



## Dil Öğretmeni Adaylarının Üçlü Sanal Değişim Ortamında Eylemde Yansıtma Uygulamaları \*

Semih EKİN<sup>1</sup> ve Ufuk BALAMAN<sup>2</sup>

• Geliş Tarihi: 03.02.2023 Kabul Tarihi: 11.04.2023 • Yayın Tarihi: 05.09.2023

### Öz

Öğretmen Yetiştirme alanının bir parçası olarak Sanal Değişim projeleri, öğretmen adayları için çeşitli mesleki gelişim fırsatları sağlamaktadır. Bu çalışma, üç ülkeyi kapsayan bir Sanal Değişim projesinde işbirlikçi ders planları oluşturan ulusötesi (transnational) takımlardaki öğretmen adaylarının eylemde yansıtma uygulamalarını araştırmaktadır. Araştırma yöntemi olarak çokkipli Konuşma Çözümlemesi kullanan çalışma, özellikle öğretmen adaylarının video aracılı etkileşimlerinin ekran kayıtlarına odaklanarak, öğretmen adaylarının ilgili Sanal Değişim projesinde kendilerine sunulan pedagojik bir araç (Moodle) üzerine yaptıkları eylemde yansıtma uygulamalarını göstermektedir. Çalışma aynı zamanda öğretmen adaylarının iş birliği içerisinde geliştirdikleri ders planlarına yönelik pedagojik bir tasarım fikri önermek amacıyla bir kaynak olarak eylemde yansıtmanın sağladığı etkileşimsel alanı nasıl kullandıklarını göstermektedir. Çalışma, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine işaret eden, işbirlikçi bir şekilde pedagojik karar verme hedefine ulaşmak için Sanal Değişim tarafından sağlanan yansıtıcı ortamından ve video aracılı etkileşimlerde ortaya çıkan deneysel öğrenme fırsatlarından yararlandıklarını da ortaya koymaktadır.

**Anahtar sözcükler:** sanal değişim, eylemde yansıtma, yansıtma uygulamaları, konuşma çözümlemesi, öğretmen adayları

\* Bu çalışma, birinci yazarın Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı İngiliz Dili Eğitimi Doktora programında sürdürdüğü doktora tezine dayanmaktadır.

<sup>1</sup>Hacettepe Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-8876-7518, [ekinsemih@gmail.com](mailto:ekinsemih@gmail.com)

<sup>2</sup>Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-5092-9414, [ubalaman@gmail.com](mailto:ubalaman@gmail.com)

### Atıf:

Ekin, S. ve Balaman, U. (2023). Dil öğretmeni adaylarının üçlü sanal değişim ortamında eylemde yansıtma uygulamaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 227-242.  
<https://doi.org/10.9779.pauefd.1247379>

## Giriş

Son yıllardaki teknolojik gelişmeler hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme süreçlerine katılımını güçlendirmek için eğitim ortamlarına yönelik yeni çözümler ve uygulamalar geliştirmesine katkıda bulunmuştur. Sanal değişimler (SD) bu gelişmelerin en güncel örneklerinden biridir ve özellikle dil öğrenimi ve öğretimi ve öğretmen eğitimi amaçları için önemli bir araç olma niteliği taşımaktadır. Bu etkileşimli ortamlar, çeşitli ülkelerden öğrenci ve öğretmenleri çevrimiçi bir ortamda iş birliği yapmaları için bir araya getirerek, katılımcıların dil becerilerini ve kültürel anlayışlarını genişletmelerini sağlar. Alan yazında alternatif olarak çevrimiçi kültürlerarası değişim, internet aracılı kültürlerarası yabancı dil eğitimi veya uzaktan iş birliği (Godwin-Jones, 2019; O'Dowd, 2018a) olarak da adlandırılan sanal değişimler, “öğrenci gruplarının uzun süreli eğitim programlarının entegre bir parçası olarak ve eğitimcilerin ve/veya uzmanların rehberliğinde çeşitli kültürel bağlamlardan veya coğrafi konumlardan ortaklarla çevrimiçi kültürlerarası etkileşim ve işbirliği” şeklinde tanımlanmıştır (O'Dowd, 2018b, s.5). Özellikle dil öğrenenler için sanal değişimlerin sunduğu öğrenme alanları analiz edildiğinde, SD uygulamalarının çoğunun öğrencilere farklı kültürlerden gelen paydaşlarla etkili bir şekilde etkileşim ve iletişim kurma becerisi sağladığı ve böylece kültürlerarası iletişim yeterliği gelişimine katkıda bulunduğu görülmektedir (Chen ve Yang, 2016; Helm vd, 2012; Lee ve Markey; Schenker, 2012). SD'ler sayesinde dil öğrenenlerin bir diğer önemli kazanımı dilsel yeterlik gelişimidir, çünkü SD'lerin sağladığı uluslararası ortam, öğrencilerin dilsel ve etkileşimsel repertuarlarını genişletir ve değişim sırasında onları çeşitli dil yapılarını kullanarak iletişim kurmaya iter (Akiyama, 2017; Angelova ve Zhao, 2016; Lee, 2011). SD'lerin dil öğrenenler için, son zamanlarda ortaya çıkan sonuçlara göre, sağladığı bir diğer kazanım, öğrencilere çevrimiçi etkileşim yeterliği gelişimi fırsatı sunmasıdır. Katılımcılar, etkileşimin ilerleyişini sürdürmek için görev arayüzleri, anlık mesajlaşma ve web araması gibi mevcut ekran tabanlı kaynaklardan yararlanmaktadır (Abe, 2019; Balaman ve Sert, 2017; Sert ve Balaman, 2018).

Bu sonuçlara göre sanal değişimlerin, yabancı dil derslerini ve dil öğrenim süreçlerini daha ilgi çekici, etkili ve üretken hale getirmenin etkili bir yolu olduğu raporlanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin, özellikle hizmet öncesi öğretmenlik eğitimleri sırasında, öğrencilerine zengin öğrenme fırsatları sağlamak için SD projelerini yürütmek ve organize etmek için gerekli becerileri kazanmaları oldukça önemlidir (O'Dowd, 2015). Öğretmen adayları gelecekteki öğrencilerine yönelik SD projeleri oluşturmak için gerekli organizasyonel, pedagojik ve dijital yeterliklerle donatılmalıdır ve bunu yapmanın en kolay yolu, diğer öğretmen adayları ile SD projelerine katılımlarını sağlamaktır. Hizmet öncesi öğretmenlik eğitiminde öğretmen adaylarına (ÖA) yönelik bu ihtiyaca karşılık için SD'lerin sağladığı olanaklara dayalı mesleki gelişim fırsatları sağlamak amaçlı birçok çalışma yapılmıştır. SD projelerinin öğretmen adaylarının kültürlerarası iletişimsel yeterliklerini ve kültürel farkındalıklarını arttırmalarına yardımcı olduğu görülmüştür (Eren, 2021; Krengel, 2021; Öztürk, 2022; Öztürk ve Ekşi, 2022; Tanghe ve Park, 2016; Üzümlü vd., 2020; Yang, 2020). Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine gelince, SD'lerin pedagojik görevler ve dersler tasarlama (Dooly ve Sadler, 2013; Kurek, 2015; Kurek ve Müller-Hartmann, 2017) ve teknolojik etkinliklere katılarak deneyimsel kazanımlar elde etme (Hauck vd., 2020; O' Dowd ve Dooly, 2022; Rets vd., 2020; Sadler ve Dooly, 2016; Vinagre, 2017; Waldman vd., 2016) ve etkileşim esnasında pedagojik karar verme (Ekin ve Balaman, yayın aşamasında) açısından fırsatlar yarattığı bildirilmektedir.

Öğretmen adayları ile yapılan SD projelerinin bir başka önemli özelliği de doğaları gereği katılımcılara yansıtıcı bir ortam sunmalarıdır. Yansıtıcı uygulamalar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının neyi uyguladıkları, bu uygulamaları neden yaptıkları ve bu uygulamaların onlar için anlamlı mesleki öğrenme fırsatlarına dönüşmesi için sınıf içinde ve

dışında nasıl işlevselleştirildiği hakkında eleştirel bir değerlendirme olarak ele alınmaktadır (Farrell, 2015; Farrell ve Kennedy, 2019). Yansıtıcı uygulamalar farklı biçimlerde gerçekleştirilebilir ve bunlar, yansıtmanın ne zaman ve neden yapıldığına göre şekillenir (Balaman, 2023; Farrell, 2015) ve *eylem için yansıtma* (reflection-for-action; uygulamadan önce verilen, gelecek odaklı), *eylemde yansıtma* (reflection-in-action; uygulama sırasında verilen, gerçek zamanlı) ve *eylem üzerine yansıtma* (reflection-on-action; uygulamadan sonra verilen, geçmişe yönelik) olarak adlandırılırlar. Daha fazla detaylandırmak gerekirse, genel süreci değerlendirmek için uygulamanın tamamlanmasından sonra (örneğin, bir sınıfa ders verdikten sonra, öğrencilerin çevrimiçi görev katılımından sonra vb.) yansıtma ortaya çıkarsa, buna eylem üzerine yansıtma denir. Bu yansıtma biçimi, ağırlıklı olarak öğretmen adaylarının SD bağlamları da dahil olmak üzere mesleki uygulamalarının geliştirilebilir yönlerini ortaya çıkarmak için literatürde en yaygın olarak incelenen türdür (Dooly ve O'Dowd, 2022; Guichon, 2009; Lenkaitis, 2020a; 2020b). Daha yakın tarihli bir çalışmada ise, çok aşamalı SD tabanlı bir öğretmen eğitimi döngüsünde, öğretmen adaylarının (i) başlangıçta, ikinci yabancı dil öğrencileri tarafından uygulanmadan önce bir SD ortamı için uzaktan-ortaklaşa görev tasarımlarının potansiyel sonuçlarını değerlendirdikleri (eylem için yansıtma) ve (ii) daha sonra oluşturdukları görevlerin bu öğrenciler tarafından uygulanmasını değerlendirdikleri (eylem üzerine yansıtma) detayları ile açıklanmıştır (Badem-Korkmaz vd., 2022; Ekin vd., 2021). Bu nedenle, hem eylem için yansıtma hem de eylem üzerine yansıtma, sınırlı bir ölçüde de olsa SD literatüründe temsil bulurken, eylemde yansıtma hem SD ortamlarında hem de genel olarak, daha geniş öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim bağlamlarında büyük ölçüde incelenmemiş bir konumdur. Eylemde yansıtma, bir etkinliğin gerçek zamanlı uygulanması sırasında ortaya çıkar ve eylemler yerinde gerçekleşirken (Ishino, 2018) katılımcıların gerçek zamanlı duygu, düşünce ve tepkilerini veya ortak katılımcıların (meslektaşların/akranların) gözlemlenebilir müdahalelerini kapsamaktadır. Bu anlamda eylemde yansıtma sorun çözme mekanizması niteliği taşıyan bir uygulamadır (Yılmaz, 2020). Bu nedenle, bir konuşma veya bir etkinlik sırasında eylemde yansıtmayı anlamak, herhangi bir uygulama veya etkinlikten en iyi şekilde yararlanmak için eylem esnasında anlam oluşturmaya katkı sunarak katılımcının yürüttüğü gerçek zamanlı değerlendirmeleri ortaya çıkarmak için oldukça önemlidir.

Sunulan bu bilgiler ışığında, bu çalışma, çokkipli Konuşma Çözümlemesinin (KÇ) güçlü metodolojik araçlarını kullanarak, Almanya, Türkiye ve İsveç'ten katılan üç üniversite arasında gerçekleştirilen bir SD projesinde öğretmen adaylarının video aracılı işbirlikçi ders planlama konuşmaları boyunca eylemde yansıtmanın etkileşim içerisinde nasıl ortaya çıktığını açıklamayı amaçlamaktadır. Çalışma, öğretmen adaylarının devam eden SD projesinin bileşenlerini işbirlikçi ders planlarına dahil ettiklerinde, eylemde yansıtmayı pedagojik kararlara varmaları açısından nasıl bir araç haline getirdiğine odaklanmaktadır. Bu anlamda çalışma, öğretmen adaylarının (ÖA) yaşadıkları anları, ders planlama konuşmaları içinde sunarak aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt vermeyi hedeflemektedir.

