



ÇEVİRİMİÇİ GÖREV-TEMELLİ ETKİLEŞİMDE ORTAKLAŞA BİLGİ YAPILANDIRMASININ KONUŞMA ÇÖZÜMLEMESİYLE İNCELENMESİ

Olcay Sert¹, Ufuk Balaman²

Hacettepe Üniversitesi

Öz: Yabancı dil öğreniminde görev temelli etkileşim uzun yıllardır uygulamalı dilbilim araştırmalarının odağı olmuştur. Bilgisayar-destekli dil öğrenimi ve görev-temelli dil öğreniminin kesiştiği, özellikle anlam söyleşmesi (negotiation of meaning) bakımından zengin ortamların, yabancı dil gelişimine önemli faydaları bulunacağı iddia edilmiştir. Bu makalede, çevrimiçi görev-temelli yabancı dil olarak İngilizce etkileşimini sağlamak için tasarlanmış bir oyun çerçevesinde katılımcıların ortaklaşa bilgi yapılandırma süreçleri incelenmiştir. Geleneksel ikinci dil edinimi çalışmalarının kuram, araştırmacı ve kodlama temelli çözümlemelerinin aksine, çalışmamızda *Konuşma Çözümlemesi* yöntemi kullanılmıştır. Ekran kayıtlarından oluşan 20 saatlik bir video veri tabanından faydalanılan çalışmamızın odak noktasını, katılımcıların, çevrimiçi görevde doğru yanıtları buldukları anlardan sonraki yönelimleri ve bunu takiben oluşan epistemik ilerlemeler oluşturmaktadır. Çözümlememiz, incelediğimiz çevrimiçi görev-temelli çoklu video etkileşiminde katılımcıların kullandığı

¹ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD, osert@hacettepe.edu.tr

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD, ubalaman@hacettepe.edu.tr

Makale gönderim tarihi: 9 Haziran 2015 ; Kabul tarihi: 8 Ekim 2015

çokkipli etkileşimsel kaynaklar ve görev-temelli etkileşimin normlarının iç içe geçmiş dizisel eylemler oluşturduğunu ve epistemik ilerlemenin dinamiklerinin bu eylemlere katılımcıların eşzamanlı yönelimleri ile açığa çıktığını göstermektedir. Çalışmamızın uygulamalı dilbilim çerçevesindeki epistemik durum ve duruş çalışmalarına, yabancı dil öğrenimine, ve bilgisayar destekli görev temelli etkileşim tasarımına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Konuşma Çözümlemesi, Epistemik İlerleme, Çevrimiçi Görev Temelli Etkileşim, Yabancı Dil Olarak İngilizce*

A CONVERSATION ANALYTIC INVESTIGATION INTO CO-CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN ONLINE TASK-ORIENTED INTERACTION

Abstract: Task-based interaction in foreign language learning has long been a focus in applied linguistic research. It has been argued that the intersection of computer-assisted language learning and task-based language learning, especially when combined with an enriched negotiation of meaning, can facilitate foreign language development. In this article, we analyse the co-construction of participants' knowledge within the use of a game designed to facilitate online task-based EFL interaction. Unlike theory, researcher, and code driven traditional SLA studies, we employed *Conversation Analysis* methodology. The focus of our study, in which screen recordings as well as 20-hour long L2 interactions have been used, is the orientations of participants right after they find the correct answer and the epistemic progression that unfolds from that moment on. Our analyses show that the multimodal resources used by the participants and the norms of the task-based interaction form intertwined sequential actions, and the dynamics of epistemic progression unfold through orientations of participants to such actions. Our study can contribute to the applied linguistics studies on epistemic states and stance, to foreign language learning, and to computer mediated task based interaction design.

Keywords: *Conversation Analysis, Epistemic Progression, Online Task-based interaction, English as a Foreign Language*

1. GİRİŞ

Son yıllarda çevrimiçi ortamların yabancı dil eğitimi açısından önemi

defalarca vurgulanmış ve bu ortamlardan en yüksek yararın nasıl elde edilebileceği birçok araştırmacının ilgi alanına girmiştir (Chapelle, 2001, 2003, 2009; Doughty ve Long, 2003; Gonzalez-Lloret ve Ortega, 2014). Etkileşimi temelinde aldığı iddiasıyla ön plana çıkan araştırmacılar, çevrimiçi ortamların denence (Örn. etkileşim denencesi/varsayımı, Hatch, 1978; Krashen, 1980) ve kuram temelli tasarımlarla öğrencilere sunulması gerekliliğine vurguda bulunmuşlardır (Doughty ve Long, 2003). Bu temelde tasarlanan etkinlikler yine varsayım ve kuram temelli çözümlenmelerle ve kodlamalarla araştırmalarda yer almışlardır. Dolayısıyla çevrimiçi ortamların yabancı dil eğitimi açısından önemi, alanyazına yalnızca araştırmacı bakış açısıyla girmiş (etic perspective) ve katılımcı bakış açısı (emic perspective) arka planda kalmıştır. Bu bakış açısını kullanarak çevrimiçi ortamları, bilgisayar-destekli dil öğrenimi araştırma alanı çerçevesinde inceleyen araştırmacılar, odaklarını görev-temelli dil öğretimine kaydırmış ve iki alanın birleşiminden olumlu öğrenme çıktıları elde edilebileceğini varsaymışlardır (Chapelle, 2001; Gonzalez-Lloret ve Ortega, 2014).

Bu anlayış değişikliği, dil öğrenimi amacıyla yazılım ve çevrimiçi ortamı geliştirmek ve sınıf ortamındaki öğrenmeyi çevrimiçi ortamlarla kıyaslamak amacıyla yapılan araştırmaların da eksenini değiştirmiş, görevi temelinde, anlamı odağına ve iletişimsel yönelimleri hedefine alan bir araştırma yöntemini ortaya çıkarmıştır (Chapelle, 2001). Bu temelde öğrencilerin tamamlamaya çalıştığı görevler, aynı zamanda dil öğrenme süreçlerinin de merkezine yerleşmiştir. Ellis (2003) bu türden görevleri, eğitsel hedeflere ulaşmak amacıyla tasarlanan iş planları olarak tanımlamış ve alandaki araştırmacılara görev-temelli bu anlayış üzerine bir rehber sunmuştur. Ancak ulaşılan bu anlayış her ne kadar öğrenciyi ve iletişimi temelinde olsa da önemli bir etmen göz ardı edilmiştir. Bir iş planı olarak öğretmen ya da araştırmacı tarafından tasarlanan görevlerin gerçekleşmesi sırasında ortaya çıkan etkileşimsel süreçler, araştırmaların konusu olmamış; dolayısıyla bir iş planı içerisinde, görevler esnasında gerçekleşecek tüm bu süreçler yalnızca tahmin edilmiş; mikro ayrıntıları ön plana çıkaran ve öğrenmeyi gerçekleştirdiği anda betimleyen çalışmaların eksikliği göze çarpmıştır (Seedhouse, 2005). Bir iş planıyla tasarlanan görev esnasında, etkileşimde bulunan öğrencilerin, bilgiyi bu etkileşim aracılığıyla yapılandırabilecekleri varsayılmış, ancak bu yapılandırma sürecinin nasıl gerçekleştiğine odaklanılmamıştır.

Bu çalışmada, araştırma yöntemi olarak araştırmacı bakış açısı ile (etic) veriyi inceleyen kuram temelli bir yöntem yerine, katılımcı bakış açısını (emic) ön plana çıkaran Konuşma Çözümlemesi yöntemi kullanılacaktır. Böylece yönetsel sorunlara yönelik bir çözüm önerisinde bulunulacak ve doğal gelişen etkileşim anbean, sıralı söz sıraları ile ilerleyen, mikro ayrıntılarla anlam bulan bir yapı ile betimlenerek çözümlenecektir. Etkileşimin bu denli zengin ayrıntılarla incelenmesi bir iş planı olarak tanımlanan eğitsel görevlerin süreç boyutuna da yeni bir bakış açısı kazandıracak ve görev-temelli dil öğrenme süreçlerinin gerçek etkisi gözler önüne serilecektir. Bu temelde ilerleyecek araştırmamızın odak noktası ise çevrimiçi görev-temelli etkileşimde bulunan, yabancı dil öğrenen katılımcıların bir görevi çözmek üzere bilgiyi ortaklaşa nasıl yapılandırdıkları olacaktır. Ortaklaşa bilgi yapılandırmasını konuşma çözümlemesi yöntemiyle incelerken, bilginin etkileşim içerisindeki yerine atfla etkileşim epistemisine de değinilecektir. Bununla bağlantılı olarak, sonraki bölümlerde öncelikle teknoloji-aracılı görev-temelli yabancı dil öğrenimi ve yabancı dil bağlamında epistemik yönelmeler üzerine bir alanyazın taraması sunulacak, sonrasında ise araştırmamızın yöntemi bütün yönleriyle açıklanacaktır. Çalışmamız çözümleme ve çözümleme üzerine bir tartışma ile sonlandırılacaktır.

