

Sınıf İçi Etkileşim ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme

Olcay Sert¹

ÖZET

Bu bölümde yabancı dilde sınıf içi etkileşim (L2 Classroom Interaction) çalışmaları tanıtılarak, son yıllarda ülkemizde Konuşma Çözümlemesi (Conversation Analysis) yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalar örneklendirilecektir. Sınıf içi etkileşim çalışmalarının bulguları sadece öğretme ve öğrenme süreçlerini daha iyi anlamamızı sağlamakla kalmamakta, bunun yanında yabancı dil öğretmeni yetiştirmeye çok önemli katkılarda bulunmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’de yapılan sınıf içi etkileşim çalışmalarını gerçek sınıf verisi kullanarak örneklendirecek bu bölüm, yakın zamanda Türkiye’de geliştirilen bir öğretmen yetiştirme modelinin de (Sert, 2015) araştırma süreçlerini kısaca tanıtacaktır. Temellerini Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (Walsh 2006) ve Konuşma Çözümlemesi’nden alan bu model, hizmet öncesi eğitime katkıda bulunarak ülkemizde etkileşimi merkezine koyan yabancı dil sınıfları oluşturulmasını amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: sınıf içi etkileşim, Konuşma Çözümlemesi, öğretmen yetiştirme, yabancı dil olarak İngilizce, etkileşimsel yeti

Giriş

Sınıf söylemi (classroom discourse), 1960’lı yıllardan bu yana sistem-temelli gözlem araçları (Flanders, 1970) ve söylem çözümlemesi (Sinclair ve Coulthard, 1975)

¹ Olcay Sert, HUMAN Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü, Hacettepe Üniversitesi, osert@hacettepe.edu.tr

gibi farklı bakış açıları ile incelenmiş, 2000'li yılların başında ise özellikle yabancı dil sınıflarındaki etkileşimi araştırmak için budunyöntembilim (ethnomethodology) çıkışlı olan Konuşma Çözümlemesi (KÇ) yöntemi (Sacks, Schegloff ve Jefferson, 1974) yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. KÇ yönteminin sistematik, mikro-analitik ve kanıta dayalı zengin çözümleme araçları, yabancı dil eğitiminde öğrenim ve öğretim süreçlerinin dizisel işleyişini sınıf içindeki mikro-bağlamlar (classroom contexts, Seedhouse, 2004) ışığında açığa çıkarmış ve dil gelişimi ve etkileşimsel yetinin dinamiklerini anlamamıza olanak sağlamıştır. Etkileşimde-konuşmanın (talk-in-interaction) yabancı dil eğitiminin merkezine koyulması ile uygulamalı dilbilim alanına yeni bir soluk getirilmiş, öğrenme ve dil kullanımını irdeleyen İkinci Dil Ediniminde Konuşma Çözümlemesi (CA-for-SLA, Markee ve Kasper, 2004) alanı doğmuştur.

Kitabımızın bu bölümünde yabancı dil eğitiminde sınıf içi etkileşim çalışmaları sınıf etkileşimi veri tabanlarından kesitler kullanılarak tanıtılacaktır. Sınıf içi etkileşimin dizisel ve mikro-analitik dinamiklerini ve alanda önemli yere sahip çalışmaları tanıttıktan sonra, bu alanın öğretmen yetiştirme ile kesiştiği noktalar irdelenecektir. Bölümün son kısmında ayrıca Türkiye'de geliştirilmiş ve uygulanmış, sınıf içi etkileşimi, etkileşimsel yetiyi, yansıtıcı uygulamaları ve Konuşma Çözümlemesini merkezine alan bir öğretmen yetiştirme modeli tanıtılacaktır.

Yabancı Dil Eğitiminde Sınıf İçi Etkileşim Çalışmaları

Firth ve Wagner'in (1997) ikinci dil edinimi araştırmalarındaki bilişsel, bireysel ve indirgemeci (reductionist) yöntem ve yaklaşımları eleştirerek sosyal ve veri tabanlı bakış açılarının önünü açan çağrısı, yabancı dil sınıflarındaki eğitim ve öğretim süreçlerini irdeleyen Konuşma Çözümlemesi (KÇ) çalışmalarını tetiklemiştir (örn. Markee, 2000; Gardner ve Wagner, 2004; Seedhouse, 2004). KÇ çalışmaları, yeni yüzyılın başında sınıf etkileşimi araştırmalarında daha yaygın olan söylem çözümlemesi yönteminin, etkileşimi üç basamaklı (IRF- Öğretmen başlatımı, yanıt,

dönüt/değerlendirme) ve kodlanabilir gören çözümlerinin aksine, mikro-analitik ve dizisel bir yaklaşımla etkileşimin sözlü ve sözsüz parçacıklarını çokkipli (multimodal) bir bakış açısı ile açıklamıştır. KÇ yönteminin önemli prensiplerinden olan (1) içsel (emic) bakış açısı, (2) veri tabanlı çözümler ve (3) dizisel bağlam, detaycı bir çevriyazı sistemi ile birleşerek, KÇ'yi veriden yola çıkan, kanıtı merkezine alan ve analitik kategorileri (söz sırası alma, onarım, yeğleme düzeni) sayesinde geçerliliği çok yüksek olan bir sınıf içi etkileşim çözümler yöntemi haline getirmiştir.

