



Ana Dili Eğitimi Araştırmalarında Veri Güdümlü Yönelim: Konuşma Çözümlemesi Yöntemi

*Osman TURHAN**
*Osman Kürşat YORGANCI***

Öz

Konuşma çözümlemesi (KÇ), etkileşimde-konuşmanın düzenini ve bu düzende ortaya çıkan sosyal eylemleri inceleyen bir yöntem ve yaklaşımlar bütünüdür. Ampirik kanıtı merkeze alan KÇ, etkileşimin mikro ayrıntılarının çözümlemeye dâhil edildiği, araştırmacıların öznel varsayımlarının çözümlemelere yansıtılmadığı bir araştırma yöntemi olması sebebiyle sözlü iletişimin incelendiği diğer araştırma yöntemlerinden farklılık göstermektedir. KÇ, temele alınan metodolojik ilkeler ve kullanılan analitik teknikler bakımından, doğası gereği sözlü etkileşimin yoğun bir şekilde gözlemlendiği ana dili eğitimi alanı çalışmaları için oldukça uygun bir araştırma yöntemidir. Bu bağlamda, KÇ araştırma yönteminin ana dili eğitimi alanındaki uygulamalarını incelemek büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, ana dili eğitimi alanında KÇ araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmaların kuramsal temelini betimlemek amaçlanmıştır. Temel nitel araştırma ile desenlenmiş bu çalışmada, ana dili eğitimi alanında KÇ araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüş araştırmalar alan yazını taraması yoluyla saptanmış ve inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir. Veriler doküman incelemesi aracı ile toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda KÇ araştırma yönteminin Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanında oldukça sınırlı sayıda çalışmada kullanıldığı tespit edilmiş, uygulamalarının yalnızca konuşma öğrenme alanı ve dil eğitimiyle sınırlanmadığı ve beceriler ve disiplinler arası bir bağlamı olduğunun altı çizilmiş, Türkçe dışındaki diğer bazı dillerin ve Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanında KÇ araştırma yöntemiyle yürütülen araştırmalarda öğrenci ve öğretmen etkileşimi ve öğretmenin yönergesi temelinde akran etkileşiminin ele alındığı belirlenmiştir. Edinilen bilgiler ışığında KÇ araştırma yönteminin Türkçe eğitime özgün ve pragmatik bir perspektif getireceği anlaşıldığından Türkçe eğitimi alanında KÇ araştırma yöntemini temel alan çalışmaların yürütülmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ana dili eğitimi, konuşma çözümlemesi, sınıf içi etkileşim, ana dili olarak Türkçe öğretimi

Data-Driven Orientation in Mother Tongue Education Research: Conversation Analysis

Abstract

Conversation analysis (CA) is a set of methods and approaches that examine the order of speech in interaction and the social actions that occur within this order. It differs from other research methods examining oral communication in that it is a research method that focuses on empirical evidence, where the micro details of the interaction are included in the analysis and the subjective assumptions of the researchers are not reflected in the analysis. In terms of the methodological principles and the analytical techniques used, CA is a very suitable research method for studies in the field of mother tongue education where oral interaction is intensively observed by nature. In this context, it is of great importance to examine the applications of the CA in the field of mother tongue education. In this study, it is aimed to describe the theoretical basis of the research conducted in mother tongue education by using CA as a research methodology. In this study,

* Arş. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, osmant@yildiz.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-4800-5786

** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, kursatyorganci@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-8230-219X

designed as basic qualitative research, research conducted in the field of mother tongue education by using CA were identified through literature review and determined as the object of investigation. The data were collected through document analysis and analyzed by content analysis. As a result of the study, it was determined that the CA was used in a very limited number of studies in the field of teaching Turkish as a mother tongue that its applications were not limited to the speaking skill and language education and that it had an inter-skills and interdisciplinary context. It was also determined that the studies conducted with the CA research method in the field of teaching Turkish and non-Turkish languages as a mother tongue addressed “student and teacher interaction” and “peer interaction on the basis of the teacher's instruction”. Based on the insights gathered, considering the potential for this research methodology to offer a distinctive and practical viewpoint on Turkish language education, it is recommended to conduct studies based on CA in this field.

Keywords: L1 education, conversation analysis, classroom interaction, teaching Turkish as a mother tongue

Giriş

Konuşma çözümlemesi (KÇ), etkileşimde-konuşmanın düzenini ve bu düzende ortaya çıkan sosyal eylemleri inceleyen bir yöntem ve yaklaşımlar bütünüdür (Sert vd., 2015). KÇ araştırma yönteminde, tümevarımsal yöntemler aracılığıyla iletişimde örüntü oluşturan etkileşimsel desenler belirlenmektedir. Temeline aldığı metodolojik ilkeler ve kullanılan analitik teknikler bakımından sözlü iletişimin incelendiği diğer araştırma yöntemlerinden farklılık gösteren KÇ, sözlü iletişimde etkileşim kavramını merkezine almaktadır. Konuşma dilinin incelendiği çoğu yaklaşımda konuşmacıya odaklanma eğilimi bulunmasına rağmen, KÇ araştırma yönteminde konuşma, dinleyici ve konuşmacı tarafından ortaklaşa gerçekleştirilen bir etkinlik olarak görülmekte ve etkileşimde her iki taraf da eşit olarak konumlandırılmaktadır. Etkileşim, bir önceki sıra ile bağlantılı diziler hâlinde desenlenmektedir. KÇ araştırma yönteminde temele alınan ikinci kavram olan zamansallık, etkileşimlerde gözlemlenen sessizlik ve eş zamanlı (örtüşen) konuşmaların, dizisel olarak çözümlemelere dâhil olması olarak tanımlanmaktadır. KÇ; etkileşimde, konuşanların niyet, ima ve tutumunu analizlerine dâhil etmediğinden sözlü iletişimin incelendiği diğer araştırma yöntemlerinden bu yönü ile ayrılmaktadır (Gardner, 2004; Psathas, 1995). Bu haliyle KÇ araştırma yönteminde, veri setine içeriden bir bakış açısı ile yaklaşılrken araştırmacının yorumları ve incelemeye konu olan etkileşimin dışında yer alan temalar ve kodlamalar analizlere dâhil edilmemektedir. KÇ araştırma yönteminde araştırmacılar, konuşmacılar tarafından kullanılan yöntemleri, etkileşimde gözlemlenen şekliyle adım adım ilerleyerek modellemeye çalışmaktadır. Bu esnada, etkileşimin belirli bir düzen içinde gerçekleştiği bilgisinden hareketle hiçbir ayrıntı veya ona dayalı gözlem ilgisiz olarak sınıflandırılmamaktadır. Böylelikle etkileşimler, kendi oluşturdukları düzen içinde, KÇ araştırma yönteminin merkezine aldığı analiz birimleri (söz sırası tasarımı, dizi düzeni, yeğleme, onarım, bedenleşme) temelinde (Karaca Turhan, 2024) ve veri güdümlü bir şekilde incelenmektedir. Etkileşimlerde gerçekleşen ve analizlere temel oluşturan desenler araştırmacılar tarafından önceden bilinemediği için KÇ araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen araştırmalarda veri seti, uzun ve oldukça ayrıntılı olarak çeviri yazıya dönüştürülen etkileşimlerden oluşmaktadır (Lazaraton, 2004). KÇ araştırma yönteminin merkezinde yer alan çeviri yazı işleminde veri setini besleyen kaynakların çeşitliliği (ses kayıtları, video kayıtları, ekran kayıtları) göze çarpmaktadır. Bu anlamda, intihar yardım hatlarında ses kayıt teknolojisi kullanılarak kayıt altına alınan telefon görüşmelerinin etkileşimsel anlamda çözümlemesi sonucunda tespit edilen dizisel örüntüler (Sacks vd., 1974), KÇ'nin çıkış noktasını oluştururken araştırma yöntemi niteliğini ortaya koyan ilk araştırmayı da alan yazınına kazandırmıştır. Video destekli kayıtların etkileşimsel olarak incelenmesiyle katılımcıların bedensel yönelimleri de KÇ'nin analiz süreçlerine dâhil edilmiş ve bunu dijital etkileşimin (sözlü ve yazılı) çözümlendiği araştırmalar izlemiştir (Balaman, 2023; Karaca Turhan, 2024; Karaca Turhan vd., 2024). KÇ'nin analiz süreçlerinin çeşitliliği ve kapsamı bu şekilde genişlerken, KÇ farklı bağlamlarda uygulama alanı bulmuş ve bu alanlara önemli katkılar sağlamıştır (Sert vd., 2015). Bu bağlamlardan biri olan eğitim ortamlarında sınıf içi etkileşimlerin analiz edilmesi, öğretim süreçlerinin etkileşimsel dinamiklerini anlamak için değerli bilgiler sunmaktadır. Özellikle ana dili eğitimi bağlamında, sınıf içinde gözlemlenen etkileşimlerin çözümlenmesi, öğretim yöntemlerinin ve öğrenci