2. ALANYAZIN TARAMASI

2.1. TEKNOLOJİ-ARACILI GÖREV-TEMELLİ YABANCI DİL ÖĞRENİMİ

Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçleri ile teknoloji arasındaki ilişki genellikle bilgisayar-destekli dil öğrenimi (computer-assisted language learning) çevresinde şekillenmiştir. Bilgisayar-destekli dil öğrenimi araştırmalarının bir parçası olarak, görev-temelli dil öğrenimi (task-based language learning) de birçok açıdan incelenmiştir. Bu incelemeleri bir çerçeveye oturtmak üzere Chapelle (2001), altı maddeli bir model önermiştir (dil öğrenme potansiyeli, anlam odağı, öğrenciye uyum, gerçeklik, pozitif etki, uygulanabilirlik). Daha sonra Chapelle'in modeli Gonzalez-Lloret ve Ortega (2014) tarafından güncellenmiş, teknoloji-aracılı görev-temelli dil öğretimi (technology-mediated task-based language teaching) olarak kavramlaştırılmış ve yine beş maddeli bir modelle alana kazandırılmıştır. Bu modele göre, dil öğrenim süreçlerine katkı sağlayacak ve teknoloji aracılığıyla öğretmen ve öğrencilere sunulacak

bir görev; (1) anlam-odaklı, (2) hedef-yönelimli, (3) öğrenci-merkezli, (4) bütüncül ve (5) yansıtıcı öğrenmeye uygun olmalıdır. İlk madde; görev-temelli öğrenme süreçlerinin temelinde bulunan anlam yapılandırma süreçlerine, ikincisi; her görevin bir iletişimsel hedef taşıması ve sonuca ulaşması gerekliliğine, üçüncüsü; öğrenciyi merkeze alan yaklaşıma, dördüncüsü; görevler ve gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlar arasında bağlantı kurulması gerekliliğine ve son madde ise görevin; öğrencilerin kendi çabaları ile sürece dahil olmaları ve süreci tamamlamaları gerekliliğine işaret etmektedir.

Gonzalez-Lloret ve Ortega'nın (2014) modeli, kuram ve uygulama boyutunda bilgisayar-destekli dil öğrenimi (CALL- BDDÖ) araştırmalarına dayanmaktadır. Model, önemli bir zaman dilimine yayılmış bir araştırma alanına yönelik bir üst yapı olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla teknoloji ve dil öğrenimi araştırmalarının temel bulguları aynı zamanda modelin maddelerini de oluşturmuştur. Örneğin ilk madde olan *anlam-odaklılık*, etkileşim varsayımı (Doughty ve Long, 2003) ve sosyokültürel kuram (Belz ve Thorne, 2006; O'Dowd ve Waire, 2009) temelinde bilgisayar-destekli süreçlerde incelenmiştir. Etkileşim varsayımı, konuya anlam söyleşmesi (negotiation of meaning) (Fernández-García ve Martínez-Arbelaiz, 2002; Smith, 2003; Yanguas, 2010; van der Zwaard ve Bannick, 2014) çerçevesinde yaklaşırken, sosyokültürel kuram ise tele-işbirliği (telecollaboration) (Belz, 2002; Belz ve Thorne, 2006; O'Dowd, 2005; Hauck ve Youngs, 2008; O'Dowd ve Waire, 2009) araştırmaları ile daha geniş kapsamlı olarak yaklaşmıştır. Doughty ve Long (2003) görev-temelli ve bilgisayar-temelli dil öğrenmeyi kavramsal olarak bir araya getirdikleri çalışmalarında, görevlerin öğrencilerin motivasyonunu teşvik etme ve sürdürme gerekliliğine değinerek, görevin iletişimi besleyen ve sonuç odaklı yapısına ya da diğer bir deyişle *hedef-yönelimli* boyutuna atıfta bulunmuşlardır. Yine Jauregi, Canto, de Graff, Koenraad ve Moonen (2011), çalışmalarında görevlerin tamamlanma noktasına ulaşmak üzere, sözlü iletişimin ön plana getirilmesi gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Öğrenci ihtiyaçları ve isteklerinin ön plana alınması, *öğrenci merkezliliği*, neredeyse tüm teknoloji-aracılı uygulamaların temelinde konumlandırmıştır (Gonzalez-Lloret, 2014). Öğrenci ihtiyaçları ise gereksinim çözümlemesi (Gonzalez-Lloret, 2003; Bayyurt ve Karataş, 2011) aracılığıyla belirlenmiş ve sonuçlar doğrultusunda esnek görevler ortaya çıkarılmıştır. Son olarak, bütüncülük ve yansıtıcı öğrenme, görev türleri araştırmalarının

merkezinde yer almış ve iletişim stratejilerini geliştirici tartışma görevleri (Fernández-García ve Martínez-Arbelaiz, 2002; Tudini, 2007) gibi görevler üzerine çalışan öğrencilerin etkin katılım ve doğrudan deneyim elde etmeleri yoluyla, görevlerin, gerçek dünyaya taşınabileceği belirtilmiştir (Kern, 1995; Gonzalez-Lloret ve Ortega, 2014). Çalışmamızda çevrimiçi görev-temelli yabancı dil etkileşimi, öğrencilerin bilgi oluşturmaları ve birbirlerine işbirlikçi bilgi aktarımı süreçlerini inceleyebilmemizi sağlayacaktır. Bu sürecin mikro-ayrıntılarını betimleyerek hem yabancı dil kullanım süreçlerini, hem de tasarladığımız çevrimiçi görev ortamının etkinliğini göstermeyi amaçlamaktayız. Bilgi oluşturmadaki epistemik süreçler de çalışmamız için önem arz ettiğinden, bir sonraki bölümde yabancı dil bağlamında epistemik yönelmeler üzerine kısa bir alanyazın taraması sunacağız.

2.2. İKİNCİ/YABANCI DİL BAĞLAMINDA EPİSTEMİK YÖNELMELER

Konuşma Çözümlemecilerinin özellikle son yıllarda araştırmaya başladığı etkileşim epistemiği, konuşmalarda kişilerin söz sıraları ve diziler içerisindeki bilgi iddialarını ve bilginin kişilerarası dağılım ve yapılandırılma süreçlerini inceler (Heritage, 2013). Konuşma esnasında kişiler bir bilgi alanı (territory of knowledge) içerisinde kendilerini, birbirlerini ya da üçüncü kişi ya da öğeleri bilen (B+) veya bilmeyen (B-) olarak konumlandırırlar. Bu epistemik durum (epistemic status) ve duruşlar (epistemic stance) etkileşimin dinamiklerini açıklayabilecek çözümsel araçlar oluştururlar (Heritage, 2012). Günlük konuşmalardaki epistemik durumlar üzerine yapılan araştırmalara ek olarak, son yıllarda yabancı dil kullanımı bağlamında da özellikle İngilizce etkileşim ortamları incelenmiştir. Epistemik dinamikler yabancı dil sınıflarındaki öğretmen-öğrenci arasındaki konuşmalardaki soru-yanıt sıralı çiftlerinde (Sert, 2011; Sert ve Walsh, 2013; Sert, 2013, 2015), öğrencilerin grup konuşmalarındaki epistemik-arama dizilerinde (Jakonen ve Morton, 2015), ortak dil olarak İngilizce konuşmalarındaki sözcük arama dizilerinde (Siegel, 2015), anadili İngilizce olan ve olmayan öğretmenlerin bilgi istek dizilerinde (Leyland, 2014), İçerik ve Dil Entegreli (CLIL) sınıflarda öğrencilerin hata düzeltme dizilerinde (Kääntä, 2014) ve etkileşimsel sorunların öğrencilerin gülümsedikleri anlarda açığa çıktığı dizilerde (Sert ve Jacknick, 2015) incelenmiştir. Makalemizin bu bölümünde bu çalışmalardan bazılarını tartışacağız.

Kääntä (2014), öğrencilerin bedenleşmiş fark edişlerinden (embodied noticing) hemen sonra gelen hata düzeltme dizilerini vurgulayarak, CLIL sınıflarındaki bilgi göstermelerini (demonstrations of knowledge) incelemiştir. Araştırmacı, öğrencilerin öğretmenin olası hatalarını düzeltirken gösterdikleri epistemik konuların ne derece devingen/dinamik olduğunu ayrıntılı bir şekilde çözümlenmiştir. Sınıf ortamı dışındaki yabancı dil konuşmalarının incelendiği başka bir çalışmada, Siegel (2015) yabancı dil ve öğrenen kimliği gelişiminin incelenmesi için bir toplumsal epistemik çerçeve önermiştir. Çalışmasında Siegel, özellikle sözcük arama dizilerine odaklanmış ve 22 ay boyunca İngilizce'nin ortak dil olarak kullanıldığı doğal konuşma ortamlarında veri toplamıştır. Siegel'in boylamsal araştırması, "konuşmacıların etkileşimde epistemik duruşlarının ve diğer kişilerin bu duruşlara belli zaman aralıklarında yönelmelerini araştırmanın, yabancı dil gelişiminin saptanmasında olası bir ampirik yaklaşım olabileceğini" (2015, s. 101) göstermiştir.

Dil sınıflarında öğretmenlerin, öğrencilerin epistemik iddialarına verdikleri tepkiler kurumsal rolleri açığa çıkarabilir (Jakonen ve Morton, 2015; Sert ve Jacknick, 2015). Eğer öğretmenlerin sorularına öğrencilerin yanıtı gecikirse ya da öğrenciler bir bilgisizlik iddiasında bulunursa (claim of insufficient knowledge, Sert ve Walsh, 2013), öğretmenler (1) sözlü olarak, örneğin bir epistemik durum yoklaması (Epistemic Status Check, Sert 2013) ile ya da (2) göz hareketleri, bakış yönü, vücut konumu gibi sözsüz kaynaklarla bilgi durumu çıkarımlarını görünür kılarlar. Bu eylemleri sınıflarda genelde sıranın bilen (B+) bir öğrenciye aktarılması izler, çünkü etkileşimin duraksamadan devamı, tercih edilen davranıştır. Eğitim bağlamında Epistemik Durum Yoklaması (Sert, 2013), kendisini bilen durumuna konumlandırılan bir konuşucunun (Örn. öğretmen), dinleyicinin (Örn. öğrenci) bilgi durumunu anlamlandırmasıdır ve sıralı çiftin ikinci kısmının (SÇ2) gecikmesi ile başlatılır (örneğin öğretmenin öğrencilere "bilmiyor musunuz?" demesi). Epistemik durum yoklamasının açığa çıkması için sadece sessizlik yeterli olmaz; öğrencilerin gülümsemesi (Sert ve Jacknick, 2015), başını sallaması, kaşlarını kaldırması gibi görsel ayrıntılar ya da yetersiz bilgi iddiaları bu süreçte dizisel olarak rol alır.