Sınıf içi etkileşime bu bakış açısı ile yaklaşım uygulamalı dilbilim ve yabancı dil eğitimi alanında en önemli izlerden birini bırakan araştırma Seedhouse'un (2004) çalışmasıdır. Seedhouse (2004, 2005) büyük bir "yabancı dil olarak İngilizce" sınıf veri tabanını KÇ yöntemi ile inceleyerek sınıf içi etkileşimin mikro-bağlamlarını (anlam-ve-akıcılık bağlamı, yapı-ve-doğruluk bağlamı, görev odaklı bağlam ve yönetsel bağlam) ve bu bağlamlardaki eğitsel odakların söz sırası alma, dizisel düzen, onarım ve yeğleme düzeni ile nasıl oluşturulduğunu göstermiştir. Seedhouse'un araştırmaları ve onu izleyen bir çok araştırma (örn. Garton 2012; Sert ve Walsh 2013; Park 2014), belirttiğimiz bağlamlar ışığında sınıf içi söz sırası düzeni ve pedagojik hedefler arasında dönüşlü (reflexive) ve birbirini etkileyen bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Söz sırası alma ve onarım (repair) gibi etkileşim olgularının çözümlenmesi, yabancı dil öğretiminde bağlamsal odağın öğretmen hedefleri doğrultusunda anlık değişimler gösterdiğini gözler önüne sermiştir. Örneğin alttaki kesitte bir yabancı dil olarak İngilizce sınıfında bir öğretmenin söz sırası ve onarım tercihleri ile yapı-ve-doğruluk (form-and-accuracy) bağlamına yönelimi gösterilmektedir. Bu kesit 9. sınıf öğrenciler ile Türkiye'de 2013 yılında hizmet öncesi eğitim alan bir öğretmen arasındaki etkileşimi örneklendirmektedir ve 12 saatlik bir video veri tabanından (Sert 2015) alınmıştır. Çevriyazı sembolleri Jefferson çevriyazı sisteminin (Hutchby ve Wooffitt 2008) işaretlerini içermektedir. Sembollerin Türkçe anlamları için Sert, Balaman, Can

Daşkın, Büyükgüzel ve Ergül'den (2015) ya da HUMAN uygulama ve araştırma merkezi

web bağlantısından² faydalanılabilir. Kesitteki konuşmaların Türkçe çevirileri her bir

satır altında **kalin** ve *eğik* verilmiştir.

Kesit 1, Tonight 10_06_13_25-10_cbbr (Sert, 2015, s. 27)

- 01 T1 : the ↑second one? (0.3)okay? ((L11 raises her arm))
ikincisi? ((L11 el kaldırır))
- 02 L11: tonight i'm going to stay with my friends at home.
bu gece arkadaşlarımla evde olacağım ((öğrenci will yerine going to kullanır))
- 03 (1.4)
- 04 T1 : tonight? ((looks at the student))
bu gece? ((öğrenciye bakar))
- 05 (1.6)
- 06 ↑i.
ben
- 07 L11: er ()°going to°.
ıı ecek
- 08 (1.9) ((they both look at the papers))
((her ikisi de kağıtlara bakar))
- 09 T1 : which ↑one (0.3)did you say? ((looks at L11))
hangisi dedin? ((L11'e bakar))
- 10 (2.1)
- 11 L11: °i'm going to°.
gideceğim ((yanlış yapıyı kullanır))
- 12 (2.6)
- 13 T1 : look at ↑carefully p↓lease(.) once more.
14 (3.0)will ↑or ↑going ↓to.
dikkatli bak lütfen, bir kez daha, will mi going to mu?
- 15 L11: (yes)
(evet)
- 16 T1 : will ↑or going to=
will mi going to mu?
- 17 L11: =will.
will
- 18 (0.6)
- 19 T1 : ehm (0.7)please(.)er read the sentence in full form?
ımm lütfen ıı cümleyi tam olarak oku
- 20 (1.1)
- 21 L11: to↑night=
bu gece
- 22 T1 : =yes: ((nods her head))
evet ((başı ile onaylar))
- 23 L11: i will stay with my friends at home.
arkadaşlarımla evde olacağım ((öğrenci doğru gelecek zaman yapısı kullanır))
- 24 T1 : yes correct (.)the third one?
evet doğru üçüncüsü?

² <http://www.human.hacettepe.edu.tr>

1. satırda T1 (öğretmen) sözü parmak kaldıran öğrenciye verir ve öğrenci (L11) satır 2'de yanıtı sesli olarak okur. L11'in yanıtı dilbilgisel açıdan yanlıştır, bu yüzden T1 bu söz sırasına yeğlenmeyen (dispreferred) bir yanıt olarak yönelme gösterir ve bu da 1.4 saniyelik sessizliği ortaya çıkarır. Bu sessizlikten hemen sonra satır 4'te T1, L11'in sözcüsünün ilk sözcüğünü yükselen tonlamayla tekrar eder ve tekrar uzun bir sessizlikten sonra satır 6'da bu sefer ikinci kelimeyi (↑ i) yükselen tonlamayla yineler. Bu öğretmen başlatımlı onarım (teacher-initiated repair) aynı zamanda bir *Eksik Tasarlanmış Sözcedir* (Designedly Incomplete Utterance, Koshik 2002; Sert ve Walsh 2013) ve öğrenciden yanıt almak için kullanılan bir etkileşimsel kaynaktır. Uzun süreli sessizlikler (satır 3 ve satır 5) ve Eksik Tasarlanmış Sözcüler (ETS) ile başlatılan onarımlar öğretmenin yapı ve doğruluk bağlamına yönelimini ve öğrenci yanıtlarını yeğlemediğini bizlere gösterir. Kesitin devamında satır 9'da bir açıklık ricası (clarification request, *hangisi dedin?*), yine uzun süreli bir sessizlik (satır 10) ve kısık sesle bir öğrenci yanıtı (satır 11) vardır. Şu ana kadar yaptığımız çözümlememizde T1'in sıkı kontrolü göze çarpmaktadır; soruları soran, yanıtları düzelter, ve öğrenci katkılarını değerlendirmeye tabii tutan odur.