katılımının iyileştirilmesine yönelik önemli çıkarımlar sunmakta ve dil öğrenme ve öğretme süreçlerinin daha etkili hale getirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu bilgilerden hareketle bu çalışmada, ana dili eğitimi alanında KÇ araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmaların kuramsal temelini betimlemek amaçlanmış, hedeflenen amaç doğrultusunda “Ana dili eğitimi alanında KÇ araştırma yöntemi ile yürütülmüş çalışmalar ve bu çalışmalarda incelenen konu alanları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışma temel nitel yöntemlerden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Mevcut çalışmada bu yöntem, bilgi kaynağı olan dokümanlar aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilginin toplandığı, bir durumun betimlendiği ve temaların ortaya konulduğu bir yaklaşım olarak ele alınmıştır (Creswell, 2013). Mevcut çalışma, önceki çalışmalarda ortaya konulan bir olgunun -KÇ araştırma yönteminin ana dili eğitimi çalışmalarında kullanımı- betimlenmesi ve bu olguya ait anahtar kavramların ve alt kümelerin kavramsallaştırılması amaçlandığı için (Leymun vd., 2017) betimleyici durum çalışması niteliğine sahiptir (Yin, 2009).

Çalışmanın verileri doküman incelemesiyle toplanmıştır. Bu teknik hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizine işaret etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışma kapsamında incelenen bilgilendirici dokümanlar ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Bu örneklem tekniğinde belirli bir ölçütü veya ölçütleri karşılayan birimler -dokümanlar- çalışmaya dâhil edilmektedir (Büyükoztürk vd., 2010). Buna göre “ana dili eğitimi” konu alanında “KÇ araştırma yöntemi” kullanılarak yürütülen “bilimsel araştırmalar” için alan yazını taraması yapılmıştır. Bilimsel araştırmalar incelendiği için alan yazını taraması tez ve makale ile sınırlandırılmıştır. Makale ve tezlerin konusuna, bağlamına veya yöntemine ilişkin herhangi bir ölçüt geliştirilmemiştir. Makale taraması Google Akademik, Web of Science, Scopus, Eric, Ebsco ve Dergipark; tez taraması ise Google Akademik, Ulusal Tez Merkezi ve ProQuest veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Bu veri tabanlarında Türkçe olarak “konuşma çözümlemesi + ana dili eğitimi/Türkçe eğitimi/Türkçe dersi” İngilizce olarak “conversation analysis + mother tongue education/L1 education/L1 classroom” anahtar kelimeleri çerçevesinde arama yapılmıştır. Yapılan aramalar bir sonraki aşamada dil becerilerine ve eğitim pedagojisine ilişkin terimler ile derinleştirilmiştir.

Alan yazını taraması sonucunda ulaşılan çalışmalar, tümevarımsal içerik analiziyle incelenmiştir. Tümevarımsal içerik analiziyle verilerde yer alan baskın veya önemli temaların ortaya çıkartılması hedeflenmektedir (Krippendorff, 2018). Buna göre tümevarımsal veri analizi, “kabataslak analiz (gözden geçirme, yoğunlaşma, özetleme) ve ayrıntılı analizin (kategorilerin detaylandırılması, hermenötik yorumlama, verilerin tanımlanması) birleştirilmesi” (Çelik vd., 2020) şeklinde yapılandırılmıştır. Veri toplama ve veri analizi eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiş ve veri azaltımına dayalı döngüsel bir süreç benimsenmiştir (Creswell, 2013; Miles ve Huberman, 2016). Buna göre ölçütlere uygun bir makale veya teze ulaşıldığında bilimsel araştırmanın konusuna ve içeriğine ilişkin kodlamalar yapılarak temalar belirlenmiştir. Ulaşılan çalışmalarda benzer temaların tekrar ettiği anlaşıldığında alan yazını taraması ve veri analizi süreci tamamlanmıştır. Aynı tema kapsamındaki çalışmalar arasından temsil gücü yüksek olduğu düşünülen çalışma/lar bulgu olarak paylaşılmıştır. Mevcut çalışmanın sistematik derleme veya bibliyometrik bir bağlamı olmadığı için tespit edilen ve analiz edilen tüm çalışmalar paylaşılmamış, niceliğe veya niteliğe dayalı tematik karşılaştırma yapılmamıştır. Bunun yerine KÇ araştırma yönteminin ana dili eğitimi alanında nasıl kullanıldığını göstermek için özetleme ve vurgulama tekniğinden yararlanarak tematik yorumlama yapılmıştır.

Çalışmada Lincoln ve Guba’nın (2013) nitel çalışmalar için önerdiği geçerlik ve güvenirlik stratejilerinden sağlamlık ve onaylanabilirliğe başvurulmuştur. Sağlamlık stratejisi kapsamında KÇ araştırma yöntemi üzerine doktora derecesine sahip bağımsız bir araştırmacı, alan yazını taraması sonucunda ulaşılan tüm makale ve tezleri incelemiş, yazarların çapraz analiz yaparak belirlediği temaları ve yaptığı yorumları denetlemiştir. Onaylanabilirlik stratejisi kapsamında ise mevcut çalışmanın nasıl yürütüldüğü, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği detaylı şekilde açıklanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

KÇ araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmalarda sınıf içi etkileşimin çeşitli eğitim kademelerinde (okul öncesi eğitimden yetişkin eğitime kadar uzanan), farklı coğrafyalarda (Birleşik Krallık, İskandinav Ülkeleri vb.) ve farklı dillerde (Almanca, Fince, İngilizce, Norveççe, vb.) incelendiği belirlenmiştir. Türkçenin ana dili olarak öğretimi kapsamındaki araştırmaların ise oldukça sınırlı kaldığı görülmüştür (İçbay, 2008; Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022). İncelenen çalışmalarda sınıf içi etkileşimin “öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen etkileşim” ve “öğretmenin yönergesi temelinde gerçekleşen akran etkileşimi” olmak üzere iki farklı bağlamda ele alındığı tespit edilmiştir.