Makalemizdeki örneklem grubuna daha yakın (öğrenci-öğrenci) bir bağlamda, Jakonen ve Morton (2015) CLIL sınıflarındaki öğrenciler

arasında gerçekleşen konuşmalarda epistemik arama dizilerini (epistemic search sequences) incelemiştir. Araştırmacılar, çalışmalarında epistemik arama dizilerini; eğitsel görevleri, tamamlamaya çalışırken ortaya çıkan bilgi boşluklarını, öğrencilerin işbirliği içinde çözümlediği diziler olarak tanımlamışlardır. Jakonen ve Morton, öğrencilerin bilgi boşluklarını çözüme ulaştırırken farklı haklar ve sorumluluklara yönelim gösterdiklerini bulmuşlardır. Bu bulgular, bizim çalışmamızdaki görev temelli öğrenci-öğrenci etkileşiminde, sorumluluklara yönelme ortak hedefinden ortaya çıkan bazı dizilerde de görülmektedir. Bu dizileri de kapsayan etkileşim örneklerinin incelenmesi, Konuşma Çözümlemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilecektir.

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde veri toplama yöntemi, süreci ve araçları; katılımcılarla ilgili ayrıntılar ve araştırma yöntemi olarak Konuşma Çözümlemesi ele alınacaktır.

3.1. VERİ TOPLAMA

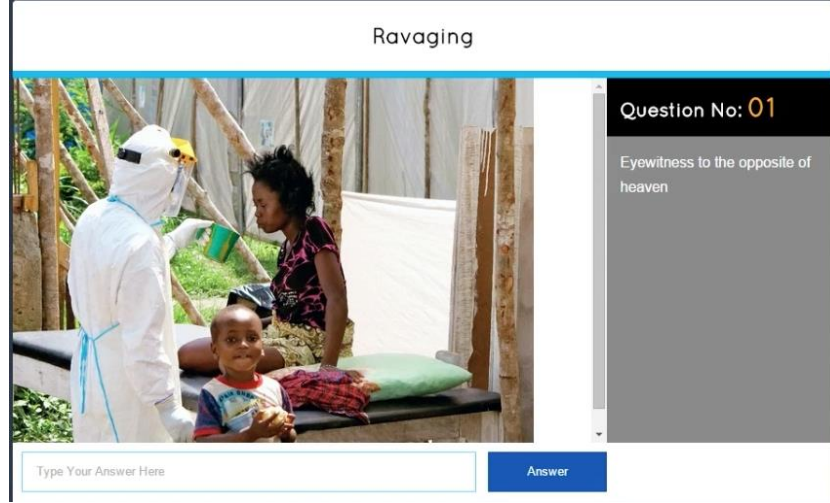
Çalışmamızda ele alınan veri, yaklaşık 20 saatlik ve 20 haftaya yayılmış bir bütüncenin dördüncü haftasında gerçekleşen çevrimiçi görev-temelli etkileşimden oluşmaktadır. Katılımcıların etkileşimde bulunarak tamamlamaya çalıştıkları görevin ayrıntıları bir sonraki alt bölümde sunulmuştur. Haftada bir kez toplanarak, bir konuşma kulübü etkinliği kapsamında, araştırmacılar tarafından hazırlanan görevleri tamamlamaya çalışan katılımcılar, oyun ekranındaki (Resim 1) ipuçları üzerine çevrimiçi aramalar ve yanıt denemeleri yapmakta ve bunun yanı sıra bu ipuçlarını Google Hangouts isimli çevrimiçi video sohbet yazılımı üzerinden tartışmaktadırlar. Özgün bir veri toplama yöntemi olarak tüm bu etkinliklerin tamamı bir ekran kayıt yazılımı aracılığıyla kayıt altına alınmaktadır. Katılımcılara 20 haftalık süreç öncesinde, görevlerin yer alacağı oyun ortamının tanıtımı, Google Hangouts'un içeriği ve ekran kayıt yazılımının kullanımı ile ilgili bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimle hedeflenen temel amaç görevler üzerine gerçekleşecek etkileşimin teknik sıkıntılar yaşanmadan yürümesini ve etkileşimin, ilgili yazılım aracılığıyla kayıt altına alınmasını sağlamaktır. Her katılımcı ekran kayıt yazılımını çevrimiçi olarak veya bilgisayarlarına yükleyerek kullanmaya başlamış ve haftalık çevrimiçi sohbet toplantılarını bu yazılım aracılığıyla kayıt

altına almıştır. Daha sonra bu kayıtlar, araştırmacılara çevrimiçi araçlarla veya taşınabilir belleklerle iletilmiştir. Süreç 20 hafta devam etmiştir ve her hafta sonunda ekran kayıtları, video formatında araştırmacılara ulaştırılmıştır. Araştırmacılar öncelikli olarak kayıtları, herhangi bir ön fikir ve çalışma planı olmadan ve herhangi bir sav ya da kurama destek arama amacı gütmeyen izlemiş ve doğal gelişen etkileşimden ortaya çıkabilecek olgulara göz atmışlardır. İzleme aşamasını takiben verinin çevriyazı süreci gerçekleştirilmiştir. Konuşma çözümlemesine tabi tutulacak çevriyazıları mikro ayrıntılar açısından zengin ve eksiksiz olması gerekliliği sebebiyle bütün çevriyazılar satır numaraları, konuşmacı (takma) isimleri, sessizlik ve duraklamalar, seste yükselme, azalma gibi değişimler, uzatmalı sesletimler, kesmeye uğrayan sözcükler, örtüşmeler, çevriyazı notları vb. birçok ayrıntı ile donatılmıştır. Dolayısıyla bir sonraki bölümde betimlenecek görev temelinde gerçekleşen etkileşim tüm yönleriyle çevriyazı içerisinde yer almış ve veri toplama sürecine dahil olmuştur.

3.2. GÖREV

Katılımcıların grup halinde çevrimiçi etkileşime girerek tamamlamaya çalıştıkları görev, ağ-oryantiring (web-orienting) olarak adlandırılmıştır (Balaman, 2015a, 2015b). Resim 1’de, çalışmamızda çözümlemesi yapılan kesitlerin bağlamını oluşturan görevin ilk oyun ekranı görülmektedir. Her bir görev, üç anahtar sözcük bulma oyunundan oluşmaktadır. Katılımcıların amacı oyun ekranındaki üç ipucundan (sorunun adı, ipucu ifadesi ve fotoğraf/video) yola çıkarak bir anahtar sözcüğe ulaşmaktır. Bir sonraki oyuna geçmek için bütün katılımcıların doğru yanıtı ulaşmış olması gerekmektedir. Doğru yanıtı ulaşan katılımcı, oyun ekranından olumlu dönüt alır ve takımının hanesine bir tik kazandırır. Dolayısıyla dört kişilik bir grubun, görevin ilk aşamasını tamamlamak için dört adet tike ihtiyacı vardır. Ancak bu süreçte uymaları gereken bir kural bulunmaktadır: Yanıtı bulan katılımcı, doğru yanıtı doğrudan veya parçalara ayırarak ima etmek gibi yollarla takım arkadaşlarına iletmez, bunun yerine; yeni ipuçları üreterek diğer katılımcılara yanıtı buldurması gerekir. Etkileşim ortamında herhangi bir öğretmen ya da moderatör bulunmadığını göz önünde bulundurarak, bu kuralın herhangi bir yetkili tarafından takibinin yapılmadığını hatırlatmakta da fayda bulunmaktadır. Katılımcılar kuralın takibini kendileri yaparlar. Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışma göstermiştir ki, katılımcılar bu kuralın devamını sağlarlar ve hatta kuralı bozan katılımcılara yönelik, polislik yapma (Amir ve Musk,

2013) diye adlandırılan bir eylemle onarımda bulunurlar (Balaman ve Sert, yakında çıkacak yayın).



Şekil 1. Oyun ekranı; görev ve ipuçları

3.3. KATILIMCILAR

Çalışmanın temelinde bulunan çevrimiçi görev-temelli ortamda yalnızca öğrenciler etkileşimde bulunmaktadır. Çalışmanın örneklemi, 18-22 yaş arasındaki üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar bir devlet üniversitesinin İngiliz Dili Eğitimi bölümünde eğitimlerini sürdürmektedirler. Bölümlerinde yer alan, öğrenciler tarafından yürütülen bir konuşma kulübünün de üyesidirler. Çalışmamız bu kulüp etkinliklerinden biri olarak katılımcılara duyurulmuş ve etkinlik kapsamında bir araştırma yürütüleceği de bildirilerek bir katılım çağrısında bulunulmuştur. Katılım çağrısına olumlu yanıt veren 20 kişi, dörder kişilik beş eşit gruba ayrılmıştır. Bu çalışmada iki grubun etkileşimine yer verilmiştir. Katılımcılar süreç öncesinde veri toplama yöntemi ile ilgili olarak bilgilendirilmiş ve sürecin tüm ayrıntıları açıklandıktan sonra, her bir katılımcıdan izin formu alınmıştır. Haftalık oyun süreçleri sonunda katılımcılar ekran kayıtlarını araştırmacılara iletmış ve iletilen kayıtlar bir sonraki bölümde ayrıntıları verilen araştırma yöntemi, konuşma çözümlemesi ile çözümlenmiş ve ilgili etkileşim ortamındaki bilgi yapılandırma süreci raporlanmıştır.