- Öğretmen adaylarının SD sürecine yönelik eylemde yansıtma anları, işbirlikçi ders planlama konuşmaları sırasında pedagojik karar vermeyi nasıl kolaylaştırmaktadır?

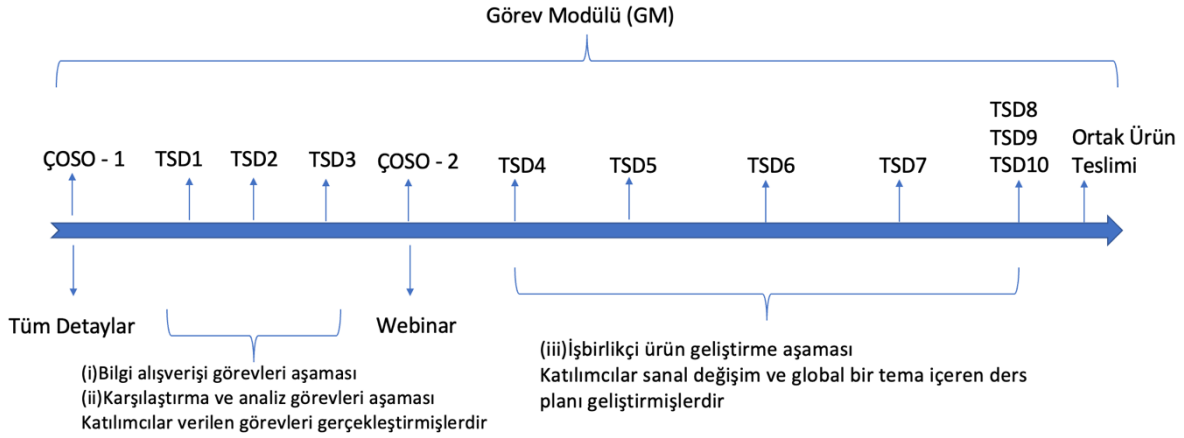
### Yöntem

Çalışmanın verileri, Almanya, Türkiye ve İsveç'ten üç ortak üniversite arasında gerçekleştirilen bir Sanal Değişim (SD) projesinden gelmektedir. Katılımcılar her üç üniversitede bulunan İngilizce Öğretmenliği programlarına kayıtlı öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Proje kapsamında, kendi ülkelerinde SD projesi için geliştirilen farklı dersler almakta olan öğretmen adayları yer almaktadır. Projeye Almanya'dan on bir, Türkiye'den on

dört ve İsveç'ten on beş öğretmen adayı katılmıştır. SD projesi boyunca katılımcılar, her ülkedeki öğretmen adaylarından oluşan altı küçük takım halinde çalışmıştır.

SD projesi üç önemli alan içermektedir ve projenin prosedür olarak açılımı bu alanların farklı şekilde kullanılması ile şekillenmiştir. Öncelikle, projede Çevrimiçi Ortak Sınıf Oturumları (ÇOSO) organize edilmiştir. Tüm katılımcıların aynı anda bir araya geldiği bu sanal oturumlar, biri bu çalışmanın ilk yazarı olan öğretmen yetiştiricilerinin, projeden beklentileri doğrultusunda proje hakkında katılımcılara izlençe, yönerge ve detaylı bilgi vermek üzere düzenlenmiştir. Projedeki ikinci önemli alan Takım Sanal Değişimleri (TSD'ler) olmuştur. Bu değişimler, katılımcıların küçük takımlar halinde ve video aracılı etkileşim kurlmaları yoluyla gerçekleştirilmiştir. Takımlar, haftalık olarak ne zaman çevrimiçi olarak buluşacaklarına karar verip, haftalık görevlerini iş birliği içinde gerçekleştirmişlerdir. Projenin üçüncü ve son alanı SD projesinin asenkron iletişim ve yansıtma mekanizması olan görev modülü (GM) olmuştur. GM, katılımcılara görevler atamak, haftalık duyuruları paylaşmak ve katılımcılardan haftalık görevlerine dayalı yansıtılmalarını toplamak için Moodle platformu aracılığıyla katılımcılara sunulmuştur. Bahsi geçen üç alana ait tüm görevler, O'Dowd ve Waire'nin (2009) bilgi alışverişi görevleri, karşılaştırma ve analiz görevleri ve işbirlikçi ürün geliştirme görevleri şeklinde olan üç kısımdan oluşan "aşamalı değişim modeline" dayalı olarak SD projesinin organizasyon yapısını oluşturmuştur (bkz. Şekil 1).

SD kapsamında gerçekleştirilen etkinlik ve görevlerin sıralı gelişiminden bahsetmek gerekirse, SD projesi, SD süreciyle ilgili tüm detayların ÖA'larla paylaşıldığı ilk çevrimiçi ortak sınıf oturumu ile başlamıştır. Bunu, ÖA'ların bilgi alışverişi görevlerini (Aşama 1) ve karşılaştırma ve analiz görevlerini (Aşama 2) uyguladıkları üç takım sanal değişimi toplantısı izlemiştir. SD projesinin bu iki aşamasında, öğretmen adayları takım arkadaşlarını tanıma, farklı eğitim geçmişlerine aşina olma ve ders tasarımıyla ilgili bazı pedagojik kararlar alarak bir sonraki aşama için bazı ön fikirler oluşturma fırsatı bulmuşlardır. Daha sonra, SD'lerin etkili bir şekilde nasıl tasarlanacağına dair bir sunum yapması için bir konuşmacı davet edilerek başka bir ÇOSO daha organize edilmiştir ve bu sunumun ardından işbirlikçi ürün geliştirme aşamasına (Aşama 3) geçilmiştir. Aşama 3 içerisinde, ÖA'ların bir SD *bileşeni* içeren ve tema olarak küresel bir sorunu ele alan (örn. Cinsiyet eşitliği, sıfır açlık vb.) iş birliği içerisinde yapılan ders planları geliştirmeleri beklenmiştir. Ders planlarını tamamladıktan sonra takımlar, tüm prosedür için son noktayı belirleyen işbirlikçi ürünlerini (ders planı ve eklerini) sunmuşlardır. Tüm katılımcılar, en başından sonuna kadar öğretmen adayları ile öğretmen yetiştiriciler arasında aracı olarak işlev gören Moodle (Görev Modülü) üzerindeki ilgili alanları tamamlamıştır. Öğretmen yetiştiricileri, ÖA'lara haftalık asenkron ve senkron görevler atamış, Görev Modülü üzerinden, kendi sanal değişimlerinde görevlerini tamamlayan takımlardan takım olarak ve bireysel şekilde yansıtılmaları almıştır. Bu anlamda, SD projesi, ÖA'ların proje sürecinde farklı yansıtma uygulamalarını gerçekleştirebilecekleri şekilde tasarlanmıştır.

**Şekil 1***SD Projesinin Prosedür olarak Gelişimi*

SD projesinin prosedürleri, çeşitli aşamalardan gelen farklı veri kümelerinin üretilmesine yardımcı olmuştur. Katılımcılar web ekranlarında, video aracılı takım sanal değişim toplantıları sırasındaki etkileşimlerini kaydederken, çevrimiçi ortak sınıf oturumları, öğretmen yetiştiriciler tarafından ekran kaydına alınmıştır. Ek olarak, katılımcılar Moodle (Görev Modülü) üzerinden bireysel ve takım yansımaları şeklinde yazılı veriler sağlamışlar ve SD projesinin bitiş noktası olarak işbirlikçi ürünlerini de sunmuşlardır. Bu bilgiler ışığında, çalışma etkileşimsel olarak gözlemlenebilir bağlamlar içerisindeki ÖA'ların video aracılı takım sanal değişimlerine özellikle odaklanarak öğretmen adaylarının eylemde yansıtma uygulamalarının yerinde izlenmesini sağlamaktadır. ÖA'lar, bu takım sanal değişimleri sırasında işbirlikçi ders planlarının ayrıntılarını müzakere ederek ve tamamlayarak işbirlikçi ürünlerini şekillendirmişlerdir.

SD projesinde öğretmen eğitimi ve gelişimi bağlamını daha iyi ortaya koyan bir diğer önemli ayrıntı da öğretmen adaylarının işbirlikçi ders planlarına dair pedagojik kararlara ulaşırken, öğretmen yetiştiricilerin hazırladığı SD uygulamalarının konu edilmesini sağlayan bir hibrit öğrenme ortamı tasarımı içerisinde bulunmaları olmuştur. Bu nedenle, böyle bir veriyle uğraşmak, araştırmacıların öğretmen adaylarının etkileşim içerisindeki konuşma ve SD tabanlı uygulamaları arasındaki olası bağlantıları dikkatli bir şekilde incelemelerini gerektirmektedir. Katılımcı ÖA'ların pedagojik kararlarını şekillendirmede SD projesinin rolünü daha iyi anlamak için, araştırma metodolojisi olarak çokkipli Konuşma Çözümlemesi (KÇ) kullanılmıştır ve bu şekilde ÖA'ların içeriden bakış açılarının satır-satır ve anbean izlenerek analiz edilmesi amaçlanmıştır. Tüm bunları yaparken söz sırası alma, dizi ve yeğleme düzeni, onarım ve çok kiplilik gibi KÇ'nin sosyo-analitik araçları kullanılmıştır (Hutchby ve Wooffitt, 2008; Mondada, 2019; Sidnell ve Stivers, 2012). Veri setinin, çokkipli KÇ kullanılarak (Kardaş-İşler, 2019; Sert ve Balaman, 2015; Sert vd., 2015) ve veri-temelli bir bakış açısıyla incelenmesi sonucunda, ÖA'ların takım sanal değişimleri esnasında SD projesinin bileşenlerine yönelim gösterdiği, eylemde yansıtma uygulamaları yaptıkları ve bu yönelimlerini işbirlikçi pedagojik karar vermenin temeli olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu analitik arka planda, öğretmen adaylarının tekrarlayan eylemde yansıtma anları belirlenip bir vaka seçkisi oluşturulmuş ve analiz edilmiştir (bkz. Ekin, yayım aşamasında). Bu çalışmada, 6. Takım'ın takım sanal değişimlerini (katılımcıların takma adları; SAM, MON, TIN, HEP) kullanarak odak etkileşimsel uygulamaların bütünüyle tasvir edilmesine yardımcı olan (Badem-Korkmaz ve Balaman, 2022; Mori, 2004; Waring, 2009) tek bir vaka analizi

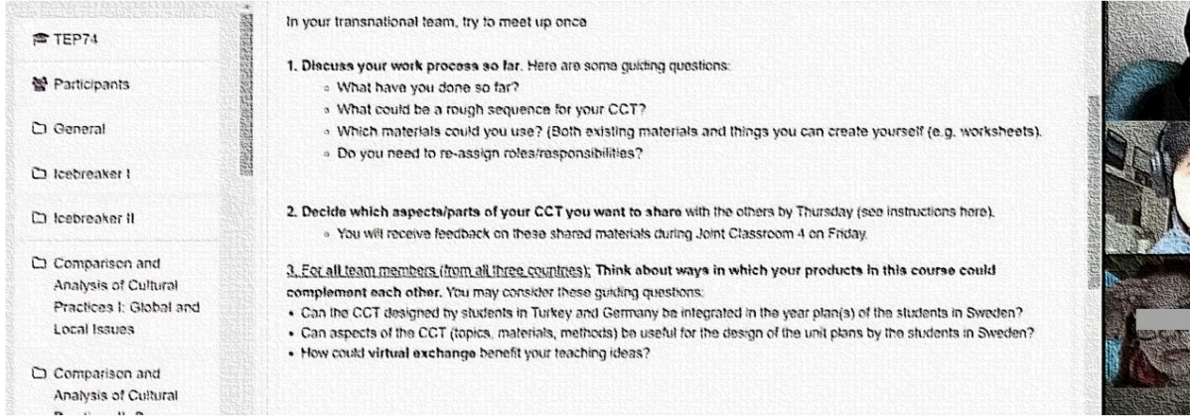
sunulmaktadır ve transkriptlerin ince ayrıntılarında (Jefferson, 2004; Mondada, 2018) takımın SD projesi esnasında eylemde yansıtmayı nasıl gerçekleştirdiği sunulmaktadır.

