle Öğretmenlik Uygulaması II kapsamında yürütülen uygulama sürecini değerlendirmesi istenmiştir. Öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik akademisyen değerlendirmesi birden fazla açıdan gerçekleşen aday gelişimine dikkat çekmektedir. Adayların gelişimsel sürecini birinci dönemle karşılaştırarak değerlendirme yapacağını aktaran akademisyenin, adayların ikinci dönemdeki gelişimlerini tanımlarken “*çok daha yönlü... çok daha elaborate*” ifadesini kullanması bu çok yönlülüğe işaret etmektedir.

“*Süreç boyunca adım adım verilen her dönüştten sonra yapılan derslerin daha da iyileşmiş olduğunu*” gözlemlediğini paylaşan akademisyen, bu iyileşmenin çalışmanın katılımcı grubunu oluşturan altı öğretmen adayından “*en azından beşi*” için belirgin olduğuna vurgu yapmıştır. Akademisyene göre “*ders içindeki etkileşimi ve sınıf sürecini yönetmeyle ilgili artık nelere dikkat etmeleri gerektiğine dair daha fazla farkındalık*” sahibi olmaları, bu kademeli

iyileşmenin arka planında yatan temel faktör olarak değerlendirilebilir. *“Hatta her aşamada daha fazla farkındalıkları olunca her yeni feedback alışlarında bir sonraki dersinde bir önceki dersin eksiğini kapatacak şekilde ilerleme”* kaydedilmesi şeklindeki vurgu da bu değerlendirmeyi destekler niteliktedir. Aday gelişimi noktasındaki akademisyen değerlendirmesinin bir diğer odak noktası ise *“okulun bağlamsal yapısıdır”*. İkinci dönem uygulama okulunun aday gelişimine zemin hazırlayacak bir staj ortamı sunduğuna özel olarak vurgu yapan akademisyen, bu ortamın beraberinde getirdiği ayırıcı özellikleri, okulun sosyokültürel yapısının uygulamaya yönelik etkisine odaklanan ikinci soru kapsamında görüşmeye dahil etmiştir.

Akademisyen görüşmesinin ilk sorusunun son alt boyutu olarak süreçte yaşanan herhangi bir problemin paylaşılması noktasındaki girişim, akademisyenin katılımcı öğretmen adaylarından bazıları ile yaşadığı sorunu detaylandırmasına olanak tanımıştır. *“Bir gerçekten öğretmen olmak isteyen adaylar, bir de bu bölümde okuyanlar”* şeklinde tanımladığı bu iki grup katılımcıdan ikincisi bünyesinde karşılaştığı iki adayın süreç takibi ve takip edilen modelin adımlarına sıkı sıkıya uyma noktalarında sorun yaşaması, adaya göre süreçte yaşanan sorunlu tek yandır. İki adayın da sesli kayıt formatındaki geri bildirimleri dinlemediğini fark eden akademisyen bu sorunu şöyle detaylandırmaktadır: *“Mesela bir adayımıza dedim ki ama ben sana şu şu noktalarda dönüt vermişim. “Bir sonraki dersinde aynı şeyi görüyorum” şeklinde WhatsApp’tan yazınca ben anladım ki benim ses kaydım dinlenmemiş”*. Süreçte aday kaynaklı sorun yaşandığına vurgu yapan bu söylemin ardından gelen öneri ise şu şekildedir: *“Bu noktada bu tarz çalışmalarındaki süreç yönetiminde ben şunu anladım ki biz bir de gerçekten bizim mentoring kayıtlarımızı dinleyip dinlemediklerine dair bir teyit süreci de işletmemiz gerekiyor.”*.

İkinci-Dönem Uygulama Okulunun Sosyokültürel Yapısı ve Uygulamaya Etkisi. Daha önceki ifadelerinde, ikinci-dönem uygulama okulunun sosyokültürel bağlam çerçevesinde aday gelişimine, ilk döneme kıyasla daha çok olumlu etki gösterdiğine vurgu yapan akademisyen, görüşmenin ikinci sorusuyla birlikte okul bağlamı odaklı değerlendirmesini detaylandırmıştır. *“Okul iklimi değiştikçe adayların sınıf sürecine katılımcı yaklaşımlarının”* da değiştiğini belirten akademisyen, ikinci dönemde uygulamanın gerçekleştiği okulun adayların ders anlatım pratiği yapmalarına ve eğitim-öğretim süreçlerinin tümüne ilişkin farkındalık kazanmalarına yönelik oldukça yapıcı ve destekleyici bir etkisinin olduğunu aktarmıştır. Birinci dönemle karşılaştırması yapılan bu olumlu yaklaşıma ilişkin detaylandırma şu şekildedir:

Akademisyen: Bazı öğrenciler mesela direkt kendileri şey söylediler “Hocam ben kesinlikle ilköğretimde öğretmen olmalıyım. Bu cümleyi kurmalarının arkasında yatan temel sebep şuydu: Lisede öğretmen adaylarına aktif ders yapma hakkı

*tanınmadı, o bir iki tane ders bile zar zor yapıldı ama burada aktif sürekli ders yapma şansı tanındı adaylara. Aslında iki okul da müdürlerimiz ve hocalarımız açısından baktığımızda yapıcıydı ama mentörlerimiz farklı tarzları tercih ettiler. Oradaki mentörümüz adaylarımıza gözlem yaptırdı. Buradaki mentörümüz de **tam tersi** istikamette hemen her hafta dersleri adaylarımıza bıraktı.*

İkinci dönemde okul iklimiyle birlikte şekillenen mentörlük sürecinin sağladığı bu pratik odaklı yaklaşımı, adayların “kendi tecrübelerini kazanmaları” çerçevesinde “kişisel ve mesleki gelişim açısından mükemmel bir fırsat” olarak gören akademisyen, öğretmen adaylarının “bu sosyokültürel esneklik sayesinde öğrenciyle sürekli etkileşim halinde olma fırsatı yakalayabildiklerini” vurgulamıştır. Pratiği ve dolayısıyla etkileşimi teşvik eden bu iklimle birlikte “öğrenciyi tanımak, öğrenci hakkında bilgi almak, ona göre derslerinde aksiyon almak, kararlar almak, aldığı kararların doğruluğunu, yanlışlığını sorgulamak” gibi öğretmen bilişi (teacher cognition) açısından oldukça değerli boyutların da belirginleştiği akademisyen görüşmesinde açıkça vurgulanmıştır. Bu kapsamdan hareketle okulun “katılımcı bir kimliğe” sahip olduğunu ve adayları “kapsayıcı” bir yaklaşımla uygulama sürecine destek olduğunu ifade eden akademisyen, okul müdürünün “Hocam aktif olarak ders yapsınlar.” ifadesini bu desteğe örnek göstermesinin ardından sürecin sosyokültürel bağlamına işaret eden diğer önemli noktayla görüşme devam etmiştir.

Akademisyenle uygulama öğretmeni arasındaki iletişimsel ve iş birlikli yönüne odaklanan bu önemli nokta çerçevesinde, ikinci dönemde sürece dahil olan uygulama öğretmenin mentörlük ve sürece yönelik gösterdiği iş birliği ve aktif iletişim açısından ilk dönemdeki uygulama öğretmene göre daha iyi performans sergilediğini belirten akademisyen, öğretmenin süreçteki kilit rolüne ise şu ifadelerle dikkat çekmiştir: “Bir öğretmen adayının SEY gelişiminde akademik süpervizörlerin yanı sıra sahadaki öğretmenin sahadaki gerçekleri bildiği için çok önemli rolü olduğunu düşünüyorum.”. Bununla birlikte uygulama öğretmenin “güncel ve pedagojik bilgilerle donanımlı” olarak “objektif ve kapsamlı bir değerlendirme” yapmaları gerektiğine işaret eden akademisyen, hem mevcut çalışma kapsamındaki uygulama süreci hem de önceki deneyimleri ışığında okullarda sürece mentor olarak dahil olan uygulama öğretmenlerinin mentörlük açısından eğitime ihtiyaç duyduklarını ve dahası, mentor seçimine yönelik revizyona ihtiyaç olduğunu da konuşmasına eklemiştir.

Sınıf Etkileşimi ve SEY Açısından İkinci-Dönem Uygulama. Mevcut çalışmanın önerdiği ve takip ettiği model kapsamında aynı katılımcı öğretmen adayı grubuyla birlikte her iki uygulama döneminin danışmanlık görevini devam ettiren akademisyen, birinci soruya yönelik detaylandırmasında adayların gelişimsel süreçlerini ilgili noktaları sıralayarak değerlendirmiştir. “Bir kere öncelikle hedef kitleye çok daha uygun materyaller seçiyorlardı ya da tasarlıyorlardı ya da uygun teknolojik materyallerden destek alıyorlardı.... Materyallerden

destek almaları sınıf içerisindeki ders yönetim sürecini onlar için ciddi kolaylaştırdı” değerlendirmesiyle değişiklik arz eden noktaların ilkinin belirten akademisyen, adayların etkileşimi zenginleştirme ve aktif katılım için alan oluşturma açısından materyal ve teknolojik kaynak (akıllı tahta) kullanımında artık daha başarılı olduklarına değinmiştir. Benzer şekilde, ikinci dönem sınıf etkileşiminin “*engagement’ı sağlayabilme*” açısından daha verimli şekilde yürütüldüğünü saptayan uygulama akademisyeni bu ikinci gelişim noktasını şöyle detaylandırmıştır:

Akademisyen: Birinci döneminde sınıfın hep tek bir tarafında kalırken hep aynı öğrencilerle dersleri yaparken bu dönem artık sınıfın tamamını kapsayacak şekilde artık ben herhangi bir feedback vermeden öğretmen adayı kendisi zaten ... fiziksel alanı gerçekten etkili kullanmaya ve herkesi derse katmaya özen gösterdi.

Adayların sınıf etkileşimine yönelik artan farkındalıkla birlikte SEY gelişimlerine işaret eden “*en belirgin özelliklerden biri*” olarak sınıflardaki özel öğrenim gereksinimli çocukların derslere katılmaya başlamalarını gören akademisyen, bu durumu SEY’in “*en net kanıtlarından biri*” olarak tanımlamıştır. Ona göre “*Bu çocukları derse dahil edebilmek ancak sınıf içi etkileşimi doğru yöneten bir öğretmenin gerçekleştirebileceği*” bir öğretmen eylemidir. SEY gelişimi gösteren adayların öğrenciye “*Herkes katılım sağlayacak... Aynı zamanda soruları varsa sorabilecekler. Sorgulayabilecekler*” mesajını verdikleri katılımı destekleyici bir sınıf ortamı oluşturmada genel olarak başarılı oldukları gerçeği, akademisyen görüşmesinin bu bölümünde dikkat çeken önemli bir saptamadır. Böylelikle “*sınıfın en sessiz taraflarının bile hareket edebiliyor*” olması, SEY’in temel prensiplerinden biri olan öğrenci katılımı için alan açma ve teşvik etme noktasında ilerleme kaydettiklerini göstermektedir.

Akademisyen çerçevesinden bakıldığında etkileşimsel sürecin yönetimi açısından adayların ilk döneme nispeten daha fazla başarı gösterdikleri kısım “*derslerin çok net bir giriş bölümü, çok net bir during’i ve çok net bir kapanışının*” olmasıdır. Geline nokta, dersin yönetsel çerçevesi gereği yapılan ısındırma (warm-up) bölümlerinin öğrencileri ders sürecine uyarlama ve etkileşimi destekleme açısından daha belirgin ve etkili olduğunu savunan akademisyen, sınıf modları kapsamında aday farkındalığının artmasına işaret ederken dersin son bölümünde yani “*postta olmasa bile*” diğer bölümlerinde etkileşimi yönetme açısından olumlu bir performans ortaya koymuştur. SEY açısından önemli olan ortaya çıkarma (elicitation) ve sınıf söyleminin bel kemiği olarak nitelendirilebilecek soru sorma (questioning) noktasında da aday gelişimine dikkat çeken akademisyen değerlendirmesi, “*farklı soru tarzlarını kullanmada standartların dışına çıkan*” bir öğretmen söyleminin oluştuğunu vurgulamaktadır. Benzer farklı kullanımın sınıf etkileşiminin bir diğer önemli belirteci olan geri bildirim sağlamada da gerçekleştiğini belirten akademisyen, bu farklılığa örnek olarak “*akran*

desteğinden faydalanma” ve “kendisinin öğrenciye cevabı buldurmada sağlamış olduğu gelişim” şeklinde öğrencinin sorumluluk alarak etkileşimsel düzenlemeleri ya da onarımları kendi kendine yapmasını göstermiştir.

İkinci Dönem Uygulanan Modelin Verimliliği. İkinci dönemde takip edilen modelin verimliliğini akademisyen açısından sorgulayan üçüncü soruya yönelik değerlendirmede birinci dönem sonrasında güncellenen modelin ikinci dönem öğretmenlik uygulaması sürecini zenginleştirdiği ve etkileşimin yönetimi açısından tüm paydaşların aday gelişimine odaklandığı bir çerçeveye sahip olduğu vurgulanmıştır. Akademisyene göre önerilen ve ikinci dönemde takip edilen model, *“altı adaydan dördünde başarılı etki”* gösterdiği için yaklaşık *“yüzde seksenlik bir başarı”* noktasına ulaşmıştır. Modeli oluşturan üç temel bileşene yönelik akademisyen detaylandırmaları takip eden alt bölümlerde sunulmaktadır.

Video-Kayıt Ders Anlatımları. Öğretmenlik uygulaması kapsamında SEY gelişimine yönelik tasarımı ve güncellemesi yapılan modelin en temel bileşeni olan video-kayıt dersleri *“otantik ve çok değerli materyaller”* olarak tanımlamakla birlikte aday değerlendirmeleriyle örtüşen bir yaklaşım sergileyen uygulama akademisyeni, bu bileşeni benzeri uygulama süreçlerinin *“mutlaka olması gereken”* bir parçası olarak betimlemiştir. Dahası, sonraki uygulama süreçlerine dair video desteğine/entegrasyonuna dair akademisyen önerisi de bu betimlemenin hemen ardından öğretmen konuşmasında yerini almıştır:

*Akademisyen: Video kayıtlar kesinlikle olmalı hatta belki biz akademisyenler sahaya **hiç inmemeli**. Değerlendirme direkt bu kayıtlar üzerinden olmalı ve bunun üzerinden discussion yapmalıyız. Çünkü kendim gözlem yapmak için sahaya indiğimde hiçbir zaman doğal olduklarını göremedim adaylarımızın.*

Akademisyen önerisi kapsamında ilk dikkat çeken detay, aday performans değerlendirmesi noktasında video kayıtların üstlendiği ve üstlenebileceği role ilişkindir. Bununla birlikte akademisyen, daha öncesinde de kayıtlar vasıtasıyla derslere yönelik detayları ya da önemli noktaları kaçırmadan ve tekraren değerlendirerek aday performansına yönelik değerlendirici bir yaklaşım sergilediğine değinmişti. *“Değerlendirme direkt bu kayıtlar üzerinden olmalı.”* şeklindeki bu yaklaşım ise onun bu dönemde yaptığı video-kayıt odaklı aday değerlendirmesini daha pratik ve etkili bulduğuna işaret etmektedir. *“... kendim gözlem yapmak için sahaya indiğimde hiçbir zaman doğal olduklarını göremedim adaylarımızın”* ifadesi ise pratik olarak görülmesinin yanı sıra akademisyen odaklı sürece yönelik bu değerlendirme önerisinin pedagojik bir altyapısının da olduğunu açıkça göstermektedir. Öğretmen adayları için kritik bir faktör olan kaygının oluşmasına ya da artmasına doğrudan sebep olabilecek potansiyele sahip ve özellikle dönem sonlarında gerçekleşen değerlendirme odaklı danışman ziyaretlerinin, aday performanslarını doğrudan etkilediğini savunan akademisyen, bu etkinin

minimize edilmesinde de video-kayıt derslerin yararlı olabileceğini öngörmektedir. Diğer taraftan, dönemde takip edilen modelin bileşeni olarak video-kayıt derslerin pratik olarak görülmesinin iki önemli boyutu bu dönemde de tecrübe edilmiştir.

*Akademisyen: Mesela ben bundan önce sahaya iniyordum ama o kırk dakikayı gözlemliyorsunuz. Aldığınız notlar ve **hatırlayabildiğiniz kadarıyla**... Ama video kayıtlarda en tekrar başa döndüm, ileriye sardım, o ana getirdim ve tekrar baktım. Oradan hareketle tekrar tekrar notlarımı aldım. **Gözden kaçırmadan** değerlendirebilme fırsatı sunuyor. Dahası, gelişimsel olarak bakıyorsak, birinci kayıtları diğer kayıtları karşılaştırabiliyorum. Deftere aldığınız notlar yetmiyor. Böylelikle daha gerçekçi feedbackler verebiliyorsunuz.*

Adaylara verilen değerlendirmelerde detaylı, SEY özellikleri çerçevesinde “mikro-analitik” ve boylamsal/zaman odaklı bir yaklaşım sergilenmesi ve akademisyenin Arven’in son dersine başka bir akademik görevinden ötürü katılamayıp değerlendirmeyi video-kayıt üzerinden yapması, bu pratikliğe örnek teşkil edebilir. Dahası, “videolardaki performansları çok daha doğal” şeklindeki akademisyen yorumu, uygulama süreçlerine video entegrasyonunu destekleyen arka plana işaret etmektedir. Saha notlarının özellikle de etkileşimi yönetme noktasında yetersiz kaldığına dikkat çeken akademisyen, mevcut çalışmada olduğu gibi, uygulama sürecine “gelişimsel olarak” bakmanın gerektirdiği detaylı, zaman, bağlam odaklı ve detayları da “gözden kaçırmadan” kapsamlı bir değerlendirme için aday ders pratiklerinin kayıt altına alınmasının gerekli olduğunu belirtmiştir.

Sesli-Kayıt Akran Mentörlüğü. İkinci dönemde adayların ders anlatımlarından sonra ikili çiftler halinde (pairs) birbirlerine sesli kayıt formatında dönüt sağlayarak mentörlük (peer mentoring) sürecini genişletmeyi amaçlayan model kapsamında gerçekleştirilen bu tür akran geri bildirimi ve desteğine ilişkin akademisyen görüşleri de yine oldukça olumludur. “*Kişinin kendi süreciyle ilgili bir şeylerin farkına varabilmesi açısından önemli*” gördüğü akran mentörlüğünü öğretmenlik uygulaması sürecinin “doğal bir parçası” olarak gören akademisyenin buna yönelik detaylandırması da şu şekildedir:

*Akademisyen: Mesela ne diyoruz? Bilinenden bilinmeyene doğru gitmek... Bu hangi bakış açısının yaklaşımı? Cognitive Psychology... Adayda bu donanım varsa akranına da buna göre bir feedback verecek. Akran değerlendirmesi öğretmen adayının **üç yılki derslerini de sentezleyip sentezlemediğini** gösteriyor. Yani Pedagogical Content Knowledge açısından önemli.*

Akademisyene göre öğretmen adaylarına lisans programının dört yılında verilen eğitimin pedagojik içerik bilgilerine (Pedagogical Content Knowledge) olan katkısının test edilebileceği alanlardan biri olan akran mentörlüğü, adayların birbirlerine sağladığı dönüt, değerlendirme ve alan farkındalığı ile doğrudan ilişkilidir. Ona göre, “*üçüncü sınıftaki Micro Teaching, ikinci sınıftaki Yaklaşımlar ve SLA dersini alan ve son sınıfa gelmiş bir öğretmen*

adayı”, örneğin geri bildirim (feedback) sağlamada daha başarılı olacaktır. Dahası, mevcut çalışma benzeri öğretmenlik uygulamasına yönelik model oluşturma ve uygulama girişimlerinin “*başarısının arkasında da geçmişten gelen bir Micro Teaching ve Classroom Discourse dersinin etkisinin büyük*” olacağı bu görüşmede vurgulanmıştır. Bununla birlikte adayların nasıl geri bildirim verecekleri noktasında örnek bir dönüt talep etmeleri (bk. İkinci Dönem Uygulama Sonu Öğretmen Adaylarıyla Görüşme) ve bazı adayların sağladıkları dönütlerin akademisyence yetersiz görülmesi, İngilizce öğretmeni yetiştirme programında revizyona ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

Uygulama Öğretmeninin Sesli-Kayıt Geri Bildirimleri. Akademisyene göre ikinci dönemde takip edilen modelin en faydalı özelliklerinden biri “*bir hafta anlatım yapıp değerlendirmenin ardından bir hafta ara vermektir*”. Diğer bir ifadeyle ders anlatımını gerçekleştiren aday, ilgili ders kaydını diğer paydaşların da erişebileceği bir platforma yükler ve sonrasında akademisyen, uygulama öğretmeni ve akran dönütleri almayı bekler. Alınan dönütlerin analiz edilerek içselleştirilmesi ve bir sonraki derse entegre edilmesi için adaya bir haftalık süre verilir. İki kayıt arasında geçen bu sürede verilen dönütlerden biri olan uygulama öğretmeni geri bildirimi ise akademisyene göre aday gelişimi için oldukça kıymetlidir. “*Biz mentörlerin, benim ve sahadaki mentörün aktif feedback vermesi ve bunun sesli-kayıt olması gerektiğini düşünüyorum çünkü öğretmen adaylarının ses kaydını tekrar tekrar dinleyebilmeleri gerekiyor*” şeklindeki değerlendirmesiyle akademisyen hem kendi vermiş olduğu hem de öğretmenin sağladığı sesli-kayıt dönütleri sürecin iş birliği ve iletişim ortamında ilerlemesi için faydalı bulmuştur.