Öğretmen ve Öğrenci Etkileşiminin İncelendiği Çalışmalar

Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim, öğrenme sürecinin temel taşlarından biridir ve başarılı bir öğretim ortamı için hayati öneme sahiptir. Bu etkileşim; öğrenme sürecinde öğretmenin öğrencilere bilgi aktarması, rehberlik etmesi ve öğrenme gereksinimlerini karşılamak için geliştirdiği stratejileri içermektedir. Öğretmen, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlamak, onları motive etmek ve öğrenmeye yönlendirmek için çeşitli öğretim stratejilerini kullanmaktadır. Öğrenciler ise öğretmenin sunduğu bilgileri anlamak, sorular sormak, tartışmalara katılmak ve geri bildirimleri dikkate almak suretiyle etkileşime dâhil olmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen ve öğrencinin etkileşimi, etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır. İlgili alan yazını taramasında ulaşılan ve öğretmenlerin öğrencilerle etkileşiminin incelendiği çalışmalarda, sınıf yönetimi (İçbay, 2008), metinlerin kullanımı (Tainio & Slotte, 2017) metin temelli incelemeler (Asplund & Tanner, 2016; Tanner, 2017), yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar (Tanner, 2017), dönüt verme (Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022), öğrencilerin inisiyatif alma etkinlikleri (Asplund vd. 2018; van Balen vd., 2022) ve ilk okuma yazma eğitiminde heceleme etkinliğine (Kern, 2018) yönelik uygulamaların tespit edildiği çalışmalar aşağıda ele alınmıştır.

İçbay (2008) KÇ araştırma yöntemini Türkiye’de eğitim ortamlarındaki etkileşimleri incelemek üzere ilk kez kullanan araştırmacı olarak 10. sınıf düzeyini içinde ana dili öğretiminin de olduğu muhtelif derslerde gözlemlemiştir. Çalışmasında, öğretmenin sınıfa girerek dersi başlatmasıyla başlayan süreçte sınıf içindeki şakalaşmalardan sonra derse dönülmesi, tartışmaların sonlandırılması, etkinlikler arasındaki geçişlerin başarılı bir şekilde yürütülmesi gibi durumlar incelenerek sınıf içinde düzenin ve disiplinin sağlanması ve korunmasında öğrencilerin ve öğretmenin karşılıklı çabalarına odaklanmıştır. Aynı zamanda, öğretmenin bir sonraki konuşmacıyı seçerek söz varlığına yönelik etkinlikler kapsamında genel kavramlardan özel kavramlara geçiş uygulamalarını yönettiği gözlemlenmiştir.

Okur ve metin etkileşiminin önemini vurgulayan edebi kuramı KÇ araştırma yöntemi ile birleştiren araştırmasında Asplund ve Tanner (2016), öğretmen ve öğrencilerin (9. sınıf) tartışmacı metinler ile ilgili fikir alışverişlerini etkileşimsel olarak incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel okuma sırasında konudan uzaklaştığı durumlar (konu dışı görüşler, temelsiz çıkarımlar vb.) gözlemlenmiştir. Sığ görüşler ve basmakalıp ifadelerden oluşan bu yaklaşımlar, eleştirel okumayı engellediği gibi sınıf içinde kontrolsüz bir ortamın doğmasına sebep olmuştur. Araştırmada incelenen bu etkileşimlerde öğrencilerin eleştirel okuma etkinliğindeki beklenmedik yaklaşımlarında öğretmen, görüşlerin düzensiz ve temelsiz bir şekilde paylaşılmasına bir süre göz yummuş, ardından ortak epistemik alan olarak ifade edilebilecek sınıf tahtasını kullanarak öğrencilerin dikkatini çekmiş ve mini ders olarak tanımlanabilecek yönergelerle eleştirel okuma sürecine ilişkin alan bilgisini etkileşimsel bir kaynak olarak kullanmıştır. Araştırmaya konu olan diğer durumda öğrencilerin derse katılma hususunda gönülsüz olması etkileşimlerde bir soruna işaret etmektedir. Öğretmen bu sorun kaynağını çözüme ulaştırmak için (onarım) öncelikle tüm sınıfı konuşmaya davet etmiş, bu girişim başarısız olunca bir sonraki konuşmacıyı kendisi seçerek etkileşimleri sürdürmeyi denemiştir. Araştırmada incelenen

son etkileşimde ise eleştirel okuma sırasında metne yönelik iki zıt görüş ortaya çıkmış ve öğrenciler söz sırasını almak için rekabet içine girmiştir. Öğretmen bu noktada tartışmaları yöneten kişi rolünü benimsemiş ve öğrencilerin söz sıralarını yönetmiştir. Dolayısıyla kaos ile düzen, eleştiri ile eleştirel okuma arasındaki ince çizgide ilerleyebilmek için öğretmenin hem girift sınıf etkileşimini yönetebilmesi hem de okuma süreçleri ve stratejilerine ilişkin alan bilgisini uygulayabilmesi gerekmiştir. Sonuç olarak öğretmenin hedef odaklı ilerlemeyen bu kaotik etkileşimlere müdahale etme yöntemleri pedagojik bilgisinin altını çizerken, başarılı bir eleştirel okuma süreci için gereken şartları sağlayarak bunu mümkün kılması ise alan hakimiyetine yönelik kanıt oluşturmaktadır.

