

Çevrim İçi Yabancılar Türkçe Öğretimi Etkileşiminde Gülmecenin İşlevi

Hatice Sumruk *

Mustafa Durmuş **

Ufuk Balaman ***

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 29.12.2024
Düzeltilme: 26.01.2025
Kabul: 04.02.2025
Doi: 10.31464/jlere.1609263

Anahtar Sözcükler:

*gülmece
çevrim içi öğretim
dil öğretimi
çokkipli konuşma çözümlemesi
öğretici yetiştirme*

ÖZET

Bu çalışma, gülmecenin çevrim içi yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında pedagojik bir araç olarak kullanımını incelemektedir. Çokkipli konuşma çözümlemesi yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışma, 2021-2022 akademik yılında, B2 düzeyinde öğrencilerin katılımını sağlama, sürdürme ve geliştirme süreçlerinde kullanılan etkileşimsel stratejilere odaklanılmaktadır. Araştırma, gülmece etkileşimlerini öğretici ve öğrencilerin, birbirlerine yönelimde bulundukları dilsel, bedensel ve çevrim içi kaynakların kullanımıyla, karşılıklı yapılandırdıklarını tespit etmiştir. Bulgular gülmece ile öğrencilerden yanıtların elde edilebildiğini, bu yanıtların şekillendirilebildiğini ve bu yanıtların dersin akışını destekleyerek etkin bir şekilde yapılandırılabilirdiğini göstermektedir. Öğrenciler bu bağlamın tanıdığı fırsatlardan faydalanarak ileri düzeyde dil yapılarına maruz kalmış, yaratıcı dil üretimleri sergilemiş ve çevrim içi ortamın sağladığı özellikleri değerlendirebilmişlerdir. Bu çerçevede araştırma, öğreticilerin gülmeceyi bir bağ kurma aracı olarak kullanmasının ders ortamındaki etkileşimleri artırdığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda araştırma, gülmecenin çevrim içi eş zamanlı dil sınıfı bağlamında işlevselliğine ilişkin kapsamlı çözümlemeler sunarak çevrim içi dil öğretimi ve öğretici yetiştirme üzerine yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi çalışmalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Bilgilendirme

Bu çalışma birinci yazarın ikinci ve üçüncü yazarların danışmanlığında yürütülen doktora tezinden üretilmiştir. TÜBİTAK BİDEB'e sağladığı destek için teşekkür ederiz.

Yayın Etiği Bilgilendirme

Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu, Tarih: 27 Aralık 2022, Sayı: E-26674787-000-00002582278

Yazarların Katkı Oranı

Bu makalede birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %25, üçüncü yazarın katkı oranı %25'tir.

Çıkar Çatışması Gönderim

Bu çalışmada bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.
Sumruk, H., Durmuş, M. & Balaman, U. (2025). Çevrim içi yabancılar Türkçe öğretimi etkileşiminde gülmecenin işlevi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11(1)*, 31-55.

* Öğr. Gör., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0478-2049>, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (DR), htcsrk09@hacettepe.edu.tr

** Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5337-3113>, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Araştırmaları Enstitüsü, Türkiye Araştırmaları Anabilim Dalı, mustafadurmus@hacettepe.edu.tr

*** Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5092-9414>, Ted Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, ufuk.balaman@tedu.edu.tr

Giriş

Dil öğretimi etkileşimleri, bulunduğu ortamın sağladığı olanaklar ve kısıtlılıklar çerçevesinde şekillenmektedir. Pedagojik hedefler, öğretim ortamlarına ait etkileşimsel düzeneğin derinlemesine incelenmesi ve anlaşılması sayesinde gerçekleşmektedir. Son yıllarda çevrim içi dil öğretiminin yaygınlaşması ile birlikte bu ortamlarda kullanılan öğretici stratejilerine ve ortama özgü etkileşimin yönetimi ile dil öğrenimi fırsatlarını artırmaya yönelik çalışmalara ilgi artmaktadır (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024; Moalla & Amor, 2021; Satar, 2015). Bu fırsatları artırmada, gülmecenin önemli roller üstlenebildiği bilinmektedir. Çalışma bağlamında ise gülmece (humor), hayatın her aşamasında olduğu gibi, çevrim içi eş zamanlı dil öğretimi sınıflarında da etkileşime katılanların birbiriyle olan bağlarını dinamik bir şekilde güçlendiren ve aynı zamanda birden fazla pedagojik ve sosyal işlevi görebilen güçlü bir etkileşimsel unsur olarak değerlendirilmektedir (bk. Dörnyei, 2001; Heidari-Shahreza, 2021). Dolayısıyla çevrim içi yabancılara Türkçe sınıflarında gerçekleşen etkileşimlere ait özelliklerin anlaşılmasında ve pedagojik hedeflerin gerçekleştirilmesinde gülmece gibi karmaşık etkileşimsel olguların bu ortamlardaki kullanımını betimlemek önem taşımaktadır.

Çevrim içi derslerde öğreticiler, öğrencilerin etkin katılımını sağlamak adına etkileşimsel kaynakların kullanımına ve dolayısıyla öğretim ve öğrenim süreçlerine dair zorluklarla karşı karşıya kalabilmektedir (Ong & Quek, 2023). Yer yer öğreticilerin yönergeleri karşılıksız kalabilir veya herhangi bir yanıtın alınmadığı durumlarda öğrencilerin katılımının ilgi eksikliğine bağlı düşüklüğünün ötesinde teknik bir engel söz konusu olabilir. Bu durum pedagojik hedefleri gerçekleştirmenin önünde bir engel teşkil etmektedir (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024). Ayrıca öğrencinin derse katılım isteğinin, ders içi hedefleri gerçekleştirmede kritik bir etken olduğu bilinmektedir (Bolliger, 2004). Dolayısıyla bu ortamlarda gülmece gibi öğretici ve öğrenci iş birliğini artırma potansiyeli yüksek pedagojik stratejilerin yönetimi, öğretim süreçlerinin etkinliği açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilebilmektedir.

Gülmece, eğlence sektöründe veya edebi türlerde kullanılan bir türü teşkil etmenin ötesinde etkileşimsel işlevlere sahiptir. Örneğin, gülmece yoluyla öğreticiler, öğrencilerin katılımını teşvik edebilir, öğrenme motivasyonunu yükseltebilir ve öğrenme süreçlerini yaratıcı bir şekilde destekleyerek güven ortamı oluşturabilir ve böylece sınıf içi sosyal ilişkileri güçlendirebilir (Ervin-Tripp & Lampert, 2009). Bu açıdan bakıldığında, çevrim içi derslerde gülmecenin etkileşim dinamikleri üzerindeki etkisinin derinlemesine anlaşılması ile öğrenci katılımına dair birçok sorunun önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Konuşma çözümlemesi (KÇ) gibi veri odaklı yöntemler, sunduğu ayrıntılı bakış açısıyla bu fırsatı sunmakta, öğretici ve öğrencilerin kullandıkları etkileşimin doğasını içeriden bir bakış açısıyla derinlemesine ortaya dökülebilmektedir. Dolayısıyla gülmecenin KÇ ve benzeri yöntemlerle Türkçenin öğretildiği çevrim içi dil sınıflarında etkileşimi araştırma yöntemi olarak yer almasının önem taşıdığı öngörülmektedir. Ayrıca gülmecenin çevrim içi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi etkileşimindeki işlevlerine yönelik henüz bir çalışma bulunmamaktadır. Özellikle B2 gibi ileri düzeyde dil öğrenen grupların, bulundukları düzey gereği, karmaşık dil yapılarını ve

çeşitli kültürel unsurları kapsayan gülmece etkileşimlerinin sağladığı fırsatlardan büyük ölçüde fayda sağlayabilecekleri öngörülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, çevrim içi, eş zamanlı, B2 düzeyde TÖMER derslerinde öğrenci ve öğretmenler tarafından iş birliği içerisinde oluşturulan ve kullanılan gülmece etkileşimlerinin pedagojik işlevlerini detaylı bir şekilde betimlemektir. Bu doğrultuda bu çalışma, yabancılara Türkçe, çevrim içi dil öğretimi, KÇ ve öğretici yetiştirme alanlarına katkılarda bulunmayı hedeflenmektedir. Bu çerçevede, gülmecenin öğretici yeterliliği açısından nasıl bir kaynak teşkil ettiği ve öğretim süreçlerini nasıl dönüştürdüğü ayrıntılandırılacaktır. Dolayısıyla gülmecenin, çevrim içi yabancılara Türkçe öğretiminde etkileşimsel pratikleri anlamada ve geliştirmede önemli bir araç olabileceği düşünülmektedir. Çalışma özelinde, öğrencilerin ve öğrencilerin yönelim sağladığı gülmece etkileşimlerinin kullanılma şekli ve oluşumu, çevrim içi, dilsel ve bedensel etkileşimsel kaynak kullanımları açısından çokkipli konuşma çözümlemesi (multimodal conversation analysis, Mondada, 2018) ile derinlemesine incelenecektir. Bu doğrultuda öğrenci katılımını elde etmeyi sağlayan, artıran ve çeşitlendiren çevrim içi dil sınıfı etkileşimlerine odaklanılmaktadır.

Gülmecenin Etkileşimsel İşlevleri

Gülmece, “günlük etkileşimin ayrılmaz bir bileşenidir” (Boxer & Cortés-Conde, 1997, s. 275) ve çeşitli işlevlerle insanların sosyal hayatında yer almaktadır. Ayrıca insan hayatına derinlemesine işleyebilen çok katmanlı bir olgudur. Gülmecenin önemi çeşitli alanlarda tartışılmıştır. Örneğin bu alanlar arasında psikoloji (Martin, 2007), sosyoloji (Kuipers, 2008), bilişsel bilimler (Brône vd., 2015) ve dilbilim (Attardo, 2017; Gironzetti, 2022) bulunmaktadır (alanın tarihçesi için bk. Attardo, 2017; Raskin, 2008). Tarihsel süreç boyunca gülmeceyi açıklayan bu çalışmalar, gülmecenin nasıl ortaya çıktığı ve yapılandığı, gülmecenin türleri, sosyal hayat üzerindeki etkileri ve işlevlerini anlamak üzere çeşitli yaklaşım ve yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmaları kapsamaktadır. Etkileşimsel açıdan bakıldığında ise gülmecenin tanımını yapmak yerine insan ilişkilerinde oynadığı roller ve işlevleri daha çok ön plana çıkmaktadır (Çopur & Brandt, 2023; Reddington, 2015; Reddington & Waring, 2015).