İkinci Dönemde Takip Edilen Modele Yönelik Öneriler. Görüşmenin dördüncü sorusu, ikinci dönemde yürütülen modele ilişkin akademisyenin önerileri veya değişiklik taleplerini ortaya çıkarmaya ilişkindir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarıyla paralel şekilde, video-kayıt ders anlatımlarının modeldeki mevcudiyetinin devam etmesi gerektiğini vurgulayan akademisyen, birinci dönemde adaylara sağlanan akran değerlendirme formlarının diğer paydaşlar tarafından da geri bildirim sağlama noktasında kullanılabileceğine dikkat çekerek model kapsamında bu formların da mutlaka olması gerektiğini belirtmiştir. “*Formlar olmalı, form üzerinden feedback verilmeli; benim öğretmen adaylarına ne konularda ne noktalarda net bir şekilde feedback vereceğimin net bir çerçevesi olmalı*” şeklindeki değerlendirmesiyle bu gerekliliğe işaret eden akademisyen; böylelikle “*daha objektif, daha yapıcı, daha kapsayıcı ve olması gerektiği şekliyle*” bir geri bildirim (feedback) sağlanacağına inanmaktadır. Form boyutunda verilen sesli kayıt geri bildirimlerin de model kapsamında olması gerektiğini belirten

akademisyenin bir diğ er  nerisi ise daha önce de belirtildiği üzere bu kayıtların sıkı takibinin yapılması ve adayların dönütleri takip etmeleri noktasında gereken desteğin sunulmasıdır.

Daha önce adaylar tarafından sunulan, dönem başında bir “ rnek/demo ders” üzerinden etkileşimde dikkat edilecek ve SEY kullanımı gösterir özelliklerin adaylara gösterilmesi şeklindeki öneri akademisyen tarafından da kabul görmüştür. Bununla birlikte “ ğretmenlik uygulamasının en başından bir iyi bir kötü kayıt karşılaştırılabilir ve bütün boyutlar değerlendirilebilir ama bunun zaten Micro Teaching’de yapılması gerekmiyor mu?” şeklindeki değerlendirme ise akademisyenin program içeriğini ve programın adayların sınıf etkileşimi farkındalığına dair gelişimlerini destekleme noktasında yetersiz gördüğü çıkarımını bir kez daha desteklemektedir. Diğ er taraftan model kapsamında sunulacak SEY odaklı bilgilendirici boyutun uygulama öğretmenini de kapsaması gerektiğini belirten akademisyen, model kapsamında ve bu kapsamdan öte uygulamanın güncel sorunlarından biri olan mentör eğitimine de (mentor training) dikkat çekmiştir.

Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik  neriler. Öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik ilk akademisyen  nerisi,  ğretmen adayı önerileriyle benzer olarak uygulamanın süresi ile ilişkilidir. Adayların her dönemde olması gerektiğini düşündükleri staj sürecinin programın dört yılının tamamına yayılması önerisinde bulunan akademisyen, bu yayılmanın da “birinci ve ikinci sınıfta sürekli gözlemin olacağı ...     nc  ve dördüncü sınıfta da uygulamanın olacağı” şeklinde planlamasının yapılmasını önermiştir. Bu önerinin gerçekleşmesi halinde “ ğretmen olmayacak kişilerin baştan elenerek”  ğretmen gelişiminin sonraki aşamalarda daha verimli yürütüleceği düşünülmektedir. Akademisyenin ikinci  nerisi, görüşmenin önceki kısımlarında işaret ettiği program içeriğinin güncellenmesine yöneliktir. “ ğretmenlik Uygulaması dersinin yüzde yüz başarıya ulaşması için Micro Teaching ve Classroom Discourse derslerinin müfredatta olması, bu derslerin gerçekten SEY ile ilgili boyutların orada verilmiş ve adaylar tarafından i şelleştirilmiş olması” ifadesi bu öneri kapsamındadır. Uygulama öncesinde gerçekleştirilecek SEY ve etkileşim odaklı bilgilendirici faaliyetlerin uygulama  ğretmeni ve akademisyenini de kapsama gerekliliği yine bu kapsamda değerlendirilebilir.

Uygulama sürecine yönelik akademisyen  nerileri ise sürecin pratik ve danışmanlık yönüne ilişkindir. Öğretmen adaylarının, mevcut uygulama formatının devamı durumunda, “gözde en az iki en fazla dört, bahar yarıyılında da en az dört en fazla altı” ders anlatımı yapmaları, bu anlatımların video kayıt altına alınması ve değerlendirilmesi, sürecin pratik yönüne ilişkin akademisyen  nerisi iken adayların “aynı uygulama akademisyeni ile devam etmeleri” gerekliliği ise danışmanlık sürecine ilişkin öneriyi kapsamaktadır. Bu öneriye ilişkin detaylandırma ise görüşmede şu şekilde yer almıştır:

*Akademisyen: Aynı danışman farklı bağlamlarda öğretmen adaylarını gözlemlemeli çünkü hem bağlamsal farklılıklardan hareketle adayların gelişimsel yetilerini daha net yorumlayabilirim. Sosyokültürel farklılıkların, bağlamsal farklılıkların, öğretmen tutumunun aday gelişimini nasıl etkilediğini görebiliyorum. Bu bir **etnografi gibi** düşünülmeli ve sene başında bir grup verilmeli ve akademisyen yıl boyunca o grubu takip etmeli. Mentör değişmeli, okul değişmeli ama süpervizör değişmemeli.*

Önceki deneyimlerinde, ikinci dönem uygulama periyotlarında devraldığı öğretmen adayı gruplarıyla bu bağlamda sorunlar yaşadığına işaret eden akademisyen, çoğu kez adaylara “Birinci dönem bununla ilgili hiç mi bir şey yapmadınız?”, “Hangi okulda çalıştınız?”, “O okulun iklimi nasıldı?”, “Hiç mi ders anlatımı yapmadınız?” benzeri soruları yönelttiğini aktarmıştır. Bu noktadan hareketle “başından sonuna kadar daha bütüncül” bir uygulama, akademisyen için de “daha bütüncül bir analiz ve gerçekçi dönütler verme” anlamına gelmektedir.

Uygulama Öğretmeni ile İkinci-Dönem Uygulama Sonu Görüşme. İlk-dönem uygulama sonu değerlendirme görüşmelerinden farklı olarak ikinci dönem değerlendirmesine uygulama okulunda görev yapmakta olan ve sürecin mentörlük rolünü üstlenen uygulama öğretmenin görüşleri de dahil edilmiştir. Takip edilen modelin verimliliği, sürecin işleyişi ve adayların gelişimi noktasında değerlendirme sürecini genişletmesi beklenen bu adımla birlikte, uygulamanın üç temel paydaşının modele yönelik görüşleri de alınmıştır. Bu kapsamda elde edilen görüşme verileri takip eden alt başlıklarda detaylandırılmıştır.

İkinci-Dönem Uygulama Değerlendirmesi. İkinci dönemde gerçekleştirilen uygulama sürecini genel itibarıyla olumlu olarak değerlendiren uygulama öğretmeni, öğretmen adaylarının da sürece yönelik deneyimlerinin “olumlu” şekilde ilerlediğini belirtmiştir. Adayların kişisel ve mesleki gelişimlerine sürecin katkısını değerlendiren öğretmen: “Geldikleri çekingen tavırdan daha sonra ortama alışmış bir şekilde, öğretmenliğe alışmış bir şekilde gittiler diyebiliriz” ifadesiyle bu katkının boyutuna dikkat çekmiştir. Uygulamanın adayların öğrencilikten öğretmenliğe geçiş noktasındaki kritik rolüne (Bulut Albaba, 2017; Han & Takkaç-Tulgar, 2019) işaret eden bu değerlendirme ışığında, adayların uygulama okulunun sosyokültürel bağlamına uyum sağladıkları, öğretim pratiği deneyimi kazanarak kimlik gelişimi açısından gelişme kaydettikleri ve dahası uygulamanın adayların sosyalleşmelerine (Akhan & Kaymak, 2020, s. 91) imkân tanıdığı ifade edilebilir. Diğer taraftan sürecin getirdiği olumlu değişimin yalnızca adaylarla sınırlı olmadığını belirten öğretmen, “Ben de onlardan birçok şey öğrendiğimi düşünüyorum. Gençlerin enerjisi bize unuttuğumuz bazı şeyleri de hatırlattı” şeklindeki dönem değerlendirmesiyle, uygulama sürecinin sonraki çalışmalar için sunduğu kritik başlıklardan birisi olan tersine mentörlüğe (reverse mentoring) (Turhan & Kırkgöz, 2023)

işaret etmektedir. Genel itibariyle süreçte bir sorun yaşamadığını aktaran uygulama öğretmeni, adayların gelişime açık olmalarının getirdiği olumlu bir gelişim dönemi yaşandığını ifade etmiştir.

İkinci-Dönem Uygulama Okulunun Sosyokültürel Yapısı ve Uygulamaya Etkisi. Adayların ikinci-dönem uygulama sürecini yürüttükleri okulun sosyokültürel bağlamına yönelik detaylandırmayı ilk ağızdan, diğer bir ifadeyle okulun asli katılımcısı olarak görev yapan uygulama öğretmeni, bir taraftan okul ortamının uygulama açısından “çok önemli” olduğunu vurgularken diğer taraftan görev yaptığı okulda uygulama sürecinin yürütülmesini ise adaylar için “çok daha değerli” olduğunu belirtmiştir. Okulun getirdiği ekstra “değer” ise öğretmen ifadeleriyle şöyle açıklanmıştır:

Öğretmen: Bizim okulun sosyokültürel seviyesinin çok yüksek olduğunu söyleyemeyiz. Aslında “halktan” bir okul diyebiliriz. Öğrencilerimiz halkın büyük bir kesimini temsil ediyor diyebilirim. O yüzden öğretmen adaylarının bu tarz okullarda başlaması önemli. Zaten ilk atamalar da genelde kırsal bölge ya da köy okulları oluyor. O seviyelere yakın yerlerde staja başlamaları bence önemli.

Uygulama öğretmenine göre adayların bu tarz okullardaki öğrencilerle iletişim kurabilmeyi öğrenmeleri, mesleki gelişimleri açısından gelişim göstermeleri anlamına gelmektedir. Daha önce uygulama akademisyeninin de vurguladığı üzere okul yönetiminin özellikle uygulama sürecinin verimliliği noktasında adaylara ve öğretmene sürekli destek sunması, adayların ders anlatımı dışında da diğer eğitim-öğretim faaliyetlerine aktif katılımlarının önünü açmıştır. “Nöbet tutmadan sınav okumaya öğretmenliğin farklı süreçlerinde de görev alarak performans göstermeleri”, okul atmosferinin öğretmen adayının gelişimine yönelik kapsayıcı ve yönlendirici desteği sunmasına da işaret etmektedir.

Sınıf Etkileşimi ve SEY Açısından İkinci-Dönem Uygulama. Etkileşimsel süreci yönetme açısından da adayların önemli mesafe katettiklerini belirten uygulama öğretmeni, özellikle son ders anlatımlarında bu ilerlemenin daha da belirginleştiğini ifade etmiştir. “Son derslerine doğru, öğretmenlerimiz kendilerini geliştirmeye açık oldukları için ilk seferde yaptıkları hataları yapmadıkları” görülmekle birlikte “sadece öğretim değil eğitim boyutuna da yönelindikleri” belirgin hale gelmiştir. Bu belirginlikle birlikte İngilizce dil öğretiminin yanı sıra “eğitime, diyaloga, iletişime” daha fazla önem veren bir aday profili ikinci dönemde etkisini göstermiştir. Benzer şekilde adayların “akademik seviyesi düşük sınıflarda etkileşimsel ve yönetsel zorluk yaşamaları”, kontrol etmesi zor öğrencilere (Gao & Benson, 2012) karşı süreci nasıl yürüteceklerine dair deneyimle gelen bir farkındalık oluşturmuştur.

İkinci-Dönem Uygulanan Modelin Verimliliği. Uygulama öğretmeniyle yapılan görüşmenin üçüncü başlığı ikinci dönemde takip edilen modelin verimliliği üzerinedir. Diğer paydaşlarla eş sıralı gerçekleşen görüşme içeriği kapsamında model değerlendirmesi yapılan bu kısımda öğretmen, parçası olduğu model uygulama sürecine karşı olumlu bir yaklaşım sergilemiş ve genel olarak süreçten memnun kaldığını aktarmıştır. Modelin bileşenlerine yönelik uygulama öğretmeni değerlendirmeleri de takip eden alt bölümlerde paylaşılmaktadır.

Video-Kayıt Ders Anlatımları. Modelin ilk ve en temel bileşeni olan video-kayıt ders anlatımlarını değerlendiren uygulama öğretmeni, kayıtların değerlendirme noktasında uygulama paydaşları için önemli bir “veri” kaynağı olduğunu belirtmiştir. Adayların ders anlatımlarına aktif olarak katılan öğretmen sonrasında bu derslerin kayıtlarını izlediğinde “*diyorum ki bak aslında burada bu olabirmiş*” şeklinde detaylı değerlendirme imkânı bulunduğunu vurgulamıştır. Bu durumun “*canlı izlerken çok keyif*” aldığı derslerde bile geçerli olduğunu belirten öğretmen, bu doğrultudaki detaylandırmayı şöyle ifade etmiştir: “*Dersi canlı dinlediğiniz zaman bir öğrenci edasıyla dersi takip ettiğimiz için zaman zaman o an bazı şeyler gözümüzden kaçabiliyor.*” Gözden kaçan ya da “*unutulan*” noktaların tekrar göz önünde bulundurularak değerlendirmenin daha kapsamlı ve etkin yapıldığına değinen öğretmen, benzer kapsamlı değerlendirme imkânının aslında adaylara da böylelikle sunulduğu belirten şu ifadelerle devam etmiştir: “*Adayımıza da kendi anlattığı derse yönelik şu etkinlikte bu hareketi yapmasaydım benzeri kendine dönüt verebildiği oluyor*”. Bu noktalardan hareketle öğretmen, video-kayıt bileşeninin uygulama sürecinde “*devam etmesini*” istemiştir.

Sesli-Kayıt Akran Mentörlüğü. Uygulama öğretmenin model bileşenleri açısından “*olumlu*” ve “*etkili*” gördüğü bir diğer nokta ise öğretmen adaylarının çiftler (pairs) halinde birbirlerine geri bildirim sağlamasını içeren sesli-kayıt akran mentörlüğüdür. Adaylar tarafından formatında değişiklik önerildiği hatırlatılan bu bileşene yönelik değerlendirmesini adayların yaklaşımı üzerinden yapmayı tercih eden öğretmen, mevcut (ikinci dönemde takip edilen) çerçevesiyle de bu bileşenin uygulama sürecine olumlu katkı sağlayacağını öngörmektedir. Bu kapsamda sunulan detaylandırma işe şu şekildedir:

*Öğretmen: Büyük ihtimalle birbirlerini kırmak istemiyorlar. Yani aslında arkadaşların da akademisyenlerin de biz öğretmenlerin de birlikte çalıştığımız arkadaşlarımızın **eleştiriye açık** olması lazım. Arkadaşının eleştirmesinden de yarın öbür gün seni müdürün eleştirecek, patronun eleştirecek... Arkadaşlar buna alışsa iyi olur. Arkadaşlar da kibar bir dille açık açık görüşlerini belirtiyorlar. Bu şekilde de kendi akranlarından **kendilerini geliştirme fırsatı** bulmaları güzel bence. Bu şekilde devam edilebilir.*

Öğretmen adaylarının model revizyonuna yönelik akran mentörlüğü için sundukları önerilerin temel gerekçesinin “*birbirlerini kırmak*” istemeyişleri olduğunu düşünen öğretmene

göre bu yaklaşım adayların eleştiriye kapalı olmalarıyla da ilişkilendirilebilir. Öğretmen adaylarının eleştiriye kapalı olması (closedness to criticism); mevcut çalışmanın bağlamı anlamlandırmak için gerçekleştirdiği ihtiyaç analizi çalışması kapsamında detaylandırılan İngilizce Öğretmenlik Uygulaması odaklı sorunlar kapsamında bazı katılımcı akademisyenler tarafından da ifade edilmiştir (bk. Tablo 1). Bununla birlikte profesyonel yaşamlarında normal olarak karşılaşılabilecekleri eleştiri olgusunun akranlar tarafından doğru bir yaklaşımla ele alındığına inanan uygulama öğretmenine göre akran değerlendirmesi, uygulama sürecine katkı sağlayan ve sürecin parçası olarak görülebilecek bir unsurdur. Bu noktadan hareketle, program içeriğinin ve olanaklarının adayların eleştiriye açık olma noktasındaki farkındalıklarını geliştirmeye odaklanması gerektiği yorumu yapılabilir.

Uygulama Öğretmeninin Sesli-Kayıt Geri Bildirimleri. Uygulama sürecinde adaya sağlanan geri bildirimlerin ve değerlendirmelerin adayın kişisel ve mesleki gelişimi açısından gerekli olduğunu belirten uygulama öğretmeni, “*bu dönütlerden sonra ilk derste arkadaşların yaptığı hatayı ikinci ya da sonraki derslerinde tekrarlamadıklarını*” vurgulamıştır. Verilen geri bildirimlerin bu dönemde ses kaydı olarak gerçekleştirilmesine yönelik öğretmen yaklaşımı ise yine olumludur. “*Geri bildirimi kayıt altına aldığımız için de tekrar dinlediklerinde hatırlamadıkları dönütleri tekrar fark ediyorlar ve kendilerini düzetme şansı buluyorlar.*” ifadesi ışığında bu geri bildirim formatının, öğretmen farkına varmasını (teacher noticing) ve kendini onarmasını (self-repair) ve böylelikle de kendi stiline (teaching style) oluşmasını destekleyici yanı olduğu yorumu yapılabilir.

İkinci Dönemde Takip Edilen Modele Yönelik Öneriler. İkinci dönemde uygulanan modele yönelik herhangi bir eleştirisi ya da önerisi olup olmadığı sorulan uygulama öğretmeni, model ve bileşenlerine yönelik eleştirisi bulunmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte sürecin kendi ölçeğinde yeni bir mentörlük bakış açısı uyandırdığını belirten öğretmen, ileriye dönük gerçekleştireceği mentörlük sürecinde dikkate alacağı yeni hususu şöyle dile getirmiştir:

*Öğretmen: Geçen gün kendimle ilgili bir fikir aklıma geldi. Adaylardan çok fazla talepte bulunmadım aslında. Yasemin Hocamız, Emine Hocamız çok materyal hazırladı. Bir sonraki dönemde stajyer grubum olursa eğer ünitenin adını vereceğim ve bununla ilgili şöyle güzel bir **materyal hazırlayıp getirmelerini isteyeceğim.***

Sürecin uygulama öğretmenin mentörlük stiline de etki etme potansiyeli olduğu anlaşılan bu değerlendirme, aynı zamanda uygulama süreciyle birlikte yalnızca öğretmen adayının değil diğer paydaşların da kendi stillerinde değişiklik olabileceğini göstermektedir. Adayların materyal hazırladıkları derslerin sınıf etkileşimi ve dil öğretimi açısından materyal olmayan derslere nazaran daha başarılı olduklarını gözlemleyen uygulama öğretmeni, sonraki

mentörlük süreçlerinde adaylardan dersin ilgili kısımlarına yönelik materyal hazırlamalarını ve getirmelerini talep edeceğini belirtmiştir. Etkileşimsel örüntülerin büyük ölçüde “materyal etrafında” şekillendiği (Walsh, 2006, s. 73) göz önünde bulundurulduğunda ve materyal tasarımının uygulama sürecinin bir parçası (Atmaca, 2023a, s. 356; Gürsoy, 2013; Ormeño & Rosas, 2023) olduğu düşünüldüğünde bu tarz mentör stili değişikliği uygulamanın temel bileşenlerinden biri olan mentörlük sürecinin iyileştirilmesi noktasında alınan doğru bir karar olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Öneriler. Görüşmenin son başlığı olarak uygulama öğretmenin öğretmenlik uygulaması sürecine dair önerilerini paylaşması istenmiştir. Diğer iki paydaşa (akademisyen ve adaylar) paralel şekilde uygulamanın süre ve dolayısıyla sunduğu pratik olanaklarının oldukça sınırlı olduğu değerlendirmesini yapan öğretmen, “*Eğitim Fakülteleri kapsamında yürütülen İngilizce öğretmenlik programı için dört yılda verilen teorik derslerin iki yıla sığdırılarak kalan iki yılın komple okul uygulamasına ayrılması gerektiğini*” dile getirmiştir. Bu süreç içerisinde adayların bir dönem ya da bir yıllık süreçte “uygulama danışman öğretmeni desteği” aldıktan sonra kalan sürede “*kendi başına öğrencileriyle baş başa*” kalmasının öğretmen gelişimi için daha faydalı olacağını vurgulayan öğretmen, uygulama sürecinin “*daha uzun*” ve pratik ağırlıklı olması gerektiğine dair görüşünü paylaşmıştır. Son olarak yeni dönemle birlikte gelişen “*Öğretmen Akademisi formatında da böyle şeylerin düşünüldüğünü*” belirten uygulama öğretmeni, bununla birlikte “*bunların fakülte bitmeden uygulanması*” gerektiğine dair önerisiyle görüşmeyi tamamlamıştır.