Satır 12'deki uzun sessizlikten sonra öğretmen başka bir onarım başlatır ve 13. satırda L11'den başka bir yanıt ister. Satır 14 ve 16'da T1, L11'den iki dilbilgisi yapısından birisini seçmesini ister. 17. satırda L11 doğru yapıyı söylese de T1 19. satırda tekrar bir onarım ile yanıt verir ve L11'in sözceyi tam olarak söylemesini ister (**ımm lütfen 11 cümleyi tam olarak oku**). L11 23. satırda doğru yanıtı tam cümle olarak söyleyince 24. satırda T1 bu yanıtı kabul eder ve olumlu olarak değerlendirir (**evet doğru**). Bu kesitte gördüğümüz üzere yapı-ve-doğruluk bağlamında genelde öğrenci katkıları kısıtlıdır ve öğretmenin pedagojik yönelmelerinin yapısal kuralları ile sınırlıdır. Yeğlenen bir yanıt verildiğinde (bu yanıt anlam değil de yapı odaklıdır, öğrencinin 17. ve 23. satırdaki doğru cevaplarına öğretmenin 19. ve 24. satırdaki yönelimlerine bakınız), dizi (sequence) genelde minimal olarak ilerletilir ve 24. satırdaki gibi bir öğretmen onayı

ve/veya değerlendirmesi ile kapatılır. Bu da bize bu mikro bağlamda uzun öğrenci katkılarının ve anlamın öncelik görmediğini gösterir; önemli olan doğru dil yapılarını söyletmeyi başarmaktır. Söz sırası öğretmen tarafından kontrol edilir, yeğlenmeyen yanıtlar genelde uzun sessizlikler ve doğrudan/açık onarımlarla belli edilir.

Yabancı dil sınıflarındaki bir diğer mikro bağlam ise anlam-ve-akıcılık bağlamıdır (Seedhouse 2004). Bir önceki kesit ve çözümlemede örneklendirilen söz sırası alma/verme ve onarım yapılarının aksine bu bağlamda odak noktası yapısal doğruluktan ziyade iletişim ve anlamdır. Öğretmen müdahalesi daha kısıtlıdır ve iletişimin akışı yapısal yanlışları düzeltmek için genelde durdurulmaz. Yukarıdaki örneğin geldiği okuldaki başka bir 9. sınıf öğrenci grubu ve başka bir öğretmenin (T2) video kayıt altına alındığı alttaki kesitte, ders başlarken öğrencilere kısa bir animasyon film (WALL-E) kesiti izletilmiştir ve öğrencilere izledikleri videoda gördükleri ile bugünün dünyasındaki farklar sorulmuştur.

Kesit 2, People are fat 28_05_13_27-00_sngrn (Sert 2015, s. 29)

- 01 L3 : er when we do robots in the future ehm they will do
02 everything that people [want] to do ↑now.
11 gelecekte robotlar yaptığımızda imm insanların şimdi yapmak istediği her şeyi yapacaklar.
- 03 T2 : [yes]
evet
- 04 yes (.)is it ↑goo:d (.) do you think?
evet iyi olduğunu mu düşünüyorsun?
- 05 L3 : (0.5)↑no(.)because er (0.4)it will make peo↓ple la↑zy.
hayır çünkü 11 insanları tembel yapacak.
- 06 T2 : yes ((nods head))
evet ((başı ile onaylar))
- 07 L3 : so i don't think it's good.
yani iyi olmadığını düşünüyorum
... ((5 lines omitted))
((5 satır silinmiştir))
- 08 L9 : er people are fat.
11 insanlar tombul.
- 09 T2 : people are fat because they don't do anything,
insanlar tombul çünkü bir şey yapmıyorlar
- 10 (0.5)and,
ve,
- 11 L10: (only eat)
(sadece yerler)
- 12 T2 : yes? ((walks towards L10))
evet? ((L10'a doğru yürür))

- 13 L10: people are overweight because they are just eat↓ing.
insanlar kilolu çünkü sadece yiyorlar.
- 14 (0.9)
- 15 T2 : and just talking=
ve sadece konuşuyorlar
- 16 L10: =yes(1.5)but er this life style is i think good (0.9)<you
17 ↑don't make(0.5)er: (0.8) something (0.4)diffi↓cult>(0.6)
**evet ama ıı bu yaşam tarzı bence iyi çünkü zor birşeyler
ıı yapmıyorsun ((L10 anything yerine something kullanır))**
- 18 T2 : yes=
evet
- 19 L10: =al- >all things are easy<.
he- herşey kolay
- 20 T2 : ↑but you don't do any↓thing (.) you just sit (.) and
21 eat(.)and drink.
**ama hiçbir şey yapmıyorsun sadece oturuyorsun ve yiyorsun
ve içiyorsun.**

Kesit 2 L3'ün 01 ve 02 numaralı satırlardaki uzun yorumuyla başlar. Satır 3'teki örtüşen kısa onayı öğretmenin satır 4'teki detaylandırma sorusu (**iyi olduğunu mu düşünüyorsun?**) izler. L3 satır 5'te detaylı bir cevap verir ve T2'nin vücut dili ile de gösterdiği kısa onayından hemen sonra satır 7'de bir gerekçelendirme ile söz sırasını bitirir. Etkileşim satır 8'de L9'un önermesi ile devam eder ve bu önermenin hemen sonrasında satır 9'da T2 önce L9'un önermesini (**insanlar tombul**) tekrar eder ve aynı söz sırasında detaylandırır (**çünkü bir şey yapmıyorlar**). T2'nin söz sırası devam ederken L10 bir söz alma isteği gösterir; dolayısı ile satır 12'de T12 söz sırasını L10'a verir. L10'un 13. satırdaki katkısını önce 0.9 saniyelik bir sessizlik, daha sonra da T2'nin 15. satırdaki söz sırası tamamlaması (turn completion) izler. satır 16 ve 17'de T2'nin sözcüğü ile bitişik olarak L10 uzun bir yorumda bulunur. Bu yorumdaki kelime seçimi hatası (something) T2 tarafından o an düzeltilmez ve T2, L10'un söz sırasına devam etmesini sağlar. L10 söz sırasını tamamladıktan sonra 20 ve 21. satırlarda T2 etkileşimi kendi yorumuyla devam ettirir, bir yandan da 17. satırda yanlış kullanılan kelimenin doğru şeklini sözcüğünde kullanır, bu da saklı bir onarımdır.