Sosyal bir araç olarak gülmece uzlaşma sağlama, çatışmaları yönetme ve kontrol altına alma gibi işlevler görür (Larkin-Galiñanes, 2017). Ayrıca hassasiyet taşıyan durumları paylaşmak, arkadaşlık kurmak, kişisel kaygıları hafifletmek ve sosyal bağlar oluşturmak için kullanılabilir (Ervin-Tripp & Lampert, 2009). Bu nedenle, gülmecenin ilişki kurmada ve aidiyet duygusu oluşturmada hayati bir rol oynadığı söylenebilir (Martin, 2007). Gülüşmeler, yapılan şakalar ve komik hikayeler yoluyla bireyler birbirleriyle bağ kurabilir ve sosyal uyumu sağlayan bağlantıları oluşturabilir (Provine, 1996, 2000). Tüm bunların yanı sıra gülmece, günlük yaşamda bir başa çıkma mekanizması olarak kullanılabilir; insanları psikolojik açıdan rahatlatır, stres ve sıkıntılardan arınmayı destekleyebilir (Kuiper vd., 2004). Kısacası gülmece, hayatın çoğu alanında yer alan etkileşimleri daha çekici ve eğlenceli hale getirebilirken (Norrick, 1993) gergin durumları yumuşatabilir, çatışmaları daha kolay bir şekilde yönetmeyi sağlayabilir, sosyal uyumu muhafaza edebilir ve sosyal sınırları tanımlayabilir (Meyer, 2000). Bu açıdan Pomerantz ve Bell (2011) gülmeceyi, resmi ortamların gerektirdiği kurumsal rolleri

ve kimlikleri yumuşatan ve böylelikle öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmede risk almayı kolaylaştıran bir “güvenilir ev” olarak nitelendirmektedir.

Gülmecenin etkileşimdeki yerini dalgaya vurma (teasing, Haugh, 2017), eğlendirici konuşma (playful talk, Bell & Pomerantz, 2016, s. 176), şaka yapma (jocularity; e.g., jocular mockery, jocular pretense, Haugh, 2016) gibi etkileşimde farklı roller oynayabilen çeşitli alt türleriyle ele alan çalışmalar mevcuttur (gülmece türlerinin etkileşimdeki incelemeleri için bk. Reddington & Waring, 2015). Ancak etkileşimde yer alan gülmece türleri arasında net bir ayırmda bulunmak gözlemlenebilirlik açısından zordur çünkü etkileşimin doğasında bu türler iç içe geçebilmektedir (Norrick, 1993; Reddington, 2015). Bunun yanı sıra, karmaşık yapısı ve çoklu işlevselliği gereği gülmeceyi tanımlamak yerine, sınıflandırma yapmaksızın, etkileşimde *gülünebilir* unsurları inceleyen konuşma çözümlemesi çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Örneğin gülme eylemi, ardışık yapılardan meydana gelmektedir ve sosyal bağlamlarda genellikle ikinci söz sırasında ortaya çıkar ve bu sıra önceki eyleme (gülünebilir unsurlara) yöneliktir ve bir sonraki gülmeleri tetikleyebilir (Jefferson, 1979; Petitjean & González-Martínez, 2015). Looney ve He (2021), benzer düzeneğe sahip gülünebilir etkileşim anlarındaki gülüşlerin derse ilgi veya ilgisizliği gösterme aracı olarak nasıl kullanılabildiğini gösterdikleri çalışmada, gülmeceyi sınıf içinde belirsizliğin olduğu durumlarda, hassas durumları yumuşatan veya derse ilgiyi yöneten bir etkileşimsel kaynak olarak açıklamıştır. Bu bakış açısıyla, gülmeceyi tanımlamak yerine, gülmecenin etkileşimde nasıl yapılandırıldığını ve hangi amaçlarla kullanıldığını ve bu süreçte katılımcıların etkileşime sunduğu katkılarına eşlik eden kaynakların nasıl kullanıldığını içeriden bir bakış açısıyla incelemek, gülmecenin etkileşimde uzlaşma ve devamlılığı sağlama üzerindeki görülen ancak fark edilmeyen (seen-but-unnoticed) etkilerine odaklanmayı hedeflenmektedir.

Gülmecenin sınıf içi etkileşimindeki yerine dair çalışmalar son yıllarda artmaktadır (Banas vd., 2011; Reddington, 2015). Bu çalışmalar, gülmecenin sınıf içinde öğretici ve öğrencilerin kimlik çatışmalarını yönetmesi, gerginlikleri azaltması, potansiyel tehditleri yumuşatması (face saving), güç ilişkilerini dengelemesi veya müzakere sağlaması, öğrenci ilgisini ile katılıma istekliliğini artırması ve uyumun gerektiğinde yeniden sağlanmasına yardımcı olması gibi işlevlerini ortaya çıkarmıştır (Bell & Pomerantz, 2016). Ayrıca, öğrencilerin daha özgür ve yaratıcı bir şekilde katılım göstermeleri için fırsatlar sunar (Bell, 2012), dil becerilerinin gelişimini destekler işbirlikçi ve destekleyici bir öğrenme ortamını teşvik eder ve sosyal varlığı sürdürür (Satar, 2015). Bununla birlikte öğreticilerin sınıf yönetimini ve otoritesini sürdürmesi için bir araç olarak işlev görebilir (Piirainen-Marsh, 2011). Mulkay (1988) ise mizahın hem birleştirici hem de ayrıştırıcı karşıt işlevlerine dikkat çekmiştir. Gülmece, bağlamın farkındalığıyla kullanılmadığı takdirde çatışmalara yol açabilmektedir. Dolayısıyla gülmece, sağladığı işlevlerden faydalanabilmek için etkileşimin gerçekleştiği bağlama ve konuşurların kültürel birikimine hassasiyetle kullanımı sınıf etkileşimlerinde de önem taşımaktadır. Bu hassasiyetle Çopur ve Brandt (2023), öğreticilerin ve öğrencilerin gülünebilir etkileşimlere ortaklaşa nasıl yönelimde bulunduklarını ve bu etkileşimleri birlikte nasıl yapılandıklarını göstererek, bunların ortaya çıkış sinyallerini veren çokkipli kaynaklara dikkat çekmektedir. Bir diğer çalışmada Çopur vd. (2021), onarım başlatımı (repair initiation, Sert & Balaman, 2015;

Sert vd., 2015) için öğretmenlerin gülmeceyi nasıl kullandıklarını ve bu çerçevede öğrenci yanıtlarını geliştirerek pedagojik hedeflere nasıl ulaşıldığını ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca, Matsumoto vd. (2021), öğreticinin beden dili kullanarak yaptığı açıklamaların öğrencilerde gülmeceyi tetiklediği *gülme anlarını* ortaya koyarak, öğrencilerin gülünebilir buldukları unsurlara kendi iradeleriyle nasıl karar verdiklerini ve bu çerçevede öğretici açıklamalarına nasıl dikkat verdiklerini ortaya koymaktadır. Reddington ve Waring (2015) ise öğretmenlerin, gülmece ile öğrencilerin ders akışını bozan sapmalarını nasıl yönettiklerini ve bu yönetimin, hem öğrenci katkılarını destekleme hem de sınıf yönetimini sürdürme açısından ders akışına nasıl katkı sağlayabildiğini ortaya koymuştur.

Özetle, etkileşim odağıyla yapılan gülmece çalışmaları öğretici ve öğrenci tarafından inşa edilen ortak bir yapı olarak ele alınmıştır. Bu çalışmalar, gülmece öğrenci ve öğretmenler tarafından nasıl yapıldığına, gülmece işlevlerine ve bu tür uygulamaların dil öğrenimine olan katkılarına odaklanmıştır (Çopur & Brandt, 2023). Gülmece, Türkoloji alanında edebi bir tür olarak ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir (Öngören, 1983; Özcan, 2002; Usta, 2005; Yücebaş, 2004). Ancak çevrim içi eş zamanlı dil sınıfı ortamlarının özellikleri çerçevesinde etkileşim incelemelerine gülmece henüz derinlemesine dahil edilmemiştir. Yabancılara Türkçenin öğretildiği dil sınıfları da henüz bu çalışmalar arasında yerini almamıştır. Bu alanda yapılan gülmece çalışmaları, taşıdığı kültürel birikime odakla edebi türler çerçevesinde bir ders materyali olarak (Akkaya, 2013; Kırbaş, 2022; Sallabaş & Gökentürk, 2018; Sevindik, 2020) veya imgesel değerleriyle ve öğrenci tarafından algılanabilirliğine vurguyla zengin bir dilsel yapı olarak ele almıştır (Bakan, 2021). Gülmece bağlamdan etkilenen bir kavram olduğu düşünülerek dersin gerçekleştiği ortamların özelliklerini ortaya koyabilecek şekilde yapılan incelemeler doğrultusunda öğrenmeye yönelik hedeflerin nasıl desteklendiğini ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Çevrim içi dil sınıfları bu ortamlar arasında önemli bir yer teşkil etmektedir.

Çevrim İçi Eş Zamanlı Dil Öğretimi Etkileşimleri

Çevrim içi dil sınıfları, sunduğu zaman ve mekân esnekliği nedeniyle gitgide yaygınlaşmakta olan, öğrencilerin bire bir veya gruplar hâlinde yer aldığı derslerin gerçekleştirildiği ortamlardır (Satar & Wigham, 2020). Bu ortamlar zamansallığına göre sınıflandırılmaktadır (Ebner & Gegenfurtner, 2019). Eş zamansız dersler (asenkron), öğretici ve öğrencilerin esnek zamanlarda katılabildikleri ders ortamlarıyken eş zamanlı dersler (senkron) aynı anda katılımı gerektiren bilgisayar destekli öğrenme etkinliklerini kapsar (Granda, Nuño, Suárez, & Pérez, 2013). Zoom ve Google Meet eş zamanlı ders için yaygın kullanılan video-aracılı etkileşim platformları arasındadır. Eş zamanlı öğretiminin öğrencilere görsel ve sözlü kaynaklarla anlık bildirimler sunabilmesi ve sağladığı konfor doğrultusunda git gide yaygınlaşması sonucunda, bu ortamları etkileşimsel ve zamansal bileşenleri açısından incelemenin gerekliliğini vurgulanmaktadır (Özkök & Bulutlu, 2020). Ayrıca bu ortamlar, kullanım şekline göre dil öğrenimini psikodilbilimsel ve sosyokültürel açılardan zenginleştirebilmektedir (Hampel & Stickler, 2012).

Dersin gerçekleştiği bağlama özgü, dil öğreticilerinin etkileşimi canlı tutabilmek adına uyguladığı etkileşimsel stratejiler farklılaşmaktadır (Arminen vd., 2016; Badem-Korkmaz & Balaman, 2024). Çevrim içi sınıfı ortamının sağladığı olanaklara dair sayısız çalışmanın yanı sıra ortamın yol açtığı kısıtlamalar da mercek altına alınmıştır. Örneğin, çevrim içi derslerde etkileşim azalabilmekte ve bu nedenle öğrencilerin bilişsel gelişimleri ile akademik performansları etkilenebilmektedir (Aguilera-Hermida, 2020) Ong ve Queck'e (2023) göre öğrencilerin bireysel ihtiyaçları göz ardı edilebilmektedir. Çevrim içi etkileşim incelemeleri, bu sorunların önüne geçilebilecek etkileşimsel düzen ve kaynak kullanımlarını ortaya çıkarmaktadır. Örneğin Satar (2016), soru sorma, geçmişe gönderme, karşılık verme, dinleme, dikkatini verme ve çokkipli çevrim içi etkileşimlerde iş birliği sağlama gibi, sınıfta sosyal olarak var olduğuna işaret eden etkileşimsel kaynak kullanımları ile kültürlerarası iletişimin teşvik edildiği bir öğrenme ortamının sağlanabileceğini açıklamıştır. Malabarba vd. (2022), öğretmenlerin *dudak büzme* ve *devam et* anlamına gelen beden dili gibi etkileşimsel kaynaklarla öğrencilerin etkileşimsel alanını nasıl muhafaza edebildiklerini ortaya koymuştur. Park ve Park (2022), öğreticinin sözlü ve yazılı şekilde *eksik tasarlanmış sözce* (Kardaş İşler vd., 2019b) kullanımlarıyla öğrenciden yanıtı katılımin sağlanabileceği etkileşimsel düzenleri betimlenmiştir. Gülmecenin etkileşime katılımı artırmayı destekleyen işlevsel özelliklerine dikkat çeken McCartney (2020) ise çalışmasında, gülmecenin çevrim içi sınıflarda bilinçli kullanımının öğrencilerin ortama ait olma hissi ile öğrencinin kurumsal bağlarını güçlendirdiğini ve öğrenme kaygılarını azaltarak öğrencinin katılıma istekliliğini ve motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Ayrıca Ong ve Quek'e (2023) göre, öğrencilerin katılımı bilişsel yatırımları, öğrenme süreçlerinde etkin olmaları ve bu süreçlere duygusal açıdan kendilerini adanmalarıyla ilişkilidir. Dolayısıyla çevrim içi sınıflarda bu süreçleri destekleyen unsurlara yer vermek büyük önem taşımaktadır. Karaca Turhan (2024), çevrim içi ortam etkileşimine yönelik veri temelli çalışmaları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına taşımış, eş zamanlı çevrim içi sınıflarda konuşma çözümlemesi yöntemini kullanarak kapsamlı bir tez çalışması yürütmüştür. Benzer bir diğer çalışmada ise ekran yönelimli onarım kavramına dair bir alan yazın taraması sunulmuştur (Karaca Turhan vd., 2024).