Ana dili eğitiminde metinlerin kullanımını inceleyen başka bir araştırmada (Tainio & Slotte, 2017), 6. sınıf düzeyinde eğitim alan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda hem öğrencilerin hem de öğretmenin metin temelli etkinliklerde sesli okuma tekniğini kullandığı gözlemlenmiştir. Etkinlikler için temel alınan metinler, tüm sınıfın erişimine açık ve yalnızca okuyucunun erişimine açık olmak üzere iki şekilde kullanılmıştır. Tüm sınıfın erişimine açık olan metinler, ders kitabında yer alanlar ve etkinlikler için özel olarak seçilen materyallerden oluşurken yalnızca okuyucunun erişimine açık olan metinler, orijinal eserler ve öğrencilerin kendi oluşturdukları yazılı metinleri içermektedir. Araştırmanın bulgularına göre sesli okuma tekniğinin öğretimsel (pedagogical) (Kardaş İşler, 2019; Kardaş İşler vd., 2019) olarak temel hedefi, hedef metni tüm sınıf için ortak bir kaynak (shared reference point) olarak tanımlamaktır. Bu bağlamda tüm sınıfın görsel olarak erişebildiği bir metnin sesli okunması sırasında öğretmenin, dikkati seçili metinde olmayan öğrencileri okuma etkinliği için seçerek tüm öğrencilerin dikkatini hedef metinde toplamaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Diğer taraftan yalnızca okuyucunun erişebildiği metinlerin sesli okunması sırasında aktif dinlemenin gerçekleştiği durumları engellemek ve öğrencilerin sessiz katılımını teşvik etmek adına öğretmenin öğrencilere müdahale etmediği gözlemlenen diğer bir uygulamadır. Aynı zamanda öğrencilerin sesli okumaya istekli ve gönüllü olduğu örneklerde öğretmenin sınıf içinde sözlü ve sözsüz etkileşimsel desenlerle olumlu bir atmosfer yarattığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen, özellikle öğrencilerin sesli okuma etkinlikleri sırasında aktif dinleyici rolünü üstlenmiş, sesli okuma etkinliklerinden sonra da öğrencilerin yanıtlarından ziyade metnin içeriğine yönelik yorumlamalarda bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda sesli okumanın; söz sırasının tahsis edilmesi (söz alma, söz verme), metinde önem atfedilen bölümlerin vurgulanması, bilgi aktarımı, öğrenmeye yönelik güdüleme, yazma becerilerinin geliştirilmesi alanlarında işe koşulan bir teknik olduğu belirlenmiştir. Her ne kadar Finlandiya eğitim müfredatının ilk ve orta öğretimdeki hedefleri arasında yer almasa da sesli okuma, Finlandiya’da tüm eğitim kademelerinde kullanılan bir tekniktir. Bu sebeple bu çalışmada sınıf içi etkileşimi teşvik ettiği gerekçesiyle sesli okuma etkinliklerine yönelik uygulamaların ana dili eğitimi alanında öğretmen yetiştirme programına dâhil edilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Tanner (2017), öğretmenlerin sınıf içinde (4. ve 5. sınıf düzeyinde) yazma ve metinle ilgili sorulara yanıt verme etkinliklerinde öğrencilerle birebir ilgilendiği durumlarda oluşan etkileşimleri çözümlemiştir. Sınıf içinde yürütülen yazma etkinlikleri sırasında öğrencilerin doğrudan öğretmenden yardım istediği durumlarda öğretmenin yaşanan problemi analiz etmesiyle başlayan süreçte öğretmenin önceki öğrenmelerle bağ kurarak öğrencinin bilgi durumunu kontrol ettiği gözlemlenmiştir. Bu aşamadan sonra öğrenci, geçmiş bilgi ve deneyimlerini, etkinlik kapsamında faydalanmak üzere kendisine temin edilen materyaller ile harmanlayarak yazma etkinliğine devam etmesi konusunda cesaretlendirilmiştir. Öğretmen problemi tespit etmek ve sonrasında çözüme kavuşturmak için; öğrenciye fiziksel olarak yakın olma, önemli bilgilerin altını çizme, işaret ile gösterme, sesli okuma, öğrencinin bilgi durumunu ölçen sorular sorma gibi stratejileri kullanmıştır. Bu durum öğretmenin, bedenleşme ve çeşitli etkileşimsel kaynakları etkin bir şekilde kullanması olarak yorumlanmıştır. Okuduğunu anlama becerisini ölçen sorularda ise metin içinde sorunun yanıtını bulamayan öğrencilerin öğretmenden yardım istedikleri gözlemlenmiştir. Her iki durumda da öğrenciler öncelikle etkinliği tamamlamak için ellerinden geleni yapmış ancak başarısız olunca en son çare olarak öğretmenden yardım istemiştir. Araştırmacıların sınıf içinde belirlenen kurallara uyma olarak yorumladığı bu durum öğrencilerin problem çözme becerilerini ve öz denetim stratejilerini geliştiren bir uygulama olarak tanımlanmıştır.

Kern (2018) ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin heceleme etkinliklerinde el çırpma tekniğinin uygulanması sırasında ortaya çıkan etkileşimleri süreç içinde boylamsal olarak incelemiş ve öğrenme ile ilişkilendirmiştir. İncelenen araştırmada Almanca'nın anadili olarak öğretildiği bir sınıfta buluş yoluyla öğrenme temelinde kutu oyunları aracılığıyla ve öğretmenin rehberliğinde heceleme etkinliği yürütülmüştür. Bu etkinlikte öğrencilerden, karşılaştıkları kelimeleri hecelerken her hecede bir defa el çırpması beklenmektedir. Öğretmenin rol model olarak başlattığı uygulamalarda; etkinliği keşfetme, etkileşimsel eş zamanlama, öz eş zamanlama olmak üzere üç etkileşimsel desen belirlenmiştir. İlk örüntüde öğrenciler öğretmeni izleyerek etkinliği (oyunun kurallarını) keşfetmişlerdir. Öz eş zamanlama örüntüsünde, başlangıçta öğrencilerin vurgunun olduğu hecelere yönelim gösterdiği, ilerleyen zamanda ise öğretmen eşliğinde vurgunun olmadığı hecelere de yönelim gösterdiği gözlemlenmiştir. Etkileşimsel örüntüde ise başlangıçta öğretmenin sözlü ve sözsüz yönergelerine dikkat etmeyen öğrencinin zaman geçtikçe öğretmen el çırpınca el çırpma başladığı gözlemlenmiştir. Bunu başarabilmek için öğrenci, öğretmenin beden diline ve mimiklerine yönelim göstermiş ve kendisini öğretmenin hareketleri ile eş zamanlamaya çalışmıştır. Diğer bir deyişle çocuklar, hedeflenen etkinliğe (heceleme) ilişkin uygun öz senkronizasyona ulaşmak için sözel ifadeler ve bedenleşmenin eş zamanlı olarak sunulmasına (konuşurken alkışlama) yönelim göstermiştir. Dolayısıyla öz eş zamanlamanın gelişmesi, etkileşimsel eş zamanlamada ustalaşmanın ardından gerçekleşen bir aşamadır. Çalışmanın sonucunda çocukların öz ve etkileşimsel eş zamanlama uygulamalarındaki değişimler öğrenme ile ilişkilendirilmiştir.

van Balen ve diğerleri (2022) ana dili eğitimi bağlamında gözlemlenen etkileşimlerde öğrencilerin (1) uzlaşma, (2) bilgi talep etme ve (3) karşıt görüş belirtme durumlarında inisiyatif olarak söz dizisine dâhil olduklarını belirlemiştir. Uzlaşma durumunun belirlendiği etkileşimlerde öğretmen başlatımı, yanıt, değerlendirme (IRF) yaklaşımına yakın bir örüntü izlenirken bilgi talep etme ve karşıt görüş belirtme durumlarında bu yaklaşıma karşıt bir örüntü tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin kendi iradeleriyle söz sırası aldığını ve akranlarını da buna teşvik ettiğini göstermektedir. Diğer taraftan, öğrencilerin inisiyatif olarak etkileşime dâhil olmaları ve söz sıralarını kendilerinin yönetmeleri birçok kişinin eş zamanlı konuşmasına sebep olmuş ve söz dizilerinde örtüşmeler gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda kaotik bir şekilde ilerleyen etkileşimlerde öğretmenlerin müdahalesi ile öğretmen başlatımı, yanıt, değerlendirme örüntüsüne dönüşler yaşanmıştır. Çalışmanın sonucunda, günlük etkileşime yakın bir örüntü izlenen bilgi talep etme ve karşıt görüş belirtme durumlarının öğrencilerin inisiyatif olarak söz sırasına dâhil olmalarını teşvik edeceğinin altı çizilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi iradeleriyle söz olarak ve söz dizisine dâhil olarak birbirleri ve öğretmenleri ile etkileşime girmelerini sağlayacak etkinliklerin tasarlanmasının ve bu etkinliklerin kontrollü bir şekilde yürütülmesinin önemi vurgulanmıştır.