Öğretmenlik uygulamasının ikinci dönemi boyunca takip edilen modele ve sürece ilişkin gerçekleştirilen ve “genel değerlendirme” niteliğine de sahip aday, akademisyen ve uygulama öğretmeni değerlendirmeleri ışığında elde edilen çıkarımlar şu şekilde özetlenebilir:

- ❖ Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş noktasında köprü vazifesi gören öğretmenlik uygulaması, pratik ağırlıklı ikinci dönemiyle birlikte öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerinin deneyim, farkındalık, iş birliği ve etkileşim çerçevesinde şekillendiği bir süreçtir. Bu sürecin ikinci dönemi mentörlük, okul bağlamı ve pratik imkânı farkıyla, ilk döneme kıyasla adaylar için daha verimli sonuçları beraberinde getirmiştir.
- ❖ Öğretmenlik uygulamasının katılımcı adayların sınıf etkileşimine ve Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (SEY) ölçekli gelişimlerine olan etkisine odaklanan mevcut çalışma, takip edilen modelle birlikte bu etkinin beklendiği gibi olumlu olarak gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Adayların ders anlatımları, saha notları ve paydaş değerlendirmeleri bu sonucu destekler niteliktedir.

- ❖ Her iki dönemde gerçekleştirilen model geliştirme ve uygulama girişimleri çerçevesinde sürece entegre edilen her bir bileşen (bilgilendirici seminerler, video-kayıt ders anlatımları, akran mentörlüğü, ses kayıtlı uygulama akademisyeni ve öğretmeni geri bildirimleri) uygulama sürecine, paydaşlar arasındaki iş birliği ve iletişime ve adayların sınıf etkileşimi farkındalıklarına ve SEY gelişimlerine genel olumlu etki sunmuştur.
- ❖ Uygulanan modelin “bilgilendirici” ve “teknik” yönleri geliştirildiğinde sonraki öğretmenlik uygulaması süreçlerine olan olumlu etkisi artacaktır.
- ❖ Uygulama sürecinin ve etkin model takibinin verimli şekilde yürütülmesinde, adayların uygulama öncesi edindikleri pedagojik içerik bilgisi ve uygulama sürecine ve öğretmenliğe olan bakış açıları, okulun sosyokültürel yapısı ve mentörlük uygulamaları etkilidir.
- ❖ Okul ve mentörlük görevini üstlenen uygulama öğretmeni ilişkili yaklaşımsak farklılıklar aday gelişiminde, yaklaşımında ve bilişinde beklenilenden daha büyük etki oluşturabilir. Uygulama sürecinde yaşananlar, bu etkinin ders anlatım tecrübesi kazanma, mentörlük sürecinden etkin destek alma, sürecin iş birliği ve etkileşim içerisinde ilerlemesi ve aday gelişiminin desteklenmesi açılarından önemine işaret etmektedir.
- ❖ Uygulama sürecinin okul, öğrenci ve paydaş odaklı “dinamik” yapısının ikinci dönemde takip edilen modele ilişkin güncelleme gerektirdiği çok açıktır. Daha önemlisi, önerilen çerçeve modelin sonraki uygulama süreçlerine dahil edilmesi de yeni revizyonlar gerektirebilir.
- ❖ İngilizce öğretmenlik uygulaması özelinde yürütülen bu uzun soluklu çalışma, uygulama sürecinin paydaşlar arasında iş birliği, iletişim ve koordinasyon gerektirdiği gerçeğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bununla birlikte dönemsel olarak değişen uygulama okulları ve mentör öğretmenler, Öğretmenlik Uygulaması I ve II şeklinde iki dönemde yürütülen uygulama sürecinin eşgüdümlü devam etmesi noktasında farklı yaklaşımları beraberinde getirmektedir.
- ❖ Uygulama akademisyeninin her iki uygulama döneminde de denetim (supervision) görevini yürüttüğü model önermesi, dönemler arasında bağlamsal, pratik odaklı ve gelişimsel bağlantıların kurulmasında aracı rol olarak bu devamlılığı savunmaktadır.
- ❖ Mevcut çalışmanın öncesinde yürütülen literatür incelemesi ve ihtiyaç analizi çalışmaları; çalışma öncesinde, esnasında ve sonrasında yürütülen görüşmeler, mevcut öğretmenlik uygulaması çerçevesinin özellikle süre ve sunduğu pratik imkânı açısından sınırlılık arz ettiğine işaret etmektedir. Uygulamanın öğretmen

yetiştirme programında daha fazla ağırlığa ulaşması temel çözüm olarak görülürken İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının pratik, sınıf söylemi farkındalığı ve etkileşimi yönetme açısından adaylara daha fazla destek sunması gerektiğı bir diğerk önemli çıkarımdır.

- ❖ SEY ölçeğinde adayların gelişimlerinin desteklenmesinin yanı sıra uygulama akademisyeni ve uygulama öğretmeni farkındalıklarının artırılması, “beşinci dil becerisi” olarak tanımlanan bu yetinin edinilmesine büyük katkı sağlayacaktır.
- ❖ Konuşma Çözümlemesi ve Etkileşimsel Etnografi birlikteliğinde gerçekleştirilen metodolojik alt yapı, sınıf etkileşiminin yönetilmesi noktasında adayların iki dönemlik uygulama yolculuklarının başlangıç ve bitiş çizgileri arasında katettikleri mesafenin tüm paydaşlar açısından değerlendirilebilmesi noktasında pratik bir çerçeve sunmaktadır.
- ❖ Uygulama okullarının sosyokültürel yapılarının incelenmesi, mentör seçimi ve eğitimi, adayların öz-düzenleme becerilerini de içine alan bilişlerinin uygulama öncesinde, süresince ve sonrasında takip edilmesi, SEY’in dijital formatı olan e-SEY kapsamında adayların ve diğerk paydaşların gelişimlerinin desteklenmesi, akran değerlendirmesi ve tersine mentörlük gibi farklı bileşenlerin uygulama sürecine entegre edilmesi, uygulama olgusunun anlamlandırılması ve verimliliğinin artırılmasında araştırmaya değer boyutlar olarak değerlendirilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sosyal olgusu içerisinde etkileşimsel farkındalıklarını ve Sınıf İçi Etkileşimsel Yetilerini (SEY) geliştirmeye yönelik Zamanlama Odaklı Söylem Analizi (Discursive Timeline) çerçevesinde bir model geliştirmeyi ve uygulamayı amaçlamıştır. Araştırmacının kendi uygulama deneyimlerinin başlangıç noktasını oluşturduğu, incelemelerinin ve ihtiyaç analizi çalışmasının altyapısını oluşturduğu, iki uygulama dönemini kapsayan boylamsal yapısının uygulama olgusuna nitel paradigma şemsiye altında analitik, detaylı ve bütüncül bir yaklaşım getirdiği bu çalışma; sonuçları itibarıyla de ilgili paydaşlar ve sonraki çalışmalar için oldukça önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Hedef katılımcı kitlesini program içeriği gereği Öğretmenlik Uygulaması dersini alan İngilizce öğretmenliği programı son sınıf öğrencilerinin oluşturduğu çalışma, altı öğretmen adayının (üç erkek ve üç kadın) 2024-2025 akademik yılı kapsamında Eylül ayı itibarıyla başlayan ve Haziran ayı ile sona eren yaklaşık on aylık uygulama serüvenlerine odaklanmıştır. Adayların sınıf etkileşimi farkındalıklarını ve SEY kullanımlarını geliştirmeyi ve önceki çalışmalardan farklı olarak bu gelişimsel süreci uzun soluklu, detaylı ve bütüncül bir perspektifle incelemeyi amaçlayan çalışma, katılımcı adayların her iki dönemdeki uygulama süreçlerini karşılaştırmalı olarak ele almış, sürecin içerdiği etkileşime ve gelişime yönelik “zengin” noktaları keşfetmeye çalışmıştır. Karşılaştırmalı ama aynı zamanda bütüncül bir yaklaşıma ulaşma noktasında, aynı uygulama akademisyeni ile iki uygulama döneminin de yürütülmesi sağlanmış ve böylelikle uygulama okulları, okulların sosyokültürel yapıları, öğrenci seviyeleri, yürütülen mentörlük süreçleri ve bütün bu bağlamsal faktörlerin aday gelişimi üzerine etkileri süreç odaklı bir yaklaşımla ele alınmıştır.

Uygulama öncesi, esnası ve sonrası gerçekleştirilen görüşmeler, modele entegre edilen temel bileşenler gereği aday desteklemeleri için oluşturulan değerlendirme formları, sınıf söylemi temelli çalışmaların temel veri kaynağı olan ders kayıtları ve uygulamanın temel boyutlarından olan değerlendirmeye yönelik iş birlikli ve süreç odaklı geri bildirim, temel amaç doğrultusunda öğretmen adayı gelişimini desteklemek ve bu gelişimi görünür kılmak için sürece dahil edilmiştir. Nitel paradigmanın esaslarına uygun şekilde tasarlanan, uygulanan ve elde edilen zengin veri kaynağı; adayın SEY ve etkileşim gelişiminin bağlamsal ve mikro-

analitik özelliklerini deşifre etmenin yanı sıra öğretmen kişisel ve mesleki gelişiminin süreç içerisinde incelenmesine olanak sağlamıştır.

Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında ilk dönem yürütülen süreç model gelişimi açısından bir pilot uygulama şeklinde fonksiyon üstlenirken, ilk-dönem sonu katılımcı ve akademisyen değerlendirmeleri neticesinde genel çerçevesi oluşan uygulama modeli; Öğretmenlik Uygulaması II dersi yol haritasının temel iskeletini oluşturmuştur. Modelin birinci dönemdeki uygulama sürecine yönelik çerçevesinde üç temel bileşen (çevrim içi seminerler, form formatında akran mentörlüğü ve video-kayıt dersler) yer almıştır. Seminerler öncesinde adayların yürüttükleri ve kayıt altına aldıkları ilk ders anlatımları SEY gelişimlerinin zamansal değişimini belirlemede zaman çizelgesinin (timeline) “başlangıç” noktasını oluşturmuştur. İlk dönemde yürütülen ikinci ders anlatımlarına kadar adaylara çevrim içi bilgilendirme seminerleri verilmiştir. İlk dönemde kayıt altına alınan ikinci ders anlatımları, akademisyenin saha değerlendirmesini içeren notları, adaylarla ve akademisyenle yürütülen ilk-dönem uygulama sonu görüşmeleri ise çizelgenin “orta” noktasını oluşturmuştur. İlk-dönem uygulama sürecinde takip edilen modelin üç bileşeni de katılımcılar tarafından “faydalı” bulunmuştur.

Modelin “bilgilendirici” yönünü oluşturan çevrim içi seminerler adayların sınıf söylemi ve etkileşimine yönelik “sığ” algılarının (büyük oranda telaffuz ve materyal ağırlıklı) ve farkındalıklarının genişlemesini sağlamıştır. Etkileşimi yönetme noktasında SEY becerisi ve bu beceriyi nasıl geliştireceklerine dair öneriler sunulan adaylar, bu önerilerin birçoğunu derslerine entegre etmiştir. Verilen eğitimlerin bu etkiyi göstermesi öğretmen eğitiminin “sınıf” odağı noktasında gelişime ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir. Sınıf bağlamının benzer özelliklerini keşfetme, tanıma ve etkileşimi yönetme noktasında öğretmen konuşmasını şekillendirme açısından İngilizce öğretmeni adaylarının daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğu bu çalışma bağlamında açıkça söylenebilir. Modelin “yansıtıcı” boyutunu oluşturan video-kayıtlar adayların ve akademisyenin değerlendirmesini iyileştirmiş, adaylara öz değerlendirme imkânı sağlamış ve bireysel gelişim süreçlerine yönelik zamansal veri kaynağı oluşturmuştur. Derslerin KÇ analizini bireysel olarak gerçekleştiren adaylar böylelikle SEY özelliklerini etkileşime entegre etme başarıları açısından süreçlerini değerlendirme olanağı elde etmiştir. Mevcut uygulamanın bağlamına yönelik gerçekleştirilen ihtiyaç analizi sonuçları ve katılımcı değerlendirmeleri doğrultusunda öğretmen eğitiminin ihtiyaç duyduğu bir diğer önemli boyutun “yansıtıcı pratik” (reflective practice) olduğu söylenebilir. Modelin “iş birlikli” yönünü oluşturan akran mentörlüğü ise hem uygulamanın “değerlendirme” yönünü çeşitlendirmiş hem de uygulama olgusunun sosyal yönünü kuvvetlendirerek adayların birbirlerinden öğrenmelerine kapı aralamıştır. Mevcut uygulama prosedüründe adayların birbirlerinin gelişim

sürecine dair izlenimlerine ve değerlendirmelerine yeterince önem verilmemektedir. Bu eksikliğin giderilmesine yönelik model akran (peer) odaklı girişimler, temelde “üç elli” bir süreç olan uygulamanın iş birlikli ve paylaşımlı yönü için de olumlu etki oluşturacaktır. Bu kapsamdan hareketle, bu iki nokta arasındaki gelişim değerlendirildiğinde adayların takip eden noktalarda ilerleme kaydettikleri sonucuna varılmıştır.

- ❖ Yönetimsel Mod (Managerial Mode) kapsamında derslerin ısındırma (warm-up) bölümlerinde iyileşme
- ❖ Hedef yakınsak dil kullanımı- Adayların bağlama ve öğrenci seviyesine göre söylemlerinde değişiklik yapmaları (yeniden ifade etme, daha basit dil (kelime, dil bilgisi) kullanımı, detaylandırma, çeviri kullanımı, konuşma hızını ayarlama)
- ❖ Öğrenciye ismiyle hitap etme
- ❖ Önceki öğrenmelere atıfta bulunma
- ❖ Etkinliklerin planlama, tasarlama ve uygulamasında artan farkındalık
- ❖ Materyal çeşitliliği
- ❖ Akran desteği
- ❖ Sınıfta gezinme
- ❖ Sınıf yönetiminde iyileşme
- ❖ Öğrenci katılımında artış

Gelişimin “başlangıç” noktasını oluşturan birinci ders anlatımlarından sonra adayların süreçte takip edilen modelle birlikte sınıf etkileşimini yönetmeye ve zenginleştirmeye dair farkındalıklarında gelişme kaydedilmiştir. Akademisyen saha notları ve görüşmeler, SEY kullanımına işaret eden etkileşim araçlarının çeşitliliği ve materyal kullanımındaki artan farkındalığa vurgu yaparken adayların ikinci ders anlatımlarının KÇ analizi bu vurguyu kuvvetlendirmiştir. SEY odaklı gelişim özelliklerine ek olarak uygulama sürecinin adayların kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik “olumlu” etkisi de ilk-dönem değerlendirmesinde vurgulanmıştır. Duygusal okuryazarlık, sosyalleşme, okul ortamına uyum sağlama ve öğrenci ile ilişkileri ilk-dönem uygulamanın “kişisel” etkileri olarak tanımlanırken okul ve sınıf ortamlarının keşfedilmesi, gözlemlenmesi, mentör öğretmenin gözlemlenmesi, öğretmenin öğretim stiline analiz edilmesi ve öğretim pratiği ise “mesleki” açıdan sürecinin getirdiği olumlu noktalar olarak belirlenmiştir.

Bununla birlikte sınırlı öğretim pratiği, uygulama öğretmenin sınırlı mentörlük desteği ve okulların sosyokültürel bağlam açısından uygulamaya ve adaylara yönelik kapsayıcı yönünün sınırlı kalması, gelişime ihtiyaç duyulan noktalar olarak vurgulanmıştır. Benzer şekilde adayların söz sıralarının öğrenci lehine genişletilmesinde, sınıf modlarına uygun

etkileşimi sürdürmede ve zaman yönetiminde katetmeleri gereken mesafe olduğu sonucuna varılmıştır. Bu noktalar ışığında ikinci-dönem uygulanacak olan modelde güncelleme yapılmıştır. İkinci dönemde yürütülen uygulamayla birlikte genel hatları oluşan modelin son düzenlemeleri de bu dönemin sonunda tüm katılımcıların değerlendirmeleriyle birlikte son şeklini almıştır. Böylelikle hem İngilizce öğretmenlik uygulamasına hem de adayların etkileşimsel farkındalık ve yetilerinin gelişimini desteklemeye yönelik bir model önermesiyle sonuçlanan çalışma, sınıf bağlamı ve bu bağlamın şekillendirdiği söylem ve etkileşim odaklı yeni çalışmalara da kapı aralamıştır.

Öğretmenlik Uygulaması II dersi kapsamında takip edilen modelin üç ana boyutunda (bilgilendirici, yansıtıcı ve iş birlikli) bir değişiklik yapılmamıştır. Bununla birlikte bu boyutlara aracılık eden noktalarda katılımcıların ve araştırma ekibinin gerekli gördüğü revizyonlar modele entegre edilmiştir. “Bilgilendirici” yönü güçlendirmek için modele “örnek ders anlatımı” bileşeni eklenmiştir. Adayların ve akademisyenin gerekli gördüğü bu değişiklikte temel amaç adayların sınıf yönetimi, etkileşimi ve SEY kullanımı açısından örnek bir ders anlatımını takip etmelerini ve bu dersi analiz etmelerini sağlamaktır. Uygulama öğretmeninin ders anlatımlarında gözlemlenen etkileşimsel ve öğretimsel sorunlar, ilk-dönem uygulama sonunda adayların bazı noktalarda (örneğin zaman yönetimi, bireysel söz sıralarının genişletilmesi) sorun yaşamaya devam ediyor olması, uygulama okulu bağlamının değişmesi ve adayların bu bağlama yönelik örnek anlatım talepleri, ikinci dönem başında akademisyen tarafından örnek ders anlatımı gerçekleştirilmesi önerisini belirginleştirmiştir. Adayların bu örnek ders üzerinde yapacakları SEY odaklı KÇ analizlerinin modelin bilgilendirici ve rehberlik edici yönüne katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Dahası bu ders analizinin akademisyen için “tersine mentörlük” etkisi oluşturacağı, böylelikle akademisyen için de mesleki gelişim anlamında modelin olumlu etki göstereceği hedeflenmiştir. Mevcut çalışmada akademisyen ve okul programı kaynaklı sebeplerden dolayı bu bileşen hayata geçirilememiş olsa da sonraki model uygulamalarında adaylar için modelin bilgilendirici ve destekleyici yönünü güçlendireceği öngörülmektedir. Diğer taraftan bu tarz aksaklıklar modelin farklı bağlamlarda ve saha gerçeklikleri ışığında uygulanmasına yönelik bir çıkarıma da işaret etmektedir.

Uygulamanın yansıtıcı yönünü destekleyen video-kayıt ders anlatımlarının sayısı ikinci dönemde artırılmış, ilk-dönem uygulamada “iki” olan kayıt sayısı bu dönemde “dört” olarak belirlenmiştir. Bu değişikliğin temel gerekçesi daha önce hem önceki çalışmalar hem de ihtiyaç analizinin vurguladığı önemli ihtiyaçlardan birinin uygulama süresince adaylara tanınan “pratik” alanının genişletilmesidir. Buna ek olarak ikinci dönemde gerçekleştirilen ders

sayılarının artması, adayların zaman çizelgesinin “sonuç” noktası olarak tanımlanabilecek ikinci-dönem uygulama döneminin sonuna kadar gelişimlerini daha geniş bir çerçevede görebilmelerine olanak tanımıştır. Modele göre ders anlatımı gerçekleştiren aday sonraki haftada bu ders kayıtlarına yönelik akran, akademisyen ve uygulama öğretmeni değerlendirmelerini analiz etmektedir, böylece sonraki hafta gerçekleştireceği anlatımda öğretim stili ve etkileşimi yönetme açısından güncelleme yapma imkânı bulacaktır. Bu noktada devreye uygulamanın iş birlikli yönü girmektedir. İlk-dönemden farklı olarak bu yönü desteklemek amacıyla diğer paydaşların (akran konumunda öğretmen adayı, uygulama akademisyeni ve uygulama öğretmeni) adayın ders anlatımına yönelik değerlendirmelerini sesli kayıt formatında vermeleri istenmiştir. Böylelikle tüm paydaşlar sağlanan dönütlere erişme şansı elde etmiş, sürece ve aday gelişimine dair paylaşımcı ve daha geniş bir değerlendirme perspektifi hedeflenmiştir. Dahası kayıt altına alınan değerlendirmeler hem aday hem de diğer paydaşlar için sonrasında analiz, değerlendirme veya sentez için tekrar başvuracakları bir veri seti oluşturmuştur. Bununla birlikte değerlendirmenin daha “anonim” bir çerçevede ya da “forum” şeklinde ortak olarak yapılması daha objektif paydaş değerlendirmesi için önerilen noktalar arasındadır. “Başlangıç” noktasından “sonuç” noktasına kadar adayların SEY ve etkileşim farkındalığı açısından gelişimlerini izleyen mevcut çalışmanın ders anlatımı, saha notları ve görüşme analizleri sonucunda gelişime dair elde ettiği çıkarımlar şu şekildedir:

- ❖ Sınıf yönetiminde iyileşme
- ❖ Sınıfta gezinme
- ❖ Hedef yakınsak dil kullanımı
- ❖ Yönergeler konusunda artan farkındalık
- ❖ Katılımı teşvik etmede artan farkındalık
- ❖ Öğrenci katılımında artış
- ❖ Akran desteğinin etkileşime dahil edilmesi
- ❖ Uygulama akademisyeni ve öğretmenin etkileşime dahil olması
- ❖ Etkileşimde daha fazla belirginleşen aday stilleri
- ❖ Onarım tercihlerinde ve zamanlamasında değişiklikler
- ❖ Öğrenciye ismiyle hitap etme
- ❖ Önceki öğrenmelere atıfta bulunma
- ❖ Etkileşim modlarına yönelik artan farkındalık
- ❖ Etkinliklerin planlama, tasarlama ve uygulamasında artan farkındalık
- ❖ Materyal çeşitliliği
- ❖ Soru sormada artan farkındalık
- ❖ Bağlamsal özelliklerden (teknolojik araçlar, birinci dil) daha çok destek alma

Verilerin çok boyutlu ancak birbirlerini destekleyici noktaları göz önünde bulundurulduğunda sınıf etkileşimi ve SEY farkındalığı açısından öğretmen adayı gelişiminin adayların büyük çoğunluğu için beklenilenden ileri düzeyde gerçekleştiği değerlendirilebilir. Adayların birinci ders anlatımları ile sonraki ders anlatımları arasındaki SEY özelliği açısından çeşitlilik farkı bu değerlendirmeyi destekler niteliktedir. “Başlangıç” ve “orta” nokta ile kıyaslandığında ikinci dönem ders anlatımlarında öğrencilerin katılımını teşvik etme noktasında artan aday girişimleri oldukça belirgindir. Bu girişimlerin genel itibarıyla başarılı olduğu ve etkileşim-katılım-öğrenme açısından bu dönemde yürütülen derslerin daha “zengin” olduğu sonucuna varılmıştır. Ders anlatımlarında oldukça belirgin olan bir diğer nokta ise adayların oluşmakta olan etkileşim stilleridir. Uygulama sürecinin ve modelin katkısı olduğu düşünülen bu “stil” oluşumu adayların kimlik gelişimiyle ilişkilendirilebilir. SEY özelinde soru sorma, yönerge kullanımı, hedef yakınsak ve bağlam odaklı dil kullanımı, önceki öğrenmelere atıfta bulunma, modlar çerçevesinde etkileşimsel süreci yönetme, materyal ve diğer bağlamsal araçlarla etkileşimi zenginleştirme açısından adayların “başlangıç” noktasına kıyasla olumlu yönde gelişim göstermesi çalışmanın önemli çıktıları arasındadır. Daha önemlisi çalışmayla birlikte gelişimsel sürece dair iş birliği, içgörü, öz değerlendirme ve fark etme özelliklerine erişme açılarından aday gelişiminin görünür kılındığı sonucuna varılabilir.