Mevcut çalışma, eş zamanlı çevrim içi sınıf etkileşimlerinin ayrıntılarını ortaya dökmek kaydıyla öğrencilerin ve öğretmenlerin ders sürecinde karşılaştıkları durumların çözümlenmesinin önemine gülmece özelinde dikkat çekmektedir. Bu tür çalışmalar aracılığıyla özellikle katılımcıların karşılaştıkları güçlüklerin aşılmasına yönelik önemli adımlar atılabilecektir (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024). Gülmece yüz yüze sınıf etkileşimlerinde taşıdığı potansiyel katkılar açısından kapsamlı bir şekilde incelenmiş olmasına karşın, çevrim içi bağlamda aynı ölçüde ele alınmamıştır (Vandergriff & Fuchs, 2012) ve gülmecenin dil sınıflarında öğrenme fırsatlarını artıran bir etkileşimsel araç olduğu bilinmektedir (Çopur & Brandt, 2023; Çopur vd., 2021). Bu açıdan bu çalışma, konuşma çözümlemesi yönteminin sağladığı olanaklardan yararlanarak yabancılara Türkçe sınıflarında gülmece etkileşimlerinin katkılarını ortaya koyarak, bu alandaki araştırma boşluğunu doldurmayı ve çevrim içi sınıf etkileşimlerine ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda gülmecenin eş zamanlı çevrim içi dil

sınıflarında nasıl yapılandırıldığı ve hangi pedagojik ve kurumsal işlevleri gerçekleştirebildiğine dair önerilerin sunulması planlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Evreni

Çalışma verileri 75 saatlik eş zamanlı ders videolarından oluşmaktadır. Veriler, 2021-2022 eğitim öğretim yılında iki akademik dönem boyunca Türkiye’de bir devlet üniversitesinde, TÖMER tarafından düzenlenen ve çevrim içi olarak gerçekleştirilen B2 ve C1 düzeyinde 2 farklı Türkçe hazırlık sınıfından toplanmıştır. Bu çalışmada, bu veri bütüncesini yansıtan bulguları kapsayan, ayrıntılı olarak açıklanmış temsili bir örnek ele alınacaktır. Üniversitenin eğitim dilinin Türkçe olması nedeniyle öğrencilerin bölüm derslerine devam edebilmek üzere Türkçede C1 düzeyinde dil becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir. Merkezde ders veren öğretmenlerin tümü deneyimlidir ve Türkçe veya Yabancılara Türkçe öğretimi lisans ve/veya lisansüstü eğitimi almıştır. Öğrencilerin yaş aralığı 17-30 arasında değişmektedir ve Türk dünyası, Arap ve Balkan ülkelerinden gelen öğrenciler bulunmaktadır. Çözümleme bölümünde ele alınacak kesit örneği, B2 düzeyinde bir sınıfa aittir.

Yayın Etiği

Video kayıtlarından oluşan veriler, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 27 Aralık 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantıda E-26674787-000-00002582278 sayılı onayı gereğince katılımcıları oluşturan öğretici ve öğrencilerden imzalı izinleri gönüllülük ve onam formları aracılığı ile toplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerle çalışmanın ayrıntılarına ilişkin bir video konferans düzenlenmiş, öğretmenlerin de sözlü olarak çalışma ayrıntılarının öğrencilerle paylaşılması sağlanmıştır. Çalışmada kullanılan öğretici ve öğrenci isimleri ile kamera görüntüleri, veri bulgularını yansıtan noktaları muhafaza edecek değişikliklerle ve katılımcı gizliliğini gözeterek şekilde hazırlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Öğrenciler, 8 hafta boyunca, hafta içi her gün, günde 5 saat ders almak üzere toplamda 25 saatlik ders programını takip etmektedir. Derslerde *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe* (2020) ders kitapları kullanılmaktadır. Çalışmada incelenen kesitin bulunduğu derste B2 düzeyi kitabı işlenmektedir. Dersler, Dil Bilgisi ve Okuma, Konuşma, Dinleme, Yazma, Kültürel Uyum şeklinde farklı dil becerilerine odaklanmak üzere programlanmıştır. İncelenen kesit, Dil Bilgisi ve Okuma dersinden alınmıştır. Dersler Zoom video aracılı etkileşim platformu aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve ekran kayıtları öğretmenler tarafından, galeri görünümünde kaydedilmiştir. Ders esnasında katılımcılar, platformun görüntülü konferans özelliğine ek olarak ekran paylaşımı ve sohbet kutusu aracılığıyla çeşitli link ve metin paylaşımlarında bulunmuştur. Toplanan verilerin genelinde kamerasını çoğunlukla açık bulunduran üç öğrenci bulunmaktadır (SEL, ARU, SAM). Buna ek olarak çalışmanın örnek kesitinde de görüldüğü üzere LEM, MUG, BEK ve ŞAK adlı öğrenciler açık olmayan kamerayla katılım sağlamıştır ve dersi öğretici INB yönetmektedir. TTT ise tüm sınıfın ortak olarak güldüğü veya konuştuğu yerleri işaret etmektedir. Ekran paylaşımı aktif olmadığı süreçte, öğretici ile birlikte

ekranda en çok aynı anda 11 katılımcı gözlenmektedir. Ancak öğretici, ekran paylaşımı etkinken de katılımcıları gözlemlemek amacıyla ekranın üst bölümünde altılı gruplar şeklinde görünen katılımcı karelerini grubun sağ kenarında bulunan oka tıklayarak değiştirmekte ve katılımı kontrol etmektedir. Bu süreçte öğretici, ekran paylaşımında ders kitabının elektronik versiyonunu, Microsoft Word gibi yazma araçlarını ve bu iki aracın da çizme, metin yazma, şekil oluşturma, renklerle vurgulama gibi birçok çevrim içi ortam özelliğini aktif bir şekilde kullanmaktadır (Karaca Turhan, 2024). Paylaşılan ekranda ayrıca gerekli görüldüğünde Google görseller etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Bu çerçevede katılımcıların kendi beden dilini de içeren çeşitli etkileşim kaynaklarının kullanımı eş zamanlı olarak kayıt altına alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada son yıllarda Türkçe olarak eğitim ve Türkçe öğretimi alanlarında gerçekleştirilen araştırmalarda kullanılan Çokkipli Konuşma Çözümlemesi (ÇKÇ) yöntemi uygulanmıştır (Atar, 2017; Avcı, 2020; Çapan Tekin & Uzdu Yıldız, 2023; Çimenli & Sert, 2017; Karaca Turhan, 2024; Kardaş İşler, 2019; Sumruk, 2019; Turhan & Yorgancı, 2024). Bu veri bütüncesini oluşturan sınıf etkileşimi, yöntemin çözümleme araçlarını oluşturan söz sırası alma, onarım, yeğleme ve dizi düzeni gibi (Sidnell & Stivers, 2013) etkileşimsel kaynak kullanımları aracılığıyla sözlü ve çokkiplilik teşkil eden (ör. beden dili ve ortamda bulunan araçların kullanımı) unsurlar bakımından incelenmekte ve ayrıntılandırılmaktadır. Bu çerçevede ÇKÇ, katılımcıların gerçekleştirdiği etkileşimsel eylemleri eş zamanlı olarak yapılandırma biçimlerini betimlemektedir. Ekran kaydı verileri, yöntem gereği etkileşime ait sözlü ve çokkipli unsurları yazıya dökmeyi sağlayan çevriyazı sistemleri aracılığıyla yazıya dökülerek incelenmiştir (Jefferson 2004; Mondada, 2018). Bu veriler odaksız bir inceleme (unmotivated looking) yoluyla aşağıdan yukarı, veri odaklı ve tabandan yukarı gibi temel KÇ ilkelerine dayanarak (Sert, vd., 2015) veri temelli bir bakış açısıyla incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin gülmeceyi çevrim içi eş zamanlı Türkçe derslerinde öğrencilerden yanıt elde etme ve bu yanıtları şekillendirme yoluyla katılım sağlama ve artırmada etkin, pedagojik bir araç olarak kullandığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, gülmece, sözlü ve çokkipli unsurların kullanıldığı ve karşılıklı bir şekilde yapılandırıldığı etkileşimsel desenler temelinde incelenmiştir. Bu desenler, çevrim içi eş zamanlı dil sınıfı bağlamı içerisinde, öğrencinin yanıt vermede sorun yaşadığı veya verdiği yanıtların genişletildiği yerlerde kullanılmıştır. Veri bütüncesinde gülmece odaklı etkileşimler, öğretici veya öğrenci tarafından başlatılabilmektedir. Çalışmada sunulan veri, tek vaka çözümlemesi (single case analysis, bk. Balaman, 2021; Hutchby & Wooffitt, 2008) şeklinde betimlenmiştir ve her iki başlatım türünü içermektedir. Tek vaka çözümlemesi gereğince, tez verileri bütüncesinde tespit edilen etkileşimsel unsurları ve işlevlerini temsil eden kapsayıcı bir kesit örneği ayrıntılı bir şekilde sunulacaktır. Tek vaka çözümlemesi, KÇ bulgularını, odak etkileşim deseninin tamamındaki mikro düzeydeki ayrıntılara dikkat ederek sunma şeklindedir. Buna istinaden konuşmaların etkileşimsel dizilimini daha kapsamlı bir şekilde anlamamızı sağlar (Schegloff, 1987). Veri kesiti, bulguları açık bir şekilde betimleyebilme hedefiyle iki bölümde açıklanacaktır.