Avcı (2020) ile Avcı ve Karadağ'ın (2022) sınıf içi etkileşimleri inceleyen çalışması, Türkçenin anadili olarak öğretimi alanında KÇ araştırma yöntemi ile yürütülmüş ilk araştırma olması açısından hem ana dili öğretimi genelinde hem de Türkçenin ana dili olarak öğretimi özelinde oldukça önemli bulgulara sahiptir. Araştırmada, Türkçe öğretiminin etkinliklerin tekrarlı yapısı gereği sınıf kültürünü sıralı çiftler (soru-cevap) üzerine kurguladığı ve dizisel olarak üçüncü söz sıralarında öğrencilerin cevaplarını değerlendirdiği ve onayladığı gözlemlenmiştir. Onay ve dönüt vermenin farklı biçimlerinden yararlanarak öğretmen, sınıf içinde etkileşimi sürdürmekte ve böylelikle öznelerarasılığın sağlanmasına katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin söz sırasını almaya gönüllü olma durumları da sınıf kültürüne olan yönelimlerini göstermektedir. Öğretmen, örtük onarım etkinliklerinde ise öğrencilerin yanıtlarını tekrar ederek onaylamakta, bu yanıtlarla birlikte veya bu yanıtları düzenleyerek (ses yansıması) doğru formları ve yeğlenen yanıtları sezdirmektedir. Çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri de öğretmenin söz dizisini kapatma ve geçişi ifade etme aşamalarında vurgulu olumlu değerlendirmeden (VOD) faydalandığı ve VOD unsurlarından yararlanmayı ders işleme süreci içinde çeşitlendirdiğidir. Son olarak öğretmenin Türkçe dersinin niteliği gereği üstdilsel gönderime de başvurduğu, dil bilgisi açısından fark ettirmeyi amaçladığı kuralları, örnekleri etkinlikler ve tekrarlar aracılığıyla öğrencilere vermeye çalıştığı belirlenmiştir.

Öğretmenin Yönergesi Temelinde Akran¹ Etkileşiminin İncelendiği Çalışmalar

Öğretmen, öğrenci ve öğretime yönelik materyalleri bünyesinde barındıran bir eğitim ortamı olarak sınıfta gerçekleşen etkileşimler, öğretmenin öğrencilerle olan iletişimi ile sınırlandırılmamaktadır. Öğretmeni epistemik anlamda ve bir otorite olarak sınıfın merkezine konumlandıran davranışçı yaklaşımlardan uzaklaşıldığında öğretmen, bilgiye ulaşma konusunda rehber ve ara bulucu rolü ile tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda eğitim ortamlarında akran etkileşimini gerektiren uygulamalar da planlanmakta ve gözlemlenmekte, öğrencilerin anlamlı etkinlikler yoluyla birbiriyle iletişim kurmasını gerektiren görevler, akran etkileşimi bağlamında incelenebilmektedir. Öğrenciler arasındaki etkileşim, öğrenme sürecini önemli ölçüde etkileyen ve akademik başarıyı arttıran bir faktördür. Alan yazınında incelenen çalışmalarda öğrencilerin sınıf içindeki akranlarıyla etkileşime geçerek bilgiyi tartıştığı, fikirleri paylaştığı ve birbirlerinden geri bildirim aldığı gözlemlenmiş ve öğrencilerin bu etkileşimler sırasında birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinden yararlanmasının iş birliği yapma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Bunun sonucunda, öğretmenin yönergesi çerçevesinde gerçekleşen akran etkileşiminin öğrencilerin; iletişim kurma, eleştirel düşünme, okuduğunu anlama, problem çözme, edebi karakterlerle özdeşim kurma becerilerinin gelişmesini destekleyen çalışmalar (Asplund, 2012; Asplund & Prieto, 2013; Asplund vd., 2018; Greiffenhagen & Watson, 2009; Herder vd., 2018a, 2018b, 2020, 2022; Juvonen & Nilsberth, 2021; Matre & Fottland, 2013; Stokoe, 2000) aşağıda ele alınmıştır.

Stokoe (2000), çeşitli bölümlerden lisans ve lisansüstü öğrencilerinin münazara gruplarını etkileşimsel boyutta incelemiştir. Seminer dersleri bağlamında oluşturulan bu gruplarda öğrenciler, her ders için kendilerine verilen konu ile ilgili görüşlerini yine kendilerine ayrılan zamanda birbirleriyle paylaşmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin belirlenen tartışma konusuna olan yönelimleri analiz edilmiştir. Analizlerde odak noktayı oluşturan durumlar (1) tartışmayı başlatma ve (2) konudan uzaklaşma başlıklarında etkileşimsel olarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin tartışmayı başlatma stratejileri (1) görevin net olarak tanımlanması ve (2) öğretmenin yönergelerinin (yazılı veya sözlü) tekrarlanması olarak belirlenmiştir. Konudan uzaklaşma başlığında ise öğrencilerin grup içinde konudan uzaklaşma eğilimi gösterdiği etkileşimler incelenmiştir. Öğrenciler, grup olarak tartışma konusundan uzaklaştıklarında konuya dönmek için münazara konusunu tekrarlama ve konudan uzaklaştığını ifade etme gibi stratejiler izlemiştir. Araştırmanın sonucunda KÇ araştırma yönteminin eğitim ortamlarındaki etkileşimleri inceleme noktasındaki önemine değinilmiştir. KÇ araştırma yönteminin veri güdümlü ve içeriden bakış açısı sayesinde eğitim ortamlarındaki etkileşimlerin, araştırmacıların sınırlı bakış açılarından kurtulduğu ve yalnızca etkileşime katılanların bakış açısından incelenmekte olduğu ifade edilmiştir.

Greiffenhagen ve Watson (2009), İngilizcenin ana dili olarak öğretildiği bir sınıfta Shakespeare'in Macbeth isimli eserini bir yazılım aracılığıyla bilgisayar üzerinde görselleştiren öğrencilerin ikili gruplar hâlinde yürüttükleri etkinlikler sırasında hem kendi aralarındaki hem de bilgisayarla olan etkileşimleri incelemiştir. Bilgisayar üzerinde gerçekleştirilen görsel onarım etkinliklerine odaklanan bu çalışmada, öğrencilerin edebî değeri olan klasik bir eser bağlamında kendilerine verilen görevi tamamlamaya çalışırken kullandıkları yazılımı öğrenmeye çalışma ve yönergeleri takip etme uygulamaları gözlemlenmiştir. Çalışmada incelenen etkileşimde öğrenciler, karşılıklı onarım etkinlikleriyle iş birlikli yazma etkinliğini tamamlamıştır.