### Analiz ve Bulgular

Aşağıdaki vaka, 6. Takım'ın altıncı takım sanal değişimi (Şekil 1'deki TSD6) esnasında elde edilen verilerden sunulmaktadır. Takım, çevrimiçi toplantılarını Zoom video konferans aracını kullanarak organize etmekte ve genellikle katılımcılardan biri grup içinde iş birliğini kolaylaştırmak için ekranını paylaşmaktadır (Şekil 2'de ekran solda, katılımcılar sağda).

### Şekil 2

#### 6. Takım'ın Video Klipinde Paylaşılan Ekranın Görüntüsü



Öğretmen adayları, takım sanal değişimlerinde SD projesindeki genel iş yüklerini tartışmanın yanı sıra işbirlikçi ders planlarıyla ilgili ayrıntılara odaklanmaktadır. Aşağıdaki kesitlerde, okunabilirliği artırmak, ÖA'ların video aracılı etkileşimlerini analiz etmek ve ardından eylemde yansıtmanın rolünü anlamak için analitik bulgular iki bölüm halinde sunulmaktadır. Bölüm 1'de, katılımcılar Moodle (Görev Modülü) üzerindeki çalışmalarını tartışmakta ve içerisinde yer aldıkları sanal değişim uygulamalarına yönelerek bir eylemde yansıtma anını birlikte oluşturmaktadırlar.

#### Bölüm 1/2. "6. Takım"ın Altıncı Takım Sanal Değişimi (TSD6) / 00:36:08 – 00:36:45

- 1 SAM: so:
- 2 TIN: [I
- 3 SAM: [we start (1.2)
- 4 TIN: [yeah
- 5 SAM: [go on (1.4) heh ehe heh
- 6 TIN: no i- i just >wanted< to say
- 7 how much i enjoy this (0.7) erm thing on moodle
- 8 like you can [just see↑
- 9 SAM: [huhu
- 10 TIN: the next section P is open P (0.8)
- sam P--nods--P
- 11 TIN: you can see like structured ‡this this and [this‡
- tın ‡-----1-----‡

1: bends her right hand fingers and shows her hand from up to down

- 12 SAM: [huhu
- 13 TIN: other bullet points and
- 14 you know OKAY↑(0.8) I'm gonna do that today↑
- 15 and um i **really** enjoy that
- 16 i- i- i really (0.7) i **really** like that=
- 17 MON: =and then
- 18 SAM: heh heh
- 19 MON: and then you ca- when you finish
- 20 you can (1.2) put a cross behind it
- 21 SAM: [heh heh
- 22 MON: [and know
- 23 TIN: [yeah
- 24 MON: [you're done with this↑ (1.1)
- 25 TIN: [it's so satisfying
- 26 MON: [°yeah i like it ()°
- 27 TIN: [just †checking something† right↑  
tin †-----2-----†
- 2: makes a “checked” move with her right index finger with a smiley face
- 28 MON: [yeah
- 29 MON: heh ehe heh
- 30 HEP: °heh heh°
- 31 SAM: [yeah heh heh
- 32 MON: [yeah yeah heh ehe

Bölüm 1, SAM'ın uzatılmış geçiş belirteci ile başlamaktadır. İkinci satırda TIN'ın birinci tekil şahıs zamiri kullanımı, SAM'ın 3. satırdaki eksik ifadesiyle örtüşmektedir. 1,2 saniyelik sessizlik bu örtüşmeyi çözmede başarısız olmaktadır. Devam eden kısımda, TIN'ın söz sırası girişi ve SAM'ın devam etme yönelimi Satır 5'te SAM'ın kahkahasıyla yeniden örtüşmektedir. Satır 6'daki örtüşme çözümünün ardından TIN, satır 7'de olumsuzlama işareti ile başlayarak Moodle'ın teknik bir özelliğine yönelik değerlendirici duruşunu paylaşır (how much i enjoy this (0.7) erm thing on moodle). Burada, TIN'ın SD projesi kapsamında öğretmen yetiştiricilerinin onlar için oluşturduğu Görev Modülüne bir yönelim uyguladığına dikkat edilmelidir (Can-Daşkın ve Hatipoğlu, 2019; Jakonen, 2018). Bu nedenle, TIN'ın değerlendirmesi, paylaşılan ekranda (bkz. Şekil 2) kullandıkları belirli bir pedagojik araç hakkında bir değerlendirme ve geri bildirim anına işaret etmektedir. Böylece TIN eylem halinde yansıtmanın bir örneğini göstermiş olmaktadır. Devam eden satırlarda, TIN, kullandıkları pedagojik aracın (Moodle) teknik özelliği hakkındaki olumlu değerlendirmesinin ayrıntılarını ve nedenlerini vererek konuşmasına devam etmektedir. Satır 9 ve 10'da, SAM dinleyiciliğini sözlü ve bedensel olarak sergilerken, kendi değerlendirmesini







bu özelliğin bileşenlerine referansla belirtmektedir. TIN'in söz sırası sonu SAM'in alındılama işareti ile örtüşürken, satır 11'de, TIN bedensel kaynaklarını kullanarak Moodle özelliğinin yapısını ele almakta, ilgili teknik özelliklerin olumlu değerlendirmesini yapmakta ve satır 15 ve 16'da bu olumlu değerlendirmesini tekrarlı bir şekilde vurgulayarak (really) başka bir eylemde yansıtma gerçekleştirmektedir. Satır 17'de, bir diğer katılımcı olan MON söz sırasını almakta ve tamamlanmamış bir ifadeyle (and then) TIN'in söylediklerini devam ettirecek nitelikte bir ifade kullanmaktadır. SAM'in satır 18'deki kahkahasını takiben, MON önceki satırdaki söz sırası girişini tekrar kullanmakta, ardından TIN'in eylemde yansıtmasına, kullandıkları pedagojik aracın başka bir teknik özelliğinden bahsederek katkıda bulunmaktadır (put a cross). Takip eden birkaç örtüşme, TIN'in MON ile eşzamanlı olarak olumlu değerlendirme ürettiği anda son bulmaktadır. Satır 27'de TIN'in konu edilen teknik özelliği bedensel olarak tanımlamasının ardından, takım bir grup kahkahası örneği sergilemektedir.

Analize devam etmeden hemen önce, aşağıdaki Şekil (3) ile, katılımcıların bu bölümde gösterilen Görev Modülüne (Moodle)'a yönelik eylemde yansıtma anlarının ana referans noktası gösterilmektedir. Öğretmen adayları, öğretmen yetiştiricilerinin sanal değişim projesine entegre ettikleri Moodle (Görev Modülü) sayesinde madde işaretlerini takip ederek (satır 10, 11 ve 13'te TIN'in yaptığı referans) haftalık görevlerini görebilmekte ve tamamladıkları görevleri hemen görevin yanında bulunan kutuları işaretleyerek görev takibi yapabilmektedirler (satır 19 ve 20'de MON'un yaptığı referans). Ayrıca, katılımcılar paylaşılan ekranda Görev Modülünün farklı bir bölümünü görmelerine rağmen (yukarıdaki Şekil 2), Moodle'ın başka bir özelliğine yönelimlerde bulunarak tüm katılımcılar tarafından karşılıklı olarak tanınabilir şekillerde atıfta bulunmuşlardır. Bu durum SD sürecinin takım katılımcıları açısından ortak bir deneyim olarak ele alındığını göstermektedir.

### Şekil 3

#### Görev Modülünün Arayüzü

|   |   |                                     |
|---|---|-------------------------------------|
|  | Asynchronous Activities: Tasks 1 and 2              | <input checked="" type="checkbox"/> |
|  | Your Individual Findings on Global and Local Issues | <input checked="" type="checkbox"/> |
|  | Synchronous Activities: Tasks 3 and 4               | <input checked="" type="checkbox"/> |
|  | Results of your Team Discussion                     | <input checked="" type="checkbox"/> |

Şimdiye kadar, TIN, Moodle'daki teknik bir özelliğe ilişkin olumlu değerlendirme yapmıştır ve aynı eylemde yansıtma anına yönelik, MON da Moodle'ın başka bir teknik özelliğine atıfta bulunarak kendi olumlu değerlendirmeleri ile etkileşime katkıda bulunmuştur. Görev Modülünün teknik özelliklerine ilişkin olumlu değerlendirmelerin diğer katılımcılar tarafından da tanınabilir olması, ilgili eylemde yansıtma anlarının süregelen SD projesiyle ilgili olduğunu göstermekte ve böylece katılımcıların sanal değişim ile ilgili pedagojik bir araca yönelik yansıtma anlarını etkileşim içerisinde ortaya sunması ile ortaya çıkmaktadır. Vakanın aşağıdaki bölümü, öğretmen adaylarının eylemde yansıtma uygulamalarının işbirlikçi ders planının ayrıntılarıyla ilgili pedagojik bir karar verme yolunu nasıl açtığını göstermektedir.

#### Bölüm 2/2. "6. Takım"ın Altıncı Takım Sanal Değişimi (TSD6) / 00:36:45 – 00:37:23

**33 TIN:** like (1.2) our guidelines gonna have

**34** †this little erm boxes† to †check†† okahhy heh heh

tin †-----3-----† †--4---†



- 3: makes a square shape with her fingers  
 4: makes a "checked" move with her right index finger
- 35 MON: [heh ehe heh  
 36 SAM: [yeah heh ehe heh  
 37 TIN: so [heh ehe heh  
 38 MON: [yeah  
 39 TIN: that↑ decision is made heh ehe heh heh ehe heh  
 40 yeah i- this good thing is (0.7)  
 41 **like even no:w** you know erm  
 42 we- we just (0.6) co- talked about  
 43 how we didn't manage um the one task P two weeks ago P  
 sam P -----nods---- P  
 44 TIN: like erm (1.1) we totally would have forgotten that  
 45 >if it< wouldn't be so [clear  
 46 SAM: [huhu  
 47 TIN: and now we kno:w P what's missing P and erm like (1.1)  
 sam P -----nods-----P  
 48 TIN: so (0.5) it's like (1.0) brilliant i feel .hhh  
 49 MON: ☐yeah☐  
 mon ☐nods☐

Birinci bölümün sonundaki grup kahkahalarının ardından, ikinci bölüm TIN'in satır 33'de pedagojik bir tasarım fikri önermesiyle başlamaktadır. TIN, "like" kelimesini söz sırası başlangıç pozisyonunda kullanarak, devam etmekte olan SD projesiyle, kendi fikrinin benzer olmasına işaret etmekte ve tasarım fikrini satır 34'te kahkahalarla biten bir söz sırası ile sunmaktadır (**our guidelines gonna have this little erm boxes‡ to ‡check okahhy**). TIN, sonraki satırda, söz sırasına kahkahalarla devam etmekte ve diğer katılımcıların yönelimlerini, ders planları için sunduğu tasarım önerisinin kabulünün bir göstergesi olarak ele almaktadır. TIN, bunu, ilgili söz sırasından hemen sonra, kendi deneyimlerine dayalı bir argüman oluşturarak Görev Modülünün yapılandırılmış doğası hakkında başka bir olumlu değerlendirme sunarak yapmaktadır. Bu anlamda TIN, satır 41'de mevcut durumlarını ele almakta ve SAM'ın bedensel olarak alındılama gösterdiği 42. ve 43. satırlarda neredeyse kaçırdıkları bir görevle ilgili SD tabanlı ortak deneyimlerini örneklemektedir. Satır 44 ve 45'de ise TIN Görev Modülünün yapılandırılmış ve net arayüzü sayesinde hiçbir şeyi kaçırmamayı veya unutmamayı nasıl sağladığından bahsetmektedir (we totally would have forgotten that >if it< wouldn't be so [clear). Bu konuda SAM'ın satır 46'daki dinleyicilik işaretinin ardından, TIN, içerisinde buldukları SD projesine dair yapılması gerekenler açısından süreci rahat bir şekilde kontrol edebildiklerini hatırlatmakta, birinci çoğul şahıs zamiri kullanarak ortak bir epistemik duruş sunmakta (and now we kno:w P what's missing) ve söz sırasını yaptıkları görevler hakkında başka bir olumlu değerlendirme ile tamamlamaktadır (it's like (1.0) brilliant). Dizi, SAM ve MON'un, TIN'in söyledikleri hakkındaki bedensel yönelimleri ve satır 49'da MON'un alındılama işareti ile son bulmaktadır.