Bulgular: Çevrim içi Eş Zamanlı Dil Öğretimi Etkileşimleri

Öğreticinin Başlattığı Gülmece Etkileşimi

Bu bölümde tek vaka çözümlemesi ile elde edilen bulgular sunulmaktadır. Çalışmanın ele aldığı bağlamı kapsayan temsili örnekte öğreticinin dilsel, bedensel ve çevrim içi ortama özgü etkileşimsel kaynakları kullanarak öğrencilerden gülmece aracılığıyla yanıt elde edebildiği, bu yanıtları şekillendirdiği ve genişletebildiği gözlemlenmektedir. Ayrıca bu gülmece etkileşimleri, öğrencilerin kullandığı etkileşimsel kaynak kullanımlarıyla bulundukları katkılarıyla yapılandırılmakta ve sürdürülmektedir. Öğreticinin gülmece etkileşimlerini betimlendiği etkileşimsel düzende yönetme şekli sayesinde öğrencilerin katılımında ve öğrenme fırsatlarında gözlemlenebilir bir niteliksel artışın olduğu tespit edilmiştir.

Kesit 1, öğreticinin başlattığı bir etkileşimde gülmece ile öğrenci yanıtlarının nasıl elde edildiğinin ve şekillendirildiğinin bir örneğidir. Temsili kesit, okuma dersinin hazırlık aşamasında gerçekleşmektedir. Öğretici, e-kitap sayfasına yazarak öğrencilere rastgele söz hakkı vermek kaydıyla hedef kelimeleri okuma metni öncesinde öğrencilere kullandıracak şekilde yanıtlar elde etmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda, okuma öncesi hazırlık sorularından ikincisi olan “Bir şey icat etseydiniz, ne icat etmek isterdiniz?” tüm sınıfa yöneltilmiştir ve bazı yanıtlar alınmıştır. Bu sırada soruda yer alan “icat” kelimesi öğretici tarafından, e-kitap sayfasında kırmızı renkle yazılmış şekilde bulunmaktadır (Resim 1). Bu kelimenin öğrencilerin yanıtlarında kullandırılması ile kelimeye sözlü ve yazılı olarak dikkat çekilmiştir. Kelimenin altına ise öğrenci yanıtlarında geçen ilgili kelimeler eş anlamlarıyla birlikte yazılarak (Resim 1) soru yanıt etkinliği, tüm sınıfın dikkatine ve katılımına daha da açık hale getirilmiştir. Bu çerçevede INB, aynı soruyu, henüz yanıt vermemiş olan LEM’e yöneltilmiştir.



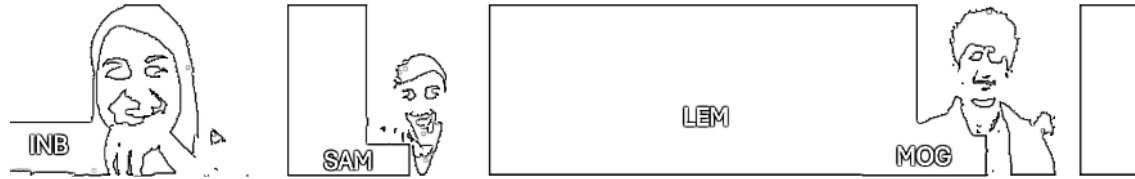
Resim 1

Kesit 1

- 1 INB: leman
- 2 (1.7)
- 3 LEM: evet hojam
- 4 INB: sen bi icat yapacak olsaydın bu icat ne↑ olurdu

- 5 (2.0)
- 6 LEM: .hh fhojam aslında hiçbir fikirm yokf hh
- 7 INB: düşün+medin hiç
inb: +gülümser--->
- 8 LEM: .h1h .h1h (1.5) ım:::
- 9 INB: ↑öyle mi (.) şikâyet ettiğin bir şey ↑yok mu YA: işte şunun için
- 10 bir (.) ma+kine olsaydı her şey daha kolay olurdu
inb: --->+
- 11 (2.1)
- 12 LEM: ↑hi::ç↓
- 13 INB: ↑yo::k↓
- 14 (1.2)
- 15 → LEM: sadeje robot (.) robot aslında var*
inb: *görünen katılımcı grubunu değiştirir
- 16 INB: Ehehehe^ <herkes> robot istiy(h)o hahaha
sam: ^gülümser---> #2
- 17 LEM: ım(hh) .hh

Resim 2

- 
- 18 SAM: fyo::k hoca:m kadan- (.) kadınlar *için saç makinesi deha iyi
- 19 oluc(h)ak icat ediyor .hhe (h)
inb: *görünen katılımcı grubunu değiştirir
- 20 INB: saç makinesi [zaten var (0.3) salim
- 21 MUG: [ama (.) hocam
(0.6)
- 22 SAM: f<yy:#o:k↑> #hocam [iyi bi saç makinef
- 23 ŞAK: [ama (.) ho↑cam çok robot var salim
inb: #ekrana bakarak başını hızlıca hafif açıyla iki yana sallar
- 24 ŞAK: hangi[yi robot yapacak istiyorsun sen
- 25 MUG: [ama ho:cam
(0.6)
- 27 SAM: fEVET (.) İSTE↑MIYO&RUMf
sam: favuç içlerini kameraya tutup ellerini yanlara açar #3

Resim 3



- 28 TTT: hahahahahah

- 29 MUG: fⁿeden[↑] sam(h)im yahf
- 30 SAM: f^robot icat et[mek istemiyorumf
- 31 LEM: [hoJAM
(0.5)
- 32 INB: efendim?^
sam: --->^
(0.8)
- 33 LEM: sadece para icat etmek istiyorum hh hh hh
- 34 SAM: o:::
- 35 INB: kaç[↑] para mesela, milyon[↑]la::r
- 36 LEM: o-çok para
- 37 BEK: hocam
- 38 LEM: çok robot e-em: (0.4) satmak istiyorum
- 39 SAM: evet
- 40 INB: f^leman bana da, bana da yetmiş bin lira verir[↑] misin.
- 41 SAM: hih hih (h)
- 42 LEM: .hh tabi:[↑] ki hoja:m
- 43 INB: hih hih .h teşekkür ederim leman (2.7) evet peki

Öğretici INB, satır 1’de LEM’e adıyla seslenerek söz hakkı verir ve etkinliği başlatır. Bu girişim bir çağrı-yanıt ön genişletmesi (pre-expansion) olarak değerlendirilebilir. 1.7 saniyelik bekleme süresi sonrasında öğrenici bu çağırıcıyı yanıtlar (evet hojam, satır 3). Ardından INB, "sen bir icat yapacak olsaydın bu icat ne olurdu?" şeklinde açık uçlu bir soru sorar. 2 saniyelik bir duraksamadan sonra, LEM, iç çekerek ve gülerek ve "hojam aslında hiçbir fikrim yok" diyerek yanıt verir. Satır 6’da LEM’in verdiği bu yanıt, sorunun yapısal olarak gerektirdiği, diğer bir deyişle yeğlenen bir yanıt değildir (preferred response). LEM burada gülme ve iç çekme gibi çokkipli yapılar kullanarak yanıt niteliği taşımayan yanıtını (non-answer) yumuşatmaktadır. INB, buna istinaden satır 7’de "düşünmedin hiç" diyerek soruyu yeniden yapılandırarak tekrar bir yanıt elde etme denemesinde bulunur ve bunu gülümseyerek destekler. Bunu takiben LEM satır 8’de iç çekerek güler ve 1.5 saniyelik duraksamanın ardından bir boşluk doldurucu (fillers, Brinton, 1996) (ım) kullanır. Böylelikle yanıt için düşünme zamanı kazanmaktadır ancak yine başka bir yanıt sağlamamaktadır. Buna istinaden INB, satır 9’da yeniden bir yanıt alma denemesinde bulunur. Bu kez INB, LEM’in o ana dek yanıt sağlamamış olmasını “öyle mi” ile yeniden işaret eder ve bunu takiben LEM’in şikâyet ettiği bir durumun olup olmadığını sorgulayarak yanıt vermesini desteklemeye çalışır. Bir abartı sözcüğü ile başlayarak “ya şunun için bir makine olsaydı her şey daha kolay olurdu” sözcüğüyle yanıtı modelleyerek, LEM’in *şu* sözcüğünü değiştirerek oluşturabileceği bir yanıt örneği sağlar. Bu yolla öğretici sorusunu ayrıntılı bir yönlendirme sağlayacak şekilde değiştirmiştir. Bu aynı zamanda sınıf etkileşiminde yanıt elde etmede oldukça yaygın kullanımı olan bir öğretici söylemi olan eksik tasarlanmış sözcüğü (designedly incomplete utterance, Kardaş İşler vd., 2019b; Koshik, 2002). Bu denemeye ise LEM, 2.1 saniyelik duraksama sonrasında yükselip alçalan bir tonlama ile yanıtlamama sözcüğü olan “hiç” ile karşılık verir. INB, bu tonlamayı tekrarlayarak “yok” sözcüğü ile LEM’in yanıt vermemesini

yeninden işaret eder ve bunu takiben satır 15'te LEM'den bir yanıt elde etmeyi başarır ve LEM "sadece robot var aslında" yanıtıyla katkı sağlar. Bu sırada INB, diğer öğrencileri gözlemlmek üzere görüntülenen altılı katılımcı grubunu farklı katılımcılara değiştirmektedir. Bu da diğer öğrencilerden gelebilecek katkılara açık olduğunu işaret edebilmektedir. Konuşmanın bu bölümüne kadar gerçekleşen etkileşimde, INB, LEM'den aday bir yanıt elde etmeyi başarmıştır. Bunu sağlarken öğreticinin yanıt almak üzere açık uçlu sorusunu yeniden biçimlendirdiği (reformulation, satır 9), ipucu verdiği (satır 9), öğrenciye zaman tanıdığı (satır 5, 11, 14) ve bu esnada konuşmayı gülünebilir kılan gülümseme (satır 7-9), abartı sözcüğü (ya, satır 9), öğrenci tonlamasını tekrar etme (satır 13) gibi çokkipli unsurlarla desteklediği görülmektedir.