Kesit 2'de açık olduğu üzere, kesit 1 ile karşılaştırıldığında öğrenci söz sıraları çok uzundur (satır 01–02, 05, 13 ve 16–17) ve etkileşime daha çok sayıda öğrenci dahil olmuştur. Öğretmen anlam odağını başarılı bir şekilde kurmuştur ve örneğin satır 4'teki detaylandırma sorusu gibi etkileşimsel kaynaklar kullanarak daha çok ve uzun öğrenci söz sırasını teşvik etmektedir. Öğretmenin sözlü katkıları anlam odaklıdır ve işbirlikçi bir şekilde bir önceki öğrenci söz sırasını tamamlayarak (ör. satır 15) uzun olan söz sıralarını tetikler (ör. satır 16-17). Bir önceki kesitte gördüğümüz açık ve doğrudan hata düzeltmelerinin aksine öğrenci hataları gecikmeli ve saklı onarıma (satır 20-21) tabii tutulur (delayed repair and embedded repair). Yukarıda da görüldüğü üzere T2 satır 18'deki öğrenci hatasını hemen onarmak yerine önce satır 18'de dinleyicilik (listenership) gösterir, daha sonra da satır 20'de doğru yapıyı (anything) vurgu da kullanarak ve yorum katarak kullanır. Bu strateji, sınıf içi etkileşimin doğal konuşmalara benzemesini sağlayan bir etkileşimsel kaynaktır.

Türkiye'deki dil sınıflarından örneklendirdiğimiz yapı-ve-doğruluk ile anlam-ve-akıcılık bağlamı bize dil sınıflarındaki etkileşimin pedagojik hedeflerden ayrılamayacağını ve etkileşim ile öğrenmenin arasındaki dinamik ilişkiyi göstermiştir. Üstte yaptığımız iki basit çözümlemede KÇ yönteminin dizisel düzen, söz sırası alma, onarım ve yeğleme gibi etkileşimsel olgular ışığında sınıf içi etkileşim alanına nasıl bir katkıda bulunabileceği örneklenmiştir. KÇ yöntemi, yabancı dil sınıflarında öğrenme davranışı takibi (Markee 2008), görev odaklı etkileşim (örn. Hellermann 2008; Hellermann ve Pekarek Doehler 2010; Pochon Berger 2011), planlama ve görev performansı (örn. Markee ve Kunitz 2013), söz sırası alma ve dağıtmanın sözsüz öğeleri (örn. Mortensen 2008; Käätä 2012; Fasel Lauzon ve Berger 2015), yetersiz bilgi iddiaları ve epistemik durum yoklamaları (Sert 2013) gibi bir çok konuyu irdelemek için kullanılmış ve artık sınıf içi etkileşimi anlamada ve öğrenme süreçlerini ortaya çıkarmada en önemli yöntem konumuna gelmiştir. Bu yöntem özellikle yabancı dilde

etkileşimsel yetinin (L2 Interactional Competence) gelişimini anlamamıza katkıda

bulunmuştur. Pekarek Doehler'e göre:

Bir dili öğrenmek, belli bir anda ve yerde ortaya çıkan iletişimsel ihtiyaçlara yanıt olarak eylemsel dil desenlerini uyarlamayı ve bu dil desenlerini sosyal aktivitelerde tekrarlı katılım için rutinleştirmeyi gerektirir...Ortaya çıkan dil yeterlikleri uyarlanabilir, esnektir ve kullanım durumlarına duyarlıdır (2010, s. 107).

İletişim ihtiyaçlarına adapte olma ve dili aktivitelerde düzenli olarak kullanma dil öğrenenlerin etkileşimsel yetilerinin gelişimi ile sonuçlanır. Markee (2008), yabancı dilde etkileşimsel yetinin üç ana ögesini vurgulamıştır:

- (1) yapısal bir sistem olarak dil (sesletim, kelime ve dilbilgisini içerir)
- (2) söz sırası alma, onarım ve dizisel düzeni içeren göstergesel sistemler
- (3) bakış (gaze) ve bedenleşmiş kaynaklar (embodied resources)

Etkileşimsel yeti çalışmalarının en önemli bulgularından birisi öğrenen katılımının (participation) dil öğrenmedeki etkili rolüdür. Walsh (2002) öğretmenlerin öğrencilere verdikleri ve veremedikleri katılım fırsatları ile dil öğrenim süreçlerini ya olumlu olarak etkilediklerini ya da kısıtladıklarını iddia etmiştir. Walsh, öğrenci katılımını merkezine alan KÇ çalışmalarında (Walsh 2006; 2011; 2012), yabancı dil sınıflarındaki etkileşimsel yeti (L2 Classroom Interactional Competence) kavramını sınıf içi etkileşim alanyazınına kazandırmıştır. Walsh (2002), öğretmenlerin doğru mikro bağlamda kullandığı doğrudan hata düzeltme, içerik odaklı dönüt, onay yoklaması, uzun bekleme zamanı gibi etkileşimsel kaynakların öğrenme fırsatları yarattığını, ancak öğretmen yankısı ve sürekli söz sırası tamamlaması gibi alışkanlıkların dil öğrenme fırsatlarını kısıtladığını bulmuştur. Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (Classroom Interactional Competence) “öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşimi öğrenmede bir aracı ve yardımcı olarak kullanabilme kabiliyetleridir” (Walsh 2011, s. 158). Son yıllarda bu alanda yapılan

çalışmalar, bu yetinin yabancı dil öğretmeni yetiştirmede çok önemli bir rol oynayabileceğini göstermiştir (Walsh 2013; Escobar Urmeneta ve Evnitskaya 2014; Sert 2015). Bundan sonraki bölümde bu yetiyi ve öğretmenlerde bu yetinin gelişimini inceleyen araştırmalar doğal sınıf etkileşimi örnekleri ile tanıtılacaktır.

Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti ve Öğretmen Yetiştirme

Seedhouse ve Walsh (2010), sınıf içi etkileşime ancak mikro-analitik bir bakış açısı ile yaklaşırsak öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini belirleyebileceğimizi iddia etmişlerdir. Yabancı dil sınıflarında Sınıf içi Etkileşimsel Yeti (SEY) kavramı hem bu mikro-analitik bakış açısını yansıtmakta, hem de öğrenci katılımı odaklı yaklaşımı ile öğretmenlerin olumlu etkileşimsel davranışlarını ortaya çıkarmamızı sağlamaktadır. SEY araştırmaları (Ör. Walsh 2011; Sert ve Walsh 2013; Escobar Urmeneta ve Evnitskaya 2014; Can Daşkın 2015) öğretme/öğrenme sürecini etkili ya da etkisiz kılan bazı etkileşimsel özellikler bulgulamıştır. Bu özellikler: (a) etkileşimsel alanı genişletme; (b) öğrenci katılımlarını şekillendirme (örneğin yapısal destek, modelleme, ya da onarım ile); (c) etkili öğrenci katılımı alma (eliciting); (d) öğretim bireydili (bir öğretmenin konuşma alışkanlıkları); ve (e) etkileşimsel farkındalıktır. Tüm bu özellikler doğru mikro bağlamda ve örtüşen pedagojik hedef ile kullanıldığında değer kazanır (Walsh 2006); dolayısıyla Walsh'un (2006; 2011) önerdiği altta verdiğimiz mikro-bağlamlara dikkat edilmelidir:

- *yönetim modu* (örn. öğrenme ortamının düzenlenmesi)
- *sınıf bağlamı modu* (örn. akıcılığa odaklanması)
- *beceriler ve sistemler modu* (örn. öğrencilerin doğru yapı üretmesini sağlama), ve
- *malzeme modu* (örn. bir material kullanarak dil pratiği yaptırma)

Her bir modun pedagojik hedeflerle uyuşan belli etkileşimsel özellikleri vardır (bakınız: Walsh 2003: s. 126). Walsh'un son yıllardaki çalışmaları, (1) pedagojik hedef doğrultusunda dil kullanımı, (2) öğrenme alanını genişletme (Walsh ve Li 2013) ve (3)

öğrenci katkılarını şekillendirmenin (Türkiye'den bir örnek için Can Daşkın 2015'e bakınız) sınıf içi etkileşimsel yetisi yüksek öğretmenlerin özelliklerinden olduğunu vurgulamıştır. Buna ek olarak yakın zamanda tamamlanmış bazı araştırmalar da (Sert 2011, 2015; Sert ve Walsh 2013) sınıf içi etkileşimsel yeti alanyazınına dört yeni öğretmen becerisi eklemiştir: (1) öğrencilerin yetersiz bilgi iddialarının başarılı yönetimi, (2) katılım isteksizliği üzerine farkındalık, (3) vücut dilinin etkili kullanımı ve (4) dil geçişinin başarılı yönetimi. Öğretmenlerin sınıf içi etkileşimsel yetilerinin gelişmesini sağlamak için öncelikle onların sınıf içi dil kullanım farkındalıklarını (teacher language awareness) arttırmak gerekmektedir. Bunu yapabilmek için de yansıtıcı uygulama (reflective practice) öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmelidir. Sınıf İçi Etkileşimin gelişimini araştırmak ve öğrencilerine daha fazla öğrenme fırsatı yaratan dil öğretmenlerini yetiştirmek için ülkemizdeki eğitim fakültelerinin yabancı dil eğitimi bölümlerinde etkileşimi merkeze koyan uygulamalar yapılmalıdır. Ancak sınıf içi etkileşimsel yetinin gelişimine kanıt getirebilmek kolay bir süreç değildir.

Boylamsal (longitudinal) araştırmasında Sert (2015), İngiliz dili eğitimi bölümü lisans seviyesi üçüncü ve son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf içi etkileşimlerini ve etkileşim üzerine yaptıkları yansıtıcı uygulamaları bir seneden uzun bir sürede takip edip, sınıf içi etkileşimin bazı gelişen özelliklerine kanıt getirmiştir. Aşağıdaki çevriyazı, lisans üçüncü sınıftaki bir öğretmen adayının mikro öğretiminden bir kesit içermektedir. Bu kesitte öğretmen adayı 23 Nisan temalı dersinin ilk giriş ve ısınma safhasındadır ve ders planında **belirttiği** hedef anlam ve akıcılığa odaklanmaktadır:

Kesit 3, Micro-teaching, 23 April 16_05_2012_01-25 (Sert 2015, s.157)

- 01 T: good morning c↑lass.
günaydın arkadaşlar
- 02 LL: GOOD MORNING TEACHER ((in chorus))
GÜNAYDIN ÖĞRETMENİM
- 03 T: how're you to↑day.
bugün nasılsınız?

- 04 LL: FINE THANKS AND YOU?
İYİYİZ YA SİZ?
- 05 T: i'm fi:ne thank ↓you: (.) er:: you know it was
06 twenty third of ↑ap↓ril: er: two weeks ↑ago:.
**İYİYİM TEŞEKKÜRLER SİZ 11 İKİ HAFTA ÖNCE 23 NISAN
OLDUĞUNU BİLİYORSUNUZ**
- 07 LL: ye::[:s.
EVET
- 08 L1: [yirmiüç nisan.
09 T: ↑ye::s ((writes '23 april' on the board))
EVET ((TAHTAYA 23 NISAN YAZAR))
- 10 T: what did you do on (.) twenty third of april?
+looks at L1
+L1'e bakar
23 NISAN'DA NE YAPTINIZ?
- 11 L1: i ↑went (.)anitkabir.
Anıtkabir'e gittim.
- 12 → T: o↑kay that's very ↓goo:d (.)anyone else?
tamam bu çok iyi başkası?