SEY özelindeki gelişime ek olarak model destekli uygulama sürecinin adayların kişisel ve mesleki gelişimlerini de hızlandırdığı sonucuna varılmıştır. “Öğretmenmiş gibi” hissetmelerini sağlayan kimlik gelişimi, sosyal etkileşim, öğrencilerle iletişim kurmada gelişim, duygusal açıdan gelişim, azalan öğretim kaygısı ve öz değerlendirme sürecin “kişisel” etkileri olarak tanımlanmıştır. Ders planlaması, yönetimi, materyal tasarımı, kullanımı, beden dili kullanımı ve akıllı tahta kullanımı mesleki gelişim noktasında adayların ilerleme kaydettiği noktalar olarak belirlenmiştir. Daha önemlisi uygulama öğretmenlik mesleği açısından adaylara gerçek öğretim ve ders pratiği imkânı sunmuştur. Gelişimin ikinci dönemde daha belirgin olması ise akademisyen değerlendirmesine göre ikinci-dönem uygulama okulunun sunduğu olumlu, destekleyici iklim ve uygulama öğretmeni tarafından sağlanan mentörlükle de bağlantılıdır. İlk-dönem uygulamadan farklı olarak sınıf içi etkileşimin zenginleşmesi için akran desteğine daha çok önem veren adaylara bu anlamda bir destek de akademisyen ve uygulama öğretmeninden gelmiştir. “Gözlem ve değerlendirme” önceliği olan bu iki paydaşın sınıf atmosferine uyum sağlayarak etkileşime dahil olmaları hatta öğretmenin “kontrol edilmesi zor” bir öğrenci gibi davranması, aday için farklı sınıf ortamlarının getireceği dinamikleri yönetebilme açısından önemli bir deneyim kazandırmıştır. Diğer taraftan ikinci-dönem uygulama süreci için adaylar tarafından vurgulanan temel sorunun “öğrenci kaynaklı” olması benzeri dinamikleri yönetme açısından adayların gelişime ihtiyaç duyduklarına işaret

etmektedir. Farklı okul ortamlarının ve öğrenci özelliklerinin keşfedilmesi ve adaylara bu noktada daha fazla destek ve yönlendirmenin sunulması bu ihtiyacı giderebilir. Uygulama sürecinin pratik ve süre yönünün genişletilmesi, modelin “bilgilendirici” yönünü güçlendirecek örnek ders anlatımlarının ve analizlerinin adaylara sunulması, modelin “teknik” yönünü güçlendirecek video kameraların ve paydaş iş birliğini kolaylaştıracak bir teknolojik aracın/platformun sürece dahil edilmesi, “sonuç” noktası itibarıyla süreçte yaşanan diğer temel sorunlar olarak görülmektedir.

Genelde dil edinim sürecinin özelde ise ikinci dil öğretiminin gerçekleştirildiği sınıfların olmazsa olmaz bileşeni olan etkileşimin gücünden faydalanma, etkileşimi şekillendirme yoluyla dil öğretimi ve öğrenimi destekleme İngilizce öğretmeni gelişimi için elzemdir. Bu noktadan hareketle mevcut çalışmada SEY öğretmen adayının/öğretmenin dil öğretim sürecini zenginleştirerek öğrencilerin katılımını ve dolayısıyla dil öğrenimlerini desteklemek için kullandığı her türlü sözel ve sözel olmayan etkileşimsel aracı aktif şekilde kullanması ve söylemini (teacher talk) bu doğrultuda şekillendirmesidir. Bu doğrultuda takip eden noktalar mevcut çalışmaya göre SEY’i belirgin kılan boyutlar olarak değerlendirilebilir: Etkileşimi çeşitli sınıf araçları (tahta/akıllı tahta), materyaller ve dil repertuarı (birinci/ikinci dil kullanımı-çeviriler) aracılığıyla zenginleştirme, bu yoluyla öğrencinin derse olan ilgisini ve motivasyonunu destekleme, önceki bilgilerle yeni bilgilerin bağdaştırılmasında etkileşimsel araçları kullanma, teknolojik altyapıyla (uygulamalar, interaktif kitaplar ve akıllı tahta) etkileşimsel süreci sınıf içerisinde ve dışında şekillendirme, etkileşimin verimliliğini artırmak için akranların, uygulama öğretmenin, akademisyenin yaklaşım ve uygulamalarını değerlendirme ve özetle SEY’in çok boyutlu ve bağlamsal yapısı ışığında söylemini modifiye etme.

Aday gelişimine ek olarak, uygulama sürecinin diğer iki önemli paydaşının, diğer bir ifadeyle, uygulama akademisyeninin ve uygulama öğretmenin de bu gelişim furçasına dahil olduğu görülmektedir. Bileşenleriyle birlikte genel çerçevesi oluşan modele yönelik olumlu değerlendirmeler, modelin sonraki uygulama süreçlerine dahil edileceğine dair akademisyen ve öğretmen yorumları, süreçle birlikte akademisyen ve öğretmenin kendi danışmanlık (supervision) ve mentörlük (mentoring) yaklaşımlarında sergilemeyi planladıkları değişiklikler, öğretmenlik uygulaması sürecine model entegrasyonu perspektifinden bakılarak sürecin gelişimine yönelik bireysel değerlendirmeler ve bu değerlendirmelerin kapsamını oluşturan sorun tespitleri ve hem modelin hem de uygulama sürecinin verimliliğini artırmaya yönelik öngörüler, gelişimin yayılımcı etkisinin diğer paydaşlara da sirayet ettiğine işaret etmektedir. Uygulama öğretmenin adaylardan öğrendiğine ve kendi mentörlük sürecine yönelik

ıkarımında bulunarak değişiklik yapacağına dair yaklaşımı da tersine mentörlüğü (reverse mentoring) anımsatmasının yanı sıra uygulamanın diğer paydaşlar üzerindeki etkisini örneklendirir niteliktedir. Yine  nceki çalışma ve bakış açılarından farklı olarak “akran mentörlüğü ve değerlendirmesi” (peer mentoring and evaluation) bileşenini uygulamada daha fazla görünür kılan çalışma; ders pratikleri, görüşmeler ve katılımcı değerlendirmeleri ışığında, adayların birbirlerinden de öğrendikleri, mentörlük ve değerlendirme yoluyla karşılıklı destek ve paylaşımcı bir gelişim süreci deneyimledikleri ve SEY açısından diğer aday(lar)ın kullandıkları strateji veya özellikleri kendi derslerine entegre etme girişiminde bulundukları durumları bu kapsamlı gelişim çerçevesinde değerlendirmektedir. Bununla birlikte gelişimin sınırlı olduğu aday etkileşim performansları, sonraki çalışmalar tarafından göz önünde bulundurulması gereken gelişimi olumsuz etkileyen faktörlerin varlığına işaret etmektedir.

Çalışma kapsamında yürütülen model tasarlama, geliştirme ve uygulama çalışmasının adayların etkileşimsel yetileri ve farkındalıkları açısından gelişimleri üzerindeki etkili olduğu sonucuyla birlikte bazı adayların bu gelişime dair beklenen ilerlemeyi kaydedememeleri; bu olumsuzluğun altyapısını oluşturan birden fazla faktörün devrede olabileceğine dair yorumu da beraberinde getirmektedir. Sürece yönelik bireysel yaklaşımların yanı sıra bu yaklaşımın beraberinde getirdiği  ğretmen kimliğine yönelik algı ve tutumlar; süreçte kritik etkisi olan bir başlık olarak değerlendirilebilir. Mevcut program yapısının öğretmenlik uygulaması sürecini son seneye sınırlandırması, akademisyene göre adayların okul ve sınıf bağlamını gözlemleme ve keşfetmede geç kalması ve son senede karşılaştıkları “gerçeklik şoku” neticesinde ileriye dönük mesleki sorgulamaların ve kararsızlıkların sıklաřması; ilerlemenin önündeki engellerden biri olarak görülebilir. Program çerçevesinde sunulan ve pedagojik alan bilgisi için oldukça önemli olan Mikro  ğretim, İngilizce  ğretiminde Yaklaşımlar, İkinci Dil Edinimi gibi derslerin sınıf bağlamına dair aday farkındalığını desteklemede akademisyence yetersiz bulunması, adaylara ve uygulama öğretmenine göre programın teorik yönünün pratik yönünden ağırlıkta olması ve Sınıf Söylemi (Classroom Discourse) dersinin müfredatta yer almaması; modelin hedeflediği aday gelişiminin beklenen düzeyde olmamasına etki eden bir diğer önemli faktör olarak görülebilir. Öte yandan, aday değerlendirmeleri ışığında, takip edilen modelin bilgilendirici ve SEY açısından etkili bir ders anlatımını örneklendiren boyutunun istenilen düzeyde olmaması, aday gelişiminin sınırlı kalmasıyla doğrudan ilişkilendirilebilir. Bu durum modelin “bilgilendirici” yönüne ilişkin güçlendirme çalışmalarının yapılmasına işaret etmektedir.  rnek ders anlatımlarının adaylara sunulması, bu anlatımların K analizine tabi tutulması ve SEY  zelliklerinin birlikte keşfedilmesi bu çalışmalara örnek teşkil edebilir. Benzer şekilde akademisyene göre, modelin ikinci dönem çerçevesinde yer alan sesli-kayıt geri bildirimin aday tarafından takip edilmesi noktasında denetleyici boyutunun güçlendirilmesi

ihtiyacı, gelişimin model kaynaklı sınırlılığını tetiklemiş olabilir. Dahası, ilk-dönem uygulama okulunda sağlanan mentörlüğün ve ders pratiği yapmanın sınırlı kalması ve okulun sosyokültürel bağlamda uygulama sürecini destekleyici rolünün yetersiz kalması, akademisyene göre, aday gelişimini olumsuz anlamda etkileyen bir diğer önemli unsurdur. Bu da SEY farkındalığı ve gelişimini sınırlandırıcı sorunlara ek olarak, uygulama sürecinin her iki döneminde karşılaşılan diğer sorunların, süreç planlamasının ve sürece dair paydaşlar arasındaki iş birliği ve aktif iletişimin önemini bir kez daha hatırlattığı sonucunu beraberinde getirmektedir.

Çalışmanın arka planını desteklemek için yürütülen geniş kapsamlı literatür incelemesi ve çalışmanın yürütüleceği bağlamı ve odak noktası olan uygulama olgusunu daha iyi anlamlandırabilmek için gerçekleştirilen ihtiyaç analizi çalışmasıyla paralellik gösteren İngilizce öğretmenlik uygulaması odaklı sorunlar, uygulamanın verimliliğini tehdit eden ve tüm paydaşlar tarafından çözümüne yönelik aksiyon gerektiren noktalara bir kez daha dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının pedagojik içerik bilgisini, saha (okul-sınıf) farkındalığını ve bilişleri özelinde sorumluluk bilincini artırmaya yönelik çalışmalar üniversite-fakülte-program-okul ilişkili paydaşlara ve bu paydaşların iş birliği ve koordinasyon içerisinde hareket etmesine işaret etmektedir. Diğer taraftan, uygulama dönemleri arasındaki okul ve mentor yaklaşımı açısından bariz farklılıkların oluşması ve böylelikle dönemler arasında kopukluklar, farklılıklar, değerlendirme açısından mevzuat dışı uygulamalar, program ve okul bazında iş birliklerinin ve koordinasyonun olmayışı gibi sorun sarmallarının oluşma ihtimali ise program ve müfredat yapıcılardan fakülte koordinatörüne, uygulama öğretmeninden akademisyene kadar geniş bir paydaş kitlesinin dikkatine sunulmaktadır. Bu noktadan hareketle uygulama sürecine yönelik çalışmanın elde ettiği çıkarımlar şu şekilde özetlenebilir:

- ❖ Uygulamanın İngilizce öğretmeni yetiştirme programı dönemlerine yayılarak süre ve pratik açısından güncelleştirilmesi,
- ❖ Uygulamaya yönelik “planlama-uygulama-değerlendirme” döngüsünde tüm katılımcı paydaşların görüş ve önerilerinin alınması,
- ❖ Paydaş görüşlerine uygulama okulu öğrencisi, uygulama okulu müdürü/müdür yardımcıları ve fakülte uygulama koordinatörü görüşlerinin dahil edilmesi,
- ❖ Uygulama odaklı yeni ve daha kapsamlı ihtiyaç analizi çalışmalarının yürütülmesi,
- ❖ Program-, uygulama- ve model-odaklı değişikliklerin bağlamsal ihtiyaçlar ışığında gerçekleştirilmesi,
- ❖ Sınıf söylemine yönelik vurguya İngilizce öğretim programında daha fazla yer verilmesi,

- ❖ Sınıf söylemindeki öğretmen ve öğrenci konuşmasının söz dizini ve içerik açısından incelenmesi ve adayların öğretmen söyleminin gücüne yönelik farkındalığının artırılması,
- ❖ Video-destekli uygulama süreçleriyle birlikte adayların yansıtıcı pratik çerçevesinde öz değerlendirici ve düzenleyici eylemlerine destek olunması,
- ❖ Öğretmen adaylarının ve diğer paydaşların (öğrenci, uygulama öğretmeni ve akademisyeni) SEY ve e-SEY gelişimlerini desteklemeye ve araştırmaya yönelik girişimlerde bulunulması,
- ❖ SEY kavramının geniş ve çok boyutlu kapsamına dair gerekli bilgilendirici ve eğitici çalışmalarla öğretmen gelişiminin desteklenmesi,
- ❖ Uygulama sürecine akran mentörlüğü ve tersine mentörlük benzeri bileşenlerin entegre edilmesi aracılığıyla süreç verimliliğinin maksimum düzeye çıkarılmasının amaçlanması,
- ❖ Konuşma Çözümlemesi odaklı sınıf söylemi analizlerinin uygulama sürecine dahil edilerek etkileşim açısından aday, mentör ve akademisyen farkındalıklarının teşvik edilmesi,
- ❖ Etnografik yaklaşım desteğiyle, uygulama sürecinin sosyokültürel değişkenlerinin okul, sınıf ve katılımcı bağlamında incelenmesi,
- ❖ Zamanlama Odaklı Söylem Analizi (Discursive Timeline Analysis) desteğiyle uygulama sürecinin aday ve hatta diğer paydaşlar üzerindeki gelişimsel etkilerinin boylamsal ve bağlamsal olarak değerlendirilmesi, böylelikle gelişimin “zengin” noktalarıyla birlikte daha belirgin hale getirilmesi
- ❖ Önerilen modelin “bilgilendirici” ve “teknik” yönlerinin güçlendirilerek başka uygulama ortamlarına entegre edilmesi ve değerlendirilmesi

KAYNAKÇA

- Akbulut-Taş, M., & Karabay, A. (2016). Developing teaching skills through the school practicum in Turkey: A metasynthesis study. *Journal of Education and Training Studies*, 4(11). <https://doi.org/10.11114/jets.v4i11.1813>
- Akcan, S. (2010). Watching teacher candidates watch themselves: Reflections on a practicum program in Turkey. *PROFILE*, 12(1), 33–45. https://www.researchgate.net/publication/262440490_Watching_Teacher_Candidates_Watch_Themselves_Reflections_on_a_Practicum_Program_in_Turkey
- Akhan, N. E., & Kaymak, B. (2020). The internship practicum and guidebooks in teacher training: A social studies teaching model. *The European Journal of Educational Sciences*, 07(03). <https://doi.org/10.19044/ejes.v7no3a6>
- Albakri, I. S. M. A., Ismail, N., Hartono, R., Mohd Tahir, M. H., Hong Bee Abdullah, M. S., Sarudin, A., & Zulkepli, N. (2021). Mentoring practise during practicum: The perspectives of Malaysian pre-service English language teachers. *Studies in English Language and Education*, 8(2), 642–655. <https://doi.org/10.24815/siele.v8i2.19282>
- Aljburi, M. A., & Khaghaninejad, M. S. (2024). Exploring the efficiency of associative vocabulary teaching strategies to foreign language learners. *International Journal of Instruction*, 17(3), 291–314. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17316a>
- Aljohani, N. J., & Aljehani, K. (2024). Building a community of practice around a community of inquiry: An examination of EFL students' perceptions of a virtual internship. *Discover Education*, 3(1), 215. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00286-5>
- Altan, M. Z., & Sağlamel, H. (2015). Student teaching from the perspectives of cooperating teachers and pupils. *Cogent Education*, 2(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1086291>
- Altay, İ. F. (2023). Study on prospective EFL teachers' efficacy levels in relation to some independent variables. *Hacettepe University Journal of Education*, 38(4), 505–515. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2023.507>
- Altıok, S. (2022). *Öğretmenlik uygulamalarına yönelik bir elektronik performans destek sistemin tasarlanması ve geliştirilmesi* (Tez No. 772397) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Amiri, M., Keyhanpour, S., & Amiri, Z. (2023). A comparative study of novice and experienced Iranian EFL teachers with respect to classroom interactional competence and development of communicative language teaching. *Iranian Journal of Comparative Education*, 6(2), 2496–2519. <https://doi.org/10.22034/IJCE.2023.348138.1414>
- Ardi, P., Mukti, T. W. P., Basthomi, Y., & Widiati, U. (2023). Delving into Indonesian EFL pre-service teachers' professional identity configuration in teaching practicum. *REFlections*, 30(2), 223–246. <https://doi.org/10.61508/refl.v30i2.266762>
- Aridasarie, Z., & Rohmah, Z. (2024). Enhancing multimodal literacy: Puppetry for English-speaking skills development. *Cogent Education*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2370754>
- Ariza-Quñones, K. J., Hernández-Polo, L. D., Lesmes-Lesmes, K. J., & Molina-Ramírez, E. L. (2022). Preservice EFL teachers' experiences in their first teaching practicum: A collaborative autoethnography. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1), 193–207. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.91259>

- Armutcu, N., & Yaman, Ş. (2010). ELT pre-service teachers' teacher reflection through practicum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 3, 28–35. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.009>
- Aşık, A., & Kuru Gönen, S. İ. (2016). Pre-service EFL teachers' reported perceptions of their development through SETT experience. *Classroom Discourse*, 7(2), 164–183. <https://doi.org/10.1080/19463014.2016.1150865>
- Atar, C. (2016). *The sequential organization and management of teachers' other-initiation of clarification in second language classroom contexts* (Tez No. 712943) [Doktora tezi, Newcastle University- İngiltere]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atar, C. (2020a). Interrupting the extended wait-time: Pre-service English Teachers' Practices. 2nd *ILTERG Conference*, 274. https://www.researchgate.net/publication/348603144_Interrupting_the_Extended_Wait-time_Pre-service_English_Teachers'_Practices
- Atar, C. (2020b). The implementation of awareness raising for pre-service teachers' management of classroom interaction with a focus on extended wait-time. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 831–848. <https://doi.org/10.29000/rumelide.827633>
- Atar, C., & Rafi, A. S. M. (2024). Classroom interaction in an online context: A translanguaging informed conversation analysis perspective. *International Journal of Educational Development*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102970>
- Atar, C., Seedhouse, P., & Walsh, S. (2022). Shaping learner contributions via a combination of different resources: Joint use of 'okay' and type-specific questions. *Croatian Journal of Education*, 24(4), 1111–1135. <https://doi.org/10.15516/cje.v24i4.4467>
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development*, 11(2), 203–219. <https://doi.org/10.1080/13664530701414720>
- Atmaca, Ç. (2023a). Online teaching practicum procedures during the COVID-19 pandemic in Turkish EFL context. *E-Learning and Digital Media*, 20(4), 352–369. <https://doi.org/10.1177/20427530231156677>
- Atmaca, Ç. (2023b). “Thinking about drinking tea but not drinking tea”: Pre-service English teacher education during the COVID-19 pandemic in Turkish EFL context. *E-Learning and Digital Media*, 20(3), 207–223. <https://doi.org/10.1177/20427530231155722>
- Avila, M. O. C. (2019). Exploring teachers' and learners' overlapped turns in the language classroom: Implications for classroom interactional competence. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(4), 581–606. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.4.2>
- Ayan, D., & Seferoğlu, G. (2011). Using electronic portfolios to promote reflective thinking in language teacher education. *Educational Studies*, 37(5), 513–521. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2010.539782>
- Aydın, Ö., & Ok, A. (2020). Mentoring practices in English language teaching practicum: Student teachers' perspectives on cooperating teachers' roles in the Turkish context. *Teacher Educator*, 55(3), 248–266. <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1701756>
- Aziz, A., & Arar, S. (2024). Classroom interactional competence: An analysis in micro-contexts of teacher-class interaction. *ALTRALANG Journal*, 6(1), 330–348. <http://dx.doi.org/10.52919/altralang.v6i1.430>