Bunu takiben INB satır 16'da "herkes robot istiyor" diyerek daha önceden bu yanıtın sınıfta verildiğine dair geçmiş öğrenci yanıtlarına bir göndermede bulunur (Bozbiyık & Can Daşkın, 2022; Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019; Kardaş İşler & Can Daşkın, 2020) ve verilenlerden farklı, yeni bir yanıt yeğlediğini işaret eder. INB, Resim 2'de görüldüğü üzere bu değerlendirmeyi gülerek ve kahkaha atarak yapar, böylece LEM'in yanıtını bir gülünebilir (laughable) olarak işaretler. Aynı anda SAM da INB'ye benzer bir tepki vererek gülümsemeye başlar. Böylece gülmece etkileşimi öğrencilerin katılımıyla yapılandırılmaktadır. LEM satır 17'de boşluk doldurucu sözcüğü (ım), kahkahası ve iç çekmesi ile bu etkileşime katkıda bulunur. Burada ön plana çıkan nokta, gülmece etkileşimine katılımın giderek artması ve bunun gülünebilir öğelerin ortaklaşa kullanımıyla sağlanmasıdır. Bu ortaklık, satır 18'de SAM'ın katkısı ile devam eder. SAM kendiliğinden söz alarak INB'nin sorusuna kendi yanıtını verir ve "yok hocam kadınlar için saç makinesi deha iyi olucak icat ediyor" şeklinde bir katkı sağlar. Burada SAM'ın yanıtının yapısal hatalar içermesine rağmen INB'nin yapıya yönelik bir düzeltmede bulunmadığına dikkat çekmek gerekebilir. INB, yapıdan ziyade, SAM'a içerik açısından bir onarımda (repair) bulunur ve satır 20'de "saç makinesi zaten var Salim" şeklinde bir açıklama yaparak saç makinesinin yeğlenen bir yanıt olamayacağına işaret eder. Ayrıca bu sırada INB iki kez daha katılımcı görünümünü değiştirerek diğer öğrencileri ve katılımlarını gözlemlmektedir. Bu sırada satır 21'de INB'nin sözü ile örtüşecek şekilde özseçim (self-selection) ile MUG söz hakkı alır ve söylem belirleyici ile (ama hocam) bir öğrenci girişiminde (learner initiative, Kardaş İşler, 2019; Kardaş İşler vd., 2019a; Sert, 2017) bulunur. O sırada SAM, MUG'un yanıtıyla örtüşecek şekilde satır 22'de yeğlenmeyen yanıtına ilişkin "yok hocam iyi bi saç makine" sözcüğü ile yanıtına bir gerekçe sunar. Bu sırada SAM, yükselen tonlama kullanır ve yanıtını gülerek seslendirir, INB ise başını iki yana sallayarak SAM'ın yanıtını beden dili ile destekleyerek SAM'ın yanıtını sorguladığını gösterir. Satır 23'te ŞAK, SAM ile örtüşecek şekilde SAM'ın verdiği yanıtı için "ama hocam çok robot var Salim" diyerek INB'nin açıklamasını destekleyen bir değerlendirmede bulunur. Ardından satır 24'te ŞAK, SAM'a yapısal hatalar içeren bir soru daha yöneltir (hangiyi robot yapacak istiyorsun sen). Bu sırada daha önceden MUG, söz hakkı alma girişiminde kullanmış olduğu sözcüğü (ama hocam) satır 25'te tekrarlar ve bu ŞAK'ın yanıtıyla örtüşerek gerçekleşir. Ardından 0.6 saniyelik bir duraksamayı takiben, SAM yüksek sesle gülerek "evet istemiyorum" der. SAM'ın bu açıklaması ve bu sırada ellerini yanlara açarak sözcüğünü desteklemesi sonrasında (Resim 3), satır 28'de sınıfta

ortak bir kahkaha anı yaşanır. Buna istinaden MUG satır 29’da SAM’ın kararını sorgular (neden salim yah). Ardından SAM, satır 30’da “robot icat etmek istemiyorum” sözcüğü ile açıklamasını ayrıntılandırarak yeniden biçimlendirir. Bu da aynı zamanda bir önceki katkısında eksilti sunulan, neyi istemediğini belirtmediği açıklamasına yönelik bir öz-onarım (self-repair) olarak görülebilir. LEM satır 31’de SAM’ın söz sırasıyla örtüşecek şekilde yeniden söz hakkı alma girişiminde bulunur ve INB bu girişimi satır 32’de “efendim” sözcüğü ile onaylar. Ardından LEM, yeni bir yanıt girişiminde bulunur ve gülerek para icat etmek istediğini belirterek yanıtını değiştirir (satır 33). Dolayısıyla INB, LEM’in yanıtını değiştirmeyi başarmıştır. Ayrıca buraya kadar olan etkileşimde ise öğrencilerden gelen yanıtların ortaklaşa yapılandırılmış gülmece etkileşimindeki değişimi ve gelişimi ile öğrenci katılımının ve öğrenme fırsatlarının arttığı bir ortam gözlemlenmektedir. Bu gelişim, öğreticinin geçmiş öğrenmeye gönderme yapma (satır 14), değerlendirmede bulunma (satır 20) ve öğrenci katılımlarına zaman tanıma (satır 18-30) gibi stratejilerin gülme (satır 16) ve öğrencilerle birlikte ortaklaşa kahkaha (satır 28) gibi gülünebilir öğelerle birlikte etkin kullanımıyla gerçekleşmiştir.

SAM satır 34’te LEM’in yeni yanıtına “o:” şeklinde abartılı tonlamalı (exaggerated intonation, Looney & Kim, 2018) bir söylem belirteci ile yönelimde bulunur ve satır 35’te INB, “kaç para mesela, milyonlar” şeklinde yükselen tonlamalarla bir ayrıntı sorusu sorar (Sert, 2017) ve bu sırada LEM’e abartılı tonlama ile bir örnek verir (milyonlar). Satır 36’da LEM “çok para” şeklinde yanıtını INB’nin sorusuna karşılık ayrıntılı bir yanıt verir. Bunu takiben BEK satır 37’de “hocam” ile söz hakkı alma girişiminde bulunur. Ardından LEM, satır 38’de yanıtını şekillendirmeye devam eder ve tam bir cümleye dönüştürür (çok robot em satmak istiyorum). SAM satır 39’da LEM’in açıklamasına yönelimde bulunur (evet). Satır 40’ta INB, “leman bana da yetmiş bin lira verir misin” şeklinde gülerek abartılı veya şaka yollu olduğu açık bir istekte bulunur. Bu istekle INB’in, öğretici rolünü gülünebilir bir ortam oluşturmak üzere değiştirdiği, LEM’e bir akranıymış gibi bir yönelimde bulunduğu sonucuna varılabilir. SAM satır 41’deki gülüşü ile bu isteği gülünebilir olarak alındılar ve böylece gülmece etkileşimi karşılıklı yapılandırılmaya devam eder. Satır 42’de LEM, INB’nin isteğini onaylar ve kendi gülüşü ve abartılı tonlaması ile gülmece etkileşimini destekler. Bunu takiben INB satır 43’te etkileşim dizisini sonlandırmak üzere gülerek teşekkür eder ve 2.7 saniye duraksama sonrasında yeni biri konuyu başlatmak üzere bir geçiş söylemi belirteci (peki) kullanır. Kesit’in bu bölümünde gülmece etkileşiminde INB’nin çoklu öğrenci girişi ve katılımı sağlamada, aynı zamanda öğrenci yanıtlarını şekillendirmede kullandığı etkileşimsel kaynaklar ön plana çıkmaktadır. Bu etkileşimin yapılandırılmasında INB ayrıntı sorusu sorma (satır 35), örnek verme (satır 35) ve şaka yollu istekte bulunma (satır 40), öğrenci katkılarına zaman tanıma (satır 33, 36, 37, 38, 41, 42) ve gülme (satır 43) gibi kaynaklar kullanmıştır.

Bu doğrultuda Kesit 1’de baştan sona gülmece etkileşiminin işlevsel yönetimiyle öğreticinin çeşitli öğrencilerden yanıtlar elde ettiği, öğrencilerin çeşitli katkı girişimlerinde bulunduğu ve çoklu katılımın gerçekleştiği bir ortam sunarak öğrenci yanıtlarını geliştirmeye fırsat tanıyan zengin bir etkileşimsel düzen yarattığı gözlemlenmektedir. Bu düzende hem öğretici hem de öğrenci, konuşmaya gülünebilir bir

niteliği ortaklaşa kazandırmaktadır. Ayrıca INB, bu etkileşimi katılımcı grup görünümünü kontrol etme fırsatı olarak kullanmak suretiyle gülmece etkileşimini daha da işlevsel hale getirmektedir. Bir sonraki bölümde, öğrencinin başlattığı etkileşimlerin gülmece yoluyla zengin bir etkileşimsel düzen yaratmak üzere kullanımı incelenmektedir.

Öğrencinin Başlattığı Gülmece Etkileşimi

Kesit 2, Kesit 1'in devamı niteliğinde olup, takip eden söz sırasıyla beraber gerçekleşmektedir. Dersin bu bölümünde bir öğrenci, bir önceki gülmece etkileşiminden faydalanarak söz hakkı ister ve etkileşimi başlatır. Çalışma bütüncesinde, öğreticinin başlattığı gülmece etkileşimlerini takiben, bu kesitte olduğu gibi, öğrencilerin öğreticinin sergilediği etkileşimsel kaynakları örnek alarak veya yeniden kullanarak dersin akışını bozmayacak şekilde katkı biçimlerini çeşitlendirerek gülmece etkileşimini devam ettirdiği gözlemlenmektedir.

Kesit 2

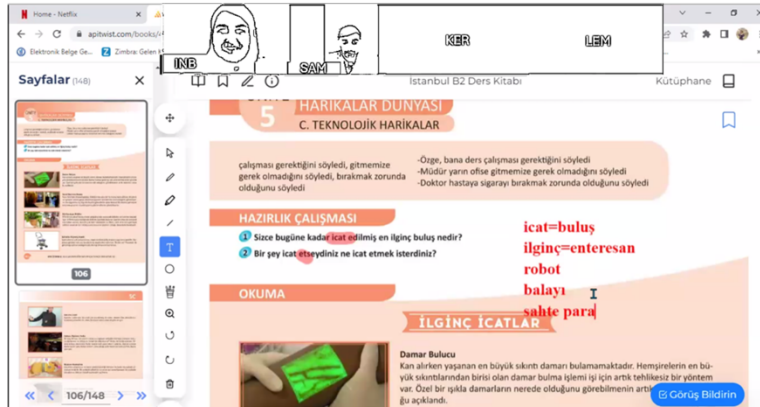
- 44 INB: e:::: Farah?
 45 MUG: çok çalışın
 46 SAM: hocam↑
 47 INB: efendim?
 48 SAM: her zaman leman her zaman bu e:: robot icat ediyorsa (.) bana habar ver san tamam mı %
 sam: %gülümser #4
 inb: %gülümser #4

Resim 4



- 49 INB: ıh hıh hı hı
 50 LEM: f tamamf hıh .hh
 51 INB: .hh
 52 SAM: çok teşekkür idirim
 53 INB: AMA AMA SAHTE para basmayın arkadaşlar *sahte para
 inb *ekitap sayfasına "sahte para" yazar #5

Resim 5



Kesit 2, INB'nin Farah'a adıyla seslenerek söz hakkı verme denemesiyle başlar ancak Farah, bir yönelimde bulunmamaktadır. Ardından satır 45'te MUG, Kesit 1'deki para makinesi konusuna bir yönelimde bulunur ve "çok çalışın" şeklinde bir yorumla katkı sağlar. Bunu takiben satır 46'da SAM, INB'den söz hakkı isteyerek bir girişimde bulunur. Satır 47'de INB, bu girişime yönelimde bulunur (efendim). Böylece INB'nin hedeflediği öğrenci Farah yerine SAM, özseçimi ile söz hakkını elde etmiş olur. Satır 48'de SAM, "her zaman leman her zaman bu e robot icat ediyorsa bana habar ver san tamam mı" şeklinde INB'nin Kesit 1 sonunda yapmış olduğu "yetmiş bin lira verir misin" isteğine benzer şaka yollu bir istekte bulunur. Bu bağlamda SAM'ın INB'nin oynadığı abartılı rolü taklit ettiği ve bu yolla öğretici söz sırası tasarımı model olarak benimseyerek etkin katılım gösterdiği söylenebilir. Üstelik tıpkı INB'nin isteğinin devamında olduğu gibi, SAM'ın isteği de ortak gülümseme ve kahkahalarla gülünebilir olarak işaretlenir (satır 49 ve 51'de, INB; satır 50'de LEM). Ayrıca SAM'ın yanıtı yapısal hatalar içeride de INB'nin bir onarımda bulunmamış olduğu ve öğrenci katkılarına zaman tanıdığı dikkat çekmektedir. Bu noktada LEM, SAM'ın isteğini gülünebilir bir şekilde onaylar (tamam, satır 50) ve karşılığında da SAM, LEM'e teşekkürünü sunar (satır 52). Ardından, INB satır 53'te gülmece ortamından faydalanarak bağlamda yer alan yeni bir hedef kelime (sahte para) kullanarak (Sumruk, 2019) gülünebilir bir uyarıda bulunur ve böylece gülünebilir ortamın sağladığı öğrenme fırsatını artırır. INB burada "ama sahte para basmayın arkadaşlar" ifadesini kullanarak "sahte para" sözcesine hem sözlü hem de yazılı biçimde dikkat çeker; sözceyi iki kez seslendirir ve e-kitap sayfası üzerindeki hedef kelime listesine yazarak etkileşimsel düzeni sonlandırır.

