



Almanca Öğretiminde Sınıf İçi Etkileşimsel Yetiye İlişkin Bir İhtiyaç Analizi ve Durum Tespiti

A Situation and Needs Analysis on Classroom Interactional Competence in German Language Teaching

Dalim Çiğdem ÜNAL*, Merve BOZBIYIK**, Yasemin ACAR***

• Geliş Tarihi: 25.01.2018 • Kabul Tarihi: 18.05.2018 • Yayın Tarihi: 31.01.2019

Kaynakça Bilgisi: Ünal, D. Ç., Bozbiyık, M., & Acar, Y. (2019). Almanca öğretiminde sınıf içi etkileşimsel yetiye ilişkin bir ihtiyaç analizi ve durum tespiti. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 1-26. doi: 10.16986/HUJE.2018040663

Citation Information: Ünal, D. Ç., Bozbiyık, M., & Acar, Y. (2019). A situation and needs analysis on classroom interactional competence in German language teaching. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(1), 1-26. doi: 10.16986/HUJE.2018040663

ÖZ: Son yıllarda Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti kavramı ve etkileşimsel özellikleri çeşitli bağlamlarda farklı araştırma yöntemlerinden faydalanılarak yakından incelenmiştir (örn. Aşık & Kuru Gönen, 2016; Seedhouse & Walsh, 2010). Bu çalışma Almanca öğretimi yapan hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşim becerilerinin geliştirilmesine yönelik ihtiyaçlarını araştırmaktadır. Bu etkileşim özelliklerinin ne sıklıkla kullanıldığı da hizmet öncesi ve hizmet içi Almanca öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda araştırılmaktadır. Tarama modelindeki çalışmada veriler “Sınıf İçi Etkileşimsel Özellikler İhtiyaç Analizi” başlıklı anket formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma 2016-2017 öğretim yılında 22’si hizmet öncesi Almanca öğretmeni ve 41’i de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak görev yapmakta olan hizmet içi Almanca öğretmeni olmak üzere toplam 63 kişi üzerinde yürütülmüştür. Katılımcıların anketlere sunduğu yanıtlar doğrultusunda bağımsız örneklem t-testi uygulanarak sınıf içi etkileşim becerilerine duyulan ihtiyaç ile kullanım sıklığı arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Çalışma grubundaki katılımcıların konuya yönelik genel görüşleri ise bir nitel veri analizi programından faydalanılarak taranmış ve veriler tümevarımcı içerik analizi ile kategorileştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar sınıf içi etkileşimsel becerilerin katılımcılar tarafından belirtilen ihtiyaç dağılımı ve kullanım sıklık dereceleri arasında uyumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum katılımcıların sınıf içi etkileşimsel becerilere yükledikleri ihtiyaç seviyesi ile doğru orantılı olarak öğretmenlik uygulamalarına da bu etkileşimsel yetilerin kullanımını yansıttıklarını düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca, katılımcılar sınıf içi etkileşimin yabancı dil öğretimindeki önemli rolünü vurgulamış ve hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın analitik bulgularının Almanca öğretmenlerinin bakış açısını yansıtarak sınıf içi etkileşim ve öğretmen yetiştirme alanına önemli katkılarda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf içi etkileşim, yabancı dil eğitimi, öğretmen eğitimi, Almanca öğretimi

ABSTRACT: In the recent years, the conceptualization of Classroom Interactional Competence (CIC) and its interactional features have been closely examined in various contexts through a variety of research methodologies (e.g. Aşık & Kuru Gönen, 2016; Seedhouse & Walsh, 2010). This study investigates the needs for pre-service and in-service German language teachers to improve their CIC. The current study also explores the frequency of using interactional resources through opinions of the pre-service and in-service German teachers. In the descriptive study, the data were gathered through the survey of “Situation and Needs Analysis on Classroom Interactional

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara-TÜRKİYE. e-posta: cunal@hacettepe.edu.tr (ORCID: 0000-0002-1605-704X)

** Arş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara-TÜRKİYE / Hacettepe Üniversitesi, HUMAN Mikro Analiz, Sosyal Etkileşim ve Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara-TÜRKİYE. e-posta: merveboz@metu.edu.tr (ORCID: 0000-0002-8087-2700)

*** Arş. Gör., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kayseri-TÜRKİYE. e-posta: acar.yasemin33@hotmail.de (ORCID: 0000-0003-0260-6447)