3.4. KONUŞMA ÇÖZÜMLEMESİ

Konuşma Çözümlemesi (Sacks, Schegloff ve Jefferson, 1974; Sert ve Seedhouse, 2011; Sert, Balaman, Can Daşkın, Büyükgüzel ve Ergül, 2015; Sidnell ve Stivers, 2013) etkileşimde konuşmayı toplumsal hayatın merkezine alan, görgül (empirical) bir araştırma yöntemidir. Konuşma çözümlemecileri, etkileşim içerisinde açığa çıkan öğrenme, öğretme, kimlik oluşturma gibi toplumsal eylemleri, konuşmanın mikro ayrıntılarında, sistemli ve yöntemsel bir şekilde göstermeyi amaçlarlar. Bu mikro ayrıntılar; duraksamalar, sessizlikler, örtüşmeler, konuşma hızı, vurgu, tonlama (entonasyon), göz hareketleri, el-kol-baş hareketleri ve vücut konumlandırmalarını içerir. Araştırmacıların belli bir çevriyazı sistemi kullanarak, doğal ortamlarda topladığı video ve ses verileri, bağlamı en iyi betimleyecek şekilde yazıya dökülür. Bu makalede Jefferson çevriyazı sistemi (Hutchby ve Wooffitt, 2008; Türkçesi için Sert vd., 2015) kullanılmıştır. Çözümlemede Türkçeleştirilmiş KÇ terimleri (Sert vd., 2015) yer almaktadır, dolayısı ile terimlerin Türkçe açıklamaları için, ilgili makale kullanılmalıdır³.

Toplanan bir verinin tamamının çevriyazısı yapıldıktan sonra, söz sırası alma, dizisel düzen, onarım, yeğleme gibi analitik ulamlar çerçevesinde araştırmacılar dizisel düzenler ararlar ve belli bir olgunun düzenli tekrarı ya da normlardan sapan olguların ortaya çıkması, araştırma konularını belirlemeye yardımcı olur. Bunun dışında, özel bağlamların betimlenmesini sağlamak amacıyla belli dizilerin başından sonuna dizisel incelemeler de yapılabilir. Bu çalışmamızda, görev-temelli etkileşimde epistemik yapılar incelendiğinden, katılımcıların bilgi bulma, aktarma ve sorgulama desenlerinin görevler tamamlanana kadar nasıl oluşturuldukları, dizisel ve çokkipli olarak betimlenmiştir. Geleneksel KÇ çalışmalarından farklı olarak, bir yazılım kullanımı ile ekran kayıtlarının alınması, katılımcıların konuşmanın yanı sıra ekran davranışlarının da çözümlemeye dahil edilebilmesini sağlamıştır. Veriye bu şekilde yaklaşılması, aynı zamanda bağlama bütünsel bir bakış açısı getirmiş ve çalışmanın geçerliliğine önemli bir katkıda bulunmuştur. Bu bölümde söz ettiğimiz yöntemsel bütünlük çerçevesinde, dördüncü bölümde, çevrimiçi görev-temelli yabancı dil etkileşimi veri tabanımızda ulaştığımız ve bize bu bağlamda epistemik

³ Terimlerin sözcük karşılıkları ve çevriyazı işaretlerinin anlamları <http://www.human.hacettepe.edu.tr/> web sitesinde de mevcuttur.

ilerlemenin oluşumunu gösteren çözümlememizi sunacağız.

4. ÇÖZÜMLEME VE BULGULAR

Bu bölümde sunacağımız çözümlemelerin odak noktasını, katılımcıların görevdeki doğru yanıt bulduğu andan sonraki yönelimleri ve bunu takiben oluşan epistemik ilerleme (Gardner, 2007) oluşturmaktadır. İncelediğimiz çevrimiçi görev-temelli çoklu video etkileşiminde (1) katılımcıların kullandığı çokkipli etkileşimsel kaynaklar ve (2) görev etkileşiminin kurumsal parmak izleri (Drew ve Heritage, 1992) iç içe geçmiş dizisel eylemler oluşturmakta ve epistemik ilerlemenin dinamikleri bu eylemlere katılımcıların eşzamanlı yönelimleri ile açığa çıkmaktadır. Aşağıda verdiğimiz kesit, okurlar tarafından daha kolay izlenebilmesi için parçalara ayrılmıştır.

Kesit 1

0:00:38.2 - 0:01:33.0 (Uzunluk: 0:00:54.7)

```

1 DEN: eerrr: (.) is that picture taken (on) (1.4) recently?
      111      bu resim      (1.4)      yakın zamanda mı çekilmiş?
2      (2.4)
3 SIN: i think so.
      sanırım öyle
4      (0.4)
      +Res1

```

ebole Wrong answer!!!

Res1. DEN yanıtı ebole olarak kutuya girer ve yanlış yanıt dönütü alır.

```

5 DEN: er:
6 SIN: >maybe it's about a< (0.4) illness ↑because you know
      belki bir hastalıkla ilgilidir      ↑çünkü adamı biliyorsunuz
7      the gu:y.
8      (2.2)
9 ZEH: [hmm]
10 DEN: [oww] (0.3) yeah i think er: it's: (1.0)
      ov      evet      bence 111      bu      (1.0)
11      an illness (.)the-
      bir hastalık

```

Kesit 1'in ilk kısmında DEN ekranda gözükürken resme bir yönelim göstererek fotoğrafın yakın zamanda çekilip çekilmediği ile ilgili bir soru sorar ve bu soru, sıralı çiftin ilk kısmını (SÇ1) oluşturur. 2. satırdaki uzun süren sessizliği takiben SIN SÇ2'yi bir *epistemik duruş belirteci* (epistemic stance marker, Kärkkäinen, 2003) ile başlatır ve sıralı çifti tamamlar (i think so). Yarım saniye kadar sonra, DEN

ekrandaki yanıt bölümüne *ebola* yazar ve ekrandan yanlış yanıt (wrong answer, Res 1) dönütünü alır. İlk dört satırda, ekrana bir yanıtın yazılmasından önce, DEN'in ilk önce ekrandaki görsel ipucuna yönelimi, daha sonra SIN'den onay isteğinde bulunması ve son olarak da onay geldikten sonra ekrana bir doğru yanıt denemesi yazması, bu çevrimiçi görev odaklı ortamın dinamiklerini göstermektedir. DEN, ekrandan aldığı yanlış yanıt dönütünden sonra, 5. satırda, kısa bir duraksama belirteci üretir ama yanlış yanıtını veya denemesini diğer katılımcılara duyurmaz. 6. satırda, daha önce kesitin ilk SÇ2'sini üretmiş olan SIN, söz sırasına bir kesinsizlik belirteci (maybe) ile hızlı bir şekilde başlayarak yanıtın bir hastalıkla ilgili olabileceğini belirtir ve bu durumu, bağlacı da yükselen tonlama ile işaretleyerek, ortak olarak bilindiğini iddia ettiği bir kişi ile gerekçelendirir. Dolayısıyla 6. satırın *because* bağlacı ile devam eden yarısından itibaren, SIN ortak bir bilineni kullanarak konuşucular arasında epistemik dengeyi sağlamaya çalışır. Bu girişimden 2.2 saniye sonra 10. satırda, 9. satırdaki ZEH'in kısa katkısı ile örtülecek şekilde, DEN *ov* sözcüğü ile bir epistemik durum değişimi gösterir. Bundan 0.3 saniye sonra DEN, SIN'in altıncı satırdaki iddiasına yönelim gösterir ve önce bir onay işareti (yeah), daha sonra da bir epistemik duruş belirteci (i think) ile yanıtın bir hastalık olduğunu yineler.

```

12 SIN:  YEAH (0.3) >I FOUND I FOUND I FOUND<
          EVET (0.3) >BULDUM BULDUM BULDUM<
          +ZEH ve DEN imleci aşağı kaydırırlar.
13 ZEH:  ah hah hah hahhhhhh
14 DEN:  hah hah
15 SIN:  .hh o↑kay .hh okay >i- i- its- it's about a-<
16       er its about a ↑sickness,
          tamam tamam (0.5) bu bir bu bir hastalıkla ilgili
17 >you know< (.) you- you said err:: /resantli/ er:
          +Res2&3
          biliyorsun (.) sen hani ııı yakın zamanda dedin ya ııı

```



Res2. ZEH önceki yanıt denemesini silmek üzere seçer.