Öğreticinin başlattığı bu gülmece etkileşiminde öğreticinin kullandığı ön plana çıkan kaynaklar öğrenci girişimini onaylama (satır 47), öğrenci etkileşimine zaman tanıma (satır 48, 50, 52), onarımda bulunmama ve gülme (48, 49, 51) şeklinde gözlemlenmektedir. Bu sayede INB, öğrencilerin yanıtlarını artırmaya ve geliştirmeye fırsat tanımış, bu fırsatı e-kitap üzerine not alma gibi çevrim içi kaynak kullanımıyla destekleyerek yeni bir kelime tanıtmak üzere değerlendirmiş ve böylelikle hem katılımı hem de öğrenme fırsatlarını artırmıştır. Her iki kesitte betimlenen bulgular, takip eden bölümde detaylı olarak tartışılacaktır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, çevrim içi eş zamanlı yabancı dil olarak Türkçe derslerinde gülmece, pedagojik ve etkileşimsel hedeflere ulaşmada öğreticilerin etkileşimsel yönetimi doğrultusunda, çok işlevli bir araç olarak kullanılabildiği tespit edilmiştir. Bu işlevler çeşitli dilsel, bedensel, çokkipli ve çevrim içi etkileşimsel kaynakların etkin kullanımıyla sağlanmıştır (Tablo 1). Bulgular, gülmece düzenlerinin öğretici katkılarıyla ortaklaşa yapılandırıldığını vurgulamış ve bu düzenlerin dersin akışını sağlarken yanıt elde etme, yanıt şekillendirme ve geliştirme süreçlerinde öğretmenler tarafından dizisel bir şekilde kullanıldığında derse katılımı ve öğrenme fırsatlarını artırdığını ortaya koymuştur (Çopur & Brandt, 2023; Çopur vd., 2021; Looney & Kim, 2018; Moalla & Amor, 2021; Vandergriff & Fuchs, 2012). Ayrıca bu etkileşimler, Looney ve Kim'in (2018) her gülmece düzeninin abartılı tonlama, beden dili, gülme veya gülümseme ile

yapılandırılabilirliğine dair tespitini çevrim içi ortamda desteklemiştir. Bu bağlamda çalışma, çevrim içi dil derslerinin geleneksel sınıf ortamlarına göre farklılaşan etkileşimsel yapılarını betimleyerek kapalı kameralara rağmen etkin katılımın sağlanabileceğini (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gülmece etkileşimleri özelinde veri temelli bir bakış açısıyla desteklemiştir. Bu açıdan çalışma, Vandergriff ve Fuchs'un (2012) gülmece etkileşimlerinin yüz yüze sınıf ortamı dışında *yeni* araçlarla incelenmesi çağrısına yanıt niteliği taşımaktadır.

Tablo 1. Çevrim içi YDOT Dersi Gülmece Etkileşimi

Etkileşimsel Kaynaklar	Gülmece İşlevleri
eksik tasarlanmış sözce kullanma	yanıt elde etme
ipucu verme	yanıt şekillendirme
geçmişe gönderme yapma	yanıt geliştirme
kurumsal rol değiştirme	katılım artırma
abartılı tonlama kullanma	iki kişilik konuşmadan çok öğrencili konuşmaya
soruları yeniden biçimlendirme	geçiş
ayrıntı sorusu yöneltme	yeğlenen yanıtı yönlendirme
değerlendirmede bulunma	yumuşatma
yapıya yönelik onarım sağlamama	onaylama/onaylamama
öğrenci etkileşimine zaman tanıma	yoklama
ekran temelli kaynakları kullanma	yeni kelime tanıtma
gülme	hedef kelimeyi kullandırma
gülümseme	okuma metnine hazırlama
öğrenci tonlamasını taklit etme	ileri düzey dil yapılarının kullanımı sağlama

Çalışmanın dayandığı doktora tezinin odaklandığı veri bütüncesinde, bu çalışmada yer alan tek vaka çözümlemesi yoluyla sunulan temsili örnekte olduğu gibi, gülmece etkileşimleri ile katılımdaki artış, öğrenme fırsatlarını artırabilmektedir (Sert, 2017). Matsumoto vd.'nin (2022) belirttiği gibi bu etkileşimler yalnızca komik ve ciddiyet dışı olmanın ötesinde, öğrenilen dildeki etkileşimlere uygun şekilde katılmak için sofistike sosyo-pragmatik bilgi ve yeterlilikleriyle aktif katılımlarının bir göstergesi olarak gözlemlenmiştir. Dolayısıyla gülmece etkileşimlerinin, öğrencilerin çevrim içi sınıflarda dil öğrenme yaşantılarını daha eğlenceli ve yaratıcı bir hale getirirken aynı zamanda ileri düzeyde dil kullanımının gerektirdiği çokkipli yapıları fark etmesinde ve kullanmasında önemli bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Çopur ve Brandt (2023) ile Sert'in (2017) tespitiyle örtüşecek şekilde, gülmece etkileşimlerinde, yapısal hatalarından ziyade öğrencilerin ürettikleri girişimlerin ve dilsel üretimlerin öğretici tarafından Tablo 1'de gösterilen etkileşimsel kaynaklarla ustalıkla yönetilmesiyle bu fırsatlar en iyi şekilde değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları, aynı zamanda, Heidari-Shahreza'nın (2021) teknoloji destekli dil derslerinde gülmecenin anonim adlarla güvenli bir ortam ve çokkipli bir etkileşim sağlayarak etkileşimi kolaylaştırdığı yönündeki tespitine, öğrencilerin kendi isimleriyle, görüntülü veya görüntüsüz katıldığı durumlarda da gülmecenin katılımı artırabildiği tespitini eklemiştir.

Kesit 1 öğreticinin başlattığı, gülmece yoluyla öğrenci katılımını sağlama ve şekillendirme etkileşimini, Kesit 2 ise katılım fırsatlarının arttığı ortamdan yararlanarak bir öğreticinin başlattığı ve Kesit 1'deki etkileşimsel kaynak yönetimini örnek alarak dersin devamını sağladığı bir etkileşimi betimlemiştir. Kesit 2'deki bu öğrenci girişimi, Looney

ve Kim'in (2018) belirttiği "öğreticinin kullandığı bir yapıyı yeniden kullanma" şeklindeki öğrenci katkılarını bir adım öteye taşımıştır. Öğrenci bu noktada öğreticinin kullandığı sadece bazı dilsel yapıları değil, bütün bir gülmece düzenini *yeniden* kullanarak yaratıcı katkı biçimlerini zenginleştirmiştir. Bu süreçte kullanılan etkileşimsel kaynaklar (eksik tasarlanmış sözce kullanma, ipucu verme, geçmişe gönderme yapma, kurumsal rol değiştirme, abartılı tonlama kullanma, soruları yeniden biçimlendirme, ayrıntı sorusu yöneltme, değerlendirmede bulunma, yapıya yönelik onarım sağlamama, öğrenci etkileşimine zaman tanıma, ekran temelli kaynakları kullanma, gülme, gülümseme, öğrenci tonlamasını taklit etme), çeşitli pedagojik işlevleri başarmıştır (yanıt elde etme, yanıt şekillendirme, yanıt geliştirme, katılım artırma, iki kişilik konuşmadan çok öğrencili konuşmaya geçiş, yeğlenen yanıtı yönlendirme, yumuşatma, onaylama/onaylamama, yoklama, yeni kelime tanıtmaya, hedef kelimeyi kullandırma, okuma metnine hazırlama, ileri düzey dil yapılarının kullanımı sağlama). Bu işlevleri yerine getirirken öğreticilerin yönettiği etkileşimsel düzen, karşılıklı anlaşılabilirliği sağlamış, bu çerçevede çatışma ve potansiyel öğrenme risklerini azaltarak çevrim içi YDTÖ sınıflarında gülmece ile "güvenli ev" (Pomerantz & Bell, 2011) ortamının nasıl sağlanacağına dair bir örnek teşkil etmiştir. Heidari-Shahreza'nın (2021) belirttiği gibi, bu ortamda, özellikle Kesit 1 örneğinde görüldüğü üzere, öğreticinin bir akran gibi davranarak kurumsal rollerini yumuşattığı ve Kesit 2'deki gibi öğrencilerin de öğreticiye benzer roller üstlenebildiği zengin bir etkileşimsel düzen yaratılmıştır.

Satar'ın (2015) dikkat çektiği üzere, özellikle yabancı bir dilde etkileşimin gerçekleştiği ve öğrencilerin ifadelerinin daha da kısıtlandığı çevrim içi sınıf ortamlarında, öğreticilerin bağlama hâkimiyeti büyük önem taşımaktadır. Örneğin duraksamaların veya geç yanıtların teknik bir sorundan mı, dil yeterliliği ile ilgili bir zorluktan mı, katılıma isteksizlik mi yoksa güvensizlikten mi kaynaklandığını tespit edebilmelidirler. Çalışmanın bulguları, gülmece ile bu hakimiyetin gösterilebileceğini veya sağlanabileceğini öne sürmektedir. Örneğin, öğreticinin yanıt elde etme sürecinde çeşitli stratejiler deneyerek öğrencinin gülmece etkileşiminde yer almasını sağlaması ve en sonunda yanıtlar elde etmiş ve bunları şekillendirmiş olması, bunu kanıtlamaktadır. Bu doğrultuda uygulanabilirlik açısından çalışmanın bulguları (1) çevrim içi ortamda gülmececi karşılıklı anlaşılabilirliği sağlamada kullanılan bir araç niteliği taşıması, (2) öğrencilerin yanıt vermede yaşadığı sorunların ekran yönelimli çevrim içi e-kitap ve Zoom araçlarının başarılı bir şekilde koordineli kullanımıyla önüne geçilmesi ve (3) gülmece desteği ile yüz yüze eğitim için oluşturulmuş dil öğretimi kitaplarının, katılımı artıracak düzeyde çevrim içi derslere uyarlanmasına yönelik bir rehber oluşturmaya şeklidir.