Competence". A total number of 63 German language teachers participated in the study, 22 pre-service and 41 in-service teachers from the state schools in 2016-2017 academic year. In line with the participant responses to the survey items, independent sample T-test was conducted and the relation between the needs and frequency of use of CIC was scrutinized. In this study, the general opinions of the participants in control group about CIC and its interactional properties were used to examine through a qualitative data analysis program, and the data were thematized via the inductive content analysis. The findings of this study have revealed that there is a match between the needs and frequency of using CIC features that are stated by the participants. This demonstrates that the participants think that they utilize CIC and its features during their teaching practices in a direct proportion in addition to the degree they ascribe necessity of these features. The participants of the study have also emphasized the significant role of CIC in foreign language education and they have declared the necessity of CIC training within both pre-service and in-service teacher education. The analytic findings of this study are supposed to make an important contribution to classroom interaction and teacher education by reflecting the perspectives of German language teachers regarding these issues.

Keywords: Classroom interaction, foreign language education, teacher education, German language teaching

1. GİRİŞ

Etkileşimsel yeti kavramı, 1960'lı yıllardan başlayarak günümüze kadar yabancı dil öğretimine yönelik farklı bakış açıları ile ele alınmıştır. Chomsky ve Halle (1965) yetinin doğumla birlikte gelen doğal bir yetenek olduğunu belirtirken, performansın dil öğrenimindeki etkisini ön plana almamışlardır. Hymes (1972) ise yetiye yönelik tek taraflı bir bakış açısı olmasını eleştirerek *iletişimsel yeti* kavramını tanımlamıştır. Bu gelişme doğrultusunda iletişimsel yeti ile özde vurgulanmak istenen konuşmanın şekillenmesinde konuşan kadar dinleyicinin de eşit derecede sorumlu olduğudur. Daha sonraki aşamalarda katılımcıların birlikte inşa ettikleri karşılıklı anlaşma süreci iletişimsel yetiden çok etkileşimsel yeti kavramı ile ilişkilendirilmiştir (Kramsch, 1986). Etkileşimsel yeti, konuşma esnasında katılımcıların kullandığı hem dilsel hem de etkileşimsel tüm kaynakları kapsamaktadır. Bunun yanı sıra, Markee (2008) etkileşimsel yetinin üç temel unsurundan bahsetmiştir: 1) yapısal sistem olarak dil, 2) söz sırası alma, onarım ve dizisel düzeni içeren göstergesel sistemler, 3) bakış ve bedenleşmiş kaynaklar.

Yabancı dil öğretiminde önemli bir role sahip olan bu unsurların etkileşim deseni içerisinde tanımlanması ve ayrıştırılması, uzun yıllar boyunca araştırmacı bakış açısıyla (İng. etic perspective) incelenerek, katılımcı bakış açısı (İng. emic perspective) ihmal edilmiştir. Bu bağlamda, Konuşma Çözümlemesi (KÇ)'nin sistematik, mikro analitik ve kanıta dayalı yapısı, son yıllarda etkileşimsel yeti çalışmalarına katılımcı bakış açısıyla ışık tutmaktadır. Hem araştırmacı hem de katılımcı bakış açısıyla gerçekleştirilen sınıf söylemi çalışmalarında, sınıf içi etkileşimsel yetinin unsurları, etkileşimsel özellikler ve bu etkileşimsel özelliklerin yabancı dil öğrenimi ve öğretimi üzerindeki önemli etkisi vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, bu yetinin geliştirilmesinin öğretimin etkililiğini artıracığı savı desteklenmiş ve öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimler alması gerekliliği sıklıkla vurgulanmıştır (Schart & Legutke, 2012; Walsh, 2006). Bu çalışmada ise, Almanca öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimin özelliklerini tanımlamaları, bu özelliklere duydukları ihtiyaç, kullanım sıklıkları ve genel olarak sınıf içi etkileşime olan bakış açıları hem araştırmacı hem de katılımcı bakış açısından yararlanılarak incelenecektir. Bu bağlamda, öncelikle yabancı dil eğitimi ve sınıf içi etkileşim bağlantısı açıklanacak ve önerilen bir öğretmen eğitim modeli olan *Öğretmen Dilinin Öz Değerlendirmesi Çerçeve Programı* (İng. Self Evaluation of Teacher Talk Framework-SETT) (Walsh, 2006) kapsamında yer alan etkileşimsel kaynaklar üzerine bir alan yazın taraması sunulacaktır. Bu öğretmen eğitim modeli kapsamında tanımlanan etkileşimsel kaynaklar Almanca öğretmenlerinin kullanım sıklıkları ve ihtiyaçları belirlenecek ve araştırmanın bulguları karma yöntem aracılığıyla detaylı bir şekilde açıklanacaktır. Son olarak, araştırmanın bulguları analitik bir bakış açısıyla incelenip, bulgular üzerine bir tartışma bölümü ile sonlandırılacaktır.