Res3. ZEH sildiği yanıtın hemen ardından doğru yanıtı yazar.

```

18       you (0.4) er you have heard er: (0.7)
          ııı duymuşsunuzdur ııı (0.7)
19       [from (news) this illness
          haberlerden bu hastalığı
20 ZEH:  [yeah (guys) i found
          evet buldum
21 SIN:  yeah (.) you found?
          evet (.) buldun?
22 ZEH:  yeah=
          evet=

```

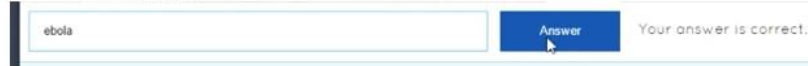
12. satırda yüksek sesle ve hızlı bir şekilde, SIN doğru yanıt bulunduğunu duyurur ve bu duyuruyu 13. ve 14. satırlarda ZEH ve DEN'in gülme sesleri izler. SIN'in doğru yanıt duyurusu ve diğer katılımcıların bunu izleyen söz sıralarında *uyum* (alignment) göstermeleri, SIN'i görevde epistemik yetkili durumuna getirir. 15. satırda nefes alma sesleri (.hh) ve iki kez kullanılan *okay* geçiş belirteci ile SIN diğer katılımcılara ipucu verme girişimini başlatır. Bu söz sırasında dikkat çeken önemli unsurlardan bir tanesi de, *okay*'den hemen sonra SIN'in ipucu verme eylemine hızlı bir şekilde başlamasıdır. Bu söz hızı artışı ile SIN görev temelli etkileşimin yarışmacı doğasına yönelim göstermektedir. 16. satırda bilen konumdaki (B+) katılımcı SIN, DEN'in de onayladığı (11. satır) iddiasını (6. satır) yineler, ancak bu sefer, daha önce kullanılan *illness* sözcüğü yerine, yükselen tonlama ile seslettiği *sickness* sözcüğünü kullanır. 17. satırda SIN *you know* söylem belirtecini hızlı bir şekilde söyleyerek DEN'in 1. satırdaki *recently* sözcüsüne göndermede bulunur ve bunu bir ipucu olarak kullanır. Bu katılımcının daha önce 6. satırda da kullandığı söylem belirteci *you know*, bu veri tabanında farklı söz sırası konumlarında sıklıkla kullanılmaktadır. Doğal etkileşim içinde bu belirtecin daha önce bilginin durumunu vurgu, önem ve yenilik açılarından geliştirmek üzere kullanıldığı ortaya konulmuştur (He ve Lindsey, 1998). Ayrıca Fox Tree ve Schrock (2002) *you know* söylem belirtecinin temel olarak dinleyici çıkarımı (addressee inference) davet etmek için kullanıldığını göstermiştir. Hastalık (*sickness*) sözcüğünün eşanlamlısı ile yinlendiği ve 1. satırdaki zaman belirteci (*recently*) gönderme yapıldığı anlarda ZEH, ekranında bir önceki yanıt denemesini silerek doğru yanıt olan ebolayı yazar. Bu esnada 18. ve 19. satırlarda SIN ipucu vermeye devam etmekte ve haberlerde bu hastalıktan yakın zamanlarda bahsedildiğine işaret etmektedir. SIN'in 19. satırdaki konuşması ile örtüşecek şekilde 20. satırda ZEH doğru yanıt bulunduğunu diğer katılımcılara duyurur ([yeah (guys) i found). ZEH'in duyurusunu 21. satırda SIN, *onay yoklaması* (confirmation check) ile bir onarım başlatarak izler ve bu onay yoklaması, 22. satırda ZEH'in onarımı kapatması ile son bulur. Böylece bu çevrimiçi görevde bilmeyen konumdaki (B-) katılımcı olarak sadece DEN kalmıştır.

23 DEN: =the illness's name?
 -hastalığın adı?
 (2.4)
 24
 25 ZEH: °huhhmm°
 26 SIN: excuse me (.) i /kant/ understand you.
 afedersin anlayamadım
 27 DEN: the name of illness?
 hastalığın adı?
 (1.4)
 28
 29 SIN: yes:.
 evet
 +Res4



Res4. DEN yanıtı ebloe olarak yazar.

30 DEN: but i wrote it and it says it's (.)the †wrong answer?
 yazdım ama yanlış yanıt diyor
 (2.0)
 31
 32 SIN: no: (0.7) >you †know,< (0.9)
 hayır biliyorsun
 +Res5



Res5. DEN yanıtı ebola olarak yazar ve doğru yanıt dönütü alır.

33 SIN: [err:.
 34 ZEH: [hmnmnm
 35 DEN: oh yeah i got it (.) okay it's now true.
 oh buldum artık doğru
 36 ZEH: okay.
 tamam
 37 SIN: okay (0.4) the second one (1.2) guinness >you know
 tamam (0.4) ikincisi (1.2) guinness bu adamı tanıyorsunuzuz
 38 this †guy er: i know this guy<=
 ıı ben tanıyorum bu adamı

DEN 23. satırda bir *açıklığa kavuşturma isteği* (clarification request) ile doğru yanıtın hastalığın adı olup olmadığını sorarak bir onarım dizisi başlatır; bu dizi aynı zamanda onarımın SÇ1'idir. 25. satırda SIN duyma sorununu işaret eden bir onarım isteğinde bulunur, bu da onarım dizilişinde bir *ara-genişletme* (insert expansion) başlatır. 27. satırda, DEN soruyu biçimbilgisel ve sözdizimsel olarak yenileyerek yeniden düzenler (the name of illness?) ve bu yeniden düzenleme ara genişletmeyi kapatır. Aradan geçen 1.4 saniyeden sonra SIN 29. satırda verdiği olumlu yanıt ile temel onarım dizisinin SÇ2'sini vermiş olur ve onarımı gerçekleştirir. Bu yanıt verilirken, DEN ekranındaki yanıt bölümüne *ebloe* yazar (bu bir yazım hatasıdır). 23. satırdan 29. satıra kadar gözlemediğimiz onarım dizileri DEN'i ikinci kez doğru yanıtla yaklaştırır (ilk deneme 4. satırdadır), ancak DEN'in yaptığı

yazım hataları, bilen durumuna geçmesinin önünde engel teşkil eder. Ekrandan olumsuz dönüt alan DEN 30. satırda *ama* bağlacı ile başlattığı söz sırasında yanıtı yazmasına rağmen arayüzün yanlış yanıt dönütü verdiğini sesli bir şekilde ifade eder. Bu söz sırasının sonundaki soru tonlaması aynı zamanda bu durum raporuna bir yardım veya açıklama isteği işlevi kazandırmaktadır (the ↑wrong answer?). Bu söz sırasında dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta ise *i wrote* (yazdım) ve *it says* (söylüyor) kullanımları ile kişi ile oyun ekranı arasındaki etkileşime vurgu yapılması, *say* (söylemek) fiili ile arayüzün kişileştirilmesi ve bilmeme durumunda kalınmasının sebebi olarak ilk sorumluluğun (agency) arayüze atfedilmesidir. Bu söz sırasını takiben, önce 2 saniyelik bir sessizlik gerçekleşir ve SIN 32. satırda tahmin edilen yanıtın doğru olduğunu belirterek DEN'e bilgi atfında bulunur. Bu söz sırası, aynı zamanda söylem belirteci olan *you know* ile dinleyiciye bilgi atfı gerçekleştiren *you know* arasındaki farkı da örneklendirmesi açısından önemlidir. SIN bu satırda konuşmaya devam ederken DEN yanıtın doğruluğu üzerine aldığı dönüştü sonra, bu sefer yanıtı doğru şekilde yazar (Resim 6) ve arayüzden olumlu dönüt alır. 35. satırda, epistemik durum değişimi belirteçleri ile (oh yeah) başlayan söz sırasında, DEN doğru yanıt bulunduğunu diğer katılımcılara duyurur ve katılımcılar görevin tamamlanması ile 37. satırda diğer göreve geçer.

Çalışmamızın çözümleme bölümünde ele alacağımız ikinci kesit, birinci kesitte yanıtı aranan görevin farklı bir grup tarafından tamamlanmasını içeriyor. Kesit katılımcıların ipuçlarını ilk kez gördükleri anın hemen sonrasında başladığından, takım olarak aranan yanıt *ebolaya*, kesitin başlangıç anında ulaşabilmiş herhangi bir takım üyesi bulunmamaktadır. Etkileşim ortamının ve dolayısıyla kesitin çokkipli doğası gereği tek parça halinde çözümlemeyi paylaşmak oldukça uzun olacağından, kesit küçük parçalara ayrılarak incelenecektir.

Kesit 2.

0:00:44.4 - 0:01:47.7 (Uzunluk: 0:01:03.3)

1 IKL: "heaven".
cennet

2 SAR: "the opposite of: heaven".
cennetin zıttı

3 IKL: hell?
cehennem
+Res6

hell

Answer Wrong answer!!!

Res6. IKL yanıt kutusuna hell yazar ve yanlış yanıt dönütü alır.

4 SAR: ravaging (3.2) af- rica.
yıkıcı (3.2) afrika

5 (5.5)
+Res7

africa

Answer Wrong answer!!!

Res7. IKL yanıt kutusuna africa yazar, yanıt tuşuna defalarca basar ve yanlış yanıt dönütü alır.

İlk satırda IKL ipuçlarından birinin son sözcüğünü okuyarak ("heaven") ipuçlarına yönelimde bulunur. 2. satırda SAR da aynı şekilde ipucunun bir kısmını sesli olarak okur. IKL bu sesli okumaya karşılık olarak bir yanıt tahmini (hell) üretir ve yanıt ekranına bu yanıt girer (Resim 7). Yanıtın yanlış olmasından dolayı, oyun ekranında yanlış yanıt dönütü belirir. Bu dönüt yalnızca IKL'nin ekranında belirmediğinden ve IKL bu dönütü sözlü olarak etkileşime katmadığından, bu mikro anda etkileşimde bulunulan diğer katılımcı SAR dönüştürme haberdar olmaz. Bu nedenle bir dizi kapanır ve hemen ardından bir başkası, yine SAR'ın 4. satırın ilk söz sırası oluşturma birimiyle (SOB) yönelimde bulunduğu oyun ekranındaki ipucu (ravaging), onu izleyen 3.2 saniyelik sessizlik ve ardından aday yanıt önerisi (af- rica) ile başlatılır. 2. satırın (SÇ1) ve 3'de (SÇ2) olduğu gibi, 4. satırda da SAR'ın ipucunu sesli okuması ve tahmini yanıtını paylaşması IKL'nin bu ipuçlarına bir yanıt üretmesini uygun hale getirir. Ancak IKL bu yanıtı üretmez ve 5. satırda 5.5 saniyelik uzun bir sessizlik oluşur. Bu sessizlik anında sözlü yanıt üretmemesine rağmen IKL, SAR'ın 4. satırdaki tahmini yanıtını yeni bir ipucu olarak değerlendirir ve Resim 7'de gösterilen africa yanıtını oyun ekranına girerek, yanlış yanıt dönütünü alır. Bilgisayar temelli etkileşim ortamının çokkipli doğasına örnek teşkil edecek bir şekilde, IKL sözlü bir üretim yapmadan SAR'ın ipucuna yönelimde bulunur, yanıt denemesini ekrana girer, altı kez yanıt tuşuna basar, oyun ekranından dönüt alır ve dolayısıyla 4. satırdaki söz sırası ile başlatılan diziyi, 5. satırdaki sessizlik esnasında Resim 8 ile gösterilen deneme ile kapatır. Bu 5 satırlık dizisel düzen içerisinde etkileşenlerin epistemik durumlarında bilmeyenden (B-)

bilene (B+) geçiş ortaya çıkaracak bir değişiklik meydana gelmez.