Bölüm 2, öğretmen adaylarının eylemde yansıtılmalarının (SD projesindeki Görev Modülü özelliklerine dair olumlu değerlendirmelerinin) işbirlikçi ders planları ile ilgili olası bir pedagojik tasarım fikrine nasıl dönüştürdüğünü göstermiştir. Pedagojik tasarım önerisini takiben (satır 33 ve 34), TIN diğer katılımcılar ile oluşturdukları ortak deneyimlerden (satır 41 ve 47 arası) kesitler sunarak, sanal değişim projesi katılımcıları olarak kendileri için iyi çalışan uygulamaların, işbirliğine dayalı ders planlarında da iyi bir uygulama (Görev Modülünün onay kutusu özelliği) olarak kullanılabilceğini önermek için eylemde yansıtılmadan yararlanmıştır.

Sonuç olarak, öğretmen adayları pedagojik tasarım önerileri yapmak için ders planlama görüşmeleri sırasında çevrimiçi ortamlarında Görev Modülünü kullanırken, eylemde yansıtma uygulamalarının sağladığı etkileşim alanını stratejik olarak kullanmışlardır. Bunu, ortak deneyimsel uygulamalarına dayalı argümanlar oluşturarak, bu uygulamalar hakkında derinlemesine düşünerek, bunları takım üyelerinin katılımıyla değerlendirerek ve son olarak kendi ders planlarıyla ilgili ortak bir karar vermenin yolunu açan bir mekanizma şeklinde kullanarak yapmışlardır.

### **Tartışma ve Sonuçlar**

Öğretmen eğitiminde yansıtıcı ve etkileşimli bir ortam yaratmak, öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Sanal Değişim (SD) projelerinin, özellikle kültürlerarası iletişim yeterliği, teknoloji ve pedagojik içerik bilgisinin geliştirilmesi ve ders planları veya görevleri tasarlama ve deneyimsel öğretmen öğrenme fırsatlarını kullanma (Dooly ve Sadler, 2013; Kurek ve Müller-Hartmann, 2017; Üzüm vd, 2020; Vinagre, 2017) açısından çok önemli bir yere sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu anlamda, öğretmenlere mesleki gelişimin önünü açan (Waring, 2017) SD ortamlarındaki yansıtıcı uygulamalar, anlam arayışının etkileşimli bir şekilde eylem esnasında sürekli müzakere edilmesi yoluyla katılımcılar için öğrenme fırsatları yaratmaktadır. Bu durum çalışmanın bulgularında, katılımcılardan birinin etkileşimlerinde referans noktası olarak SD projesi sırasında kendilerine sunulan teknolojik bir araçla ilgili değerlendirmesini eylemde yansıtma olarak paylaşması şeklinde ortaya çıkmıştır (Kardaş-İşler ve Can-Daşkın, 2021). Diğer katılımcılar bu değerlendirmeye yönelim göstermişler ve çevrimiçi ortamda, pedagojik tasarımlarına yönelik geniş anlamda bir eylemde yansıtma dizisini işbirlikçi bir şekilde oluşturmuşlardır. Takım üyeleri arasında ortak bir anlayış oluştuktan sonra, katılımcılardan biri kendi ders planlarını yaparken pedagojik bir tasarım fikri önermek amacıyla eylemde yansıtılmalarını sağladığı etkileşim alanını bir kaynak olarak kullanmıştır. Eylemde yansıtma, takım üyelerinin deneyimlediği belirli bir pedagojik uygulama etrafında paylaşılan ortak bir duruşun ortaya çıkmasını sağlamış (Görev Modülünde devam eden ilerlemelerini izlemek için kutuları işaretleme) ve yine takım üyelerinden biri (TIN) bu uygulamanın kendi ders planlarında da olması için inisiyatif alarak pedagojik tasarım önerisi sunmuştur. Ardından bu öneri, ders planlarına pedagojik bir karar olarak dahil olmuştur. Bu durum, analizlerin sonuçlarına bakıldığında, uygulamanın takım içinde işe yaradığı ve işbirlikçi ders planının hedef öğrencileri için de muhtemelen işe yarayabileceği için bir deneyim transferi olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmen adayları, pedagojik bir araç üzerinden eylemde yansıtma noktalarını kendi ders planları için pedagojik bir tasarım fikrine dönüştürmüşlerdir (Kurek ve Müller-Hartmann, 2017). Öğretmen adayları bu anlamda eylemde yansıtma ve paylaşılan deneyimsel uygulamalarının yardımıyla daha iyi bir ders tasarımı oluşturmak için görev modülünün yapısını kendi ders planlama süreçlerine yönelik olası bir çözüm haline getirmişlerdir.

Öğretmen adayları, pedagojik tasarım fikirlerini, bu fikirleri müzakere ederek ve işbirlikçi bir şekilde devam eden deneyimleriyle karşılaştırmalar yaparak desteklemek için argümanlar ve gerekçeler oluşturmuşlardır. Özellikle öğretmen eğitimi ortamlarında projenin

ayrılmaz bir parçası olarak ders planlama görüşmelerini merkezileştiren bu tür SD prosedürleri, bu nedenle, öğretmen adaylarının mesleki ve pedagojik bilgilerini ve öğretmen kimliklerini bir araya getirmelerine yardımcı olabilir (Ekin ve Balaman, yayın aşamasında; Morton ve Gray, 2010). SD projeleri, öğretmen adayları için pedagojik açıdan teori ve pratiği birbirine bağlayarak potansiyel kazanımlar sağlar (Lawrence ve Spector-Cohen, 2018; Sadler ve Dooly, 2016). Bu nedenle, öğretmen eğitimindeki SD projeleri, öğretmen adaylarına yönelik çevrimiçi uygulama toplulukları oluşturularak (Dooly, 2013), onların pedagojik kararları etkileşimsel olarak tartışabilecekleri, teknolojik araçları kullanabilecekleri, ortaya çıkan tasarım fikirlerine yönelik eleştirel analizler, yansıtma ve değerlendirmeler yapabilecekleri ve sonuç olarak işbirliğine dayalı ders planları oluşturabilecekleri deneysel bir öğrenme ortamı sunabilir (O' Dowd ve Dooly, 2022; Vinagre, 2017).

Bu çerçevede, öğretmen yetiştiricilerinin öğretmen adaylarına yönelik yeni öğrenme fırsatları yaratması amacıyla SD projelerini kullanmaları kaçınılmaz bir uygulama haline gelmiştir. Takımlardaki iş birliği, bu ortamı, katılımcıların öğretmen, öğrenci ve profesyonel kimliklerine başvurabilecekleri ve bunları geliştirebilecekleri güçlü ve dinamik bir bağlama dönüştürmektedir. Bu, aynı zamanda etkili bir dil öğretmeni eğitimi etkinliği olarak yazılı/sözlü yansıtma fırsatlarını içeren SD projelerinin geniş çapta tanınmasını ve uygulanmasını gerektirmektedir. Mevcut SD projesindeki Görev Modülüne benzer bir öğrenme yönetim sisteminin (Moodle) kullanılması, katılımcıların ihtiyaç ve tercihlerine göre belirli bir konu hakkındaki düşüncelerini yansıtma ve paylaşmaları için etkileşimli bir ortam oluşturabilmektedir (Kahraman-Özkurt, 2019). Bu durum, ÖA'ların SD projeleri sırasında deneyimledikleri uygulamalara karşı farkındalıklarını artıracak ve daha sonra çalışmada olduğu gibi (video aracılı) etkileşimleri sırasında fikirlerini akranlarıyla paylaşmalarına yardımcı olacaktır. Ancak, burada tüm SD projeleri ve ilgili faaliyetlerin tamamının benzer sonuçlar vermeyebileceği belirtilmelidir. Örneğin internet bağlantı hızı veya diğer teknik sorunlar çevrimiçi iletişim kesintilerine neden olabilir ki bu da etkileşimin ilerlemesini sağlamada en sorunlu durumlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışmamızda katılımcılardan biri (HEP) benzer bir sorun yaşamıştır. Takım, kesitin ilk bölümünde eylemde yansıtma paylaşımlarını paylaşırken, HEP etkileşimde yer almış ve devam eden etkileşime katılmıştır. Ancak sonraki bölümde bağlantı problemi yaşayarak toplantıdan kopmuş ve etkileşime katkı sağlayamamıştır. Bu durum mevcut çalışma ve genel olarak SD uygulamaları için bir sınırlılık olarak kabul edilebilir.

Eylemde yansıtma uygulamalarının veri olarak ortaya konması, eylem üzerine yansıtma ve eylem için yansıtma uygulamalarından daha zorlayıcı olabilmektedir çünkü veri, katılımcıların sonradan sunduğu kişisel yansıtma veya yazılı gönderileri yerine gerçek zamanlı tepkilerini veya konuşmalarını göstermelidir. Bu zorluk, potansiyel eylemde yansıtma anlarını belirlemek için katılımcıların gerçek zamanlı etkileşimlerini anbean ve çok detaylı incelenerek daha sağlıklı bir şekilde giderilebilir. Bu anlamda çalışma, analiz kısmında görüldüğü üzere, çokkipli konuşma çözümlemesi metodolojisinin analitik araçlarının, etkileşim içinde konuşmanın en küçük ayrıntılarını belgeleme ve işbirlikçi pedagojik kararlara ulaşmada eylemde yansıtmanın rolünün daha eksiksiz anlaşılmasını sağlamak için yararlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, gelecekteki çalışmaların, SD projeleri tarafından öğrenci ve öğretmen adaylarına sunulan gelişim fırsatlarını metodolojik olarak daha sağlıklı bir şekilde açıklaması için çokkipli konuşma çözümlemesini araştırma metodolojisi olarak kullanması araştırmacılar açısından verilerin ve bulguların sunulmasında kolaylık sağlayacaktır.

**Etik Onay:** Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi etik kurulunun 23.03.2021 tarih ve E-51944218-300-00001480191 sayılı kararı ve izni ile yapılmıştır.

**Çıkar Çatışması:** Yazarlar tarafından bildirilen herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Yazarların Katkıları:** Yazarlar çalışmaya eşit olarak katkıda bulunmuştur.