Öğrencilerin birbiriyle olan etkileşiminde teknolojinin kullanımına yönelik farklı bir örnek ise akıllı telefonların kullanımıdır. Asplund ve diğerleri (2018) çalışmasında, metin analizi ve muhtelif konularda sunum hazırlama etkinliklerini grup olarak yürüten öğrencilerin bu etkinlikler sırasında akıllı telefonlarını kullandıklarını gözlemlenmiştir. Bu etkinlikler sırasında öğrenciler, (1) hedeflenen etkinlik ile ortak öğrenme deneyimlerinin arasında ilişki kurabilmek için, (2) özel yaşantılarına dair anekdotları sınıf arkadaşlarıyla paylaşmak için ve (3) grup içindeki etkileşime yeni bir fikirle dâhil olmak için akıllı telefonu kullanmıştır. Öğretmenin bu yönde herhangi bir yönlendirmesi ve yönergesi olmaksızın öğrencilerin inisiyatif olarak günlük hayatta karşılığı olan ve öğretim amacıyla tasarlanmamış bu

¹ Bu çalışmada akran etkileşimi sınıf düzeyi tanımlayıcısı olarak belirlenmiş; yaş, bir değişken olarak tanımlanmamıştır.

materyalleri görev odaklı etkinliklerde kullanmasının, (1) öğrencilerin kolektif bilgi oluşturma süreçlerine katkıda bulunma ve (2) sınıf içi etkinliklerde oluşturulan metinlerin çeşitlilik göstermesi alanlarında sağlayacağı faydaların altı çizilmiştir. Aynı zamanda öğretmenin bilgisi dâhilinde ve yönlendirmesi ile kullanılmayan bu uygulamaların öğretmenin sınıf içindeki otoritesine bir tehdit unsuru oluşturmaması için öğretmenlere dijital araçların sınıf içi etkinliklere dâhil edilmesine ilişkin eğitimlerin verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Benzer şekilde, dijital kaynakların kullanımının belirgin olduğu bir diğer çalışma da Juvonen ve Nilsberth (2021) tarafından yapılmıştır. Juvonen ve Nilsberth (2021) ana dili eğitimi sınıflarında edebiyat derslerindeki etkileşimleri incelemiştir. Bu bağlamda, öğretmen tarafından öğrencilere, edebi kavramların tanımlarını yapma etkinliği görev olarak verilmiştir. Öğretmenin bu doğrultuda bir yönlendirmesi bulunmamasına rağmen öğrenciler kendilerine verilen görevleri tamamlamak için dijital kaynakları kullanmışlardır. Buradan hareketle; belirli anahtar kelimelerle arama yapma, ulaşılan bilgiyi değerlendirme, ilgisiz bilgileri eleme, farklı anahtar kelimelerle tekrar arama yapma, ulaşılan bilgileri grup arkadaşlarıyla paylaşma, hedeflenen kavramın tanımına ortak bir şekilde karar verme etkinliklerinin etkileşimsel bir örüntü oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazma becerisi özelinde incelendiğinde Herder ve diğerlerinin (2018a) araştırmasında, çeşitli düzeylerde (2.-6. sınıflar arası) ilkökul ve ortaokul öğrencileriyle yürütülen iş birlikli yazma etkinliklerindeki etkileşimsel desenler çözümlenmiştir. Yazma etkinliklerinde öğrenciler herhangi bir tür veya konu ile sınırlandırılmamıştır. Ortaya çıkan yazılı metinlerin geliştirilme sürecinde öğrencilerin kullandığı yansıtıcı ifadelerin (*reflective utterances*) etkileşimlerde bir örüntü oluşturduğu tespit edilmiştir. Yansıtıcı ifadelerin kullanımına odaklanan bu çalışmada; öğrenciler, metnin planlanması aşamasında konuyu belirlemeye yönelik fikirlerini grup arkadaşlarıyla paylaşmakta ve bu fikirler içeriği temsil etme konusunda yeterlilik, konuya uygunluk ve üslup temelinde yansıtıcı ifadelerle grup içinde değerlendirilmektedir. Belirlenen fikirlerin yazıya dökülmesi sırasında ve yazılı metinler oluşturulduktan sonra ise öğrencilerin yansıtıcı ifadeleri cümle yapısı, anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama kuralları çevresinde kümelenmiştir. Çalışmanın önemli bir sonucu, yazma etkinliklerinde öğrencilerin başarı durumu ölçülmemesine rağmen öğrencilerin yazma etkinliklerinin müfredat temelinde değerlendirildiği ölçütlere bağlı kalmasıdır. Aynı zamanda öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimlerde belirlenen bu etkileşimsel desenin (yansıtıcı ifadeler) farklı çalışmalarda öğretmen ve öğrenciler arasında gözlemlenen etkileşim ile dikkat çekici bir benzerlik göstermesi de çalışmanın önemli bir sonucunu oluşturmaktadır.

Farklı bir çalışmada iş birlikli yazma etkinlikleri bağlamında akran etkileşiminin bilgiyi yapılandırma ve dil becerilerini geliştirme hususlarındaki etkisi incelenmiştir (Herder vd., 2018b). Bu bağlamda öğrencilerin önerilerinin etkileşimsel bir desen oluşturduğu belirlenmiştir. Tespit edilen desenlerin çözümlenmesi sonucunda önerilerin; yaratıcı bir metin planlama, planlanan metni yazılı olarak ifade etme, metindeki ifadeleri iyileştirme, metnin yapısını oluşturma, sayfa düzenine (sunum) karar verme amaçlarıyla kullanıldığı gözlemlenmiştir. İçeriği oluşturma ve iyileştirmeye yönelik önerilerin diğer süreçlerle ilişkili önerilerle karşılaştırıldığında girift bir etkileşimsel desen oluşturduğu ifade edilmiştir. Metnin içeriğini oluşturmaya yönelik sunulan öneriler ele alındığında; fikirleri detaylandırma, akıl yürütme, yansıtma, fikirleri geliştirme ve birleştirme aşamalarına dair farklı uygulamalar gözlemlenmiştir. Öğrencilerin öneriler vesilesiyle yürüttükleri fikir alışverişi sonucunda ulaşılan, karşılıklı olarak bilgiyi yapılandırma ve anlam oluşturma süreçleri etkileşimsel bir başarı olarak tanımlanmış ve buradan hareketle küçük gruplar hâlinde tasarlanan yazma etkinliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Herder ve diğerleri (2020) iş birlikli yazma etkinlikleri sırasındaki akran etkileşimlerinde öğrencilerin epistemik durumlarını grup üyeleriyle paylaşma uygulamalarını incelemiştir. Bu bağlamda grup üyelerinin; açıklama yapma, soruyu yanıtlama, yanlış düzeltme, karşı çıkma, ekleme yapma uygulamaları aracılığıyla birbiriyle bilgi paylaşımında bulundukları gözlemlenmiştir. Aynı bağlamda öğrencilerin “biliyorum”, “biliyorsun” “biliyoruz” söylemlerinin işlevleri de incelenmiş (Herder vd., 2022) ve biliyorum ifadesi epistemik durumunu akranlarla paylaşma ve bilgiyi elinde tutan kişi olma rolü ile ilişkilendirilirken “biliyorsun” ve “biliyoruz” ifadeleri geçmiş bilgiler ve ortak öğrenmelerle ilişki kurarak grup üyelerinin epistemik durumunu kontrol etme işlevi ile ilişkilendirilmiştir. Her iki çalışmada

da öğrenciler epistemik durumlarını kullanarak kendi fikirlerine yönelik grup üyelerini ikna etmeye çalışmıştır. Bu da akran etkileşimi temelinde bilgi paylaşımı, beceri temelinde ise etkili iletişim ve planlama aşamasından başlayarak işbirlikli yazma sürecini yürütme olarak yorumlanabilir. Çalışmaların sonucunda, akran etkileşiminde belirlenen bu etkileşimsel desenlerin, işbirlikli yazma etkinliklerinin tasarlanması ve uygulanması hususlarında öğretmenler için yol gösterici olacağı vurgulanmıştır.