6 YEL: >i find it< (0.6) okay: you know the most (.) disease in
buldum (0.6) tamam en yaygın hastalığı biliyorsunuz
+IKL yanıt denemesini +SAR yanıt denemesini
girmeye başlar. girmeye başlar.
7 the=
8 IKL: =yeah
9 YEL: [africa ()
afrikada
10 IKL: [>yeah yeah yeah<
evet evet evet
+Res8

ebola Wrong answer!!!

11 SAR: oo::hhhh yeah yeah=
evet evet
+Res9

ebola Your answer is correct.

Res9. SAR ebola yanıtını girer ve doğru yanıt dönütü alır.

12 YEL: =come on
hadi
13 SAR: [that one
o
14 YEL: [>quick quick quick quick< (0.5) quick
çabuk çabuk çabuk çabuk (0.5) çabuk

Yukarıda ilk 5 satırı takiben 6. satırın ilk söz sırası oluşturma biriminde (SOB), YEL yanıtı bulduğunu duyurur (i find it) ve epistemik durum açısından bilen konumuna geçişini takım arkadaşlarına bildirmiş olur. YEL'in duyuru yapmaya başlamasıyla eşzamanlı olarak IKL yeni bir yanıt denemesine, e harfini tuşlayarak başlar. YEL'in ilk SOB'si (i find it) aynı zamanda bir ilgi toplayıcı (attention getter) işlevi de görür. 0.6 saniyelik bir hazırlık süresinin ardından ikinci SOB'yi iletir (okay) ve takım arkadaşlarına bir bilgi atfında (you know) bulunur. Bu atfı izleyen sözcük esnasında SAR da yanıt denemesini girmeye başlar. 7. satırda YEL bir önceki söz sırasının ikinci SOB'sini kapatma girişiminin hemen ardından, 8. satırda IKL'nin alındılama işareti (acknowledgement token) gelir ve söz sırası sözdizimsel açıdan kapanmamış olarak kalır. 9. satırda YEL, 6. satırda başladığı söz sırasını kapatır ve sözdizimsel olarak da kapanma noktasına ulaşılmış olur. 9. satırdaki bu eylemi 10. satırda, IKL'nin 8. satırdaki alındılama işaretlerini hızlı ve tekrarlı bir şekilde kullanması izler. 10. satırdaki işaretin son tekrarına ulaşıldığında, IKL de yanıt denemesini kutuya girmeyi tamamlar ancak daha önceki yanıt denemesinde ekranda belirmiş olan yanlış yanıt dönütü ekranda görünmeye devam eder.

IKL'nin girdiği yanıt doğru olmasına rağmen, doğru yanıt dönütü henüz ekrana gelmez. 11. satırda ise SAR'ın durum değişimi işaretiyle (change of state token) (oo:::hhhh) başlar (Heritage, 1984). SAR'ın epistemik durumunun değişimi Resim 9'da gösterilen *ebola* doğru yanıtını yanıt kutusuna girmesi ve doğru yanıt dönütü almasını takiben üretilen durum değişimi işareti ile takımın diğer üyelerine iletilir. Dolayısıyla YEL'in ardından SAR da, YEL'in 6, 7 ve 9. satırlardaki ipuçları sayesinde epistemik durum açısından bilen konumuna geçer. Bu duruma 11. satırda SAR'ın epistemik durum değişimi işaretinin ardından kullandığı iki tekrarlı alındılama işaretiyle (yeah yeah) kanıt getirilebilir ve 13. satırdaki, doğrudan YEL'in paylaştığı ipucuna işaret eden ifadeyle (that one) bu durum doğrulanır. SAR'ın 11. satırda epistemik durum değişimini bir işaretle ifade etmesi, oyun ekranından olumlu dönüt alması, alındılama işareti kullanımı ve peşinden iki satır sonra alındılamayı doğrulaması, bir anlama ânını dizisel düzen içerisinde ortaya koymaktadır. SAR'ın durum değişimi ve alındılama işaretlerini takiben 11. satırda YEL etkileşimin görev-temelli ilerleyişinden de kaynaklı olabilecek bir şekilde, bir eylem talebinde (request for action) bulunur (come on). Bu talep SAR'ın epistemik durum değişiminin henüz YEL tarafından anlaşılır duruma gelmediğini göstermektedir. YEL'in 6, 7 ve 9. satırlarda (SÇ1) sıralı çiftle başlattığı, IKL ve SAR'ın 8, 10 ve 11. satırlarda (SÇ2) alındılama ve durum değişimiyle yanıt verdiği dizi günlük konuşma içerisinde gerçekleşmiş olsa kapanmaya hazır durumda olarak nitelenecekken, oyunun rakip takımlarla yarış halinde gerçekleşme durumu nedeniyle, kurumsal boyut etkileşimde belirtilenir ve uygun hale gelmiş bir dizi kapatan üçüncü yerine; (come on) ifadesiyle 12. satır, minimal olmayan bir art-genişletme görevi görür. Art-genişlemenin SÇ1'i 13. satırda SAR'ın 11. satırdaki ifadelerini doğrulamasını ve YEL'in eylem talebini bir üst seviyeye çıkararak (quick) ifadesini beş kez tekrarlar ve sözcük anlamıyla eşdeğer bir şekilde hızını da artırarak ifade etmesiyle tamamlanır.

15 IKL: no it's (0.3) it's the wrong one (.) what's the disease?
hayır o (0.3) o yanlış (.) neydi bu hastalık

16 YEL: you know
biliyorsun

17 SAR: no (.)
hayır

18 YEL: [there is a (disease) in africa]
afrikada bir hastalık var

19 SAR: [now it's spreading in america] (.) as well.
şimdi amerikada da yayılıyor

20 IKL: oh i (.) i did
yaptım
 +Res10&11

Your answer is correct.

Res10. Dönüt bildirisi doğru yanıt olarak değişir.

You have already submitted the correct answer!!!

Res11. Dönüt bildirisi doğru yanıtı zaten girdiniz olarak değişir.

21 SAR: most recent one
en güncel olan

22 IKL: yeah i typed the wrong right answer (.) but it said wrong
evet yanlış doğru yanıtı yazmamışım (.) ama yanlış yanıt dedi

23 answer (.) but it was right answer so i:: basically-
ama yanıt doğruydu yani ben temelinde-

24 YEL: try again=
tekrar dene

25 IKL: =no no i found it
hayır hayır buldum

15. satır IKL'nin daha önce 8 ve 10. satırlarda alındılama işaretiyle dönüt verdiği ipucunun, oyun ekranındaki dönüt gecikmesinden dolayı, yanlış olarak anlamlandırıldığını bir SOB içerisinde ifade etmesiyle başlar. Oyun ekranında bir önceki yanıt denemesindeki yanlış yanıt dönütü bulunmaktadır ve IKL doğru yanıtı girmesine rağmen henüz değişmez. 15. satır ikinci bir SOB ile IKL tarafından iletilen bir yardım talebi (request for help) (what's the disease) ile sürdürülür. 15. satırın ilk SOB'si, aynı zamanda 12.-14. satırlar arasını kapsayan minimal olmayan art-genişletmenin SÇ1'inin ardından gelen SÇ2 işlevi görmektedir. Aynı satırın ikinci SOB'si ise bir önceki genişletmenin kapanmasının hemen ardından başlayan başka bir art-genişletmedir. SAR'ın epistemik durumunun bilen konumuna geçmesinin ardından, YEL'in 12. satırda başlayan eylem talebi, yalnızca diğer iki takım üyesi olan IKL ve TAN tarafından karşılık verilebilir bir duruma gelir. IKL'nin 15. satırdaki olumsuz karşılığı, bu eylem talebine yönelik yeğlenmeyen bir yanıt olur ve IKL tarafından üretilen bir yardım talebi ile yeni bir art-genişletme uygun hale gelir. Bu yardım talebi, IKL'nin hâlihazırdaki epistemik durum açısından bilmeyen konumunu bir kez daha diğer etkileşenlere iletmesini sağlar ve bilen konumdaki YEL ve SAR arasında bir örtüşme ile etkileşime sokulan bir epistemik konum