### Kaynakça

- Abe, M. (2019). L2 interactional competence in asynchronous multiparty text-based communication: study of online collaborative writing. *Computer Assisted Language Learning*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1614070>
- Akiyama, Y. (2017). Learner beliefs and corrective feedback in telecollaboration: A longitudinal investigation. *System*, 64, 58–73. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.007>
- Angelova, M. & Zhao, Y. (2016). Using an online collaborative project between American and Chinese students to develop ESL teaching skills, cross-cultural awareness and language skills. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 167–185. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.907320>
- Balaman, U. (2023). *Conversation analytic language teacher education in digital spaces*. Palgrave Macmillan.
- Balaman, U. & Sert, O. (2017). The coordination of online L2 interaction and orientations to task interface for epistemic progression. *Journal of Pragmatics*, 115, 115–129. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.01.015>
- Badem-Korkmaz, F., Ekin, S. & Balaman, U. (2022). Pre-service language teachers' resistance to teacher trainer advice on task design for video-mediated L2 interaction. *Classroom Discourse*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/19463014.2021.2020144>
- Can-Daşkın, N. & Hatipoğlu, Ç. (2019). Reference to a past learning event as a practice of informal formative assessment in L2 classroom interaction. *Journal of Pragmatics*, 142, 16–30. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.12.023>
- Chen, J. J. & Yang, S. C. (2016) Promoting cross-cultural understanding and language use in research-oriented Internet-mediated intercultural exchange. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 262-288. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.937441>
- Dooly, M. (2013). Promoting competency-based language teaching through project-based language learning. In M. Pérez Cañado (Ed.), *Competency-based language teaching in higher education* (pp. 77– 91). Springer.
- Dooly, M. & Sadler, R. (2013). Filling in the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education. *ReCALL*, 25(1), 4-29. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000237>
- Eren, Ö. (2021). Raising critical cultural awareness through telecollaboration: Insights for pre-service teacher education. *Computer Assisted Language Learning*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1916538>
- Ekin, S. (yayın aşamasında). A Conversation Analytic Study into a Transnational Virtual Exchange with Pre-Service Teachers. (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe University.
- Ekin, S. & Balaman, U. (yayın aşamasında). Video-Mediated Collaborative Lesson Planning in Virtual Exchange Among Transnational Teams of Pre-service Language Teachers.

- Ekin, S., Balaman, U. & Badem-Korkmaz, F. (2021). Tracking telecollaborative tasks through design, feedback, implementation, and reflection processes in pre-service language teacher education. *Applied Linguistics Review*.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Farrell, T. S. & Kennedy, B. (2019). Reflective practice framework for TESOL teachers: One teacher's reflective journey. *Reflective Practice*, 20(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1539657>
- Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence. *Language Learning & Technology*, 23(3), 8-28. <http://hdl.handle.net/10125/44691>
- Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. *ReCALL*, 21(2), 166-185. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000214>
- Hauck, M., Müller-Hartmann, A., Rienties, B. & Rogaten, J. (2020). Approaches to researching digital-pedagogical competence development in VE-based teacher education. *Journal of Virtual Exchange*, 3(SI), Article SI. <https://doi.org/10.21827/jve.3.36082>
- Helm, F., Guth, S. & Farrah, M. (2012). Promoting dialogue or hegemonic practice? Power issues in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 16(2), 103-127.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis* (2nd ed.). Polity.
- Ishino, M. (2018). Micro-longitudinal conversation analysis in examining co-teachers' reflection-in-action. *System*, 78, 130-147. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.07.013>
- Jakonen, T. (2018). Retrospective orientation to learning activities and achievements as a resource in classroom interaction. *Modern Language Journal*, 102(4), 758-774. <https://doi.org/10.1111/MODL.12513>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. Lerner (ed.) *Conversation analysis, studies form first generation*. (13-34). John Benjamins.
- Kahraman Özkurt, S. (2019). Listening to English language teachers in Turkey: A survey of their evaluations, preferences and needs regarding in-service training. (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University.
- Kardaş İşler, N. (2019). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde öğrenci başlatımları ve öğrenme fırsatları: Konuşma çözümlemesi yaklaşımı*. (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe University.
- Kardaş- İşler, N. & Can-Daşkın, N. (2020). Reference to a shared past event in primary school setting. *Linguistics and Education*, 57, 100815. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100815>
- Kinginger, C. & Belz, J. A. (2005). Socio-cultural perspectives on pragmatic development in foreign language learning: Microgenetic case studies from telecollaboration and residence abroad. *Intercultural Pragmatics*, 2(4), 369-421. <https://doi.org/10.1515/iprg.2005.2.4.369>

- Krengel, F. (2021). “Glocal Education” through virtual exchange? training pre-service efl teachers to connect their local classrooms to the world and back. *Global Education Review*, 8(2-3), 138-153.
- Kurek, M. (2015). Designing tasks for complex virtual learning environments. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 8(2), 13–32. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.633>
- Kurek, M. & Müller-Hartmann, A. (2017). Task design for telecollaborative exchanges: In search of new criteria. *System*, 64, 7–20. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.004>
- Lee, L. (2011) Focus-on-form through peer feedback in a Spanish–American telecollaborative exchange. *Language Awareness*, 20(4), 343 – 357. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.592589>
- Lee, L. & Markey, A. (2014) A study of learners’ perceptions of online intercultural exchange through WEB 2.0 technologies. *ReCALL*, 26(3), 281 – 297. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000111>
- Lenkaitis, C. A. (2020a). Recorded video meetings in virtual exchange: a new frontier for pre-service teacher reflection. *Journal of Virtual Exchange*, 3, 39-58. <https://doi.org/10.21827/jve.3.35750>
- Lenkaitis, C. A. (2020b). Teacher candidate reflection: Benefits of using a synchronous computer-mediated communication-based virtual exchange. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103041>
- Liaw, M.-L. & Bunn-Le Master, S. (2010) Understanding telecollaboration through an analysis of intercultural discourse. *Computer Assisted Language Learning*, 23(1), 21–40. <https://doi.org/10.1080/09588220903467301>
- Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85-106. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>
- Mondada, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47–62. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>
- Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 536–550. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-17-.x>
- Morton, T. & Gray, J. (2010). Personal practical knowledge and identity in lesson planning conferences on a pre-service TESOL course. *Language Teaching Research*, 14(3), 297–317. <https://doi.org/10.1177/1362168810365243>
- O’Dowd, R. (2018a). Intercultural communicative competence and technology. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.
- O’Dowd, R. (2018b). From telecollaboration to virtual exchange and the role of UNICollaboration: An overview of where we stand today. *Journal of Virtual Exchange*, 1(1), 1 – 23.
- O’Dowd, R. & Dooly, M. (2022). Exploring teachers’ professional development through participation in virtual exchange. *ReCALL*, 34(1), 21–36. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000215>



- O'Dowd, R. & Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173-188. <https://doi.org/10.1080/09588220902778369>
- Öztürk, S. Y. (2023). *Intercultural communicative competence and global citizenship education of EFL student teachers through telecollaboration*. (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University.
- Öztürk, S. Y. & Ekşi, G. (2022). Fostering critical cultural awareness among prospective Teachers of English via virtual exchange project. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 491-502. <https://doi.org/10.18506/anemon.1052025>
- Rets, I., Rienties, B. & Lewis, T. (2020). Transforming pre-service teacher education through virtual exchange: A mixed-methods analysis of perceived TPACK development. *Interactive Learning Environments*, <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1826983>
- Sadler, R. & Dooly, M. (2016). Twelve years of telecollaboration: What we have learnt. *ELT Journal*, 70(4), 401-413. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw041>
- Schenker, T. (2012) Intercultural competence and cultural learning through telecollaboration. *CALICO Journal*, 29(3): 449-470. <https://doi.org/10.11139/cj.29.3.449-470>
- Sert, O. ve Balaman, U. (2015). Çevrimiçi görev-temelli etkileşimde ortaklaşa bilgi yapılandırmasının konuşma çözümlemesiyle incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(2).
- Sert, O., Balaman, U., Can Daşkın, N., Büyükgüzel, S. ve Ergül, H. (2015). Konuşma Çözümlemesi Yöntemi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, MEUDED, 12(2), 1-43.
- Sert, O. & Balaman, U. (2018). Orientations to negotiated language and task rules in online L2 interaction. *ReCALL*, 30(3), 355-374.
- Sidnell, J. & Stivers, T. (Eds.). (2013). *The handbook of conversation analysis*. Wiley-Blackwell.
- Tanghe, S. & Park, G. (2016). "Build[ing] something which alone we could not have done": International collaborative teaching and learning in language teacher education. *System*, 57, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.01.002>
- Vinagre, M. (2017). Developing teachers' telecollaborative competences in online experiential learning. *System*, 64, 34-45. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.002>
- Walkoe, J. D. & Luna, M. J. (2020). What we are missing in studies of teacher learning: A call for microgenetic, interactional analyses to examine teacher learning processes. *Journal of the Learning Sciences*, 29(2), 285-307. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1681998>
- Waldman, T., Harel, E., Schwab, G., Jager, S., Kurek, M. & O'Rourke, B. (2016). Getting their feet wet: trainee EFL teachers in Germany and Israel collaborate online to promote their telecollaboration competence through experiential learning. In *New directions in telecollaborative research and practice: Selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education* (pp. 179-184).
- Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A single case analysis. *Language Learning*, 59(4), 796-824. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00526.x>



- Waring, H. Z. (2017). Going general as a resource for doing advising in post-observation conferences in teacher training. *Journal of Pragmatics*, 110, 20–33. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.01.009>
- Wong, J. & Waring, H. Z. (2020). *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/EFL teachers*. Routledge
- Yang, S. J. (2020). Affordances and challenges of telecollaboration for pre-service teachers. *Language Learning & Technology*, 24(3), 30-41.
- Uzum, B., Yazan, B., Akayoglu, S. & Mary, L. (2022). Pre-service teachers' translingual negotiation strategies at work: Telecollaboration between France, Turkey, and the USA. *Language and Intercultural Communication*, 22(1), 50–67. <https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1981360>



## Reflection-in-Action Practices of Pre-service Language Teachers in a Trilateral Virtual Exchange Setting \*

Semih EKİN<sup>1</sup> & Ufuk BALAMAN<sup>2</sup>

• Received: 03.02.2023 • Accepted: 11.04.2023 • Published: 05.09.2023

### Abstract

Virtual Exchange projects in initial teacher education provide various professional development opportunities for the pre-service teachers. This study explores the reflection-in-action practices of the pre-service teachers in transnational teams while creating collaborative lesson plans in a trilateral Virtual Exchange project. By exclusively focusing on the screen-recordings of the video-mediated interactions of the pre-service teachers using multimodal Conversation Analysis as the research methodology, we display how the pre-service teachers engage in reflection-in-action over a pedagogical tool (Moodle) provided in the Virtual Exchange Project. We then show how they also use the interactional space afforded by reflection-in-action as a source for proposing a pedagogical design idea for their own collaborative lesson plans in situ. In doing so, the pre-service teachers benefit from the reflective environment provided by the Virtual Exchange to reach collaborative pedagogical decisions as a surface manifestation of their professional development and experiential teacher learning opportunities in-and-through video-mediated interactions.

**Keywords:** virtual exchange, reflection-in-action, reflective practices, conversation analysis, pre-service teachers

\* This study is based on the first author's PhD dissertation at the Institute of Educational Sciences, Hacettepe University.

<sup>1</sup> Hacettepe University, ORCID: 0000-0002-8876-7518, [ekinsemih@gmail.com](mailto:ekinsemih@gmail.com)

<sup>2</sup> Assoc. Prof., Hacettepe University, ORCID: 0000-0001-5092-9414, [ubalaman@gmail.com](mailto:ubalaman@gmail.com)

### Cited:

Ekin, S., & Balaman, U. (2023). Reflection-in-Action practices of pre-service language teachers in a trilateral virtual exchange setting. *Pamukkale University Journal of Education*. 59, 227–242. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1247379>

## Introduction

Technological developments in the last decades brought new solutions and practices for educational settings to empower both learners' and teachers' engagement in learning and teaching processes. Virtual exchanges are one of the most recent examples of these developments, and they are becoming an important tool specifically for language learning, teaching and teacher education purposes. These interactive settings connect students and teachers from geographically dispersed areas to collaborate in an online setting allowing them to practice their language skills and to widen their cultural understandings. Virtual exchanges, alternatively referred to in the literature as online intercultural exchange, internet-mediated intercultural foreign language education or telecollaboration (Godwin-Jones, 2019; O'Dowd, 2018a) was defined as "the engagement of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/ or expert facilitators" (O'Dowd, 2018b, p.5). Analyzing the potentials of the virtual exchange (hereafter VE) especially for language learners, it can be seen that most of the VE practices furnish learners' ability to effectively interact and communicate with people from various cultural backgrounds, thus contributing to the development of intercultural communicative competence (Chen & Yang, 2016; Helm et al., 2012; Lee & Markey; Schenker, 2012). Another important gain of language learners in VEs is the linguistic competence development, because the international setting afforded by VE extends the use of linguistic and interactional repertoires of the learners and force them to communicate with various forms of language during the exchange (Akiyama, 2017; Angelova & Zhao, 2016; Lee, 2011). One recent affordance of the VEs for the language learners is their contribution to learners' online interactional competence because the participants draw on available screen-based resources such as task interfaces, instant messaging, and web search to maintain the progressivity of interaction (Abe, 2019; Balaman & Sert, 2017; Sert & Balaman, 2018).