Alan yazını taramasının sonucunda, çeşitli kuramsal yaklaşımlar ve araştırma yöntemleri temelinde desenlenen ve ana dili eğitimi kapsamında yürütülen çalışmaların verilerinin, KÇ araştırma yönteminin analiz birimleri kullanılarak çözümlendiği tespit edilmiştir. Örneğin, Matre ve Fottland (2011), eylem araştırması olarak desenlenen çalışmada 3. sınıf öğrencilerin grup içinde sözlü iletişim kurma, fikir birliğine varma ve okuduğunu anlama becerilerini boylamsal olarak incelemiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin konuşma süresinin arttığı, kendilerine verilen rollere daha az bağımlı olduğu ve çeşitli söylem stratejilerinden faydalandıkları gözlemlenmiştir. Söylem stratejileri; soru edatlarının kullanımı, varsayma dayanan durumların ele alınması, örnek verme, karşılaştırma yapma ve karşıt görüş sunma olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde Asplund (2012) ve Asplund ve Prieto (2013), KÇ ve alımlama kuramını harmanladığı çalışmalarında 18-19 yaş aralığında erkek öğrencilerden oluşan bir sınıfta roman incelemesi sırasında gerçekleşen etkileşimleri incelemiştir. İncelenen etkileşimlerde öğrencilerin, romanın içinden doğrudan alıntı kullanarak romanın olay örgüsünü yeniden anlatma biçimlerinin metni okuduklarına ve metnin içindeki ayrıntıları takip ettiklerine dair kanıt oluşturduğu ifade edilmiş ve erkek öğrencilerin romandaki kadın kahraman ile özdeşim kurduğunun altı çizilmiştir.

Sonuç

Veri setine, etkileşime dâhil olanların (içeriden) bakış açısıyla yaklaşıldığı KÇ, iç içe geçmiş etkileşimsel desenlerin mikro analitik olarak çözümlenebileceği bir araştırma yöntemidir. KÇ araştırma yönteminin veri güdümlü olarak ilerlemesi sebebiyle etkileşimlerde “o anda”, “orada” ve “ne” olduğu nesnel bir şekilde gözlemlenebilmektedir. KÇ araştırma yönteminde etkileşimde ve etkileşimin gerçekleştiği bağlamda yer alan tüm detaylar ayrıntılı bir şekilde çeviri yazıya dönüştürülmektedir (Balaman, 2016; Jefferson, 2004; Mondada, 2018). Böylelikle, etkileşimlerde görülen ancak fark edilmeyen (Garfinkel, 1967, 2023) desenlerin belirlenmesi, çözümlenmesi ve betimlenmesi sağlanmaktadır. KÇ, temele alınan metodolojik ilkeler ve kullanılan analitik teknikler bakımından sınıf içi uygulamaların doğrudan, kanıta dayalı, nesnel bir şekilde gözlemlenebilmesine olanak tanımaktadır. Bu sebeple doğası gereği sözlü etkileşimin yoğun bir şekilde gözlemlendiği ana dili eğitimi alanı çalışmaları için oldukça uygun bir araştırma yöntemidir. Bu bağlamda ele alındığında KÇ araştırmalarının sonuçlarının hem öğretmen adaylarının eğitimi bağlamında etkileşimi merkeze alan içerik geliştirilmesi açısından hem de hizmet içi eğitim bağlamında sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesi açısından oldukça kıymetli olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmada alan yazını taraması yoluyla Türkçe dışındaki diğer bazı dillerin ve Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanında KÇ araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalarda öğrenci ve öğretmen etkileşimi ve öğretmenin yönergesi temelinde akran etkileşiminin ele alındığı belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda etkileşimlerin çeşitli yönleri ele alınarak sınıf içi dinamiklerin anlaşılmasına katkıda bulunulmuş, bu etkileşimlerin eğitim süreçlerine olan etkileri ve katkıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimleri inceleyen çalışmalarda öğretmenlerin sınıf içi etkileşimleri yönetme becerileri, pedagojik bilgi ve stratejilerinin; sınıf içi düzenin sağlanmasında, eleştirel okuma ve yazma süreçlerinin, etkileşimsel öğrenmenin ve öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde oynadığı kritik rolün altı çizilmiştir. Akran etkileşimini inceleyen çalışmalarda ise bilgi paylaşımı, iş birliği ve dijital araçların kullanımı gibi çeşitli boyutlar incelenmiş ve bu etkileşimlerin eğitimdeki rolü belirgin bir şekilde ortaya konulmuştur. Çalışmada ulaşılan önemli bir sonuç ise veri setine yaklaşımı ve kullanılan analiz birimleri sayesinde sözlü iletişimin incelendiği diğer yöntemlerden farklılaşan KÇ araştırma yönteminin Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanında oldukça sınırlı sayıda çalışmada kullanıldığının tespit edilmesidir. Yapılan çalışmalar, KÇ araştırma yönteminin yalnızca konuşma öğrenme alanı ve dil eğitimiyle ile sınırlanmadığını, beceriler ve disiplinler arası bir bağlamı olduğu göstermektedir. Bu veriler ve bilgiler

ışığında KÇ araştırma yönteminin Türkçe eğitime özgün ve pragmatik bir perspektif getireceği anlaşılmaktadır ve Türkçe eğitimi alanında KÇ araştırma yöntemini temel alan çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %60, 2. yazar %40

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Asplund, S. B. (2012). Being a skilled reader: Reception patterns in vehicle engineering students' literature discussion. *Education inquiry*, 3(2), 243-257.
- Asplund, S. B., & Prieto, H. P. (2013). 'Ellie is the coolest': class, masculinity and place in vehicle engineering students' talk about literature in a Swedish rural town school. *Children's Geographies*, 11(1), 59-73.
- Asplund, S. B., & Tanner, M. F. (2016). Navigating between disorder and control: Challenges and choices when teaching reading strategies in the L1 classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1-25.
- Asplund, S. B., Olin-Scheller, C., & Tanner, M. (2018). Under the teacher's radar: Literacy practices in task-related smartphone use in the connected classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-26.
- Avcı, M. (2020). *Vurgulu olumlu değerlendirmenin Türkçe dersleri sınıf içi etkileşiminde kullanımının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, M., & Karadağ, Ö. (2022). Türkçe derslerinde etkileşimsel kaynak kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 1-26.
- Balaman, U. (2016). *A conversation analytic study on the development of interactional competence in English in an online task-oriented environment* (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences, Ankara.
- Balaman, U. (2023). *Conversation analytic language teacher education in digital spaces*. London: Palgrave Macmillan.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Gardner, R. (2004). Conversation analysis. A. Davies, C. Elder (eds.), In *Handbook of applied linguistic* (pp. 262-284). New York: Blackwell Publishing.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Garfinkel, H. (2023). Studies in ethnomethodology. W. Longhofer, D. Winchester (eds.), In *Social theory re-wired* (pp. 58-66). New York: Routledge.
- Greiffenhagen, C., & Watson, R. (2009). Visual repairables: Analysing the work of repair in human-computer interaction. *Visual Communication*, 8(1), 65-90.