Satır 1 ve 2'de geleneksel bir selamlama sıralı çifti (adjacency pair) vardır ve sıralı çiftin ikinci kısmı (second pair part) bir çok öğrenci tarafından aynı anda ve yüksek sesle söylenir. Bunu satır 3'ten 5'e kadar bir "nasılsınız" dizisi izler. Satır 5 ve 6'da T, 23 Nisan konusunu başlatır ve 7. satırda öğrenciler koro halinde konu ile ilgili bilgilerini gösterirler. Bu esnada 8. satırda L1 Türkçe olarak konunun ismini söyler ve bunu izleyen söz sırasında öğretmen kısa bir onay verir ve tahtaya konuyu İngilizce ismi ile yazar. Satır 10'da öğretmen öğrencilere 23 Nisan'da ne yaptıklarını sorarak bir anlam-ve-akıcılık bağlamı (Seedhouse 2004) kurar ve L1 ile göz temasına geçer. 11. satırda L1 soru-cevap sıralı çiftinin ikinci kısmında gittiği yer ile ilgili bir yanıt verir (i -went (.)anitkabir.). Bu noktada L1'in Anıtkabir'den önce gelmesi gereken "to" ilgecini kullanmadığı göz önünde bulundurulmalıdır, dolayısı ile sözce dilbilgisel açıdan yanlıştır. Bunu takip eden söz sırasında (Satır 12) T, L1'in sözcesini açık bir ölçme işareti (**tamam bu çok iyi**) ile değerlendirir; anlam-ve-akıcılık bağlamında gördüğümüz ve öğrenci katılımına ve öğrenme süreçlerine olumlu etki yapan detaylandırma soruları, gizli onarım, ya da konu iletme gibi stratejilerin hiç biri kullanılmamıştır.

Öğretmenin bu etkileşimsel manevrası anlam ve akıcılık hedefleriyle uyuşmamakta ve öğrenme fırsatını henüz başlamadan kapatmaktadır. “Çok iyi (very good)” gibi değerlendirmeler sıklıkla kullanıldığında bunların öğrenme fırsatlarının önünü tıkadıkları Amerika Birleşik Devletleri’ndeki yabancı dil sınıflarında da daha önce bulgulanmıştır (Waring 2008; Wong ve Waring 2009). Üstteki mikro öğretimin devamında da öğretmen adayı anlam odağı yaratamamış, öğrenci katılımını çok kısa sözcüğe sınırlamış, “very good” gibi değerlendirme cevaplarının ötesine gidememiş ve dolayısı ile ders planında söz verdiği iletişimsel sınıfı yaratamamıştır. Sert’in (2010) önerdiği basamaklar doğrultusunda üstteki kesitteki öğretmen adayı bu dersten sonra kendi videosunu izlemiş, öğrenci katılımını arttırdığı ve kısıtladığı iki noktanın çevriyazısını tamamlamış ve dönem sonunda da bunu bir yansıtıcı rapora dönüştürmüştür. Bu raporda belirttiğimiz noktaların bir kısmına değinen öğretmen adayı, bundan bir kaç ay sonra da ‘Okul Deneyimi’ dersi kapsamındaki raporlarında benzer noktalara değinerek dil kullanım farkındalığını arttırmıştır³.

Üstteki kesitin geçtiği mikro öğretimden 13 ay sonra, aynı öğretmen bir lisenin 9. sınıf grubunda bir öğretim gerçekleştirmiştir. Altta kesit 4 olarak verilen dersin başında öğretmen öğrencilere akıllı tahtada, yan yana duran bir kadın ve erkek resmi gösterir. Bu resim daha sonra gösterilecek bir videonun ekran alıntısıdır. Aynı kesit 3’te olduğu gibi, bu kesitte de öğretmen dersin başında öğrencileri derse ısıtmak için bir konuşma aktivitesi tasarlamıştır, yani bir önceki kesit ile bu kesitin pedagojik hedefleri aynıdır: anlam-ve-akıcılık odaklıdır. Bir önceki kesitten farklı olarak, öğretmen daha uzun öğrenci katılımı almayı, etkileşimsel alanı arttırmayı ve öğrenci katılımlarını şekillendirmeyi başararak sınıf içi etkileşimsel yetisinin geliştiğini gösterir:

³ Bu raporlardan ve öğretmenin yansıtıcı yazısından kesitleri Social Interaction and L2 Classroom Discourse (Sert 2015) adlı kitabın sekizinci bölümünde bulabilirsiniz.

Kesit 4, Each other 07_06_2013_02-09 (Sert 2015, s. 161)

- 01 T: er: do you think they ar- (.)they know each other?
02 do they know each other?
ıı sizce onlar- birbirlerini tanıyorlar? birbirlerini tanıyorlar mı?
03 (0.6)
04 L1: ich=other mea:ns?
each other ne demek?
05 (0.5) ((T looks at L1))
((T, L1'e bakar))
06 T: each other.
07 L1: each other.=
birbirlerini
08 → T: °you and me°.=
sen be ben
#1.1.1 --> #1.1.2
+ hand gestures **((el hareketleri))**



Şekil 1

- 09 T: =[((repeats the gesture))
((el hareketlerini tekrar eder))
10 L1: [↑huh::=
haaa
11 T: =((nods)) **((başı ile onaylar))**
12 do they know each other?
13 yes: (.) seda?
birbirlerini tanıyorlar mı? evet seda?
14 L2: i don't think so because they are not talking.
sanmıyorum çünkü konuşmuyorlar
15 → T: they are not talking, yes >they don't know each other<.
konuşmuyorlar evet birbirlerini tanımıyorlar
16 (0.9)
17 is there anyone? (1.1) yes?
bir başkası? evet?
18 L1: may↑be: (.) they are in (.) er: bus >station<?
belki ıı otobüs terminalindeler?
19 → T: they're waiting for a bus:, (.)we said yes: (0.6)
20 they are in a bus sta↑tion (1.5)is there anyone?
bir otobüs bekliyorlar dedik evet bir otobüs terminalindeler. başkası var mı?

Satır 1 ve 2'de öğretmen tahtayı göstererek resimdeki karakterlerin birbirlerini tanıyıp tanımadıklarını sorar. Kısa bir sessizlikten sonra, L1 bir ara-genişletme (insert expansion, Schegloff 2007) başlatır ve satır 4'te "each other" kelime öbeğinin anlamını

sorar. Bu başlatımı, önce yaklaşık yarım saniyelik bir sessizlik izler ve hemen sonrasında T, L1'in kullandığı yapıyı yanlış sesletimini de düzeltecek şekilde tekrar eder (each other). Satır 7'de L1 doğru kullanımı öğretmenin modellediği şekilde tekrar eder. Bu ara genişletme ile L1 bir bilgi açığı gösterir ve T'nin yardımını ister. 8. satırda T sorulan kelime öbeğinin anlamını el hareketleri ve ona eşlik eden kelime ipuçları ile anlatır. bu söz sırasını başlatırken “you (sen)” 1.1.1'deki el hareketiyle ve “me (ben)” 1.1.2'deki el hareketiyle eş zamanlı üretilir; böylece görsel bilgi ve dil yapısı eşleştirilmiş olur. Satır 9'da T el hareketlerini hemen tekrar eder ve bu öğrencinin *durum değişimi işareti* (change of state token, Heritage 1984) ile örtüşür. Öğretmen 12. satırda ara genişletmeyi kapatır ve anlam ve akıcılık bağlamına geri döner.