Accordingly, VE has proved to be an effective way of making foreign language lessons more engaging, effective and productive. Therefore, it is quite important for teachers, especially during their pre-service teacher education, to gain the required skills to conduct and organize VE projects to provide their learners with rich learning opportunities (O'Dowd, 2015). That is to say, the pre-service teachers should be equipped with the necessary organizational, pedagogical and digital competences to create VE projects for their future students, and the easiest way of doing so is to enable their own engagement in VE projects with other pre-service teachers in initial teacher education. To address this need, many studies have been conducted with pre-service teachers (PST) to provide them with professional development opportunities based on the affordances of VE. VE projects were found to help pre-service teachers increase their intercultural communicative competence and cultural awareness (Eren, 2021; Kregel, 2021; Öztürk, 2022; Öztürk & Ekşi, 2022; Tanghe & Park, 2016; Üzüm et al., 2020; Yang, 2020). As for the professional competences of PSTs, VE reportedly created opportunities to design pedagogical tasks and lessons (Dooly & Sadler, 2013; Kurek, 2015; Kurek & Müller-Hartman, 2017) and gain experiential practices by engaging in technological (Hauck et al., 2020; O'Dowd & Dooly, 2022; Rets et al., 2020; Sadler & Dooly, 2016; Vinagre, 2017; Waldman et al., 2016) and pedagogical decision making in situ (Ekin & Balaman, forthcoming).

Another important feature of the VE projects with PST participants is their inherently reflective environment. Reflective practice is referred to as critical evaluation of teachers about their practices, why they do these practices, and how these practices are operationalized inside and outside the classroom so that these practices turn into meaningful professional

learning opportunities for them (Farrell, 2015; Farrell & Kennedy, 2019). Reflective practices can be in different forms, and these forms are shaped according to when and why the reflection is provided (Balaman, 2023; Farrell, 2015), namely reflection-for-action (future-oriented, provided before the practice), reflection-in-action (real time, provided during the practice), and reflection-on-action (past-oriented, provided after the practice). To further elaborate, if reflection emerges after the completion of the practice (teaching a class, students' online task engagement etc.) to evaluate the overall process, it is largely referred to as reflection-on-action. This form of reflection is the most commonly studied type in the literature mainly to unearth the improvable aspects of the pre-service teachers' professional practices including in VE contexts (Dooly & O'Dowd, 2022; Guichon, 2009; Lenkaitis 2020a; 2020b). In a more recent study, we describe elsewhere, in a multistep VE-based teacher education cycle, the PSTs (i) initially contemplate the potential outcomes of their telecollaborative task design for a VE setting before the implementation by L2 learners (reflection-for-action) and (ii) later evaluate the implementation of their tasks (reflection-on-action) (Badem-Korkmaz et al, 2022; Ekin et al., 2021). Therefore, both reflection-for-action and reflection-on-action find representation in VE literature, albeit to a limited extent, while reflection-in-action remains largely unexplored in both VE settings and overall, in broader teacher education and professional development contexts. Reflection-in-action emerges during the real time implementation of an activity and marks the real-time feelings, thoughts and reactions of participants while the actions occur in situ (Ishino, 2018) or the co-participant colleagues/peers' observable interventions with an ongoing practice as a trouble resolution mechanism (Yilmaz, 2020). Therefore, understanding reflection-in-action during a conversation or an activity is quite important to uncover the participant's real time evaluations that they conduct while presenting their meaning making in action to get the most out of any practices.

Against this background, using the robust methodological tools of multimodal Conversation Analysis (CA), we describe the interactional trajectories of reflection-in-action over the course of video-mediated collaborative lesson planning conversations of PSTs in a VE project among Germany, Turkiye, and Sweden. We argue that reflection-in-action becomes instrumental for PSTs to reach pedagogical decisions when they incorporate the components of the ongoing VE project into their collaborative lesson plans. We aim to respond to the following research question by presenting the lived moments of the PSTs in-and-through their lesson planning conversations.

- How do the PSTs' moments of reflection-in-action oriented to the VE process facilitate pedagogical decision-making during collaborative lesson planning conversations?

### **Method**

The data for the current study comes from a Virtual Exchange (VE) project among three partnering universities from Germany, Turkiye and Sweden. The participants were pre-service teachers enrolled in English Language Teaching programs. All PSTs were taking different courses with convergent purposes relevant to the VE project. There were eleven PSTs from Germany, fourteen from Turkiye, and fifteen from Sweden. Throughout the VE project, the participants worked in six small teams consisting of PSTs from each country.

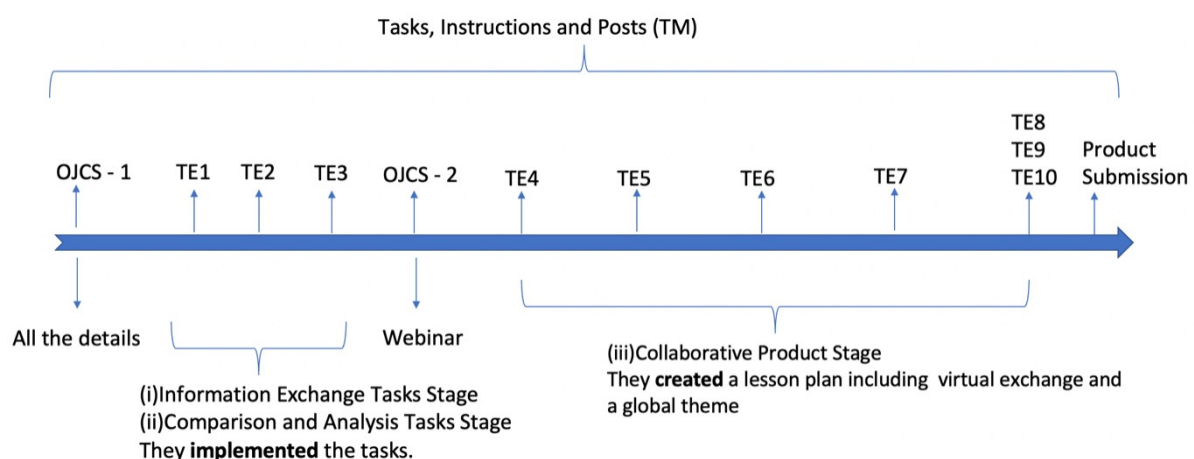
The VE project included three important domains, and the procedural unfolding of the project was shaped around using these domains. The first one was Online Joint Classroom Sessions (OJCSs). These sessions in which all of the participants came together at the same time were organized for giving input, instructions and detailed information about the project in line with the expectations of the teacher trainers (one of whom is the first author of this

study) from the participants. The second one was the Team Exchanges (TEs). These exchanges were conducted by the participants in small teams in and through video-mediated interactions. The teams decided when to meet online on a weekly basis and did their tasks collaboratively. The last domain was the task module (TM) which was the asynchronous communication and reflection mechanism of the VE project. The TM was delivered via the Moodle platform to assign tasks, share weekly announcements, and collect weekly task-based reflections from the participants. These domains established the organizational structure of the VE project based on O'Dowd and Waire's (2009) three-stage progressive exchange model which consists of information exchange tasks, comparison and analysis tasks, and collaborative product stages (see Figure 1).

As for the timeline of activities, the VE project started with the first OJCS in which all the details about the VE process were shared with the PSTs. This was followed by three team exchange meetings during which the PSTs implemented the information exchange tasks (Stage 1) and comparison and analysis tasks (Stage 2). During these two stages of the VE project, the PSTs found the opportunity to know their teammates, familiarize with their different educational backgrounds, and establish some preliminary ideas for the upcoming stage by making some pedagogical decisions on their lesson design. Afterwards, another OJCS was organized by inviting a speaker to deliver a presentation about how to design VEs effectively. Then, the collaborative product stage (Stage 3) was initiated. It was the most important part of the project during which the PSTs conducted team exchanges for four to six weeks to create a *collaborative lesson plan* including a VE component and addressing a global problem as the theme (gender equality, zero hunger, quality education etc.). Upon the completion of their lesson plan, the teams submitted their collaborative products (the plan and its appendices) which marked the end point for the whole procedure. From the very beginning till the end, the relevant space on Moodle (Task Module) was used as the mediator between the PSTs and the teacher trainers. The teacher trainers assigned weekly asynchronous and synchronous tasks to the PSTs, the latter to be completed in team exchanges and elicited individual reflection from the participants. Therefore, the VE project was designed in a way that the PSTs can be exposed to different reflective opportunities throughout the project timeline.

**Figure 1**

*Procedural Unfolding of the VE Project*



The procedures of the VE project helped generate different sets of data coming from various stages. The participants screen recorded their interactions during the video-mediated team exchange meetings, while the online joint classroom sessions were screen-recorded by the trainers. Additionally, the participants provided written data in the form of individual and

team reflections on Moodle (Task Module), and also submitted their collaborative products as the end point of the VE project. Having said that, we specifically focus on the video-mediated team exchanges of the PSTs as the interactionally observable contexts which also enable tracking the PSTs' reflection-in-action practices in situ. The PSTs took action to shape their collaborative products during these team exchanges by negotiating and completing the details of their collaborative lesson plans.

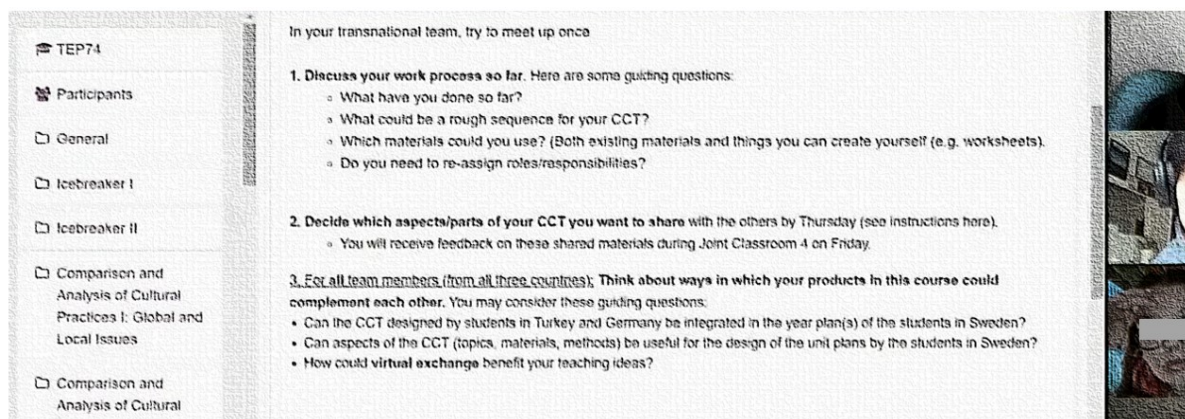
Another important detail to better understand to teacher education context in the VE project is that the collaborative lesson plans of the PSTs are designed for an imaginary hybrid learning environment, which enables the topicalization of the ongoing VE practices of the PSTs while reaching pedagogical decisions. Therefore, dealing with such a data requires the researchers to carefully examine possible connections between the PSTs' talk-in-interaction and their VE-based practices. For a fuller understanding of the role of the VE project in shaping the pedagogical decisions of the participating PSTs, we adopt multimodal Conversation Analysis (CA) as the research methodology and track PSTs' emic perspectives on a line-by-line and moment-by-moment basis using the socio-analytical tools of CA such as turn-taking, sequence and preference organization, repair, and multimodality (Hutchby & Wooffitt, 2008, Mondada, 2019; Sidnell & Stivers, 2012). Using multimodal CA, we examined the dataset with an unmotivated looking perspective and identified the interactional trajectories during which the PSTs orient to the components of the VE project and use these orientations as the basis for the collaborative pedagogical decision-making. Against this analytic background, we analyzed the recurrent patterns that marked the moments of reflection-in-action and created a collection of cases (cf. Ekin, forthcoming). In this paper, we present a single case analysis which helped us portray the focal interactional practices in its entirety (Badem-Korkmaz & Balaman, 2022; Mori, 2004; Waring, 2009), using Team6's team exchanges (pseudonyms; SAM, MON, TIN, HEP) and show in fine-grained details of transcripts (Jefferson, 2004; Mondada, 2018) how the team reflects on the VE project in situ, thus engaging in reflection-in-action.