rekabetini ortaya çıkarır. 18. satıda YEL daha önce 6, 7 ve 9. satırlarda verdiği aynı ipucunu yeniden düzenler. 19. satırda SAR ise, IKL'nin 15. satırdaki yeğlenmeyen yanıtına söz sırasının başlangıç konumundaki *no* sözcüğü vasıtasıyla, yeğlenmeyen bir yanıt ile karşılık verir ve mikro bir duraklamayı takiben, YEL'in önceki ipuçlarına bir ekleme yaparak ipucunun kapsamını genişletir. YEL ve SAR'ın 18 ve 19. satırda gerçekleştirdikleri eylem, ortaklaşa ipucu verme olarak adlandırılmaktadır ve ortaklaşa bilgi yapılandırması açısından büyük bir önem arz etmektedir. Bu söz sıralarını takiben, 20. satırda söz sırasının giriş konumunda, IKL bir durum değişim işareti (oh) üretir ve geçmiş zaman yardımcı fiilini birinci tekil şahıs zamiri (i did) ile kullanarak başarılı olduğunu takım arkadaşlarına iletir. IKL, epistemik durumunun değişimine, 10. satırda oyun ekranına girdiği doğru yanıtın dönütünü (Resim 9 ve 10) gecikmiş bir halde de olsa, 20. satırın başında alarak kanıt getirme fırsatı bulur. IKL de 20. satırda epistemik durum açısından bilen konumuna geçer ve takımda bilmeyen durumda bir tek TAN kalır. 21. satırda SAR, 19. satırda YEL ile örtüşerek gerçekleştirdikleri ipucu verme eylemini yeni bir ipucu ekleyerek sürdürür (most recent one). Bu ipucu, 15. satırda IKL'nin yardım talebinin ardından üretilen ipucu verme sürecinin devamıdır. Aynı zamanda bu ipucu, IKL'nin 20. satırda duyurduğu epistemik durum değişiminin SAR tarafından anlaşılmadığına da işaret etmektedir. Buna yönelik olarak, 22. satırda IKL bir alındılama işareti ile söz sırasını başlatır. Yanlış anlaşılmayı gidermek üzere, 10. satırda başlayan ve 20. satırda sonuçlanan, oyun ekranında görünmesi gereken ancak geciken dönüt mesajının, IKL'nin epistemik durumunu bilmeyen konumda yansıttığını uzunca bir söz sırası ile önceki eylemlerine yönelik bir açıklama getirir (providing account). Ancak 24. satırda YEL, (try again) ifadesiyle IKL'nin bu uzun açıklamasını, yaşanan gecikmenin açıklaması olarak değil, bilgisayar-temelli bir görev esnasında ortaya çıkabilecek bir teknik sıkıntı olarak anlamlandırıldığını belirtmiş olur ve dolayısıyla, söz sırasında bir sorun kaynağına işaret eder. Bu anlamlandırmanın yanlışlığını IKL 25. satırda doğrudan olumsuz bir yanıtla onarmaya çalışır (no no) ve yanıtı bularak bilen konumuna geçtiğini bir kez daha duyurarak (i found it) YEL'in başlattığı onarımı kendi tamamlar.

26 TAN: what's it?
nedir

27 SAR: ʔyeah that's [the answer
evet yanıt o

28 IKL: [you know
biliyorsun

29 you know the di:sea:se (1.3) you know there is a guy in the
hastalığı biliyorsun (1.3) hani uçakta bir adam var

30 airplane he is trying defend it from defend himself from that
hastalığı kendini o hastalıktan korumaya çalışıyor

31 di:sease

32 TAN: yeah (0.4) i got it yeah yeah
evet (0.4) anladım evet evet

33 SAR: YEA:::::Y (0.6) the obvious (0.7) it's his nose (0.8) ou::w
apaçık (0.7) burnu

25. satırda IKL'nin epistemik durum açısından bilen konuma geçişini bir kez daha ilan ederek bilen konumuna kesinlik kazandırmasının bir sonucu olarak, TAN takım içerisinde bilmeyen konumundaki tek üye olarak kalır. Bu kesinleşmenin dizisel düzen içerisinde geliştirilerek etkileşime dahil edilmesi ve tüm katılımcıların ulaşımına açık bir şekilde ifade bulmasının bir sonucu olarak TAN, daha önceki satırlarda etkileşime etkin katılım göstermemesine rağmen, 26. satırda bilmeyen konumunu diğer etkileşenlerle de paylaşarak bir yardım talebinde bulunur. Bu talebin ardından 27. satırda SAR, IKL'nin bilgi durumu değişimi ilanına yönelik bir doğrulamada bulunur. Bu doğrulama, bilen konuma yeni geçmiş IKL'nin bu duruma bir kez daha kanıt getirir şekilde bir ipucu vermeye başladığı SOB ile örtüşür. Diğer bir deyişle, 28. satırda IKL'nin bilmeyen üye TAN'a yönelik bilgi atfı, 27. satırda SAR'ın doğrulama sözünün sonu ile örtüşür. Bu örtüşmenin ardından, 28. satırdan 31.'ye kadar uzun bir söz sırası ile IKL kendi ipuçlarını önceki ipuçlarıyla birleştirir ve TAN'a yanıtı buldurmaya çalışır. 32. satırda TAN bir alındılama işareti ile bir SOB üretir. Bunu izleyen 0.4 saniyelik bir duraklamanın ardından ise ikinci bir SOB ile ipucunu anladığını ve yanıtı bulduğunu (i got it) ilan eder ve söz sırasını, tekrardan kullandığı alındılama işaretleriyle sonlandırır. 33. satırda oyun ekranının değişmesine ve dolayısıyla görevin tamamlanışına tanık olan SAR, yüksek sesle ürettiği ifade (YEA:::::Y) ile sevincini belirtir. Birinci kesitteki bulgular da göz önünde bulundurulduğunda, bu bölümdeki çözümlenmeler, katılımcıların kullandığı çokkipli etkileşimsel kaynakların ve görev-temelli etkileşimin doğasının iç içe geçerek dizisel eylemler oluşturduğunu ve epistemik ilerlemenin dinamiklerinin bu eylemlere katılımcıların eşzamanlı yönelimleri ile açığa çıktığını göstermiştir. Bir sonraki bölümde bu bulgular tartışılacaktır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde bir yandan yabancı dil etkileşiminde bilgi yapılandırmasının epistemik kavramı çerçevesinde nasıl gerçekleştiğini tartışırken, diğer bir yandan da teknoloji-aracılı görev-temelli dil öğrenmenin gerekliliklerine kıyasla, çözümlenmeden çıkan bulguları gözden geçireceğiz. Çalışmamızın temelini oluşturan bilgi yapılandırması, çözümlenmede ortaya koyulan bulgularda da görüldüğü üzere, B- konumdaki katılımcının B+ konumuna geçişini sağlayan, dizisel olarak etkileşime sokulan ve adım adım ilerleyen bir desenle; epistemik ilerleme ile gerçekleşmektedir (Gardner, 2007; Balaman, 2015a, 2015b). Görev tasarımından da kaynaklı olarak, katılımcılar etkileşime epistemik durumları açısından eşit başlamaktadırlar. Ancak bu eşitlik, etkileşimin dinamik yapısı içerisinde değişkenlik göstermekte ve epistemik farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Örneğin yardım isteğinde bulunan bir katılımcı kendisini B- konumuna yerleştirirken, yardımı sağlayan katılımcı o an için B+ konumunda yer almaktadır. Dolayısıyla anlık epistemik duruşlar da, etkileşimin doğasına uygun bir şekilde oluşmaktadır. Katılımcıların görevi tamamlamaları, aradaki epistemik farkın kapatılarak tüm katılımcıların B+ konumuna geçişine bağlıdır. Farkın kapanışı ise bilgiye (doğru yanıt) sahip olan katılımcının, diğer katılımcıların da bu bilgiyi yapılandırmalarına aracı olmasıyla mümkündür. Çalışmamızda ortaya çıkan epistemik ilerleme deseni, bu sürecin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

Yanıt bulan katılımcı bu durumu ilan ederek ve epistemik konumunu diğer katılımcılarla paylaşarak, epistemik ilerlemeyi başlatmış olur. Bu paylaşımın hemen ardından, B+ konumundaki katılımcı ipucu vermeye başlayarak bilgi yapılandırma sürecinin ilk adımını atar. Dizisel olarak ilerleyen ortaklaşa yapılandırma süreci; yanıt denemeleri, oyun ekranından dönütler, onay istekleri, onaylar, doğrulamalar, epistemik durum yoklamaları gibi etkileşimsel kaynaklar ve eylemlerle ilerler. Bilen konumundaki katılımcının ipucunun alındığını onaylaması ve oyun ekranından alınan dönüt ise başka bir katılımcının daha, bilen konuma geçişine işaret eder. Bu konumdaki katılımcı sayısının artması, ipucu verme eylemini de ortaklaşa gerçekleştirir hale getirir. Dolayısıyla dizisel olarak gerçekleşen ortaklaşa bilgi yapılandırma sürecinin ortaklık boyutu bir kez daha ön plana getirilmiş olur. B+ konumundaki katılımcılar onarım, ortaklaşa söz sırası oluşturma ve tamamlama ile ipucu verir ya da geçmişe gönderme yoluyla ipuçlarını birleştirirler. Böylece dizisel

boyutta daha önce iki katılımcı arasında gerçekleşen paylaşım gruba yayılır ve bilgi grup halinde yapılandırılır. Tüm katılımcıların bilen konumuna geçişi sağlandığında, epistemik ilerleme aracılığıyla gerçekleşen ortaklaşa bilgi yapılandırma süreci başarıyla tamamlanır. Bu çalışmayla ortaya çıkan bulgular, özellikle soru-yanıt sıralı çiftleri göz önünde bulundurulduğunda, bu etkileşimsel ortamdaki epistemik dinamiklerin günlük konuşmalardaki bulgulardan (Heritage, 2012), ya da öğretmen odaklı sınıf içi etkileşim bulgularından (Sert ve Walsh, 2013; Sert, 2013) farklılıklar gösterdiğini gözler önüne sermiştir. Epistemik durum ve duruşlar göz önünde bulundurulduğunda, anlam söyleşmesinin (negotiation of meaning), hem öğretmen-öğrenci (Sert, 2015), hem de sınıf içi öğrenci-öğrenci (Jakonen ve Morton, 2015) etkileşim ortamlarından daha dinamik ilerlediğini gösteren çalışmamız, yabancı dil öğrenimi ve ikinci dil edinimi çalışmalarına yeni bir boyut getirebilir. Kullanılan çevrimiçi görev tasarımı, farklı amaçlarla dil hedefli oyunlar yaratmakta da kullanılabilir.