- Azkiyah, S. N., & Mukminin, A. (2017). In search of teaching quality of EFL student teachers through teaching practicum: Lessons from a teacher education program. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 105–124. <https://doi.org/10.26529/cepsj.366>
- Babanoğlu, M. P. (2021). Online ELT practicum: Views of student teachers, cooperating teachers and faculty supervisors. *The Asian Institute of Research Education Quarterly Reviews*, 4(4), 455–471. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.04.407>
- Badem, F. (2018). *Interactional resources for restoring understanding of teachers' instructions in an EFL classroom* (Tez No. 548344) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Badem-Korkmaz, F., & Balaman, U. (2020). Third position repair for resolving troubles in understanding teacher instructions. *Linguistics and Education*, 60, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100859>
- Badem-Korkmaz, F., & Balaman, U. (2024). Eliciting student participation in video-mediated EFL classroom interactions: Focus on teacher response-pursuit practices. *Computer Assisted Language Learning*, 37(7), 1881–1903. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2127772>
- Bailey, F., & Pransky, K. (2010). Investigating the classroom discourse of mediation in a Feuerstein instrumental enrichment programme. *Classroom Discourse*, 1(2), 121–141. <https://doi.org/10.1080/19463014.2010.514111>
- Baimbetova, Z., & Çakır, C. (2021). A comparison of Kazakhstani and Turkish English language teacher education curricula. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 1967–1986.
- Balıkçı, G., & Seferoğlu, G. (2023). Pre-Service teachers' management of student-initiated word searches in an EFL classroom. *Classroom Discourse*, 14(3), 219–237. <https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2061543>
- Başaran Uysal, B. Ç., & Savaş, P. (2021). Overview of the challenges of practicum practices in English language teaching in Turkey: A meta synthesis study on literature between 2004 and 2019. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 22(2), 1669–1712. <https://doi.org/10.17679/inuefd.886731>
- Başyurt-Tüzel, A. E. B., & Akcan, S. (2009). Raising the language awareness of pre-service English teachers in an EFL context. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 271–287. <https://doi.org/10.1080/02619760802572659>
- Bedir, H. (2019). Developing a framework for the integration of 21st century learning and innovation skills into pre-service ELT teachers' practicum. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(4), 828–843. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/722>
- Bener, E., & Yıldız, S. (2019). The use of blog activities to promote reflection in an ELT practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(8), 38–56. <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n8.3>
- Boonmoh, A., & Kamsa-ard, T. (2023). Pre-service EFL teachers' anxiety regarding the online teaching practicum during the COVID-19 pandemic: Thailand case study. *Teaching English as a Second or Foreign Language--TESL-EJ*, 27(1). <https://doi.org/10.55593/ej.27105a5>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

- Bozbiyık, M. (2017). *The implementation of VEO in an English language education context: A focus on teacher questioning practices* (Tez No. 461484) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozbiyık, M., & Acar, Y., & Ünal, Ç. (2019). A situation and needs analysis on classroom interactional competence in German language teaching. *Hacettepe University Journal of Education*, 34, 1-26. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2018040663>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. basım). Oxford University Press.
- Bulut Albaba, M. (2017). Teacher learning during transition from pre-service to novice EFL teacher: A longitudinal case study. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 11(2), 142–154.
- Busher, H., Gündüz, M., Cakmak, M., & Lawson, T. (2015). Student teachers' views of practicums (teacher training placements) in Turkish and English contexts: A comparative study. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 445–466. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.930659>
- Cabaroğlu, N., & Öz, G. (2023). Practicum in ELT: A systematic review of 2010–2020 research on ELT practicum. *European Journal of Teacher Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2242577>
- Can Daşkın, N. (2015). Shaping learner contributions in an EFL classroom: Implications for L2 classroom interactional competence. *Classroom Discourse*, 6(1), 33–56. <https://doi.org/10.1080/19463014.2014.911699>
- Can Daşkın, N. (2017). *A conversation analytic study of reference to a past learning Event in L2 classroom interaction: Implications for informal Formative assessment* (Tez No. 483882) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Can Daşkın, N., & Hatipoğlu, Ç. (2019a). Reference to a past learning event as a practice of informal formative assessment in L2 classroom interaction. *Language Testing*, 36(4), 527–551. <https://doi.org/10.1177/0265532219857066>
- Can Daşkın, N., & Hatipoğlu, Ç. (2019b). Reference to a past learning event in teacher turns in an L2 instructional setting. *Journal of Pragmatics*, 142, 16–30. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.12.023>
- Cancino, M. (2020). Increasing EFL learner participation through eliciting language: Insights from conversation analysis. *Journal of Language and Education*, 6(2), 66–80. <https://doi.org/10.17323/JLE.2020.10304>
- Canlier, D., Nalbantoglu, Ü. Y., & Ünver, G. (2020). Examining theory-practice connection in a pre-service English teacher education project. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 10(1), 38–56. <https://www.researchgate.net/publication/338335809>
- Castañeda-Trujillo, J. E., & Aguirre-Hernández, A. J. (2018). Pre-service English teachers' voices about the teaching practicum. *HOW*, 25(1), 156–173. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.420>
- Cheung, A. (2021). Synchronous online teaching, a blessing or a curse? Insights from EFL primary students' interaction during online English lessons. *System*, 100, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102566>
- Choi, L. J., & Park, M. Y. (2022). Teaching practicum during COVID-19: Pre-service English language teachers' professional identities and motivation. *Sage Open*, 12(3). <https://doi.org/10.1177/21582440221119472>

- Congmin, Z. H. A. O. (2013). Classroom interaction and second language acquisition: The more interactions the better? *Studies in Literature and Language*, 7(1), 22-26. <http://cscanada.net/index.php/sll/article/view/j.sll.1923156320130701.3085>
- Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data* (1. basım). SAGE Publications Ltd.
- Coşkun, A. (2013). Stress in English language teaching practicum: The views of all stakeholders. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(3), 97–110. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87204>
- Coyle, Y., Yañez, L., & Verdú, M. (2010). The impact of the interactive whiteboard on the teacher and children's language use in an ESL immersion classroom. *System*, 38(4), 614–625. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.10.002>
- Çapan, S. A. (2014). Pre-service English as a foreign language teachers' belief development about grammar instruction. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 131–152. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n12.9>
- Çapan, S. A. (2017). *Reciprocal peer mentoring in pre-service ELT practicum in terms of teaching concerns and teacher efficacy beliefs* (Tez No. 485635) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi- Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çapan, S. A., & Bedir, H. (2019). Pre-service teachers' perceptions of practicum through reciprocal peer mentoring and traditional mentoring. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 953–971. <http://dx.doi.org/10.17263/jlls.631539>
- Çelik, H., & Zehir Topkaya, E. (2024). Preservice English teachers' preparedness to teach: Stakeholders' perceptions in teaching practicum. *Journal of Teacher Education*, 75(1), 92–106. <https://doi.org/10.1177/00224871231185369>
- Çelik, M. (2008). Pre-Service EFL teachers' reported concerns and stress for practicum in Turkey. *Education and Science*, 33(150), 97–109. <https://doi.org/10.15390/ES.2008.788>
- Çelik, S., Çelik, H., & Karaca, B. (2023). The practicum evaluation conundrum: Perceptions of preservice English language teachers and their mentors. *Journal of Language Research*, 7(1), 29–48. <https://doi.org/10.51726/jlr.1341865>
- Çimen, Ş. S., & Daloğlu, A. (2019). Dealing with in-class challenges: Pre-service teacher cognitions and influences. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 754–772. <http://dx.doi.org/10.17263/jlls.631499>
- Çimenli, B., Sert, O., & Jenks, C. (2022). Topic maintenance in video-mediated virtual exchanges: Rolling the ball back in L2 interactions. *System*, 108. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102834>
- Çomoğlu, I., & Dikilitaş, K. (2020). Learning to become an English language teacher: Navigating the self through peer practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(8), 23–40. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n8.2>
- Debbag, M., & Fidan, M. (2022). Vlogs for enhancing trainee teachers' motivational beliefs about school experience and teaching practice: They are on the factory floor for professional development. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(5), 719–735. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1911721>
- Debreli, E. (2019). Teacher shadowing as an empowering technique for EFL student teacher practical knowledge development: Insights from three-week shadowing programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(4), 432–452. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1504878>

- Demirbulak, D. (2012). Fostering propensities for reflective practice at undergraduate methodology and practicum courses. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 39–58. <https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/ejer.2012.48.3.pdf>
- Deocampo, M. F. (2020). Issues and challenges of English language teacher-trainees' teaching practicum performance: Looking back and going forward. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 13(2), 486–503. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258795.pdf>
- Drajati, N. A., Rakerda, H., Sulistyawati, H., Nurkamto, J., & Ilmi, M. (2021). Investigating the adoption of TPACK-21 CL by English pre-service teachers in a COVID-19 teaching practicum. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 124-133. <https://doi.org/10.17509/ijal.v11i1.34625>
- Duran, D., & Jacknick, C. M. (2020). Teacher response pursuits in whole class post-task discussions. *Linguistics and Education*, 56, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100808>
- Emir, G., & Yangın-Ekşi, G. (2024). The role of telecollaboration in English language teacher education: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 11(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00290-0>
- Ercan-Demirel, E., & Ulaş-Taraf, H. (2021). A remedial course design on teaching teens and young adults in FLTE programmes. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(4), 53–66. <https://doi.org/10.47750/pegegog.11.04.06>
- Eret-Orhan, E., Ok, A., & Capa-Aydin, Y. (2018). We train, but what do they think? Preservice teachers' perceptions of the adequacy of their teacher education in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 183–198. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1355050>
- Eröz-Tuğa, B. (2013). Reflective feedback sessions using video recordings. *ELT Journal*, 67(2), 175–183. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs081>
- Ersin, P., & Atay, D. (2021). Exploring online mentoring with preservice teachers in a pandemic and the need to deliver quality education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(2), 203–215. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-11-2020-0077>
- Esthy Fani, T., Jeremi Togi, H., Hemi Tulo, Z., & Rintan, K. (2024). Conversational analysis in ELT classroom. *Pedagogical Research Journal*, 2(1), 25–32. <https://journal.unilak.ac.id/index.php/Pedagogical/about>
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81(3), 285–300. <https://doi.org/10.2307/329302>
- Flood, V. J., & Harrer, B. W. (2023). Kinetically-held questions: Representational gesture post-stroke holds in whole-class interactions in STEM. *Linguistics and Education*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101164>
- Gao, X. (Andy), & Benson, P. (2012). 'Unruly pupils' in pre-service English language teachers' teaching practicum experiences. *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 127–140. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.656440>
- Garton, S. (2012). Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse*, 3(1), 29–45. <https://doi.org/10.1080/19463014.2012.666022>

- Genç, E., & Yüksel, D. (2021). Teacher questions in English medium instruction classrooms in a Turkish higher education setting. *Linguistics and Education*, 66. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100992>
- Genç, Z. S. (2016). More practice for pre-service teachers and more theory for in-service teachers of English language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 677–683. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.092>
- Gezegin-Bal, B., Balıkcı, G., & Gümüşok, F. (2019). Professional development of pre-service teachers in an English language teacher education program. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(3), 624–642. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1246607>
- Girgin, U. (2017). *Reconsidering the uses of a minimal “non-lexical” response token through “embodiment”: A second language teacher’s deployment of “mm hm” as a third-turn receipt* (Tez No. 508318) [Doktora tezi- Newcastle University]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Girgin, U., & Brandt, A. (2020). Creating space for learning through ‘Mm hm’ in a L2 classroom: Implications for L2 classroom interactional competence. *Classroom Discourse*, 11(1), 61–79. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1603115>
- Green, J. L., & Bridges, S. M. (2018). Interactional Ethnography. F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman, & P. Reimann (Ed.), *International handbook of the learning sciences* içinde (1. basım, ss. 475–488). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617572>
- Green, J., & Castanheira, M. L. (2012). Exploring classroom life and student learning: an interactional ethnographic approach. *Understanding Teaching and Learning* içinde (1. basım, ss. 53–65). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-864-3_3
- Güngör, M. A., & Güngör, M. N. (2024). Relocating assessment in pre-service teacher education: An emerging model from activity theory lens. *European Journal of Teacher Education*, 47(2), 348–368. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2339522>
- Gürkan, S. (2018). The effect of feedback on instructional behaviours of pre-service teacher education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 1084–1093. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060530>
- Gürsoy, E. (2013). Improving practicum for a better teacher training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 420–425. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.214>
- Gürsoy, E., Bulunuz, N., Baltacı Göktalay, Ş., Bulunuz, M., Kesner, J. & Salihoğlu, U. (2013). Clinical supervision model to improve supervisory skills of cooperating teachers and university supervisors during teaching practice. *Hacettepe University Journal of Education, Special issue* (1), 191-203. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1661-published.pdf>
- Han, T., & Takkaç-Tulgar, A. (2019). Analysis Of preservice teachers’ teaching anxiety and coping strategies: A Turkish elementary school context. *Gist Education and Learning Research Journal*, 19, 49–83. <https://doi.org/10.26817/16925777.802>
- Hara, Y. (2024). Prompting learners to use target language forms: Elicitation practices in one-on-one instructional sessions. *Linguistics and Education*, 80, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101288>
- Havadar, E. E. (2024). Orientations to teaching in reflective talk: Tracking co-teaching pre-service teachers’ reflections longitudinally. *Linguistics and Education*, 80, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101283>

- Howard, A. (2010). Is there such a thing as a typical language lesson? *Classroom Discourse*, 1(1), 82–100. <https://doi.org/10.1080/19463011003750699>
- Husain, F. M., & Mahfoodh, O. H. A. (2021). English for professionals students' perceptions of the relevance of internship to their undergraduate courses and career choices. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(5), 1068–1088. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2020-0020>
- İlyas, A., & Daloğlu, A. (2023). Suggesting an online practicum model on an exploration of the learning gains in an EFL remote teaching practice course: Online, practicum, model etcetera. *Studies in Linguistics, Culture and FLT*, 11(2), 46–70. <https://doi.org/10.46687/LSNU7691>
- Jacknick, C. M., & Duran, D. (2021). Transforming student contributions into subject-specific expression. *System*, 98, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102485>
- Jakonen, T., & Evnitskaya, N. (2020). Teacher smiles as an interactional and pedagogical resource in the classroom. *Journal of Pragmatics*, 163, 18–31. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.04.005>
- Jawhar, S. S. (2018). The use of L1 as a source of humour to facilitate interaction in EFL classrooms. *Arab World English Journal*, 9(3), 294–310. <https://doi.org/10.24093/awej/vol9no3.20>
- Jawhar, S., Alhawsawi, S., & Walsh, S. (2021). Going beyond the text: Interactional Competence in Reading Comprehension Class. *Arab World English Journal*, 12(4), 259–278. <https://doi.org/10.24093/awej/vol12no4.18>
- Jing, Y., & Zhang, J. (2019). The Influence of short-term overseas internship on English learners' self-efficacy and intercultural communication apprehension. *English Language Teaching*, 12(9), 6. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n9p6>
- Kabilan, M. K., Ramdani, J. M., Mydin, A., & Junaedi, R. (2020). International teaching practicum: Challenges faced by pre-service EFL teachers in ESL settings. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 13(1), 114–126. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1242970.pdf>
- Kaçar, I. G., & Baltacı, H. Ş. (2023). Designing a complementary e-mentoring program for pre-service ELT teachers: Online co-mentoring project. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 31(3), 352–380. <https://doi.org/10.1080/13611267.2023.2202473>
- Kalsoom, T., Showunmi, V., & Ibrar, I. (2019). A systematic literature review on the role of mentoring and feedback in improvement of teaching practicum. *Sir Syed Journal of Education & Social Research*, 2(2), 20–32. [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol2-iss2-2019\(20-32\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol2-iss2-2019(20-32))
- 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, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103151>
- Karacan, C. G., & Kesen Mutlu, A. (2023). Exploring the role of an IBT-based Informal teaching practice at an edutainment centre on pre-service English language teachers. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00178-x>
- Karagöz, S., & Rüzgar, M. E. (2020). The observations of student teachers in regard to professional qualifications of advisor teachers during teaching practicum. *International Journal of Educational Research Review*, 5(2), 141–150. <https://doi.org/10.24331/ijere.691323>

- Kardaş İşler, N., Balaman, U., & Şahin, A. E. (2019). The interactional management of learner initiatives in social studies classroom discourse. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100341>
- Karsli, V., & Yağız, O. (2022). Examination of the pre-service teachers' experiences and perceptions on teaching practices: English language teaching case. *Arab World English Journal*, 13(2), 73–90. <https://doi.org/10.24093/awej/vol13no2.6>
- Kartal, G. (2024). The influence of ChatGPT on thinking skills and creativity of EFL student teachers: A narrative inquiry. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2326502>
- Kayaoğlu, M. N., Erbay, Ş., & Sağlamel, H. (2016). Gaining insight into a novice teacher's initial journey through reflective practice. *Reflective Practice*, 17(2), 167–181. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1146578>
- Keçik, I., & Aydın, B. (2011). Achieving the impossible? Teaching practice component of a pre- service distance English language teacher training program in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4), 73-83. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n4.6>
- Keçik, I., Aydın, B., Sakar, N., Dikdere, M., Aydın, S., Yüksel, I., & Caner, M. (2012). Determining the feasibility of an e-portfolio application in a distance education teaching practice course. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(2), 160–180. <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1160>
- Kelleci Alkan, Ö., Aksoy, N. C., Kulaksız, T., Kaplan, H. A., Durmaz, B. N., Özcan, M., & Kalkavan, B. (2024a). A multi-feedback system integrated simulation-based teacher training to scaffold pre-service teachers' teaching skills: A phenomenological approach. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12657-4>
- Kırkgöz, Y. (2024). Introducing peacebuilding philosophy to language teacher education. *Language Teaching Research Quarterly*, 41, 81–98. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.41.07>
- Kırkgöz, Y., & Turhan, B. (2021). Views of Turkish EFL teacher trainees toward technology-integrated PBL practices. *English Language Teaching Educational Journal*, 4(1), 74. <https://doi.org/10.12928/eltej.v4i1.3748>
- Koç, E. M. (2016). A critical look at a blended English Language Teacher Education Program with an emphasis on the practicum. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(4), 66-81. <https://doi.org/10.19173/IRRODL.V17I4.2286>
- Koç, E. M. (2024). LMS-supported HyFlex clinical supervision model: Illuminating perspectives from teacher candidates in the department of English language teaching. *Heliyon*, 10(8), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29503>
- Korkut, P., & Çelik, M. (2020). Pre-service teachers' cognition on student understanding in the EFL language classroom. *The Journal of Language Teaching and Learning™*, 10(1), 57–72. https://www.researchgate.net/publication/338337084_PreService_Teachers'_Cognition_on_Student_Understanding_in_the_EFL_Language_Classroom
- Koşar, G. (2021a). Distance teaching practicum: Its impact on pre-service EFL teachers' preparedness for teaching. *Special Issue: COVID-19: Education Response to a Pandemic*, 9(2), 111-126. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1291724.pdf>
- Koşar, G. (2021b). The progress a pre-service English language teacher made in her feedback giving practices in distance teaching practicum. *JET (Journal of English Teaching)*, 7(3), 366–381. <https://doi.org/10.33541/jet.v7i3.3145>

- Koşar, G. (2022). An examination on views on teaching practicum held by associate teachers: A qualitative case study. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(2). <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n2.1>
- Koşar, G., & Bedir, H. (2019). A comprehensive evaluation of practicum experience: From the view of preservice EFL teachers. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(4). <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/724>
- Köksal, D., & Genç, G. (2019). Learning while teaching: Student teachers' reflections on their teaching practicum. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 895–913. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230238.pdf>
- Kömür, Ş. (2010). Teaching knowledge and teacher competencies: A case study of Turkish preservice English teachers. *Teaching Education*, 21(3), 279–296. <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.498579>
- Kuru Gönen, S. İ. (2019). A qualitative study on a situated experience of technology integration: Reflections from pre-service teachers and students. *Computer Assisted Language Learning*, 32(3), 163–189. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1552974>
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Lestari, I. W., Hartono, R., Mujiyanto, J., & Sakhiyya, Z. (2024). Examining pre-service teachers' professional identity ahead of teaching practicum. *Issues in Educational Research*, 34(4), 1388–1409. <https://www.iier.org.au/iier34/lestari-abs.html>
- Li, L., & Walsh, S. (2011). 'Seeing is believing': Looking at EFL teachers' beliefs through classroom interaction. *Classroom Discourse*, 2(1), 39–57. <https://doi.org/10.1080/19463014.2011.562657>
- Li, Q., Xie, Z., & Zeng, G. (2023). The influence of teaching practicum on foreign language teaching anxiety among pre-service EFL teachers. *Sage Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221149005>
- Li, Y., & Walsh, S. (2023). Technology-enhanced reflection and teacher development: A student teacher's journey. *RELC Journal*, 54(2), 356–375. <https://doi.org/10.1177/00336882231161153>
- Liang, M.Y. (2015). Play chronotopes: Laughter-talk in peer group conversation. *Classroom Discourse*, 6(2), 158–172. <https://doi.org/10.1080/19463014.2014.961091>
- Lightbown, P.M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned: An introduction to the main theories of first and second language acquisition* (3. basım). Oxford University Press.
- Maglente, S. S., Luza, M. N., Capulso, L. B., Lopres, J. R., L. Tabiolo, C. D., Mira, E. C., Mathur, A., Saxena, P., Shet, J. P., Besnik, H., & Hazir, H. (2023). My self-perspective as future English language teacher analysis of the predictive power of mentoring process. *World Journal of English Language*, 13(3), 146. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n3p146>
- Mahmoudi, F., & Özkan, Y. (2016). Practicum stress and coping strategies of pre-service English language teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 494–501. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.067>
- Marian, K.S., & Balaman, U. (2018). Second language interactional competence and its development. An overview of conversation analytic research on interactional change over time. *Language and Linguistics Compass*, 12(8), 1–16. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12285>