### Analysis and Findings

The following single case comes from the sixth team exchange (TE6 in Figure 1 above) of Team6. The team organizes their online meetings using the Zoom videoconferencing tool, and one of the participants generally shares his/her screen to enable collaboration in the group (The screen is on the left and the participants are on the right side of the Figure 2).

#### Figure 2

*The Screenshot from the Shared-screen in Team6's Video-clip*



The PSTs focus on the details about their collaborative lesson plan as well as discussing their overall workload in the VE project. In what follows, we present the extract in

two segments to increase readability, analyze the PSTs' video-mediated interactions, and then discuss the relevance of our analytic findings for an understanding of the role of reflection-in-action. In Segment 1, the participants discuss their work on Moodle and co-construct a moment of reflection-in-action by orienting to their ongoing VE practice in real time.

**Segment 1/2. Team Exchange Six of Team6 / 00:36:08 – 00:36:45**

- 1 SAM: so:
- 2 TIN: [I
- 3 SAM: [we start (1.2)
- 4 TIN: [yeah
- 5 SAM: [go on (1.4) heh ehe heh
- 6 TIN: no i- **i just >wanted< to say**
- 7 **how much i enjoy this (0.7) erm thing on moodle**
- 8 **like you can [just see↑**
- 9 SAM: [huhu
- 10 TIN: the next section P is open P (0.8)
- sam P--nods--P
- 11 TIN: **you can see like structured ‡this this and [this‡**
- tin ‡-----1-----‡
- 1: bends her right hand fingers and shows her hand from up to down
- 12 SAM: [huhu
- 13 TIN: other bullet points and
- 14 you know OKAY↑(0.8) I'm gonna do that today↑
- 15 and um **i really enjoy that**
- 16 **i- i- i really (0.7) i really like that=**
- 17 MON: =and then
- 18 SAM: heh heh
- 19 MON: and then you ca- when you finish
- 20 you can (1.2) put a cross behind it
- 21 SAM: [heh heh
- 22 MON: [and know
- 23 TIN: [yeah
- 24 MON: [you're done with this↑ (1.1)
- 25 TIN: [it's so satisfying
- 26 MON: [°yeah i like it ()°
- 27 TIN: [just ‡checking something‡ right↑

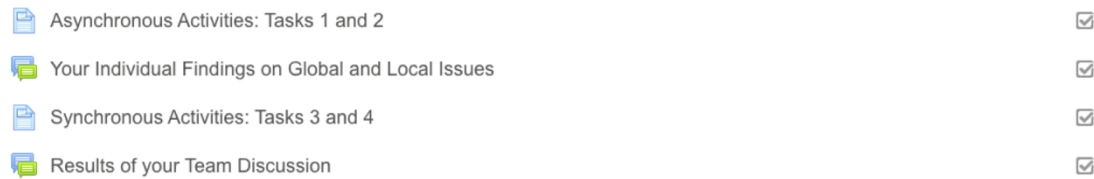


- tin †-----2-----†  
 2: makes a “checked” move with her right index finger with a smiley face
- 28 MON: [yeah  
 29 MON: heh ehe heh  
 30 HEP: °heh heh°  
 31 SAM: [yeah heh heh  
 32 MON: [yeah yeah heh ehe

Segment 1 starts with SAM’s stretched transition marker line 1. TIN’s use of first-person singular pronoun overlaps with SAM’s incomplete utterance in line 3. The 1.2s of silence fails to resolve the overlap, and TIN’s turn entry and SAM’s go ahead overlap again oriented with laughter by SAM in line 5. Following the overlap resolution, in line 6, TIN starts her telling using a negation marker and shares her evaluative stance towards a technical feature of Moodle (how much i enjoy this (0.7) erm thing on moodle) in lines 6 and 7. It is important to note here that TIN deploys an orientation to the Task Module that their teacher trainers created for them within the scope of the VE project (Can-Daşkın & Hatipoğlu, 2019; Jakonen, 2018). Hence, TIN’s evaluation marks a moment of reflection about a specific pedagogical tool that they currently deal with on the shared screen (see Figure 2), thus being an instance of reflection-in-action. TIN continues with giving details and reasons for her positive evaluation of the technical feature. She specifies her evaluation with reference to the components of this feature while SAM displays her listenership verbally and bodily (line 9 and 10). TIN addresses the structure of the Moodle feature using her embodied resources in line 11, overlaps with SAM’s agreement token in turn-final position, and continues her telling with another moment of reflection-in-action through positive evaluation of the relevant technical features that is also prosodically marked (really) both in lines 15 and 16. By line 17, another co-participant, MON, takes the turn and signals continuation with an incomplete utterance (and then). Following SAM’s laughter in line 18, MON initially recycles her turn entry, then extends TIN’s reflection-in-action with another technical feature Moodle (put a cross). The last part of a series of overlaps marks the moment when TIN also produces positive evaluation in synchronicity with MON. Following TIN’s bodily description of the topicalized feature, the team engages in an instance of group laughter.

The following Figure (3) is the main reference point of the participants’ reflection-in-action moments. The PSTs can see their weekly tasks by following the bullet points (TIN’s reference in lines 10, 11 and 13), tick the boxes to the activities that they have completed (MON’s reference in lines 19 and 20). Let us also note that although the participants view a different part of the Task Module on the shared screen (Figure 2 above), they refer to another feature of the Moodle in mutually recognizable ways to all participants.

**Figure 3**  
*The Interface of the Task Module*



Overall, TIN delivered her positive evaluation of a technical feature of the Task Module on Moodle, which prompted MON to align with TIN with reference to another technical feature in the form of positive assessments. The recognizability of the positive evaluations of the technical features of the Task Module indicates the relevance with the ongoing VE project, thus enabling to identify the episode as reflection-in-action. The following segment of the extract demonstrates how the reflection-in-action practices of the PSTs immediately pave the way for making a pedagogical decision regarding the details of the collaborative lesson plan.

**Segment 2/2. Team Exchange Six of Team6 / 00:36:45 – 00:37:23**

- 33 TIN: like (1.2) our guidelines gonna have
- 34 †this little erm boxes† to †check↑† okahhy heh heh  
tin †-----3-----† †--4---†  
3: makes a square shape with her fingers  
4: makes a “checked” move with her right index finger
- 35 MON: [heh ehe heh
- 36 SAM: [yeah heh ehe heh
- 37 TIN: so [heh ehe heh
- 38 MON: [yeah
- 39 TIN: that↑ decision is made heh ehe heh heh ehe heh
- 40 yeah i- this good thing is (0.7)
- 41 like even no:w you know erm
- 42 we- we just (0.6) co- talked about
- 43 how we didn't manage um the one task P two weeks ago P  
sam P -----nods---- P
- 44 TIN: like erm (1.1) we totally would have forgotten that
- 45 >if it< wouldn't be so [clear
- 46 SAM: [huhu
- 47 TIN: and now we kno:w P what's missing P and erm like (1.1)  
sam P -----nods-----P
- 48 TIN: so (0.5) it's like (1.0) brilliant i feel .hhh
- 49 MON: ☐yeah☐

mon            nodes

Following the group laughter by the end of Segment 1, the second segment starts with TIN's proposal of a pedagogical design idea in line 33. TIN deploys "like" in turn-initial position and potentially marks the similarity with the ongoing VE project, and delivers her design idea in a jocular turn ending with laughter (**our guidelines gonna have this little erm boxes to check okayhy**) in line 34. This is shown alignment with laughter by the co-participants and agreement token from MON and SAM from line 35 to 38. TIN, in the subsequent turn, continues her jocular turn with laughter, and she treats the co-participants' orientations as displays of acceptance of her design proposal for their lesson plan. Right after her jocular turn, TIN delivers another positive assessment about the structured nature of the Task Module by building an argument based on their own experiences. She does this by addressing their current situation in line 41 and exemplifies their VE-based shared experience about a task that they almost missed in lines 42 and 43, during which SAM bodily displays agreement. TIN continues her turn marking the structured and clear nature of the Task Module and how it enabled not to miss or forget anything (we totally would have forgotten that >if it< wouldn't be so [clear] in lines 44 and 45. Following SAM's listenership token in line 46, TIN continues her turn by delivering a shared epistemic stance referring to the progress check of the ongoing VE project (and now we know what's missing) and finishes her turn by providing another positive assessment about the task module (it's like (1.0) brilliant). This is oriented to by embodied resources from SAM and MON and a verbal acknowledgement token from MON in line 49.

Segment 2 demonstrated how the PSTs transformed their reflection-in-action (positive evaluation of Task Module features in the VE project) into a possible pedagogical design idea related to their collaborative lesson plan. Following her pedagogical design proposal (lines 33 and 34), TIN laid the ground for suggesting what works well for them as VE project participants can also be utilized as a good practice (the checking box feature of the Task Module) in their collaborative lesson plan by providing accounts from their shared experiential practices (lines 41 and 47).

All in all, the PSTs strategically used the interactional space afforded by their reflection-in-action practices while using the Task Module in their immediate online setting during their lesson planning talks to make pedagogical design proposals. They do this by building arguments based on their shared experiential practices, reflecting about these practices, evaluating them with the participation of the team members and lastly using them as a mechanism to pave the way for making a collaborative decision related to their own lesson plan.

### Discussion and Conclusions

Creating a reflective and interactive setting in initial teacher education has utmost importance for the PSTs' professional development. The Virtual Exchange (VE) projects have been found to contribute to the PSTs specifically regarding the development of intercultural communicative competence, technology and pedagogical content knowledge, and further competences for designing lesson plans or tasks and utilizing experiential teacher learning opportunities (Dooly & Sadler, 2013; Kurek & Müller-Hartmann, 2017; Üzüm et al., 2020; Vinagre, 2017). Paving the way for teacher professional development (Waring, 2017), reflective practices in VE settings create teacher learning opportunities for the participants due to its inherently interactive nature through constant negotiation of meaning in situ. We observed this in our findings as one of the participants shared her evaluation on a technological tool that was made available for them during the course of the VE project as a reference point in their interaction (Kardaş-İşler & Can-Daşkın, 2021). The co-participants displayed

alignment with this evaluation, and in doing so, created an extended episode of reflection-in-action shaping around their immediate online setting (visible on their shared screen) and oriented to their pedagogical design. After establishing mutual understanding among the team members, one of the participants used the interactional space afforded by their reflection-in-action as a resource to propose a pedagogical design idea for their lesson plan. Reflection-in-action enabled the shared understanding around a specific pedagogical practice (checking boxes to track their ongoing progress on task module) that the team members have been experiencing, and one of the team members (TIN) took initiative to propose incorporating this practice into their pedagogical design. We argue that this process unfolded as such because this practice apparently worked for the team, and might possibly work for the target students of the collaborative lesson plan. Hence, the PSTs transformed their reflection-in-action point over a pedagogical tool into a pedagogical design idea for their own lesson plan (Kurek & Müller-Hartmann, 2017). This shows that the PSTs turned this practice into a candidate solution for creating a better lesson design by the help of their own reflection-in-action and shared experiential practices in situ.