13. satırdaki söz sırası aktarmasından sonra L2 14. satıra kadar uzun bir katkıda bulunur. 15. satırda T, bu yanıtta öğretmen-öğrenci ses yansıması (Walsh 2012) ve tekrar şekillendirme ile karşılık verir. Daha sonra yaklaşık 1 saniye bekleyerek etkileşim için alan açar. 18. satırda L1 bir belirsizlik belirteci ile söz sırasına başlar. 19. satırda T bu yanıtı şekillendirip onaylar. 20. satırda T bir önceki cevabın dilbilgisini düzelterek şekillendirir: “a” belirtecini kullanarak saklı onarım yapar. Özetleyecek olursak T bir çok şekilde sınıf içi etkileşimsel yetinin gelişimine kanıt gösterir. Bunlardan bazıları şunlardır: etkileşimsel alan açma (örn. satır 16-17), öğretmen-öğrenci ses yansıması (örn. satır 15), öğrenci katkılarını şekillendirme (örn. satır 20'deki saklı onarım), vücut dilinin etkin kullanımı (şekil 1), bilgi açığının etkili bir şekilde yönetimi (satır 4 ile 10 arası). T, 13 ay önce yapamadığı bir çok şeyi kendi videosunu izleyerek, videosuna odaklanıp çevriyazı yaparak, yansıtıcı yazı yazarak, ve yansıtıcı raporlar ile gerçekleştirmiş, dolayısıyla hem dil farkındalığının gelişimine hem de sınıf içi etkileşimsel yetisinin gelişimine kanıtlar getirmiştir. Sert (2015), sınıf içi etkileşimsel yetinin gelişimine katkıda bulunacak IMDAT isimli bir model geliştirmiştir. IMDAT'ın basamakları aşağıdaki gibidir:

(I)ntroducing CIC – Sınıf içi etkileşimsel yetiyi öğretmenlere tanıtma safhası

(M)icro-teaching – Mikro öğretim safhası

(D)ialogic reflection – Söyleşimsel yansıtma

(A)ctual teaching – Gerçek öğretim

(T)eacher collaboration and critical reflection – Öğretmen işbirliği ve eleştirel yansıtma

Bu basamakların detaylarını sayfa kısıtlamamızdan dolayı burada sunmamız mümkün olmayacaktır. İlgili basamaklar, uygulanabilir bir model ile birlikte Sert'te (2015) sunulmuştur. Bu modelin dinamikleri içerisinde en önemli basamak, temelini veri çıkışlı bir yöntem olan Konuşma Çözümlemesinin oluşturuyor olmasıdır. Öğretmenlerin kendi videolarını izlemeleri ve küçük kesitlerin basit çevriyazılarını yapmaları dil farkındalığının artabilmesinde en önemli etmendir. Modelin ilerleyen safhalarında içinde sürekli uygulama, eleştirel yansıtma ve söyleşimsel yansıtmanın olduğu bir çember söz konusudur. Dil öğretmeni yetiştiren bölümlerde yıllarca kuramsal dersler alan öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitimin son çeyreğinde maruz kalacakları bu sınıf içi etkileşimsel yeti temelli model ile meslek hayatına hazır başlayabilmekte, iletişimin temel öğelerini sınıf aktivitelerine taşıyan, öğrenci katılımını eğitiminin merkezine alan bir anlayışla sınıflara girmektedirler.

Sonuç

Uygulamalı dilbilim ve yabancı dil öğrenimi/öğretimi alanlarında ülkemizde yapılan çalışmalar, “Yabancı dil sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetleri nasıl gerçekleştiriliyor?” sorusuna etkileşimi merkeze alarak nadiren cevap aramışlardır. Üstünel ve Seedhouse'un (2005) Türkiye'deki yabancı dil sınıflarında öğretmen ve öğrencilerin öğretim aktivitelerinde iki dil arası geçişlerini (code-switching) araştırdıkları çalışma bir milat olmuş, 2010'lu yıllardan sonra da budunyöntembilimsel (ethnomethodological) Konuşma Çözümlemesi yöntemini kullanan araştırmalar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu çalışmalar sadece sınıf içi etkileşim ve sınıf söylemi alanlarına

katkıda bulunmakla kalmayacak, bununla birlikte yabancı dil edinimi süreçlerine mikro analitik ve boylamsal bakış açıları da getireceklerdir. Bunun da ötesinde olumlu öğretmen davranışlarının kayıt altına alınıp yayınlar ile paylaşılması, öğretmen yetiştirme alanına yeni bir soluk getirebilecek ve Türkiye'deki sınıflarda veri temelli, kanıtı merkezine alan, öğrenci katılımını ve iletişimi teşvik eden etkileşim desenleri bulunmasını teşvik edecektir.