- Maynard, D. (2006). Ethnography and conversation analysis: What is the context of an utterance? Sharlene Nagy Hesse-Biber & Patricia Leavy (Ed.), *Emergent methods in social research* içinde (ss. 55–94). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412984034.n4>
- Merç, A. (2011). Sources of foreign language student teacher anxiety: A qualitative inquiry. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(4), 80–94. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537806.pdf>
- Merç, A. (2015a). Assessing the performance in EFL teaching practicum: Student teachers' views. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 44–56. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n2p44>
- Merç, A. (2015b). Using technology in the Classroom: A study with Turkish pre-service EFL teachers. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2), 229–240. https://www.researchgate.net/publication/283231199_Using_technology_in_the_classroom_A_study_with_Turkish_pre-service_EFL_teachers
- Merç, A. (2015c). Microteaching experience in distance English language teacher training: A case study. *The Journal of Educators Online-JEO*, 12, 1–34. <http://dx.doi.org/10.9743/JEO.2015.2.7>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research : A guide to design and implementation* (4. basım). John Wiley & Sons, Incorporated. <https://www.proquest.com/legacydocview/EBC/2089475?accountid=undefined>
- Mirici, İ. H., Güneş, H., Yetkin, R., Yıldırım-Altınok, F. B., Ekin, S., Ataberk, B., Sayın, İ., & Yılmaz, Ş. (2022). A case study of the needs analysis for an ELT department curriculum in Türkiye. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(3), 1846–1879. https://www.researchgate.net/publication/365624157_A_case_study_of_the_needs_analysis_for_an_ELT_department_curriculum_in_Turkiye
- Monfaredi, E. (2023). Student-initiated storytelling in classroom interaction. *Classroom Discourse*, 14(4), 411–439. <https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2103007>
- Moore, E., Evnitskaya, N., & Ramos-de Robles, S. L. (2018). Teaching and learning science in linguistically diverse classrooms. *Cultural Studies of Science Education*, 13(2), 341–352. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11422-016-9783-z>
- Moorhouse, B. L., Li, Y., & Walsh, S. (2023). E-classroom interactional competencies: Mediating and assisting language learning during synchronous online lessons. *RELC Journal*, 54(1), 114–128. <https://doi.org/10.1177/0033688220985274>
- Mudra, H. (2024). Urban pre-service English-as-a-foreign-language (EFL) teachers' challenges during teaching practicum in rural schools: A photovoice phenomenological approach. *Journal of Teaching and Learning*, 18(2), 150–172. <https://doi.org/10.22329/jtl.v18i2.8788>
- Mumford, S., & Dikilitaş, K. (2020). Pre-service language teachers reflection development through online interaction in a hybrid learning course. *Computers and Education*, 144, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103706>
- Murchison, J. M. (2010). *Ethnography essentials: Designing, conducting, and presenting your research* (1. Basım). Jossey-Bass.
- Mutlu-Gülbak, G., & Akcan, S. (2024). Empowering mentor teachers for supervision through an online mentor training program. *TESOL Journal*, 15(3). <https://doi.org/10.1002/tesj.812>

- Novell, M., & Carreres, S. (2024). Teaching strategies in CLIL approach: A reading activity about "The Colour Monster." *CLIL Journal*, 1(1), 1–23. <https://doi.org/https://doi.org/10.60940/cjv1n1id430054>
- Olteanu, C. (2017). Reflection-for-action and the choice or design of examples in the teaching of mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 29(3), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1007/s13394-017-0211-9>
- Oral, Y. (2009). *Classroom power relations in an English as a foreign language setting from a critical pedagogical perspective* (Tez No. 262807) [Doktora tezi- İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ormeño, V., & Rosas, M. (2023). Teaching practicums during the pandemic in an initial English teacher education program: The preservice teachers' perspective. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(2), 49–64. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n2.102959>
- Ökmen, B., & Kılıç, A. (2021). Examining the professional development processes of pre-service English teachers in Turkey. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 7(1), 68–96. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289948.pdf>
- Örsdemir, E., & Yıldırım, R. (2020). "I would like her to..." ELT student-teachers' reflections on mentoring practices. *PASAA*, 59, 48–76. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1240002.pdf>
- Özek, Y. (2009). Overseas teaching experience: student teachers' perspectives of teaching practicum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2541–2545. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.448>
- Özkanal, Ü., Yüksel, İ., & Başaran Uysal, B. Ç. (2020). The pre-service teachers' reflection-on-action during distance practicum: A critical view on EBA TV English courses. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1–18. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.12m>
- Paker, T. (2008). Problems of student teachers regarding the feedback of university supervisors and mentors during teaching practice. *Pamukkale University Journal of The Faculty of Education*, 23(1), 132–139. <https://www.researchgate.net/publication/255754392>
- Paker, T. (2011). Student teacher anxiety related to the teaching practicum. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 207–224. https://www.researchgate.net/publication/255754622_Student_Teacher_Anxiety_Related_to_the_Teaching_Practicum
- Park, J. (2017). Multimodality as an interactional resource for classroom interactional competence (CIC). *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 121–138. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/537344>
- Parkinson, J., & Whitty, L. (2022). The role of tag questions in classroom discourse in promoting student engagement. *Classroom Discourse*, 13(1), 83–105. <https://doi.org/10.1080/19463014.2021.1954959>
- Patton, M., & Westby, C. (1992). Ethnography and research: A qualitative view. *Topics in Language Disorders*, 12(3), 1–14. <https://eric.ed.gov/?id=EJ448643>
- Pourhaji, M., & Sadeghi, M. (2021). Teacher talk curbing learner participation in L2 classroom discourse. *English Teaching and Learning*, 45(4), 397–414. <https://doi.org/10.1007/s42321-021-00077-3>

- Pourhaji, M., Zahedi, M., & Saadatara, A. (2020). Types and functions of teachers' questions during knowledge construction in EFL classroom discourse. *English Teaching and Learning*, 44(3), 313–329. <https://doi.org/10.1007/s42321-019-00045-y>
- Pouromid, S. (2019). Shaping learner responses in question-answer sequences in the EFL classroom. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(12), 116–135. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.12.8>
- Prabjandee, D. (2019). Becoming English teachers in Thailand: Student teacher identity development during teaching practicum. *Issues in Educational Research*, 29(4), 1277–1294. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/becoming-english-teachers-thailand-student/docview/2391969734/se-2?accountid=8403>
- Qiu, Q., Xie, Z., Xiong, Y., & Zhou, F. (2021). Belief change before and after the teaching practicum among Chinese pre-service ELT teachers. *Sage Open*, 11(1). <https://doi.org/10.1177/21582440211004934>
- Rai, M. & Kaur, N. (2025). Mind mapping as an innovative teaching learning tool in education. T. Aldosemani, M. Lytras, & P. Ordóñez de Pablos (Ed.), *Innovative educational frameworks for future skills and competencies* içinde (1. basım, ss. 63-80). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7555-6.ch003>
- Rakıcıoğlu-Söylemez, A., & Eröz-Tuğa, B. (2014). Mentoring expectations and experiences of prospective and cooperating teachers during practice teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(10), 146–168. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n10.10>
- Ro, E. (2023). Topicalization as a practice for facilitating L2 discussion in video-mediated extensive reading book club meetings. *System*, 113, 1–27. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.102996>
- Ro, E., & Kim, H. (2024). Pre-service teachers' hinting practices in managing responses in a microteaching context. *Linguistics and Education*, 84, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101345>
- Rodríguez, J. B., & Evnitskaya, N. (2024). Teachers' multimodal resources for delegated peer repair: Maximizing interactional space in whole-class interaction in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 108(1), 297–321. <https://doi.org/10.1111/modl.12910>
- Saeedi, Z., & Jajarmi, H. (2023). Interactional competence and gender impacts on EFL learners' self-perceptions of its sub-constructs. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 10(3), 21–38. <https://doi.org/10.30479/jmrels.2023.17942.2135>
- Salamanca Gonzales, F. O. (2020). Subjective needs analysis: A vital resource to assess language teaching. *MEXTESOL Journal*, 44(3), 1–9. https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=21396
- Sarıçoban, A. (2009). Pre-service ELT teachers' concerns about student teaching through classroom observations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 703–707. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.123>
- Sarıçoban, A. (2016). Foreign language teaching practicum beliefs of student teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 166–176. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/36116/405568>
- Sarıçoban, A., & Kırmızı, Ö. (2020). The manifestations of micro and macro categories of pedagogical content knowledge in the practices of prospective EFL teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 661–683. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1173443>

- Schwab, G. (2011). From dialogue to multilogue: A different view on participation in the English foreign-language classroom. *Classroom Discourse*, 2(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/19463014.2011.562654>
- Seedhouse, P. (2010). Locusts, snowflakes and recasts: Complexity theory and spoken interaction. *Classroom Discourse*, 1(1), 4–24. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/19463011003750624>
- Selçuk, M., & Yöntem, E. G. (2019). Beyond practicum: Interplay between prospective EFL teachers' conceptualizations of field experience and teaching career. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(1), 154. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.10n.1p.154>
- Sert, O. (2013a). “Epistemic status check” as an interactional phenomenon in instructed learning settings. *Journal of Pragmatics*, 45(1), 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.10.005>
- Sert, O. (2013b). Integrating digital video analysis software into language teacher education: Insights from conversation analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 231–238. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.059>
- Sert, O. (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse* (1. basım). Edinburgh University Press.
- Sert, O. (2017). Creating opportunities for L2 learning in a prediction activity. *System*, 70, 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.08.008>
- Sert, O., & Walsh, S. (2013). The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. *Language and Education*, 27(6), 542–565. <https://doi.org/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), 1–43. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182672>
- Sert, O., Gynne, A., & Larsson, M. (2024). Developing student-teachers' interactional competence through video-enhanced reflection: A discursive timeline analysis of negative evaluation in classroom interaction. *Classroom Discourse*, 1–30. <https://doi.org/10.1080/19463014.2024.2337184>
- Seymen Bilgin, S. (2016). Code switching in English language teaching (ELT) teaching practice in Turkey: Student teacher practices, beliefs and identity. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 686–702. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2802>
- Signori, T. Y., Draji, N. A., & Putra, K. A. (2024). Indonesian non-ELT pre-service teachers' self-efficacy in EMI context: Voices from international teaching practicum in Thailand. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 17(1), 416–439. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/270393>
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Skukauskaitė, A., & Green, J. L. (2022). Ethnographic spaces of possibilities. *Interactional ethnography* içinde (1. basım, ss. 1–18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003215479-1>
- Skukauskaitė, A., Bridges, S., & Sullivan, M. (2023). An interactional ethnographic exploration of in-time and over time mentor-student interactions in invention education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 17(2), 1–28. <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v17i2.35892>

- Soraya, U. (2017). Classroom interactional competence of English classes in higher education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 158, 628-638. <http://dx.doi.org/10.2991/ictte-17.2017.15>
- Susoy, Z. (2015). Watch your teaching: A reflection strategy for EFL pre-service teachers through video recordings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 163–171. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.501>
- Şahin, İ. (2023). Teaching practicum in English language teaching (ELT): A systematic review. *International Journal of Educational Spectrum*, 5(2), 167–196. <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.1328463>
- Şenel, M. (2021). Exploring ELT students' professional identity formation through the perspectives of critical incidents. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 629–640. <https://doi.org/10.12973/EU-JER.10.2.629>
- Şimşek, M. R. (2014). Examining preservice teachers' conceptions of language and the development of their teaching beliefs over the practicum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 937–942. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.346>
- Şimşek, T., & Müftüoğlu, A. C. (2017). Exploring ELT students' professional identity formation through the perspectives of critical incidents. *International Journal of Language Academy*, 5(18), 106–122. <https://doi.org/10.18033/ijla.3631>
- Şimşek-Rackelmann, T., Kibar, E. P., Aybek, S., & Okan, Z. (2024). A practice turn in teacher education in Turkey: Is a balanced practicum at risk? *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2337631>
- Tai, K. W. H. (2024a). Classroom interactional competence in an English medium instruction mathematics classroom: A creation of a technology-mediated translanguaging space. *Learning and Instruction*, 90, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101849>
- Tai, K. W. H. (2024b). Shaping student responses into academic expressions: Analysing an English medium instruction history classroom from a translanguaging perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 27(4), 550–580. <https://doi.org/10.1080/13670050.2023.2232089>
- Tai, K. W. H. (2024c). Transcending the boundaries of mode in online language teaching: A translanguaging perspective on ESL teachers' synchronous small group online tutorials. *System*, 121, 1-47. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103185>
- Tai, K. W. H., & Dai, D. W. (2023). Observing a teacher's interactional competence in an ESOL classroom: A translanguaging perspective. *Applied Linguistics Review*, 1–36. <https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0173>
- Tai, K. W. H., & Zuo, M. (2024). The development of an ESL teacher's ability in constructing a virtual translanguaging space in synchronous online language tutorials. *Linguistics and Education*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101311>
- Tajeddin, Z., & Kamali, J. (2023). Teachers' classroom interactional competence: Scale development and validation. *Language Teaching Research Quarterly*, 35, 1–20. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2023.35.01>
- Takkaç-Tulgar, A. (2019). Four shades of feedback: The effects of feedback in practice teaching on self-reflection and self-regulation. *Alberta Journal of Educational Research*, 65(3), 258–277. <https://www.researchgate.net/publication/335842178>
- Taner, G., Gümüşok, F., Balıkçı, G., & Başaran Uysal, B. (2023). Surviving uncertainty: The impact of COVID-19 policies on the teaching practicum in Turkey. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2023.2216821>

- Taşçı, S. (2023). A Comprehensive study on the problems of English language teaching in Turkey: Reflections from pre-service ELT teachers. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1656–1672. <https://doi.org/10.24315/tred.1174706>
- Tavıl, Z. M. (2014). The effect of self reflections through electronic journals (e-journals) on the self efficacy of pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 34(1). <http://www.sajournalofeducation.co.za>
- Tavıl, Z. M., & Güngör, M. N. (2017). A sociocultural perspective on the development of Turkish pre-service teachers' competences and qualifications. *Pedagogy, Culture and Society*, 25(2), 263–277. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1252788>
- Tekel, E., Öztekin Bayır, Ö., & Dulay, S. (2022). Teaching practicum during the COVID-19 pandemic: A comparison of the practices in different countries. *International Journal of Progressive Education*, 18(2), 71–86. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.431.5>
- Toköz-Göktepe, F., & Kunt, N. (2021). “I’ll do it in my own class”: Novice language teacher identity construction in Turkey. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(3), 472–487. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1815648>
- Trent, J. (2013). From learner to teacher: Practice, language, and identity in a teaching practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(4), 426–440. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.838621>
- Turhan, B. (2024). Collegial practicum journey of EFL teacher trainees through vignette-based reflections. *Kuramsal Eğitimbilim*, 17(1), 80–99. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1331720>
- Turhan, B., & Kırkgöz, Y. (2023). A critical and collaborative stance towards retrospective reflection in language teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 222–240. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1917545>
- Tüfekçi Can, D. (2018). The reflections of pre-service EFL teachers on overcoming foreign language teaching anxiety (FLTA) during teaching practicum. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 6(3), 389–404. <https://doi.org/10.22190/jtesap1803389c>
- Tülüce, H. S., & Çeçen, S. (2016). Scrutinizing practicum for a more powerful teacher education: A longitudinal study with pre-service teachers. *Educational Sciences Theory and Practice*, 16(1), 127–151. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2016.1.0207>
- Ulum, Ö. G. (2020). Pre-service English teachers' narrative identity. *Journal of Education Culture and Society*, 1, 92–101. <https://orcid.org/0000-0001-7685-6356>
- Urmeneta, C. E., & Evnitskaya, N. (2013). Affording students opportunities for the integrated learning of content and language: A contrastive study on classroom interactional strategies deployed by two CLIL teachers. Joaquim Arnau (Ed.), *Reviving Catalan at school: Challenges and instructional approaches* içinde (1. basım, ss. 158–182). Channel View Publications. <https://doi.org/10.21832/9781783090266-010>
- Urmeneta, C. E., & Evnitskaya, N. (2014). “Do you know Actimel?” The adaptive nature of dialogic teacher-led discussions in the CLIL science classroom: A case study. *Language Learning Journal*, 42(2), 165–180. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889507>
- Uştuk, Ö., & Yazan, B. (2024). Tensions in an identity-oriented language teaching practicum: A dialogic approach. *TESOL Quarterly*, 58(1), 363–393. <https://doi.org/10.1002/tesq.3234>

- Ünal, D. Ç., & Altay, İ. F. (2013). The effect of teaching practicum on foreign language teacher candidates' non-verbal communication use level. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(3), 417–429. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87224>
- Üstünel, E. (2008). The relationship between trainee teachers' views and practices related to classroom discipline. *Hacettepe University Journal of Education*, 35, 332–341. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87591>
- van Balen, J., Gosen, M. N., de Vries, S., & Koole, T. (2024). Peer-to-peer-talk in whole-classroom discussions. *International Journal of Educational Research*, 125, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102354>
- van Compernelle, R. A. (2010). Incidental microgenetic development in second-language teacher–learner talk-in-interaction. *Classroom Discourse*, 1(1), 66–81. <https://doi.org/10.1080/19463011003750608>
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse* (1. basım). Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action* (R. Carter & G. Cook, Eds.). (1. basım). Routledge.
- Walsh, S. (2012). Conceptualising classroom interactional competence. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6(1), 1–14. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/111826>
- Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748645190>
- Walsh, S. (2023). Using corpora for english language teacher education (ELTE). *Roczniki Humanistyczne*, 71(10sp), 193–212. <https://doi.org/10.18290/rh237110sp-10>
- Waring, H. Z. (2011). Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2(2), 201–218. <https://doi.org/10.1080/19463014.2011.614053>
- Waring, H. Z., & Hruska, B. L. (2012). Problematic directives in pedagogical interaction. *Linguistics and Education*, 23(3), 289–300. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.06.002>
- Yalçın Arslan, F. (2019). Reflection in pre-service teacher education: Exploring the nature of four EFL pre-service teachers' reflections. *Reflective Practice*, 20(1), 111–124. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1564652>
- Yalçın Arslan, F., & Almacıoğlu, G. (2024). Teaching immunity of language teachers: A reflective approach. *Participatory Educational Research*, 11(1), 89–104. <https://doi.org/10.17275/per.24.6.11.1>
- Yalçın Arslan, F., & İlin, G. (2018). The effects of teaching practicum on EFL pre-service teachers' concerns. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 265-282. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/650569>
- Yangın Ekşi, G., & Yılmaz Yakışık, B. (2016). To be anxious or not: Student teachers in the practicum. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1332–1339. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040610>
- Yangın Ekşi, G., Yılmaz Yakışık, B., Aşık, A., Fişne, F. N., Werbińska, D., & Cavalheiro, L. (2019). Language teacher trainees' sense of professional agency in practicum: Cases from Turkey, Portugal and Poland. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(3), 279–300. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1587404>

- Yangın Ersanlı, C. (2015). A comparative analysis of practicum in English language teacher education: Turkey, Turkmenistan, Kyrgyzstan and Azerbaijan cases. *Anthropologist*, 21(3), 461–473. <http://dx.doi.org/10.1080/09720073.2015.11891835>
- Yatağanbaba, E., & Yıldırım, R. (2016). Teacher interruptions and limited wait time in EFL young learner classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 689–695. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.094>
- Yavuz, A. (2011). The problematic context of mentoring: Evidence from an English language teaching department at a Turkish University. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 43–59. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.516431>
- Yeşilbursa, A. A. (2017). Reflections from the EFL classroom: Classroom interaction and reflective teacher development. *Journal of Language Research (JLR)*, 1(1), 19–24. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/394526>
- Yeşilçınar, S., & Aykan, A. (2022). Lesson study and 21st-century skills: Pre-service teachers reason, produce and share. *Participatory Educational Research*, 9(3), 315–329. <https://doi.org/10.17275/per.22.68.9.3>
- Yetkin, R., & Alagözlü, N. (2022). Exploring EFL student teachers' anxieties in distance education. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(3), 1343–1355. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1696>
- Yıldırım, R., & Örsdemir, E. (2019). Through the eyes of young EFL learners: Learning with student teachers. *ELT Journal*, 73(3), 316–327. <https://doi.org/10.1093/elt/ccz010>
- Yıldız, M., Geçikli, M., & Yeşilyurt, S. (2016). Turkish prospective English teachers' reflections on teaching practice. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 696–703. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040406>
- Yılmaz, C. (2018). Investigating pre-service EFL teachers' self-concepts within the framework of teaching practicum in Turkish context. *English Language Teaching*, 11(2), 156. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n2p156>
- Yüksel, D. (2013). Technology use in reflective teaching: A practicum research project. *Anthropologist*, 16(1–2), 145–152. <http://dx.doi.org/10.1080/09720073.2013.11891343>
- Yüksel, İ. (2019). ELT preservice teachers' conceptualization of teaching practice: A metaphor analysis of the dynamics of teaching practice. *International Journal of Higher Education*, 8(4), 254. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n4p254>
- Yüksel, İ., & Başaran, B. Ç. (2019). The change in ELT pre-service teachers' cognition during teaching practicum. *Journal of Education and Training Studies*, 7(10), 58. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i10.4425>
- Yüksel, İ., & Başaran, B. Ç. (2020). Reflective peer feedback in the practicum: Qualitative and quantitative practices. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(1), 85–109. <https://doi.org/10.17569/tojq.627310>
- Zuo, M., & Walsh, S. (2023). Translation in EFL teacher talk in Chinese universities: A translanguaging perspective. *Classroom Discourse*, 14(2), 128–146. <https://doi.org/10.1080/19463014.2021.1960873>

EKLER

EK-1. Uygulama Öncesi Odak Grup Görüşme Soruları

İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN SÜREÇ ÖNCESİ ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI

A. DEMOGRAFİK SORULAR

- 1- Daha önce öğretmenlik deneyiminiz oldu mu? Oldu ise paylaşır mısınız?
- 2- Şu ana kadar lisans eğitimi sürecinizde ders anlatımı (mikro öğretim) yaptınız mı? Yaptıysanız bu deneyimden bahseder misiniz?
- 3- Sınıf Söylemi (Classroom Discourse) dersi aldınız mı?

B. ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI

- 1- Öğretmenlik Uygulaması sürecinin önemi/gerekliliği hakkında neler söylersiniz?
 - a) Sürecin mesleki ve kişisel öğretmen gelişimi açısından muhtemel etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - b) Bu sürecin sonraki gerçek öğretiminize etkileri neler olabilir?
- 2- Öğretmenlik Uygulaması sürecinden beklentileriniz nelerdir?

C. SINIF SÖYLEMİ

- 1- Sınıf Söylemi hakkında bilginiz var mı?
 - a) Sınıf Söyleminin sınıf dışı söylemden farkı/farkları var mıdır? Varsa açıkla mısınız?
- 2- Sınıfıçi Etkileşimsel Yeti konusunda bilginiz var mı?
- 3- Sınıf etkileşiminin İngilizce eğitimi için önemi konusunda neler söylersiniz?
 - a) Öğrenme ile etkileşim arasındaki bağlantı konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 4- Uygulama sürecinde sınıf etkileşimini yönetme konusunda nelere dikkat etmeyi planlıyorsunuz?
 - a) Öğrencilerin etkileşime daha fazla katılmaları için neler yapmayı planlıyorsunuz?
 - b) Öğrencilere soru sorarken ya da onların sorularına cevap verirken nelere dikkat edersiniz?
 - c) Etkileşim esnasında öğrenci hatalarının düzeltilmesi konusunda nelere dikkat edeceksiniz?
 - d) Öğrenci-Öğretmen söz sırası ve yönetimi konusunda nelere dikkat edeceksiniz?
- 5- Öğretmenler, İngilizce etkileşimini sınıf ortamında nasıl yönetmeli?

- a) İngilizce öğretimi sürecinde sınıf ortamında öğrenci-öğretmen etkileşimi nasıl olmalı? (Etkileşimin kontrolü nasıl yürütülmeli?)

D. ÇALIŞMAYA DAİR

- 1- Siz katılımcı öğretmen adaylarının teknoloji ve video destekli interaktif ve iş birlikli bir öğretmenlik uygulaması ortamında SEY gelişimini desteklemeyi amaçlayan bu çalışmadan beklentileriniz nelerdir?



EK-2. İlk-Dönem Uygulama Sonrası Öğretmen Adayları ile Görüşme Formu

İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI I DERSİ SONRASI ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ

Görüşme Soruları

- 1. İlk dönem öğretmenlik uygulaması sürecinizi nasıl değerlendirirsiniz?**
 - a) Uygulamanın mesleki ve kişisel gelişiminize olan etkileri nelerdir?
 - b) Öğretmenlik uygulamasının ilk dönemi sınıf söyleminizi ve etkileşimi yönetme becerinizi nasıl etkiledi?
 - c) Uygulama sürecinde herhangi bir zorlukla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız nasıl başa çıktınız?
 - d) Sürecin ilk döneminde gelişiminize en çok katkıda bulunan kimlerdi? (Uygulama öğretim elemanı, öğretmeni, arkadaşlar, aile vb.)
- 2. Uygulama okulunun sosyokültürel yapısını nasıl değerlendirirsiniz?**
 - a) Okul ortamının uygulama sürecine olan etkilerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - b) Uygulama mentor öğretmeni ile iletişim ve iş birliğiniz nasıldı?
 - c) Uygulama öğretmeni ve öğrencileri olan iletişimini nasıl değerlendirirsiniz?
- 3. İlk dönem uygulanan modelin verimliliğini bileşenleri açısından değerlendir misiniz?**
 - a) Dönem başında ve sonunda ders kayıtlarının video-kayıtlarının alınmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - b) Etkileşim ve sınıf yönetimi odaklı bilgilendirici çevrim içi seminerleri nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - c) Akran mentörlüğü ve değerlendirmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 4. Uygulamanın ikinci dönemi için öneri ve beklentileriniz nelerdir?**

EK-3. İlk-Dönem Uygulama Sonrası Uygulama Akademisyeni ile Görüşme Formu

UYGULAMA AKADEMİSYENİ İÇİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI I DERSİ SONRASI YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME

Görüşme Soruları

- 1. İlk dönem öğretmenlik uygulaması sürecini nasıl değerlendirirsiniz?**
 - a) Uygulamanın öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimine olan etkileri nelerdir?
 - b) Uygulamanın ilk döneminin öğretmen adaylarının, sınıf söylemini ve etkileşimi yönetme becerisini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
 - c) Uygulama sürecinde herhangi bir zorlukla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız nasıl başa çıktınız?
- 2. Uygulama okulunun sosyokültürel yapısını nasıl değerlendirirsiniz?**
 - a) Okul ortamının uygulama sürecine olan etkilerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - b) Uygulama mentor öğretmeni ile iş birliğiniz nasıldı?
- 3. İlk dönem uygulanan modelin verimliliğini bileşenleri açısından değerlendir misiniz?**
 - a) Dönem başında ve sonunda ders kayıtlarının video-kayıtlarının alınmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - b) Etkileşim ve sınıf yönetimi odaklı bilgilendirici çevrim içi seminerleri nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - c) Akran mentörlüğü ve değerlendirmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 4. Uygulamanın ikinci dönemi için uygulanması planlanan model konusunda görüşleriniz nelerdir?**

EK-4. İkinci-Dönem Uygulama Sonrası Öğretmen Adayları ile Görüşme Formu

İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI II DERSİ SONRASI ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ

Görüşme Soruları

- 1. İkinci dönem öğretmenlik uygulaması sürecinizi nasıl değerlendirirsiniz?**
 - a) Uygulamanın kişisel ve mesleki gelişiminize olan etkileri nelerdir?
 - b) Öğretmenlik uygulamasının ikinci dönemi, sınıf söyleminizi ve etkileşimi yönetme becerinizi nasıl etkiledi?
 - c) Sınıf etkileşiminde önceden dikkat etmediğiniz ama sonrasında geliştirdiğinizi düşündüğünüz noktalar var mıdır? Varsa paylaşır mısınız?
 - d) Uygulama sürecinin ikinci döneminde herhangi bir zorlukla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız nasıl başa çıktınız?
 - e) Sürecin ikinci döneminde gelişiminize en çok katkıda bulunan kimlerdi? (Uygulama öğretim elemanı, öğretmeni, arkadaşlar, aile vb.)
- 2. Uygulama okulunun sosyokültürel yapısını nasıl değerlendirirsiniz?**
 - a) Okul ortamının uygulama sürecine olan etkilerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - b) Uygulama öğretmeni ile iletişim ve iş birliğiniz nasıldı?
 - c) Uygulama öğrencileri ile olan iletişiminizi nasıl değerlendirirsiniz?
- 3. İkinci dönem uygulanan modelin verimliliğini bileşenleri açısından değerlendirir misiniz?**
 - a) Dönem boyunca gerçekleştirdiğiniz derslerin video kayıtlarının alınmasını nasıl değerlendirirsiniz?
 - b) Video-kayıt derslere sağlanan sesli-kayıt formatındaki akran mentörlüğü konusunda görüşleriniz nelerdir?
 - c) Video-kayıt derslere sağlanan sesli-kayıt formatındaki uygulama akademisyeni geri bildirimi konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - d) Video-kayıt derslere sağlanan sesli-kayıt formatındaki uygulama öğretmeni geri bildirimi konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 4. Öğretmenlik Uygulaması sürecine yönelik ikinci dönemde uygulanan modele yönelik önerileriniz varsa paylaşır mısınız?**
- 5. Öğretmenlik Uygulamasının verimliliğini artırmaya yönelik önerileriniz varsa paylaşır mısınız?**

**UYGULAMA AKADEMİSYENİ İÇİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI II
DERSİ SONRASI YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME**

Görüşme Soruları

- 1. İkinci dönem öğretmenlik uygulaması sürecini nasıl değerlendirirsiniz?**
 - a) Uygulamanın öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimine etkileri nelerdir?
 - b) Öğretmenlik uygulamasının ikinci dönemi, adayların sınıf söylemini ve sınıf etkileşimini yönetme becerisini sizce nasıl etkilemiştir?
 - c) Sınıf etkileşiminde adayların önceden dikkat etmediği ama sonradan geliştirdiğini düşündüğünüz noktalar var mıdır? Varsa paylaşır mısınız?
 - d) Uygulama sürecinin ikinci döneminde herhangi bir zorlukla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız nasıl başa çıktınız?
- 2. Uygulama okulunun sosyokültürel yapısını nasıl değerlendiriyorsunuz?**
 - a) Okul ortamının uygulama sürecine etkilerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - b) Adayların okulun sosyokültürel yapısına uyum sağlaması konusunda görüşleriniz nelerdir?
 - c) Uygulama mentor öğretmeni ile iş birliğiniz nasıldı?
- 3. İkinci dönem uygulanan modelin verimliliğini bileşenleri açısından değerlendirir misiniz?**
 - a) Dönem boyunca adayların gerçekleştirdiği derslerin video kayıtlarının alınmasını nasıl değerlendirirsiniz?
 - b) Video-kayıt derslere sağlanan sesli-kayıt formatındaki akran mentörlüğü konusunda görüşleriniz nelerdir?
 - c) Video-kayıt derslere sağladığınız sesli-kayıt formatındaki uygulama akademisyeni geri bildirim konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - d) Video-kayıt derslere sağlanan sesli-kayıt formatındaki uygulama öğretmeni geri bildirim konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 4. Öğretmenlik Uygulaması sürecine yönelik ikinci dönemde uygulanan modele yönelik önerileriniz varsa paylaşır mısınız?**
- 5. Öğretmenlik Uygulamasının verimliliğini artırmaya yönelik önerileriniz varsa paylaşır mısınız?**

EK-6. İkinci-Dönem Uygulama Sonrası Uygulama Öğretmeni ile Görüşme Formu

UYGULAMA ÖĞRETMENİ İÇİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI II DERSİ SONRASI YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME

Görüşme Soruları

- 1. İkinci dönem öğretmenlik uygulaması sürecini nasıl değerlendirirsiniz?**
 - a) Uygulamanın öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimine etkileri nelerdir?
 - b) Öğretmenlik uygulamasının ikinci dönemi adayların sınıf söylemini ve sınıf etkileşimini yönetme becerisini sizce nasıl etkilemiştir?
 - c) Sınıf etkileşiminde adayların önceden dikkat etmediği ama sonradan geliştirdiğini düşündüğünüz noktalar var mıdır? Varsa paylaşır mısınız?
 - d) Uygulama sürecinin ikinci döneminde herhangi bir zorlukla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız nasıl başa çıktınız?
- 2. Uygulama okulunun sosyokültürel yapısını nasıl değerlendirirsiniz?**
 - a) Okul ortamının uygulama sürecine olan etkilerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - b) Adayların okulun sosyokültürel yapısına uyum sağlaması konusunda görüşleriniz nelerdir?
 - c) Uygulama akademisyeni ile iş birliğiniz nasıldı?
- 3. İkinci dönem uygulanan modelin verimliliğini bileşenleri açısından değerlendirir misiniz?**
 - a) Dönem boyunca adayların gerçekleştirdiği derslerin video kayıtlarının alınmasını nasıl değerlendirirsiniz?
 - b) Video-kayıt derslere sağlanan sesli-kayıt formatındaki akran mentörlüğü konusunda görüşleriniz nelerdir?
 - c) Video-kayıt derslere sağlanan sesli-kayıt formatındaki uygulama akademisyeni geri bildirimi konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - d) Video-kayıt derslere sağladığınız sesli-kayıt formatındaki uygulama öğretmeni geri bildirimini nasıl değerlendirirsiniz?
- 4. Öğretmenlik Uygulaması sürecine yönelik ikinci dönemde uygulanan modele yönelik önerileriniz varsa paylaşır mısınız?**
- 5. Öğretmenlik Uygulamasının verimliliğini artırmaya yönelik önerileriniz varsa paylaşır mısınız?**

EK-7. Akran Mentörlüğü Formu

2020...-20... Akademik Yılı Öğretmenlik Uygulaması Akran Değerlendirmesi Formu

Akran Ders Anlatım Tarihi:
Öğrenci Seviyesi:
Anlatım No.:

Okul:
Ders Anlatım Konusu:

Yönergeler: Bu form, gözlem, eleştirel düşünme ve fikir ve uygulamaların paylaşımı yoluyla öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerine karşılıklı katkı sağlamayı önceliklendiren Karşılıklı Akran Mentörlüğü (Reciprocal Peer Mentoring) kapsamında sizinle eşleştirilmiş öğretmen adayıyla değerli geri bildirimler sağlamanıza yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, lütfen önce akranınızın video kaydı yapılan ders uygulamasını eleştirel bir şekilde değerlendirin ve ardından ders sırasında hangi Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (SEY) özelliklerini kullandığını belirleyin. Herhangi bir özel değerlendirme noktası varsa bu zengin ayrıntıların karşılıklı gelişimi artıracağı için bunları paylaşmaktan çekinmeyin. Bunu yaparken sınıf modlarıyla ilgili kaydı en az iki kez izlemeniz şiddetle tavsiye edilir.

BÖLÜM I (Genel Değerlendirme)

	Özellikler	Değerlendirme				
		<i>Tatmin Edici Düzeyde Değil</i>	<i>Profesyonel Desteğe İhtiyaç Duymakta</i>	<i>Yeterli</i>	<i>Çok Başarılı</i>	<i>Özel Not(lar)</i>
A.PLANLAMA	Teorik bilgi					
	Metodolojik farkındalık					
	Teknoloji entegrasyonu					
	Açık ve pedagojik olarak uygun hedefler belirleme					
	Hazırlık (Materyaller, etkinlikler)					
	Zaman, bağlam ve diğer olası kısıtlamaları dikkate alma					
	Diğer:					
B.ÖĞRETİM						
➤ Öğretim Öncesinde	Isındırma					
	İlgi çekici bir şeyle başlama					
	Geçmiş öğrenimlere atıfta bulunma					
	İçeriğe giriş					

	Açık yönergeler					
	Diğer:					
		<i>Tatmin Edici Düzeyde Değil</i>	<i>Profesyonel Desteğe İhtiyaç Duymakta</i>	<i>Yeterli</i>	<i>Çok Başarılı</i>	<i>Özel Not(lar)</i>
➤ Öğretim Esnasında	Anlamak için yeterli bilgi sağlamak					
	Öğretim için uygun teknikler kullanmak					
	Öğrencilerin aktif katılımını desteklemek					
	Öğrencilerin çekingenliğini (yani sessizliğini) yönetmek					
	Öğrencilerin dikkatini çekmek					
	Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini desteklemek					
	Etkili materyaller (örneğin çalışma kâğıdı, tahta, akıllı tahta, ders kitabı)					
	Konuyla ilgili yeterli sayıda örnek vermek					
	Anlama ve öğrenmeyi kontrol etmek için sorular sormak					
	Geri bildirim sağlamak					
	Öğrenci dönüşlerini desteklemek					

	Öğrenci ifadelerini düzeltmek (gerekli olduğunda)					
	Paralinguistik özellikleri kullanmak (örneğin beden dili, ses, tonlama, duruş, işaretler)					
	Diğer:					
➤ Öğretim Sonrasında	Genel bir tekrar sağlamak					
	Öğrencilerin anlamalarını ve öğrenmelerini kontrol etmek					
	İçerikle ilgili geri bildirim sağlamak					
	Referans soruları sormak (örneğin Ne düşünüyorsunuz...?)					
	Öğrencilerin söz sıralarını uzatmak					
	Bir sonraki ders için arka plan bilgisi sağlamak					
	Diğer:					

BÖLÜM II (Sınıf İçi Etkileşimin Değerlendirilmesi)

	Özellikler	Değerlendirme				
C. SINIF ETKİLEŞİMİNİN YÖNETİLMESİ		<i>Tatmin Edici Düzeyde Değil</i>	<i>Profesyonel Desteğe İhtiyaç Duymakta</i>	<i>Yeterli</i>	<i>Çok Başarılı</i>	<i>Özel Not(lar)</i>
➤ Yönetimsel Mod	Fiziksel ortamın düzenlenmesi					
	Isındırma					
	İçeriğin tanıtımı					

	Bilgi aktarımı					
	Geçiş işaretlerinin kullanımı (örneğin Tamam, Şimdi, Peki, Pekala, Lütfen)					
	Açık yönergeler					
	Diğer:					
➤ Materyal Modu	Belirli bir materyal/görev/etkinlikle dil pratiği sağlamak					
	Öğrencilerin yanıtlarını ortaya çıkarmak					
	Öğrencilerin yanıtlarını kontrol etme ve cevapları gösterme					
	Gerektiğinde düzeltme					
	Öğrencilerin katkılarının artırılması					
	Onaylama ve yeniden ifade etme yoluyla açıklığa kavuşturma					
	Sorular yoluyla epistemik durum kontrolü (örneğin Biliyor musun...?)					
	Etkinlik veya görevin türüne ilişkin etkileşim alanı sağlama					
	Diğer:					
		<i>Tatmin Edici Düzeyde Değil</i>	<i>Profesyonel Desteğe İhtiyaç Duymakta</i>	<i>Yeterli</i>	<i>Çok Başarılı</i>	<i>Özel Not(lar)</i>
➤ Beceriler ve Sistemler Modu	Öğrencilerin dili uygun şekilde kullanmalarını desteklemek					

	Beceri (örneğin okuma) ve alt becerilere (örneğin göz gezdirmeye, tarama) odaklanmak					
	Öğrencilerin yanıtlarını kontrol etmek ve cevapları göstermek					
	Geri bildirim sağlamak					
	Gerektiğinde düzeltme					
	Öğrencilere dil pratiği imkânı sağlamak					
	Etkileşim alanı sağlamak					
	Onaylama ve yeniden ifade etme yoluyla açıklığa kavuşturmak					
	Diğer:					
➤ Sınıf Bağlamı Modu	Daha fazla etkileşimsel katkı ve konuşma için bir bağlam oluşturmak					
	Referans soruları kullanmak (örneğin, Ne düşünüyorsun...?)					
	Öğrencileri duygular, deneyimler, tutumlar ve fikirler hakkında konuşmaya teşvik etmek					
	Karşılıklı konuşmaları ve etkileşimli ilişkileri desteklemek					
	Öğretmenin söz sırasını sınırlamak ve öğrencinin söz sırasını uzatmak					

	Zihinsel süreçleri harekete geçirmek (örneğin eleştirel düşünme, değerlendirme, analitik bakış açısı)					
	Yönlendirici desteği sunma					
	Düzeltilici geri bildirim yerine içerikle ilgili geri bildirimde bulunmak					
	Mümkün olduğunca etkileşim alanı sağlamak					
	Sözlü akıcılığı desteklemek					
	Diğer:					
		<i>Tatmin Edici Düzeyde Değil</i>	<i>Profesyonel Desteğe İhtiyaç Duymakta</i>	<i>Yeterli</i>	<i>Çok Başarılı</i>	<i>Özel Not(lar)</i>
D.ETKİLEŞİMİN AKIŞI	Destekleyici ve rahatlatıcı bir atmosfer					
	Öğretmen-odaklı formattan öğrenci-odaklı formata geçiş					
	Etkileşimin öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte oluşturulması					
	Öğrencilerin katılımı ve etkileşimi için yeterli alan sağlama					

EK-8. Transkripsiyon Çerçevesi (Sert vd., 2024, s. 30)

. final falling intonation

, continuing intonation

? interrogative intonation

↑ rising intonation

↓ falling intonation

hhh outbreath

.hhh inbreath

what word emphasis

>what< speech that is quicker than the surrounding talk

<what> speech that is slower than the surrounding talk

WHAT speech that is louder than the surrounding talk

wha:t prolonged vowel or consonant

wha- cut-off word

(what) uncertain hearing

[what] overlapping talk

= no break between utterances or units of talk

((incorrect)) transcriber's comments

(1.5) silence in seconds

(.) micro pause

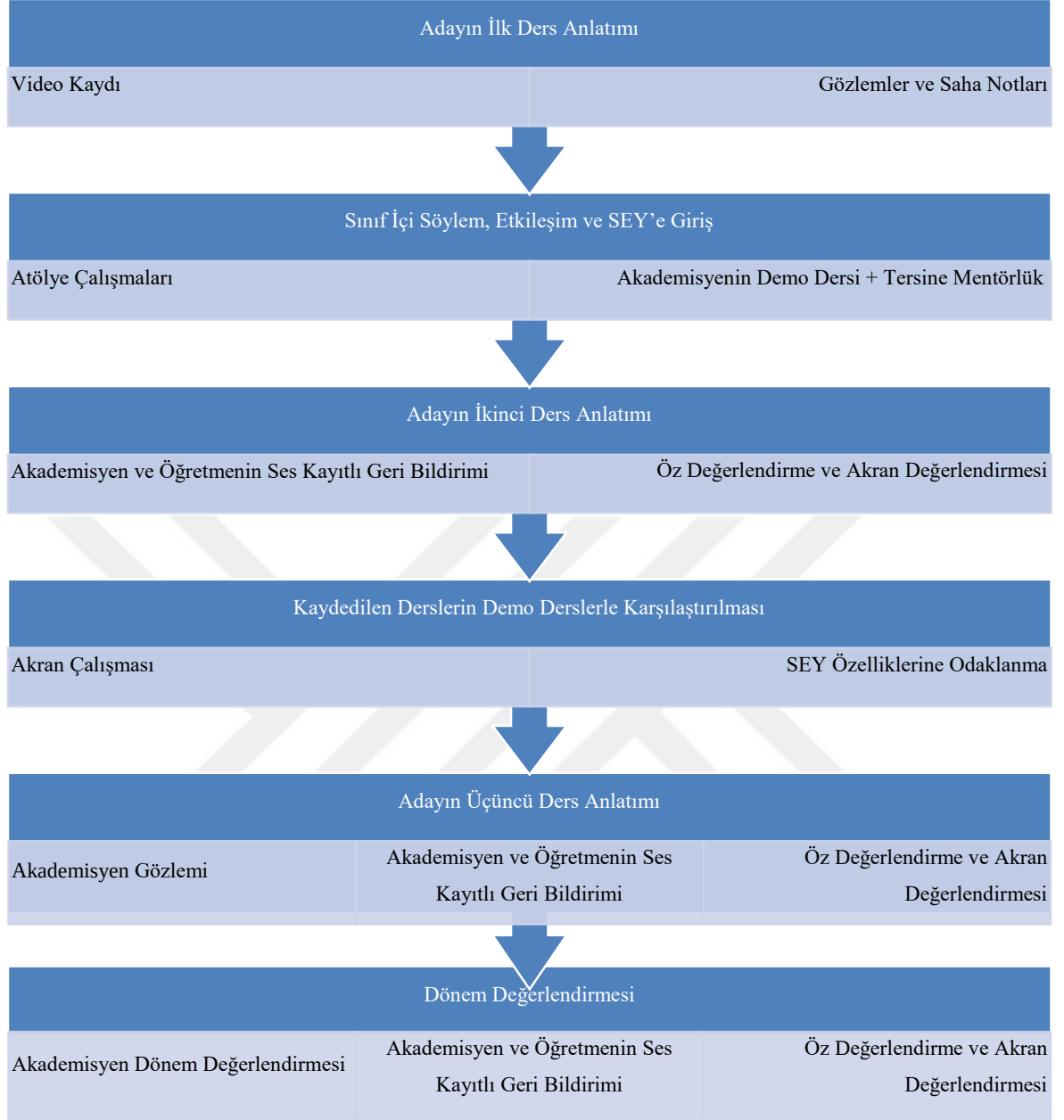
+%/÷* Each participant in an extract is assigned a symbol. The symbol in a line of talk indicates the beginning/ end of a focal embodied action that is explained underneath the line for talk.