1.1 Yabancı Dil Eğitimi ve Sınıf İçi Etkileşim

Sınıf içi etkileşim, yaklaşık altmış yıldır *Söylem Çözümlemesi* (Sinclair ve Coulthard, 1975) ve *Konuşma Çözümlemesi* (KÇ) (Sacks, Schegloff ve Jefferson, 1964) gibi farklı bakış açılarıyla incelenmiş ve yabancı dil sınıflarındaki farklı etkileşimsel desenler yakından incelenmiştir. Özellikle KÇ'nin sistematik, kanıta dayalı analitik bulguları, sınıf içi etkileşimin farklı mikro bağlamlarını, bu bağlamların çeşitli etkileşimsel kaynaklarını tespit etmiş (Seedhouse, 2004) ve bu kaynakların uygun kullanımı ile bireylerin etkileşimsel yetilerinin zamanla geliştiğine kanıt getirmiştir (Pekarek Doehler, 2010).

Sınıf İçi Etkileşimsel Yeti (SEY) kavramı ise, öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşimi öğrenmede bir aracı ve yardımcı olarak kullanabilme kabiliyeti olarak tanımlanmıştır (Walsh, 2011). Seedhouse ve Walsh (2010), sınıf içi etkileşimsel yetinin öğretmenlere ve öğrenenlere dil öğrenme fırsatı yarattığını tespit etmiştir. Walsh (2011) SEY'in dört ana unsurunu (1) etkileşimsel alanı genişletme, (2) öğrenci katılımını şekillendirme, (3) etkili öğrenci katılımı alma, (4) öğretim birey dili (öğretmenin konuşma alışkanlıkları) ve etkileşimsel farkındalıklar olarak belirlemiş ve bu unsurların öğrenme hedefine ulaşmadaki yadsınamaz rolüne odaklanmıştır. Bunun yanı sıra, Walsh (2013) öğretmenin yapısal destek, modelleme ve onarım ile öğrenci katılımını şekillendirdiğini ifade etmiştir. Can Daşkın (2015), Ankara'da bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nun hazırlık sınıflarında görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin öğrenci katılımını nasıl şekillendirdiğini incelemiş ve Walsh (2011)'un SEY unsurlarını sınıflandırmasına ek olarak iki yeni özellik tespit etmiştir: (1) ana dilden hedef dile çeviri ve (2) tahta kullanımı. Bu çalışmada, özellikle öğretmen liderliğindeki sınıflarda, öğretmenlerin SEY öğelerinden yararlanarak öğrenci katılımlarını şekillendirmeleri sonucunda genişletilmiş öğrenci katılımlarının oluşmasını sağladığı tespit edilmiştir. Sert (2015), yabancı dil öğretiminde sınıf etkileşimini sistematik, mikro analitik, kanıta dayalı bir bakış açısıyla incelediği çalışmalarda dört farklı SEY özelliği daha literatüre kazandırmıştır: (1) öğrencilerin yetersiz bilgi iddialarının başarılı yönetimi, (2) katılım isteksizliği üzerine farkındalık, (3) vücut dilini etkili kullanma, (4) dil geçişinin başarılı yönetimi (s. 134).