Bulgularla ortaya koyulan bilgi yapılandırma sürecinin önemli etmenlerinden biri de çokkiplilik olmuştur. Etkileşime ve bu etkileşimin KÇ ile çözümlenmesine de zenginlik katan çokkipli eylemler, özellikle çevrimiçi aramalar ve oyun ekranına yönelmeler esnasında ortaya çıkmaktadırlar. Çevrimiçi aramalar bilgi yapılandırma için üretilen yeni ipuçları aracılığıyla etkileşime girerken, oyun ekranı, öncelikle ekranda bulunan ipuçları, sonrasında ise katılımcıların yanıt tuşuna bastıklarında aldıkları yanıtlar ile etkileşimde konuşmanın bir parçası olurlar. Katılımcılar doğru yanıt denemelerini oyun ekranına girerler ve sonrasında doğru yanıt ya da yanlış yanıt şeklinde bir dönüt alırlar. Bu dönüt, katılımcıların dizisel düzen içerisinde epistemik konumları ile duruşları arasında uyumu da doğrudan etkilemektedir. Bir katılımcı her ne kadar yanıtı ulaşıya ve bunu etkileşime dahil etse de, oyun ekranından doğru yanıt dönütü almadan bunun ilanını gerçekleştirmez ve konumunu diğer katılımcılarla paylaşmaz. Bu ilan oyun ekranından dönüt gelmeden gerçekleştiğinde ise, B- konumdaki katılımcılar, B+'nın epistemik yetkisine uyum göstermezler. Bu bulgu, çevrimiçi etkileşimin çokkiplilik açısından zengin yapısını gözler önüne sermekte ve bu çalışmada gerçekleştirilen veri toplama yönteminin önemine de vurguda bulunmaktadır. Veri, ekran kaydı yapılması yerine başka yollarla toplansaydı, bu türden çokkipli etmenler, etkileşimdeki önemli rollerine rağmen, gizli kalmış olurlardı. Dolayısıyla betimlenen etkileşim, katılımcıların deneyimlediklerinden farklı ve

katılımcı odaklı bakış açısını yansıtmaktan uzak olurdu. Bu durum ise kanıt olarak sunulan bulguların güvenilirliğini sarsar ve KÇ ile yapılan ayrıntılı ve sağlam çözümlenmeye zarar verirdi.

Son olarak, çevrimiçi etkileşim ile tamamlanan görevlerin çalışmamız açısından yabancı dil eğitimi boyutuna, alanyazın kısmında değindiğimiz Gonzalez-Lloret ve Ortega (2014) modeli üzerine bir tartışma ile vurguda bulunmak isteriz. Teknoloji-aracılı görev-temelli dil öğretimi modelinin beş maddesine de, çalışmamızda yer alan görev etkileşiminde örnekler bulunmuştur. Kısaca açıklamak gerekirse, görev esnasında (1) odak, yapıdan çok anlamda olmuştur, (2) görevin bir tamamlanma noktası vardır, (3) katılımcılar öğretmensiz bir ortamda etkileşimde bulunmuşlardır, (4) ortaklaşa ve grup halindeki tartışmalarla gerçek dünya ile bağlantı kurulmuştur ve (5) katılımcılar kendi deneyimlerini kendi sözlü üretimleri ve takım arkadaşlarıyla kurdukları etkileşimler ile edinmişlerdir. Modelde ön planda tutulan ve aynı zamanda ilk madde olan anlam-odaklılık, bu çalışmanın da önemli bir parçası olmuştur. Gelecekteki çalışmalarda bu odağın, yapı boyutuna da etki edebilecek düzeyde gözden geçirilmesi ile dil öğrenimi açısından ortaya çıkarılabilecek yararların incelenmesi de alana katkı sunabilecektir. Bunun yanı sıra, çalışmamızda ortaya çıkan çokkipli yapıya, farklı görevler ve çevrimiçi ortamlar açısından değinilmesi, etkileşimin çokkipli yapısını tümüyle gözler önüne serebilmek açısından önem arz etmektedir. Sonuç olarak, epistemik ilerleme ile dizisel olarak yapılandırılan bilginin öğrenme açısından tartışılması, konuşma çözümlenmesi yönteminin yabancı dilde etkileşim ve yabancı dil öğrenme incelemeleri üzerindeki etki alanının genişlemesini sağlamaya yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Balaman, U. (2015a). Collaborative construction of online L2 task accomplishment through epistemic progression. Proceedings of the 1st GlobELT Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language. *Procedia*, 199(3). 604-612.
- Balaman, U. (2015b). A conversation analytic investigation into the impact of task design on the emergence of information gaps. *Proceedings of 17th International CALL Conference, Task Design and CALL*, Tarragona, Spain, 6-8 July, 2015.
- Balaman, U. ve Sert, O. (yakında çıkacak yayın). Orientations to negotiated task and language rules in online L2 interactions.
- Bayyurt, Y. ve Karataş, N. (2011). Needs-analysis: the first step in content development for mobile learning. *Boğaziçi Journal of Education*, 28(1). 13-21.

- Belz, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, 6(1). 60–81.
- Belz, J. A. ve Thorne, S. L. (2006). *Internet-mediated inter-cultural foreign language education*. Boston: Thomson Heinle.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. (2003). *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chapelle, C. A. (2009). The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning. *The Modern Language Journal*, 93, Focus Issue. 741-753.
- Doughty, C. J. ve Long, M. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3). 50-80.
- Drew, P. ve Heritage, J. (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández-García, M. and Martínez-Arbeláiz, A. (2002). Negotiation of meaning in nonnative speaker-nonnative speaker synchronous discussions. *CALICO Journal*, 19(2). 279-294.
- Fox Tree, J.E. ve Schrock, J.C. (2002). Basic meanings of you know and I mean. *Journal of Pragmatics*, 34. 727–47.
- Gonzalez-Lloret, M. (2003). Designing task-based CALL to promote interaction: En Busca de Esmeraldas. *Language Learning & Technology*, 7(1),.86-104.
- Gonzalez-Lloret, M. (2014). The need for needs analysis in technology-mediated TBLT. M. Gonzalez-Lloret & L. Ortega (Ed.). *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (s. 23-50). Amsterdam: John Benjamins.
- Gonzalez-Lloret, M. & Ortega, L. (2014). Towards technology-mediated TBLT: An introduction. M. Gonzalez-Lloret & L. Ortega (Ed.). *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (s. 1-22). Amsterdam: John Benjamins.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. E. Hatch (ed). *Second language acquisition: A book of readings*, (s. 401-435). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hauck, M. & Youngs, B. L. (2008). Telecollaboration in multimodal environments: the impact on task design and learner interaction. *Computer Assisted Language Learning*, 21(2). 87-124.
- He, A. W., & Lindsey, B. (1998). "You know" as an information status enhancing device: Arguments from grammar and interaction. *Functions of language*, 5(2), 133-155.
- Heritage, J. (2012). Epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1). 30-52.
- Heritage, J. (2013). Epistemics in conversation. J. Sidnell & T. Stivers (Ed.) *The*

- handbook of conversation analysis* (pp. 370-394). West Sussex: Blackwell.
- Jakonen, T. & Morton, T. (2015). Epistemic search sequences in peer interaction in a content-based language classroom. *Applied Linguistics* 36(1). 73-94.
- Jauregi, K., Canto, S., de Graaff, R., Koenraad T., & Moonen, M. (2011). Verbal interaction in Second Life: towards a pedagogic framework for task design. *Computer Assisted Language Learning*, 24(1). 77-101.
- Kääntä, L. (2014). From noticing to initiating correction: students' epistemic displays in instructional interaction. *Journal of Pragmatics* 66. 86-105.
- Kärkkäinen, E. (2003). *Epistemic stance in English conversation: A description of its interactional functions, with a focus on I think*. John Benjamins Publishing.
- Doughty, C. J. & Long, M. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3). 50-80.
- Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers. *Modern Language Journal*, 79. 457-473.
- Krashen, S. D. (1980). The theoretical and practical relevance of simple codes. T. Scarcella ve S. Krashen (Ed.). *Research on Second Language Acquisition*, (s. 7-18). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Leyland, C. (2014). Enabling language help: epistemic maneuvering in extended information request sequences between EFL teachers. *Novitas ROYAL (Research on Youth and Language)*, 8(2). 136-152
http://www.novitasroyal.org/Vol_8_2/leyland.pdf
- O'Dowd, R. (2005). Negotiating sociocultural and institutional contexts: The case of Spanish-American telecollaboration. *Language and Intercultural Communication*, 5(1). 40-56.
- O'Dowd, R. & Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2). 173-188.
- Sert, O. (2011). *A micro-analytic investigation of claims of insufficient knowledge in EAL classrooms*. PhD dissertation, 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 Seedhouse, P. (2011). Conversation analysis in applied linguistics. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(1), 1-14.
http://www.novitasroyal.org/Vol_5_1/sert_seedhouse.pdf
- 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. ve Jacknick, C. (2015). Student smiles and the negotiation of epistemics in L2 classrooms. *Journal of Pragmatics*. 77, 97-112.
- 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.
- Siegel, A. (2015). Social epistemics for analyzing longitudinal language learner development. *International Journal of Applied Linguistics*, 25(1). 83-104.

- Smith, B. (2003). Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model. *The Modern Language Journal*, 87(1). 38-57.
- Tudini, V. (2007). Negotiation and intercultural learning in Italian native speaker chat rooms. *The Modern Language Journal*, 91(4). 577-601.
- Van der Zwaard, R. & Bannink, A. (2014). Video call or chat? Negotiation of meaning and issues of face in telecollaboration. *System* 44. 137-138.
- Yanguas, Í. (2010). Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It's about time! *Language Learning & Technology*, 14(3). 72-93.