The PSTs built arguments and rationales for supporting their pedagogical design ideas by negotiating these ideas and making comparisons with their ongoing experiences in a collaborative fashion. Such VE procedures centralizing the lesson planning conversations as an integral part of the project specifically in teacher education settings can therefore help the PSTs conjure up their professional and pedagogical knowledge and their teacher identity (Ekin & Balaman, forthcoming; Morton & Gray, 2010). VE projects provide these potential gains for the PSTs by connecting the theory and practice of pedagogy for the PSTs (Lawrence & Spector-Cohen, 2018; Sadler & Dooly, 2016). Therefore, VE projects in initial teacher education can create online communities of practice (Dooly, 2013) and afford an experiential teacher learning setting (O' Dowd & Dooly, 2022; Vinagre, 2017) where the PSTs can discuss pedagogical decisions in-and-through interaction, use technological tools, and engage in critical analyses, reflections and evaluations oriented to emergent design ideas, which consequently turns into collaborative lesson plans.

Against this backdrop, it becomes an inevitable practice for teacher trainers to use VE projects for creating new teacher learning opportunities for their trainees. The collaboration and cooperation in small teams turn this setting into a vigorous and dynamic context where the participants can invoke and improve their teacher, student and professional identities. This also calls for widely recognizing VE projects with a written/verbal reflective component as an effective language teacher education activity. The use of a learning management system (Moodle) similar to Task Module in the current project can create an interactional setting for the participants to post and view reflections on a given subject based on their needs and preferences (Kahraman-Özkurt, 2019). This would increase their awareness towards the practices they experience during the course of VE projects, and later help them share their ideas with their peers during their (video-mediated) interactions as in the case in our study. However, it should be noted here that not all VE projects and the involved activities may yield convincing results. For instance, internet connection speed/stability or other technical problems can cause communication breakdowns, which is one of the most problematic situations in maintaining the progressivity of the interaction. In our study, one of the participants (HEP) experienced a similar problem. While the team shared their reflection-in-action in the first part of the extract, HEP was available and participated in the ongoing interaction. However, in the following part, she got disconnected from the meeting and could not contribute, which can be regarded as a limitation for the current study and VE practices generally.

The manifestation and documentation of reflection-in-action practices can be more challenging than reflection-on/for-action practices because the data should display the real time reactions or talks of the participants rather than their post-hoc self-reports or written posts. This gap can be bridged closely examining the real time interactions of the participants to identify potential moments of reflection-in-action. To this end, the robust tools of multimodal conversation analysis methodology proves to be helpful for documenting the minute details of talk-in-interaction and paving the way for a fuller understanding the role of reflection-in-action in collaboratively reaching pedagogical decisions. We therefore conclude that future studies might also find it advantageous to adapt CA as the research methodology to explicate further professional development opportunities afforded by VE overall.

**Ethical Approval:** *This research was conducted with the permission of the Hacettepe University ethics committee with the decision no E-51944218-300-00001480191 dated 23.03.2021.*

**Conflict Interest:** *There is no conflict of interest reported by the authors.*

**Authors Contributions:** *The authors contributed equally for the study.*

### References

- Abe, M. (2019). L2 interactional competence in asynchronous multiparty text-based communication: study of online collaborative writing. *Computer Assisted Language Learning*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1614070>
- Akiyama, Y. (2017). Learner beliefs and corrective feedback in telecollaboration: A longitudinal investigation. *System*, 64, 58–73. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.007>
- Angelova, M. & Zhao, Y. (2016). Using an online collaborative project between American and Chinese students to develop ESL teaching skills, cross-cultural awareness and language skills. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 167–185. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.907320>
- Balaman, U. (2023). *Conversation Analytic Language Teacher Education in Digital Spaces*. Palgrave Macmillan.
- Balaman, U., & Sert, O. (2017). The coordination of online L2 interaction and orientations to task interface for epistemic progression. *Journal of Pragmatics*, 115, 115–129. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.01.015>
- Badem-Korkmaz, F., Ekin, S., & Balaman, U. (2022). Pre-service language teachers' resistance to teacher trainer advice on task design for video-mediated L2 interaction. *Classroom Discourse*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/19463014.2021.2020144>
- Can-Daşkın, N., & Hatipoğlu, Ç. (2019). Reference to a past learning event as a practice of informal formative assessment in L2 classroom interaction. *Journal of Pragmatics*, 142, 16–30. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.12.023>
- Chen, J. J. & Yang, S. C. (2016) Promoting cross-cultural understanding and language use in research-oriented Internet-mediated intercultural exchange. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 262-288. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.937441>

- Dooly, M. (2013). Promoting competency-based language teaching through project-based language learning. In M. Pérez Cañado (Ed.), *Competency-based language teaching in higher education* (pp. 77–91). Springer.
- Dooly, M., & Sadler, R. (2013). Filling in the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education. *ReCALL*, 25(1), 4-29. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000237>
- Eren, Ö. (2021). Raising critical cultural awareness through telecollaboration: Insights for pre-service teacher education. *Computer Assisted Language Learning*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1916538>
- Ekin, S. (forthcoming). *A conversation analytic study into a transnational virtual exchange with pre-service teachers*. (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe University.
- Ekin, S., & Balaman, U. (in review). Video-mediated collaborative lesson planning in virtual exchange among transnational teams of pre-service language teachers.
- Ekin, S., Balaman, U., & Badem-Korkmaz, F. (2021). Tracking telecollaborative tasks through design, feedback, implementation, and reflection processes in pre-service language teacher education. *Applied Linguistics Review*.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Farrell, T. S., & Kennedy, B. (2019). Reflective practice framework for TESOL teachers: One teacher's reflective journey. *Reflective Practice*, 20(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1539657>
- Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence. *Language Learning & Technology*, 23(3), 8–28. <http://hdl.handle.net/10125/44691>
- Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. *ReCALL*, 21(2), 166-185. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000214>
- Hauck, M., Müller-Hartmann, A., Rienties, B., & Rogaten, J. (2020). Approaches to researching digital-pedagogical competence development in VE-based teacher education. *Journal of Virtual Exchange*, 3(SI), Article SI. <https://doi.org/10.21827/jve.3.36082>
- Helm, F., Guth, S., & Farrah, M. (2012). Promoting dialogue or hegemonic practice? Power issues in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 16(2), 103-127.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis* (2nd ed.). Polity.
- Ishino, M. (2018). Micro-longitudinal conversation analysis in examining co-teachers' reflection-in-action. *System*, 78, 130–147. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.07.013>
- Jakonen, T. (2018). Retrospective Orientation to Learning Activities and Achievements as a Resource in Classroom Interaction. *Modern Language Journal*, 102(4), 758–774. <https://doi.org/10.1111/MODL.12513>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. Lerner (ed.) *Conversation analysis, studies form first generation*. (13-34). John Benjamins.
- Kahraman Özkurt, S. (2019). Listening to English language teachers in Turkey: A survey of their evaluations, preferences and needs regarding in-service training. (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University.

- Kardaş - İşler, N., & Can-Daşkın, N. (2020). Reference to a shared past event in primary school setting. *Linguistics and Education*, 57, 100815. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100815>
- Kinginger, C., & Belz, J. A. (2005). Socio-cultural perspectives on pragmatic development in foreign language learning: Microgenetic case studies from telecollaboration and residence abroad. *Intercultural Pragmatics*, 2(4), 369-421. <https://doi.org/10.1515/iprg.2005.2.4.369>
- Krengel, F. (2021). "Global Education" through virtual exchange? training pre-service efl teachers to connect their local classrooms to the world and back. *Global Education Review*, 8(2-3), 138-153.
- Kurek, M. (2015). Designing tasks for complex virtual learning environments. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 8(2), 13-32. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.633>
- Kurek, M., & Müller-Hartmann, A. (2017). Task design for telecollaborative exchanges: In search of new criteria. *System*, 64, 7-20. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.004>
- Lee, L. (2011) Focus-on-form through peer feedback in a Spanish-American telecollaborative exchange. *Language Awareness*, 20(4), 343 – 357. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.592589>
- Lee, L. & Markey, A. (2014) A study of learners' perceptions of online intercultural exchange through WEB 2.0 technologies. *ReCALL*, 26(3), 281 – 297. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000111>
- Lenkaitis, C. A. (2020a). Recorded video meetings in virtual exchange: a new frontier for pre-service teacher reflection. *Journal of Virtual Exchange*, 3, 39-58. <https://doi.org/10.21827/jve.3.35750>
- Lenkaitis, C. A. (2020b). Teacher candidate reflection: Benefits of using a synchronous computer-mediated communication-based virtual exchange. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103041>
- Liaw, M.-L. & Bunn-Le Master, S. (2010) Understanding telecollaboration through an analysis of intercultural discourse. *Computer Assisted Language Learning*, 23(1), 21-40. <https://doi.org/10.1080/09588220903467301>
- Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85-106. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>
- Mondada, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47-62. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>
- Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 536-550. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-17-x>
- Morton, T., & Gray, J. (2010). Personal practical knowledge and identity in lesson planning conferences on a pre-service TESOL course. *Language Teaching Research*, 14(3), 297-317. <https://doi.org/10.1177/1362168810365243>
- O'Dowd, R. (2018a). Intercultural communicative competence and technology. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.



- O'Dowd, R. (2018b). From telecollaboration to virtual exchange and the role of UNICollaboration: An overview of where we stand today. *Journal of Virtual Exchange*, 1(1), 1 – 23.
- O'Dowd, R., & Dooly, M. (2022). Exploring teachers' professional development through participation in virtual exchange. *ReCALL*, 34(1), 21–36. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000215>
- O'Dowd, R., & Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173-188. <https://doi.org/10.1080/09588220902778369>
- Öztürk, S. Y. (2023). Intercultural communicative competence and global citizenship education of EFL student teachers through telecollaboration. (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University.
- Öztürk, S. Y., & Ekşi, G. (2022). Fostering critical cultural awareness among prospective Teachers of English via virtual exchange project. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 491-502. <https://doi.org/10.18506/anemon.1052025>
- Rets, I., Rienties, B., & Lewis, T. (2020). Transforming pre-service teacher education through virtual exchange: A mixed-methods analysis of perceived TPACK development. *Interactive Learning Environments*, <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1826983>
- Sadler, R., & Dooly, M. (2016). Twelve years of telecollaboration: What we have learnt. *ELT Journal*, 70(4), 401–413. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw041>
- Schenker, T. (2012) Intercultural competence and cultural learning through telecollaboration. *CALICO Journal*, 29(3): 449–470. <https://doi.org/10.11139/cj.29.3.449-470>
- Sert, O., & Balaman, U. (2018). Orientations to negotiated language and task rules in online L2 interaction. *ReCALL*, 30(3), 355–374.
- Sidnell, J., & Stivers, T. (Eds.). (2013). *The handbook of conversation analysis*. Wiley-Blackwell.
- Tanghe, S., & Park, G. (2016). “Build[ing] something which alone we could not have done”: International collaborative teaching and learning in language teacher education. *System*, 57, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.01.002>
- Vinagre, M. (2017). Developing teachers' telecollaborative competences in online experiential learning. *System*, 64, 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.002>
- Walkoe, J. D., & Luna, M. J. (2020). What we are missing in studies of teacher learning: A call for microgenetic, interactional analyses to examine teacher learning processes. *Journal of the Learning Sciences*, 29(2), 285-307. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1681998>
- Waldman, T., Harel, E., Schwab, G., Jager, S., Kurek, M., & O'Rourke, B. (2016). Getting their feet wet: trainee EFL teachers in Germany and Israel collaborate online to promote their telecollaboration competence through experiential learning. In *New directions in telecollaborative research and practice: Selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education* (pp. 179-184).
- Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A single case analysis. *Language Learning*, 59(4), 796–824. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00526.x>

- Waring, H. Z. (2017). Going general as a resource for doing advising in post-observation conferences in teacher training. *Journal of Pragmatics*, 110, 20–33. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.01.009>
- Wong, J., & Waring, H. Z. (2020). *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/EFL teachers*. Routledge
- Yang, S. J. (2020). Affordances and challenges of telecollaboration for pre-service teachers. *Language Learning & Technology*, 24(3), 30-41.
- Uzum, B., Yazan, B., Akayoglu, S., & Mary, L. (2022). Pre-service teachers' translingual negotiation strategies at work: Telecollaboration between France, Turkey, and the USA. *Language and Intercultural Communication*, 22(1), 50–67. <https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1981360>