Bu çalışmada önce Konuşma Çözümlemesi temelli sınıf içi etkileşim çalışmaları tanıtıldı ve bunu takiben doğal yabancı dil sınıf ortamlarından kesitler ile yapı ve anlam odaklı mikro bağlamlar tanıtıldı. Anlık pedagojik hedefler ve etkileşimsel mekanizmalar (söz sırası, onarım, yeğleme gibi) arasındaki karşılıklı ve dinamik ilişki tanıtıldıktan sonra bunların sınıf içi etkileşimsel yeti ile bağlantısı tartışıldı. Son olarak, bu yetilerin boylamsal olarak takibi yine Türkiye'deki sınıflardan örneklendirilerek eleştirel yansıtıcı, mikro analitik bir model kısaca sunuldu. Doğal veri temelli çalışmalarımız, bu tür araştırmaların Türkiye'de daha yaygın olarak yapılmasının hem dil edinimi araştırmaları hem de öğretmen yetiştirme için gerekliliğini göstermiştir. Bu bağlamda öğrenme süreçlerinin, gerekli öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici izinleri alınarak video kayıt altına alınması, bu veri tabanlarının mikro çözümleme ile incelenmesi gerekmektedir. Bu uzun vadeli projenin başarı ile sonuçlanması bireysel olarak değil, araştırma gruplarının ortak çalışmaları ile mümkündür. Bu da Konuşma Çözümlemesi yönteminin yaygınlaşması ve sınıf içi etkileşim ve öğretmen yetiştirme alanına odaklanan yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin sayılarının arttırılması ve yöntemsel hakimiyetlerinin geliştirilmesi ile mümkündür.

Kaynakça

Can Daşkın, N. (2015). Shaping learner contributions in an EFL classroom: Implications for L2 classroom interactional competence. *Classroom Discourse*, 6(1), 33-56.

- Escobar Urmeneta, C. ve N. Evnitskaya (2014), “Do you know Actimel?” The adaptive nature of dialogic teacher-led discussions in the CLIL science classroom: a case study, *The Language Learning Journal*, 42(2), 165–80.
- Fasel Lauzon, V. ve Berger, E. (2015). The multimodal organization of speaker selection in classroom interaction. *Linguistics and Education*, 31, 14-29.
- Firth, A. ve J. Wagner. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing Teacher Behaviour*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gardner, R., ve Wagner, J. (2004). *Second language conversations*, Continuum: London.
- Garton, S. (2012). Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse*, 3(1), 29-45.
- Hellermann, J. (2008), *Social Actions for Classroom Language Learning*, Bristol: Multilingual Matters.
- Hellermann, J. ve S. Pekarek Doehler (2010), On the contingent nature of language-learning-tasks, *Classroom Discourse*, 1(1), 25–45.
- Heritage, J. (1984), ‘A change-of-state token and aspects of its sequential placement’, in Atkinson, J.M. and J. Heritage (eds), *Structures of Social Action*, Cambridge: Cambridge University Press, 299–345.
- Hutchby, I. ve R. Wooffitt (2008), *Conversation Analysis*, Cambridge: Polity Press.
- Kääntä, L. (2012), ‘Teachers’ embodied allocations in instructional interaction’, *Classroom Discourse*, 3(2), 166–86.
- Koshik, I. (2002), ‘Designedly incomplete utterances: a pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences’, *Research on Language and Social Interaction*, 35, 277–309.
- Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*, New Jersey: Routledge.

- Markee, N. (2008), 'Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA', *Applied Linguistics*, 29, 404–27.
- Markee, N. ve Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88, 491–500.
- Markee, N. ve S. Kunitz (2013), 'Doing planning and task performance in second language acquisition: an ethnomethodological respecification', *Language Learning*, 63(4), 629–664.
- Mortensen, K. (2008), 'Selecting next-speaker in the second language classroom: how to find a willing next-speaker in planned activities', *Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 55–79.
- Park, Y. (2014). The roles of third-turn repeats in two L2 classroom interactional contexts. *Applied linguistics*, 35(2), 145-167.
- Pekarek Doehler, S. (2010), 'Conceptual changes and methodological challenges: on language, learning and documenting learning in conversation analytic SLA research', in Seedhouse, P., S. Walsh and C. Jenks (eds), *Conceptualising Learning in Applied Linguistics*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 105–26.
- Pochon-Berger, E. (2011), 'A participant's perspective on tasks: from task instruction, through pre-task planning, to task accomplishment', *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(1), 71–90, <http://www.novitasroyal.org/Vol_5_1/pochon-berger.pdf>
- Sacks, H., E.A. Schegloff ve G. Jefferson. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Schegloff, E.A. (2007), '*Sequence Organization in Interaction*', Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*, Malden, MA: Blackwell.

Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38(4), 165-187.

Seedhouse, P. ve S. Walsh (2010), 'Learning a second language through classroom interaction' in Seedhouse, P., S. Walsh and C. Jenks (eds), *Conceptualising Learning in Applied Linguistics*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 127-46.

Sert, O. (2010), 'A proposal for a CA-integrated English language teacher education program in Turkey', in Bernat, E. (ed.), *Asian EFL Journal (Special Issue on English Language Teacher Education and Development: Issues and Perspectives in Asia)*, 12(3), 62-97.

Sert, O. (2011), 'A micro-analytic investigation of claims of insufficient knowledge in EAL classrooms', Yayınlanmamış Doktora Tezi, Newcastle University, UK.

Sert, O. (2013), "Epistemic status check" as an interactional phenomenon in instructed learning settings', *Journal of Pragmatics*, 45(1), 13-28.

Sert, O. (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Sert, O., ve Walsh, S. (2013). The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. *Language and Education*, 27(6), 542-565.

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.

Sinclair, J. ve M. Coulthard. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford: Oxford University Press.

Üstünel, E. ve P. Seedhouse (2005), 'Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus', *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3), 302-25.

Walsh, S. (2002), 'Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom', *Language Teaching Research*, 6(1), 3-23.

Walsh, S. (2003), 'Developing interactional awareness in the second language classroom through teacher self-evaluation', *Language Awareness*, 12(2), 124–42.

Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*, New York: Routledge.

Walsh, S. (2011), *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*, London: Routledge.

Walsh, S. (2012), 'Conceptualising classroom interactional competence', *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6(1), 1–14,

<http://www.novitasroyal.org/Vol_6_1/Walsh.pdf>

Walsh, S. (2013), *Classroom Discourse and Teacher Development*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Walsh, S. ve L. Li (2013), 'Conversations as space for learning', *International Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 247–66.

Waring, H.Z. (2008), 'Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities', *The Modern Language Journal*, 92(4), 577–94.

Wong, J. ve H.Z. Waring (2009), "'Very good" as a teacher response', *ELT journal*, 63(3), 195–203.