Bulguların farklı bağlamlarda da desteklenmesi ile daha kapsamlı çıkarımlarda bulunulabileceği öngörülmektedir. Ayrıca bu ortamda öğreticiler, çevrim içi ortamın sunduğu araçlarla bütünleşik bir şekilde e-kitap üzerine notlar alma, ekran paylaşma, katılımcı görünümünü kontrol ederek katılım ve yoklama durumunu gözetleme, ekran yönelimli dönüt sağlama gibi birçok pedagojik hedefin başarılı bir şekilde aynı anda gerçekleştirilmesini desteklemiştir (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024; Karaca Turhan, 2024). Buna ek olarak gülmece etkileşimi sürecinde öğrencilerin kameralarıyla, sözlü veya çokkipli kaynaklarla derse katılmama, söz hakkı almama veya verilen söz hakkına

yönelimde bulunmama gibi çevrim içi derslerde sıklıkla karşılaşılan birçok sorunun önüne geçilebileceği gösterilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada, gülmecenin çok işlevli yapısının çevrim içi sınıf etkileşimlerinin yönetimi bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğretici yeterliliği ve çevrim içi sınıf etkileşimi alanlarında katkılar sunulmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın alana sağlamış olduğu katkıların yanı sıra odaklanılan bağlama özgü kısıtlılıklar da mevcuttur. Çalışmanın bulguları, B2 düzeyindeki öğrencilerin katılımıyla sınırlandırılmıştır ve diğer düzeylere özgü değişkenler bu çalışmanın kapsamında yer almamıştır. Ayrıca ortamdan kaynaklı teknik sınırlamaların, sınıfın etkileşime katılmayan öğrencilerini ne düzeyde etkilediğine dair bir çıkarım yapılamamaktadır. Örneğin internet bağlantısı ve öğrenim platformuna erişim veya uyumsuzluk problemi yaşayan öğrencilerin varlığına ve dersi takibine ilişkin çıkarımlarda bulunulamamaktadır. Dolayısıyla çevrim içi yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında karşılaşılabilecek zorluklara dair daha fazla açık kameranın yer aldığı ayrıntılı incelemeler sunan araştırmalara ihtiyaç mevcuttur. Ancak bu çerçevede bile çevrim içi sınıflarda öğreticilerin birçok hedefi yerine getirebileceği kanıtlanmış (Satar & Wigham, 2017; Badem-Korkmaz & Balaman, 2024; Karaca Turhan, 2024) ve bu hedefler, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde çözümlenmiştir.

Sonuç olarak bağlam kısıtlılıklarına dayalı bir çözümleme sunulmasına rağmen mevcut çalışma, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde etkileşimsel çözümlemenin ve çevrim içi ortam olanaklarının kapsamlı bir şekilde bağlama özgü uygulamalar doğrultusunda incelenmesinin önemine ışık tutmaktadır. Çalışmanın bulgularına dayanarak, B2 gibi ileri düzeyde çevrim içi eş zamanlı yabancı dil olarak Türkçe derslerine gülmecenin entegre edilmesi ve bunun bağlama yönelik hassasiyetle gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Gülmece kullanımı, taşıdığı kültürel ve sosyal boyutlar gereği yer yer kontrol dışı durumlara sebebiyet verebilme potansiyeline sahiptir ve dil öğreticileri gülmeciyi kurumsal ve sosyal ortamın özelliklerini de göz önünde bulundurarak hareket etmek durumundadır (Heidari-Shahreza, 2021). Dolayısıyla gülmecenin kullanımının öğretici tarafından bu hassasiyetle kullanımı önem taşımaktadır. Mevcut çalışma, odaklandığı bağlam içerisinde gülmecenin bu açıdan nasıl yönetilebileceğine yönelik önemli bir katkı sağlamaktadır. Özellikle öğrencilerin gülmece işlevlerini tanıma, yönetme ve öğrenci grubuna uygun hale getirerek öğrenme fırsatlarını en yüksek düzeye taşıyabilme becerilerini kazanması büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uygulamaya yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur:

- Öğretici yetiştirme süreçlerine gülmecenin etkileşimdeki etkisini derinlemesine anlama çalışmaları dahil edilmelidir. Özellikle çalışmanın gerçekleştirildiği bağlam içerisinde, gülmecenin dahil edildiği ders kayıtlarının yansıtıcı bir şekilde incelenmesi ile öğrencilerin çevrim içi ortamda “pedagojik muhakeme becerileri geliştirmeleri” (Durmuş, 2019) açısından farkındalık kazanması sağlanabilir.

- Bu ve benzeri uygulamalar sayesinde, çevrim içi çokkipli kaynak kullanımı ile dil sınıflarında karşılaşılan sorunları çözmeye, karşılıklı anlaşılabilirliği sağlama ve sürdürme gibi etkileşimsel hedefleri gerçekleştirmeye yönelik rehber içerikleri oluşturulabilir.
- Program geliştirme açısından, gülmecenin çevrim içi ders kitabı uyarlamaları üzerindeki etkisi ayrıntılandırılarak bu ortamlarda gerçekleştirilecek derslere gülmecenin bulunduğu etkileşimsel düzen örneklerini kapsayan yönerge ve etkinlikler dahil edilebilir, böylece zengin bir etkileşimsel deneyim teşvik edilebilir. Bu noktada etkileşimin gerçekleştiği boyutlar (ör. akran etkileşimi, tüm sınıf etkileşimi), dil düzeyi, öğrenci profili gibi bağlam özelliklerini ayrıntılandırmak gerekmektedir.

Bu kapsamda, yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri hem öğretme hem de öğrenme etkinliklerini rahat ve keyifli hale getirmekle kalmayıp aynı zamanda öğrenciler arasında güçlü bağlar kurmayı desteklerken çevrim içi ortama özgü birçok etkileşimsel zorluğun üstesinden gelebileceklerdir.

Kaynakça

- Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to Covid-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100011. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>
- Akkaya, A. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında fıkralar: Nasreddin Hoca fıkraları. *Milli Folklor Dergisi*, 12(100), 171–181.
- Arminen, I., Licoppe, C., & Spagnolli, A. (2016). Respecifying mediated interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 49(4), 290–309. <https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1234614>
- Atar, C. (2017). Konuşma çözümlemesi ve uygulamalı dil bilim. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17–25.
- Attardo, S. (Ed.). (2017). *The Routledge handbook of language and humor*. Taylor & Francis.
- Avcı, M. (2020). *Vurgulu olumlu değerlendirmenin Türkçe dersleri sınıf içi etkileşiminde kullanımının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Badem-Korkmaz, F., & Balaman, U. (2024). Eliciting student participation in video-mediated EFL classroom interactions: Focus on teacher response-pursuit practices. *Computer Assisted Language Learning*, 37(7), 1881–1903. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2127772>
- Bakan, H. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gülmece içeren imgesel anlamlı dil öğeleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balaman, U. (2021). The interactional organization of video-mediated collaborative writing: Focus on repair practices. *TESOL Quarterly*, 55(3), 979–993. <https://doi.org/10.1002/tesq.3034>
- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S. J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, 60(1), 115–144. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010.496867>
- Bell, N. (2012). Formulaic language, creativity, and language play in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 189–205.

- Bell, N., & Pomerantz, A. (2016). *Humor in the classroom*. Routledge.
- Bolliger, D. U. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-learning*, 3(1), 61–67.
- Boxer, D., & Cortés-Conde, F. (1997). From bonding to biting: Conversational joking and identity display. *Journal of Pragmatics*, 27(3), 275–294. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(96\)00031-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(96)00031-8)
- Bozbıyık, M., & Can Daşkın, N. (2022). Peer involvement in dealing with teacher's insufficient response to student initiatives. *Linguistics and Education*, 69, 101013.
- Bölükbaş, F., Yılmaz, M. Y. & Keskin, F. (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı B2*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Brinton, L. J. (1996). *Pragmatics markers in English: Grammaticalization and discourse functions*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Brône, G., Feytaerts, K., & Veale, T. (Eds.). (2015). *Cognitive linguistics and humor research*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Can Daşkın, N., & Hatipoğlu, Ç. (2019). Reference to a past learning event in teacher turns in an L2 instructional setting. *Journal of Pragmatics*, 142, 16–30.
- Çapan Tekin, S., & Uzdu Yıldız, F. (2023). Konuşma çözümlemesi açısından sıralı çift kavramı ve Türkçede sıralı çift çalışmaları. *Edebiyat ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 70, 20–28. <https://doi.org/10.5152/AUJFL.2023.23080>
- Çimenli, B., & Sert, O. (2017). Orientations to linguistic form in meaning and fluency contexts in a Turkish as a foreign language classroom. In G. Schwab, S. Hoffmann, & A. Schön (Eds.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der Empirischen Forschung* (pp. 17-32). Münster: LIT Verlag.
- Çopur, N., Atar, C., & Walsh, S. (2021). Humour as a pedagogical tool in teacher-initiated repair sequences: The case of extreme case formulations and candidate hearing. *Classroom Discourse*, 12(3), 280–294. <https://doi.org/10.1080/19463014.2021.1910051>
- Çopur, N., & Brandt, A. (2023). Flagging a turn as humorous with prospective indexicals. *Linguistics and Education*, 73, 101141. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101141>
- Dörnyei, Z. (2001). Motivational strategies in the language classroom. *Cambridge University Press*. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ebner, C., & Gegenfurtner, A. (2019). Learning and satisfaction in webinar, online, and face-to-face instruction: A meta-analysis. *Frontiers in Education*, 4, 92. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00092>
- Ervin-Tripp, S. M., & Lampert, M. (2009). The occasioning of self-disclosure humor. In N. Norrick, & D. Chiaro (Eds.), *Humor in interaction* (pp. 3–28). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.182.01erv>
- Gironzetti, E. (2022). *The multimodal performance of conversational humor*. John Benjamins Publishing Company.
- Granda, J. C., Nuño, P., Suárez, F. J., & Pérez, M. A. (2013). E-pSyLon: A synchronous e-learning platform for staff training in large corporations. *Multimedia tools and applications*, 66, 431–463.

- Hampel, R., & Stickler, U. (2012). The use of video conferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*, 24(2), 116–137. <https://doi.org/10.1017/S095834401200002X>.
- Haugh, M. (2016). “Just kidding”: Teasing and claims to non-serious intent. *Journal of Pragmatics*, 95, 120–136. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.12.004>
- Haugh, M. (2017). Teasing. In S. Attardo (Ed.), *Handbook of language and humor* (pp. 204–218). London: Routledge.
- Heidari-Shahreza, M. A. (2021). Humor in the language classroom: Pedagogical benefits and practical considerations. *TESOL Journal*, 12(2), 1-5. <https://doi.org/10.1002/tesj.572>
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis*. Polity.
- Jefferson, G. (1979). A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination. In G., Psatha (Ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology* (pp.79–96). NY: Irvington.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In. G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp.13–34). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- Karaca Turhan, F. (2024). *Uzaktan eğitim yoluyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi etkileşimin konuşma çözümlemesi yöntemiyle incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca Turhan, F., Baş, B., & Balaman, U. (2024). Video aracılı etkileşimde onarım mekanizmaları. *Journal of History School*, 17(68), 248–267. <https://doi.org/10.29228/joh.74354>
- Kardaş İşler, N. (2019). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde öğrenci başlatımları ve öğrenme fırsatları: Bir konuşma çözümlemesi çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kardaş İşler, N., Balaman, U., & Şahin, A. E. (2019a). The interactional management of learner initiatives in social studies classroom discourse. *Learning Culture And Social Interaction*, 23, 100341. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100341>
- Kardaş İşler, N., Şahin, A. E., & Balaman, U. (2019b). Öğrenci katılımına zemin hazırlayan etkileşimsel bir kaynak: Eksik tasarlanmış sözceler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 376–396.
- 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>
- Kırbaş, G. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edebî metin kullanımı: Nasreddin Hoca fıkraları. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7(2), 233–263. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i2004
- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35(3), 277–309. https://doi.org/10.1207/S15327973RLS13503_2
- Kuiper, N. A., Grimshaw, M., Leite, C., & Kirsh, G. (2004). Humor is not always the best medicine: Specific components of sense of humor and psychological well-being. *Humor: International Journal of Humor Research*, 17(1-2), 135–168. <https://doi.org/10.1515/humr.2004.002>
- Kuipers, G. (2008). The sociology of humor. In V. Raskin (Ed.), *The Primer of humor research* (pp. 361–398). Berlin, New York: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110198492.361>