- Herder, A., Berenst, J., de Glopper, K., & Koole, T. (2018a). Reflective practices in collaborative writing of primary school students. *International Journal of Educational Research*, 90, 160-174.
- Herder, A., Berenst, J., de Glopper, K., & Koole, T. (2018b). Nature and function of proposals in collaborative writing of primary school students. *Linguistics and education*, 46, 1-11.
- Herder, A., Berenst, J., de Glopper, K., & Koole, T. (2020). Sharing knowledge with peers: Epistemic displays in collaborative writing of primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100378.
- Herder, A., Berenst, J., de Glopper, K., & Koole, T. (2022). Conversational functions of 'I know', 'you know' and 'we know' in collaborative writing of primary school children. *Classroom discourse*, 13(1), 1-31.
- İçbay, M. A. (2008). *The role of classroom interaction in the construction of classroom order: A conversation analytic study* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. G. H. Lerner (ed.), In *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Juvonen, R., & Nilsberth, M. (2021). Students' work with literary concepts in digitally rich L1 classrooms. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-31.
- Karaca Turhan, F. (2024). *Uzaktan eğitim yoluyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi etkileşimin konuşma çözümlemesi yöntemiyle incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca Turhan, F., Baş, B., & Balaman, U. (2024). Video aracılı etkileşimde onarım mekanizmaları. *Journal of History School*, 68, 248-267.
- Kardaş İşler, N. (2019). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde öğrenci başlatımları ve öğrenme fırsatları: Bir konuşma çözümlemesi çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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, 100341.
- Kern, F. (2018). Clapping hands with the teacher: What synchronization reveals about learning. *Journal of Pragmatics*, 125, 28-42.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage.
- Lazaraton, A. (2004). Conversation analysis and the nonnative English speaking ESL teacher: a case study. D. Boxer, D. A. Cohen (eds.), In *Studying speaking to inform second language learning* (pp. 49-67). Clevedon: Multilingual Matters.
- Leymun, Ş. O., Odabaşı, F., & Yurdakul, I. K. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. New York: Routledge.
- Matre, S., & Fottland, H. (2011). Text, talk and thinking together-Using action research to improve third grade children's talking, reading and identity construction. *Nordic Studies in Education*, 31(4), 258-274.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85-106.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Sert, O., Balaman, U., Can Daşkın, N., Büyükgüzel, S., & Ergül, H. (2015). Konuşma çözümlemesi yöntemi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(2), 1-43
- Stokoe, E. H. (2000). Constructing topicality in university students' small-group discussion: A conversation analytic approach. *Language and Education*, 14(3), 184-203.

- Tainio, L., & Slotte, A. (2017). Interactional organization and pedagogic aims of reading aloud practices in L1 education. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(1), 61-82.
- Tanner, M. (2017). Taking interaction in literacy events seriously: A conversation analysis approach to evolving literacy practices in the classroom. *Language and Education*, 31(5), 400-417.
- van Balen, J., Gosen, M. N., de Vries, S., & Koole, T. (2022). Taking learner initiatives within classroom discussions with room for subjectification. *Classroom Discourse*, 15(2), 123-142.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction*. London: Sage.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.

Extended Abstract

Conversation analysis (CA), the study of talk-in-interaction, represents a methodological approach to the study of mundane social action. CA tackles the challenge of researching social life in-situ, in the most common situations, by analyzing the most mundane, regular, naturally occurring interactions in all of their detail. Its fundamental tenet is that social activities have meaning for the people who perform them and that this meaning can be identified and examined through careful analysis. It is interested in identifying the structures, regulations, and frameworks that create and make up that order. Avoiding preconceived theoretical or conceptual categories, adopting an open mind, and being willing to follow the phenomena under research are all necessary for this type of analysis. (Gardner, 2004; Psathas, 1995).

CA has found application in different contexts and has made significant contributions to these fields (Sert et al., 2015). Analyzing classroom interactions in educational settings, which is one of these contexts, provides valuable information to understand the interactional dynamics of teaching processes. Especially in the context of mother tongue education, analyzing classroom interactions provides important implications for improving teaching methods and student participation and helps to make language learning and teaching processes more effective. With this in mind, this study aims to investigate studies conducted in the field of mother tongue education by using CA as a research methodology, and to identify the subject areas examined in these studies. In this study, which was designed with basic qualitative research, studies were identified through literature review and determined as the object of investigation. The data were collected through document analysis and analyzed through content analysis.

The literature review revealed that classroom interaction took place in two contexts: "Interaction between the teacher and the student" and "peer interaction following the teacher's instruction". One of the main pillars of the learning process is the interaction between the teacher and the student. In order to address the needs of the students and provide guidance and information, teachers employ methods during the learning process that are included in this interaction. To comprehend each student's unique needs and to inspire and mentor them in their learning, teachers use a variety of instructional techniques. By comprehending the material that teachers have delivered, posing questions, taking part in discussions, and accepting feedback, students engage in the interaction. Thus, an essential element for creating an effective classroom is teacher-student interaction. The literature review identified studies that investigated classroom order (İçbay, 2008), how teachers and students interacted through text use (Tainio & Slotte, 2017), text-based discussions (Asplund & Tanner, 2016; Tanner, 2017), writing skill development practices (Tanner, 2017), giving feedback (Avcı, 2020; Avcı & Karadağ, 2022), taking initiatives (Asplund et al., 2018; van Balen, 2022) and spelling exercises in primary literacy education (Kern, 2018). The interactions taking place in the classroom as an educational environment that includes the teacher, students and teaching materials are not limited to the teacher's interactions with the students. Moving away from behaviorist approaches, which place the teacher as the authority and epistemic center of the classroom, the teacher is defined as a guide and mediator in helping students access knowledge; peer interaction practices in the classroom are planned and observed; and assignments that call for meaningful group communication can be evaluated within the framework of peer interaction. It was noted in the studies

reviewed in the literature that students engaged in peer interaction to exchange ideas, discuss material, and get feedback from one another. Consequently, research has shown that peer interaction helps students strengthen their critical thinking, communication, and problem-solving skills (Asplund, 2012; Asplund & Prieto, 2013; Asplund et al., 2018; Greiffenhagen & Watson, 2009; Herder et al., 2018a, 2018b, 2020, 2022; Juvonen & Nilsberth, 2021; Matre & Fottland, 2011; Stokoe, 2000). In addition, as a result of these exchanges, students gain from one another's expertise and experience, which helps them build collaborative skills.

The study also revealed that very few studies in the field of teaching Turkish as a mother tongue used the CA. The studies demonstrated that the CA had an interdisciplinary and cross-skill context and was not solely applicable to the speaking skills area and language education. Based on the insights gathered, considering the potential for this research methodology to offer a distinctive and practical viewpoint on Turkish language education, it is recommended to conduct studies based on CA in this field.