TG Gaze of the participant is marked in this line.

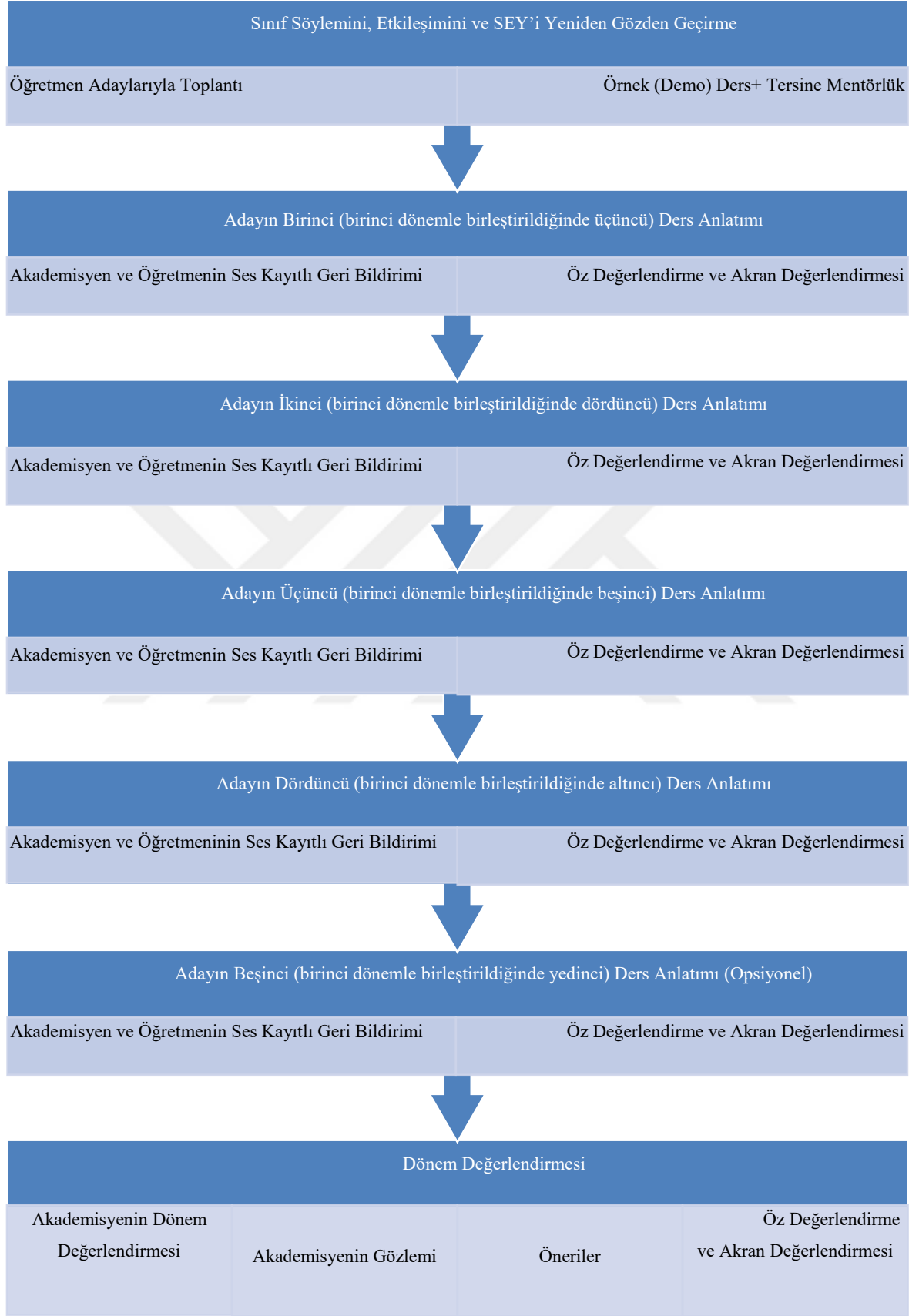
T Other embodied actions of the participant are marked in this line.

-> -> Action continues across subsequent lines until the same symbol is reached.

EK-9. Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Önerilen Model (İlk-Dönem Uygulama İçin)



EK-10. Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Önerilen Model (İkinci-Dönem Uygulama İçin)



EK-11. İngilizce Terminolojik İfadeler ve Türkçe Karşılıkları

İngilizce	Türkçe
Acknowledgment via “Okay” Followed by Type-Specific Questions	Türe Özgü Soruları Takiben “Tamam” Onayı
Adjacency Pair	Sıralı Çift
Appreciating	Takdir Etme
Aversion	İsteksizlik
Backchanneling	Dinlediğini Gösterme
Body Positioning	Beden Konumlandırması
Checking Candidate Understandings	Örnek Anlamaları Kontrol Etme
Claims of Insufficient Knowledge (CIK)	Yetersiz Bilgi İddiaları
Claims/Display of Insufficient Knowledge	Yetersiz Bilgi İddiaları ya da Gösterimi
Clarification	Açıklama
Clarification Request	Açıklama İsteği
Classroom Artefact	Sınıf Eşyası
Classroom Context	Sınıf Bağlamı
Classroom Discourse	Sınıf Söylemi
Classroom Interaction Modes	Sınıf Etkileşimi Modları
Classroom Interaction	Sınıf Etkileşimi
Classroom Interactional Competence	Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti
Co-Construction of Meaning	Anlamın Birlikte Yapılandırılması
Code-Switching	Kod Değiştirme
Communication Patterns	İletişim Örüntüleri
Communicative Breakdowns	İletişimsel Kopukluklar
Community of Practice	Uygulama Topluluğu
Computer-Mediated Spoken Interaction	Bilgisayar Aracılı Sözlü Etkileşim
Confirmation Check	Onay Kontrolü
Confirmation Token	Onay Belirteci (örneğin Hı Hı..)
Confirmation-Seeking Questions	Onay Talep Eden Sorular
Conflicting Messages	Çelişkili Mesajlar
Constructing a Virtual Translanguaging Space	Sanal Bir Dillerarası Geçiş Alan İnşa Etme
Content Feedback	İçerik Odaklı Geri Bildirim
Content-Based Language Integrated Learning	İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme
Control of Communication Patterns	İletişim Kalıplarının Kontrolü
Counter Questioning	Karşı Soru Sorma
Deictic Gestures	Gösterimsel Jestler
Delegated Peer-Repair	Yetkilendirilmiş Akran Onarımı
Designedly Incomplete Utterances	Tasarlanmış Eksik İfadeler
Dialogic Reflection	Diyalog Temelli Yansıtma
Direct Repair	Doğrudan Onarım
Discursive Timeline Analysis	Zamanlama Odaklı Söylem Analizi
Display Questions	Gösterge Sorular
Echo	Yankı
Echoing Learner Responses	Öğrenci Yanıtlarının Yankılanması

E-Classroom Interactional Competence	Elektronik Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (E-SEY)
Elaboration	Detaylandırma
Elaboration Questions	Detaylandırma Soruları
Elicitation	Ortaya Çıkarma
Elicitation Techniques	Ortaya Çıkarma Teknikleri
Embedded Correction	Gömülü Düzeltme
Embodied Correction	Somutlaştırılmış Düzeltme
Embodied Explanation	Somutlaştırılmış Açıklama
Embodied Vocabulary Explanations	Somutlaştırılmış Kelime Açıklamaları
Emic	İçeriden Bakış Açısı
English as a Foreign Language	Yabancı Dil Olarak İngilizce
English as a Medium of Instruction (EMI)	Bir Öğretim Aracı Olarak İngilizce
English as an Additional Language (EAL)	Ek Dil Olarak İngilizce
Epistemic Gap	Epistemik Boşluk
Epistemic Status Check	Epistemik Durum Yoklaması
Explicit Positive Assessments	Açık Olumlu Değerlendirmeler
Extended Learner Turn	Genişletilmiş Öğrenci Söz Sırası
Extended Wait Time	Uzatılmış Bekleme Süresi
Extensive Form-Focused Feedback	Genişletilmiş Biçim-Odaklı Geri Bildirim
Face-Threatening Actions	Sosyal Yüzü Tehdit Edici Eylemler
Failing to Establish A Mutual Gaze	Karşılıklı Bakış Kuramama
Falling-Rising Intonation	Düşen-Yükselen Tonlama
Finger-Pointing	Parmakla İşaret Etme
Follow-Up Questions	Takip Soruları
Form-Focused Feedback	Biçim Odaklı Geri Bildirim
Gaze	Bakış
Gaze Withdrawals	Bakışlarını Geri Çekme
Gestures	Jestler
Giving Verbal and Nonverbal Cues	Sözel ve Sözel Olmayan İpuçları Verme
Guiding Questions	Yönlendirici Sorular
Head Nodding	Kafa Sallama
Headshakes	Kafa Sallama
Hinting	İma
IMDAT (Introduction To CIC, Micro teaching, Dialogic Reflection, Actual Teaching, And Teacher Collaboration And Critical Reflection)	IMDAT (SEY'in Tanıtımı, Mikro Öğretim, Diyalojik Yansıtma, Gerçek Öğretim, Öğretmen İş Birliği ve Eleştirel Yansıtma)
Increased Pauses	Artan Duraklamalar
Initiation-Response-Evaluation (IRE)	Başlatma-Yanıt-Değerlendirme
Initiation-Response-Feedback (IRF)	Başlatma-Yanıt-Geri Bildirim
Input Repair	Girdi Onarımı
Institutional Talk	Kurumsal Söylem, Konuşma
Instruction Giving	Yönerge Verme
Instructional Idiolect	Öğretimsel Dil
Instructions	Yönergeler

Interactional Awareness	Etkileşimsel Farkındalık
Interactional Breakdown	Etkileşimsel Kopukluk
Interactional Ethnography	Etkileşimsel Etnografi
Interactional Space	Etkileşimsel Alan
Interactional Whiteboard	Etkileşimli Beyaz Tahta
Intersubjectivity	Öznelerarasılık
Intonation	Vurgu
Invitations for Elaboration	Detaylandırma Davetleri
Kinetically-Held Questions)	Kinetik Olarak Yapılandırılan Sorular
Knowledge Construction Phase	Bilgi Oluşturma Aşaması
Lack of Direct Repair	Doğrudan Onarım Eksikliği
Latched Talk	Öğretmen Katkısını Takiben Öğrenci Konuşması
Laughter	Kahkaha
Learner Reticence	Öğrenci Suskunluğu
Learner Self-Repair	Öğrencinin Kendi Onarımı
Limited Teacher Talk Time	Sınırlı Öğretmen Konuşma Süresi
Local Context	Yerel Bağlam
Management of Dispreferred Learner Responses	Tercih Edilmeyen Öğrenci Yanıtlarının Yönetilmesi
Minimal Response Pairs	Minimal Yanıt Çiftleri
Minimal Talks	Minimal Konuşmalar
Minimal Token	Minimal İşaret
Minimization of Interruptions	Araya Girmelerin En Aza İndirgenmesi
Mode Convergent	Mod Yakınsamalı
Mode Switching	Mod Değişikliği
Mode-Divergent	Mod Bazlı Farklılaşan
Modeling	Model Sunma
Modifying Speech to Learner	Konuşmayı Öğrenene Göre Değiştirme
Multilingual	Çok Dilli
Multimodal	Çok Modlu
Multimodality	Çok Modluluk
Multiple Self-Repairs	Çoklu Kendini Onarmalar
Mutual Gaze	Karşılıklı Bakışma
Open Class Repair Initiators	Sınıfa Açık Onarım Başlatıcıları
Open-Ended Questions	Açık-Uçlu Sorular
Oral Fluency	Sözel Akıcılık
Overlapped Talk	Öğrenen ve Öğretmen Arasındaki Eşzamanlı Konuşma
Pair Discussions	İkili Tartışmalar
Paraphrasing	Başka Kelimelerle Açıklama
Paraphrasing Learner Response	Öğrenci Yanıtını Yeniden İfade Etme
Peer-to-Peer Talk	Akran Akrana Konuşma
Podcasts	Sesli İçerikler
Pointing	Bakış
Pouting	Somurtma

Prefacing Questions	Ön-Hazırlık Soruları
Production	Üretme
Providing Candidate Responses	Örnek Yanıtlar Sunma
Questioning	Soru Sorma
Raising Eyebrows	Kaşları Kaldırma
Reception	Alımlama
Reciprocity	Karşılıklılık
Referential Questions	Referans Sorular
Referring to a Past Learning Event	Geçmiş Bir Öğrenme Durumuna Atıfta Bulunmak
Reformulation	Yeniden Şekillendirme
Reiterating	Tekrarlama
Reiterating Learner Response	Öğrenci Yanıtını Tekrarlama
Repair Strategies	Onarım Stratejileri
Rephrasing	Yeniden İfade Etme
Response Modeling	Yanıt Modelleme
Retreatings From the Central Position	Merkezi Konumdan Geri Çekilme
Scaffolding	Yönlendirici Desteği
Second Language Acquisition (SLA)	İkinci Dil Öğrenimi
Self-Evaluation of Teacher Talk (SETT)	Öğretmen Söyleminin Öz Değerlendirmesi
Self-Reflection	Öz Yansıtma
Sequence	Dizi
Sequence Closing	Dizi Kapatma
Sequence Organization	Dizi Düzeni
Sequential Action	Dizisel Eylem
Shifting Gaze	Bakışları Kaydırma
Signposting in Instructions	Yönergelerde İşaret Etme
Smiley Voice	Gülen Ses
Sociocultural Discourse Analysis	Sosyokültürel Söylem Analizi
Stress	Stres
Students' Uninvited Initiatives	Öğrencilerin Davetsiz Girişimleri
Summarizing	Özetleme
Talk Transitions	Konuşma Geçişleri
Teacher Interruption	Öğretmen Müdahalesi
Teacher Nodding	Öğretmenin Başını Sallaması
Teacher Noticing	Öğretmen Farkındalığı
Teacher Silence	Öğretmen Sessizliği
Teacher Smile	Öğretmen Gülümsemesi
Teacher Talk	Öğretmen Söylemi
Teacher Turn	Öğretmen Söz Sırası
Teacher's Leaning Forward	Öğretmenin Öne Doğru Eğilmesi
Teacher-Fronted Interaction	Öğretmen Ağırlıklı Etkileşim
Teacher-Learner Echo	Öğretmen-Öğrenci Yankısı
Teachers' Follow-Up Turns	Öğretmenlerin Takip Sıraları
Teacher-Teacher Echo	Öğretmen-Öğretmen Yankısı
The Action of Clarification	Açıklama Eylemi

The Action of Clarification in the Form of Other-Initiated Repair	Başkasının Başlattığı Onarım Biçimindeki Açıklama Eylemi
The Use of Convergent Language	Yakınsak Dil Kullanımı
Third-Person Repairs	Üçüncü Konum Onarımları
Topic Selection	Konu Seçimi
Translanguaging	Dillerarası Geçiş
Translation	Çeviri
Turn Allocation	Söz Sırası Dağılımı
Turn Taking	Söz Sırası Alma
Type-Specific Questions	Tür-Odaklı Sorular
Unspecified References	Belirtilmemiş Referanslar
Unwillingness to Participate	Katılım İsteksizliği
Visual Aids	Görsel Araçlar
Willingness to Participate	Katılım İstekliliği



EK-12. Araştırma İçin Alınan Etik İzinler

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 04 Karar No: 28	Toplantı Tarihi: 30.03.2023
	Aşağıda bilgileri verilen çalışmaları ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu çalışmayla alakalı yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: İbrahim ŞAHİN Çalışma Konusu: İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecindeki Sınıf İçi Etkileşimsel Yetilerinin Gelişimine Yönelik KÇ Odaklı Bir Model Geliştirilmesi, Uygulanması Ve Değerlendirilmesi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	
	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2024.002478

T.C. Kimlik No: 45*****02

Adı Soyadı: İBRAHİM ŞAHİN

Araştırmanın Adı: İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecindeki Sınıf İçi Etkileşimsel Yetilerinin Gelişimine Yönelik KÇ Odaklı Bir Model Geliştirilmesi

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğretmen Adaylarının Mikroöğretim Sınıf Kayıtları

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 08.10.2024

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 08.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ERZURUM	Ortaokul		
ERZURUM	Anadolu Lisesi		

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

EK-13. Çevrim içi Seminerlerin İçeriği (Genel Başlıklar)

- ❖ Sınıf Söylemine Giriş
- ❖ Sınıf Bağlamı
- ❖ Sınıf Söyleminin Benzersiz Özellikleri
 - İletişim Örüntülerinin Kontrolü (Control of Communication Patterns)
 - Ortaya Çıkarma Teknikleri (Elicitation Techniques)
 - Onarım Stratejileri (Repair Strategies)
 - Konuşmayı Öğrenene Göre Değiştirme (Modifying Speech To Learner)
- ❖ SETT
- ❖ Öğretmen Söylemi
 - Öğretmen Söyleminin Etkileşimsel Özellikleri
- ❖ Sınıf Modları
 - Yönetimsel Mod (Managerial Mode)
 - Materyal Modu (Materials Mode)
 - Beceriler ve Sistemler Modu (Skills and Systems Mode)
 - Sınıf Bağlamı Modu (Classroom Context Mode)
- ❖ Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (SEY)
 - Modlara Göre SEY Özellikleri
 - Modlararası Geçiş
 - Geçiş İfadelerinin (Transitions) Yönetimi
 - Yönlendirici Destek (Scaffolding)
- ❖ Konuşma Çözümlemesi (KÇ)
 - KÇ ve Öğretmen Eğitimi
 - KÇ Analizi Adımları
- ❖ Ders Planı
 - Warm-up
 - Pre-Teaching
 - While-Teaching
 - Post-Teaching
- ❖ Materyal Hazırlama
 - Materyal Örnekleri

ÖZ GEÇMİŞ

İbrahim ŞAHİN 2011 yılında tamamladığı lise eğitiminin ardından Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği programından 2015 yılında mezun olmuştur. Aynı yıl MEB’de İngilizce öğretmeni olarak göreve başlayan aday, bir yatılı bölge ortaokulu ve bir Anadolu Lisesi olmak üzere iki okulda toplam 7 yıl görev yapmasının ardından 2022 Şubat itibariyle halihazırda yürütmekte olduğu öğretim görevliliğine geçiş yapmıştır. Atatürk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde meslek hayatına devam eden Şahin, 2021 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamalı Dilbilim tezli yüksek lisans programını tamamlamış ve aynı yıl giriş yaptığı Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İngilizce Eğitimi Doktora Programını ise 2025 yılında tamamlamıştır. Öğretmen eğitimi, mesleki ve kişisel gelişim, ikinci dil öğretimi, sınıf söylemi ve dil ve edebiyat konularında çalışmalar yürüten Şahin, bekardır ve Erzurum’da yaşamaktadır.