- Larkin-Galiñanes, C. (2017). An overview of humor theory. In S. Attardo (Ed.), *The Routledge handbook of language and humor* (pp. 4–16). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315731162-2>
- Looney, S. D., & He, Y. (2021). Laughter and smiling: Sequential resources for managing delayed and disaligning responses. *Classroom Discourse*, 12(4), 319–343.
<https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1778497>
- Looney, S. D., & Kim, J. (2018). Humor, uncertainty, and affiliation: Cooperative and co-operative action in the university science lab. *Linguistics and Education*, 46, 56–69.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.06.003>
- Malabarba, T., Mendes, A. C. O., & de Souza, J. (2022). Multimodal resolution of overlapping talk in video-mediated L2 instruction. *Languages*, 7(2), 154.
<https://doi.org/10.3390/languages7020154>
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor*. Academic Press.
- Matsumoto, Y., Lee, J. J., & Kim, E. (2021). “Laughing moments”: The complex negotiation of laughing acts among students and teachers in an English as a second language classroom. *Classroom Discourse*, 13(1), 32–63. <https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1808494>
- McCartney, M. L. (2020). Playful pedagogy: Using humor to increase social interaction online. In A. Thornburg, D. Abernathy, & R. Ceglie (Eds.), *Handbook of research on developing engaging online courses* (pp. 224–244). IGI Global Scientific Publishing.
<https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2132-8.ch013>
- Meyer, J. C. (2000). Humor as a double-edged sword: Four functions of humor in communication. *Communication Theory*, 10(3), 310–331.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2000.tb00194.x>
- Moalla, A., & Amor, W. B. (2021). The co-construction of humor in computer-mediated teacher-student communication. *Discourse & Society*, 32(1), 81–97.
<https://doi.org/10.1177/0957926520961631>
- 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>
- Mulkay, M. J. (1988). *On humour: Its nature and its place in modern society*. Blackwell.
- Norrick, N. R. (1993). *Conversational joking: Humor in everyday talk*. Indiana University Press.
- Ong, S. G. T., & Quek, G. C. L. (2023). Enhancing teacher–student interactions and student online engagement in an online learning environment. *Learning Environments Research*, 26(3), 681–707.
- Öngören, F. (1983). *Türk mizahı ve hicvi*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Özcan, Ö. (2002). *Türk edebiyatında hiciv ve mizah*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Özkök, G. A., & Bulutlu, Ö. (2020). Examination of intention to use synchronous e-classroom environments of university students in distance education programs. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 49(2), 895–937.
<https://doi.org/10.14812/cuefd.755147>
- Park, Y., & Park, S. (2022). Eliciting student participation in synchronous online L2 lessons: The use of oral and written DIUs. *Linguistics and Education*, 71, 101085.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101085>
- Petitjean, C., & Gonzalez-Martinez, E. (2015). Laughing and smiling to manage trouble in French-language classroom interaction. *Classroom Discourse*, 6, 89–106.

- Piirainen-Marsh, A. (2011). Irony and the moral order of secondary school classrooms. *Linguistics and Education*, 22(4), 364–382. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2010.09.003>
- Pomerantz, A., & Bell, N. (2011). Humor as safe house in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 95(1), 148–161. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01274.x>
- Provine, R. R. (1996). Laughter. *American Scientist*, 84(1), 38–45. <http://www.jstor.org/stable/29775596>
- Provine, R. R. (2000). *Laughter*. Penguin.
- Raskin, V. (Ed.). (2008). *The primer of humor research*. Walter de Gruyter.
- Reddington, E. (2015). Humor and play in language classroom Interaction: A review of the literature. *Working Papers in Applied Linguistics and TESOL*, 15(2), 22–38. <https://doi.org/10.7916/salt.v15i2.1271>
- Reddington, E., & Waring, H. Z. (2015). Understanding the sequential resources for doing humor in the language classroom. *Humor*, 28(1), 1–23. <https://doi.org/10.1515/humor-2014-0144>
- Sallabaş, M., & Göktentürk, T. (2018). Nasreddin Hoca fıkralarının yabancılara Türkçe öğretimi bakımından değeri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 206–275. <https://doi.org/10.14686/buefad.356300>
- Satar, H. M. (2015). Sustaining multimodal language learner interactions online. *CALICO Journal*, 32(3), 480–507. <https://doi.org/10.1558/cj.v32i3.26508>
- Satar, H. M. (2016). Meaning-making in online language learner interactions via desktop videoconferencing. *ReCALL*, 28(3), 305–325. <https://doi.org/10.1017/S0958344016000100>
- Satar, H. M., & Wigham, C. R. (2017). Multimodal instruction-giving practices in webconferencing-supported language teaching. *System*, 70, 63–80. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.002>
- Satar, H. M. & Wigham, C. R. (2020). Delivering task instructions in multimodal synchronous online language teaching. *Alsic*, 23(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.4571>
- Schegloff, E. A. (1987). Analyzing single episodes of interaction: An exercise in conversation analysis. *Social Psychology Quarterly*, 50(2), 101–104. <https://doi.org/10.2307/2786745>
- Sert, O. (2017). Creating opportunities for L2 learning in a prediction activity. *System*, 70, 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.08.008>
- Sert, O., & Balaman, U. (2015). Çevrim içi görev-temelli etkileşimde ortaklaşa bilgi yapılandırmasının konuşma çözümlemesiyle incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(2), 1.
- Sert, O., Balaman, U., Daşkın, N. C., Büyükgüzel, S., & Ergül, H. (2015). Konuşma çözümlemesi yöntemi. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(2), 1–43.
- Sevindik, A. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde halkbilimsel unsurların kullanımı. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (Sonbahar Özel Sayı I/I), 12–21.
- Sidnell, J., & Stivers, T. (Eds.). (2013). *The handbook of conversation analysis*. Wiley-Blackwell.
- Sumruk, H. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşim ve konuşma çözümlemesi yöntemiyle kelime öğretimi: A2 düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü, Ankara.
- Turhan, O., & Yorgancı, O. K. (2024). Ana dili eğitimi araştırmalarında veri güdümlü yönelim: Konuşma çözümlemesi yöntemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 593–605. <https://doi.org/10.16916/aded.1455777>

- Usta, Ç. (2005). *Mizah dillinin gizemi*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Vandergriff, I. & Fuchs, C. (2012). Humor support in synchronous computer-mediated classroom discussions. *Humor*, 25(4), 437–458. <https://doi.org/10.1515/humor-2012-0022>
- Yücebaş, H. (2004). *Türk mizahçıları*. İstanbul: L & M Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

The Functions of Humor in Online Teaching Turkish as a Foreign Language Classroom

Language teaching strategies require continuous adaptation to the constraints and affordances of their environments, necessitating ongoing awareness and investigation to enhance learning experiences, which is essential for teachers to achieve their pedagogical goals. With this in mind, recent online language teaching research has focused on identifying effective ways that align with the demands of context-specific interactions and pedagogical goals. (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024; Moalla & Amor, 2021; Satar, 2015). On the other hand, humor has been known as a potent interactional tool, which might be a critical pedagogical instrument in online synchronous language instruction as it significantly improves social connections and serves multiple educational and social functions (Dörnyei, 2001; Heidari-Shahreza, 2021), and has not yet been deeply incorporated into interaction studies within the context of online synchronous language classes. Hence, uncovering the intricacies of video-mediated interactions in Turkish as a foreign language classes is considered as critical to achieving context-specific pedagogical and interactional goals in line with the characteristics of the environments where the lessons take place, considering that humor is influenced by context. Against this background, the aim of this study is to examine in detail the pedagogical functions of humor interactions created and used collaboratively by learners and instructors in online synchronous B2-level Turkish preparation courses, and to contribute to the fields of teaching Turkish as a foreign language, online language teaching, conversation analysis, and teacher education. Relatedly, this study aims to uncover how humor serves as an interactional resource for language teachers and how it improves teaching processes.

The data for this study consists of 75 hours of synchronous, online language teaching videos, collected over two academic semesters in the 2021-2022 academic year from two different B2 and C1 level Turkish preparation classes delivered by TÖMER at a public university in Türkiye. The classes were conducted via the video conferencing tool, Zoom, and the screen recordings featured the instructor's screen view as well as a limited number of participants, which enabled her to monitor student camera frames, manage screen sharing, and employ the screen-based and e-book tools. The extract selected for the study, a single case analysis, showcasing how an instructor uses linguistic, paralinguistic, and interactional resources unique to online settings to elicit, shape, and expand students' responses through humor, is from the Grammar and Reading lesson, in which the students respond to pre-reading questions in the course book. The data were collected in compliance with the Ethical Committee's approval. In addition, the names and screen images in the analysis were modified to protect the participants' privacy.

Based on a single case analysis, the findings presents how an instructor uses linguistic, paralinguistic, and interactional resources unique to online settings to elicit, shape, and expand students' responses through humor. These interactions are collaboratively constructed and sustained by students' contributions leading to increased engagement and learning opportunities. Extract 1 describes an episode initiated by the instructor who uses humor to engage and shape learner participation, while Extract 2 presents an episode in which the instructor, leveraging the increased participation opportunities and the interactional resource management from Extract 1, ensures the continuation of the lesson through providing a creative environment where a student initiates a humorous exchange. The interactional resources used during this process (such as designedly incomplete utterances, giving hints, referencing the past, modifying institutional roles, using exaggerated intonation, reformulating questions, asking elaboration questions, making evaluations, absence of form-focused repair, using wait time for increase learner participation, using screen-based resources, laughter, smiling, and mimicking learner intonation) were collectively used to achieve various pedagogical functions (eliciting, shaping and expanding responses, increasing participation, transitioning from dialogue to multilogue, facilitating preferred responses, mitigation, approval/denial, taking attendance, introducing new words, having learners use target words, preparing for reading texts, ensuring the use of advanced language structures).

As a result, this study examines the multifunctional role of humor in synchronous online Turkish as a foreign language classes, with a particular emphasis on its pedagogical and interactional functions. The findings demonstrate that humor improves engagement and learning performance when teachers strategically employ it to facilitate interaction. The function of humor is beyond mere amusement, promoting commitment even in instances lacking participation through video cameras. The study emphasizes the collaborative nature of humor which emerges through the contributions of both teachers and the students. To conclude, we argue that it is crucial for instructors to recognize, manage, and adapt the functions of humor to suit the learner group in order to maximize learning opportunities. By merits of humor, Turkish as a foreign language instructors not only facilitate teaching and learning activities in a safe and engaging manner, but also help build strong connections among learners, while overcoming many interactional challenges specific to the online environment.