KÇ yönteminin mikro analitik bulguları ile hem SEY unsurları farklı sınıf ortamlarında tespit edilmiş, hem de bu etkileşimsel kaynakların öğrenme verimliliğine katkısı ve öğretmen hedeflerine ulaşmadaki rolü de öğretmen eğitimi kapsamında incelenmiştir. Örneğin, Sert (2011), Lüksemburg'ta bir devlet okulunda 16 saatlik sınıf içi etkileşim verisini analiz ederek öğretmenlerin öğrenciler tarafından üretilen yetersiz bilgi iddiaları gibi etkileşimsel sorunları eksik tasarlanmış sözce (Koshik, 2002) gibi farklı etkileşimsel kaynaklardan yararlanarak nasıl başarılı şekilde yönettiğini tespit etmiştir. Amir ve Musk (2013) iki dil arası geçişlerin (İng. code-switching) sınıf içi etkileşimsel bir kaynak olduğunu ve yabancı dil öğrenme ortamını olumlu yönde nasıl etkilediğini tespit etmiştir. Ayrıca, Walsh ve Li (2013) öğretmenlerin uzun bekleme süreleri tanıyarak öğrenme fırsatlarını nasıl yarattıklarını, öğretmenlerin pedagojik beklentileri ve gerçek öğretmenlik uygulamaları arasında bir uyum olup olmadığına odaklanarak incelemiştir. Fakat SEY'in belirlenen tüm özellikleri mikro bağlama ve pedagojik hedeflere uygun şekilde kullanıldığında sınıf içi etkileşime olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Walsh, 2006). Bu bağlamda, Walsh (2006) bu etkileşimsel kaynakların kullanımlarını tanımlamış olduğu dört farklı mikro bağlam ve bu bağlamlarla özdeşleşen öğretmen hedefleri doğrultusunda öğretmen adaylarının dil kullanım farkındalıklarını ve SEY algılayışlarını geliştirmek için *Öğretmen Dilinin Öz Değerlendirmesi Çerçeve Programı*'ni (SETT) geliştirmiştir.

1.2 Öğretmen Dilinin Öz Değerlendirmesi Çerçeve Programı

Öğretmen Dilinin Öz Değerlendirmesi Çerçeve Programı (İng. Self Evaluation of Teacher Talk-SETT) pedagojik hedeflerle uyuşan etkileşimsel desenler ve öğretmen dili arasındaki ilişkiyi temel almaktadır. Bu ilişki doğrultusunda, Walsh (2006) dört farklı mikro

bağlam ve bu bağlamların içerdiği etkileşimsel kaynakları tespit etmiştir: yönetim bağlamı, sınıf bağlamı, beceriler ve sistemler bağlamı ve materyal bağlamı. Öncelikle, yönetim bağlamı ile öğretmenler öğrenme ortamının düzenlenmesi amacıyla öğretmenin söz sırasının uzaması, sınırlı öğrenci katılımı, onay yoklaması gibi etkileşimsel kaynaklardan yararlanmaktadır. İkinci olarak, sınıf bağlamı, öğrencilere daha anlaşılır açıklamaların sunulduğu, öğrenme ortamının düzenlendiği ve hedef dilde akıcılığın teşvik edildiği mikro bağlam olarak tanımlanır (Bozbıyık, 2017). Bu bağlam kapsamında, ihtiyaç doğrultusunda yeterince destekleme (İng. Scaffolding), uzatılmış öğrenci söz sırası, dolaylı onarım dizileri, uzatılmış bekleme süresi, açıklama getirmesini isteme, içeriğe yönelik dönüt verme, bağlam dışı gönderim soruları gibi etkileşimsel kaynaklardan pedagojik hedefler doğrultusunda faydalanılmaktadır. Beceriler ve sistemler bağlamında ise, diğer mikro bağlamlardan farklı olarak öğrenenlerin doğru yapılar üretmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle, doğrudan onarım, öğretmenin söz sırasının uzaması, öğretmen yankısı, yapı odaklı geri bildirim, cevabı bilinen sorular sorulması gibi öğrencinin hedef dili etkin şekilde kullanımını engellemeden yönlendirmeyi hedef edinen etkileşimsel özelliklere rastlanılmaktadır. Son olarak, materyal bağlamı ise bir malzeme/materyal kullanarak dil pratiği yaptırılan mikro bağlam olarak tanımlanmaktadır ve yapı odaklı dönüt, cevabı bilinen sorular sorma, soru-cevap-geri bildirim zinciri (İng. IRF sequences), onarıcı geri bildirim gibi etkileşimsel özellikler yaygın şekilde kullanılmaktadır. İhtiyaç doğrultusunda yeterince destekleme, sınıf bağlamının yanı sıra beceriler ve sistemler ve materyal bağlamı pedagojik hedefleri doğrultusunda öğrencinin cevabı daha net sunabilmesi için ipuçları ile desteklenerek yaygın şekilde kullanılır. Bu destekleme sürecinde, yeniden düzenleme, öğrenci katkısını artırma ve örnekleme stratejileri ile öğrenci katkısı başarılı şekilde alınmaktadır (Walsh, 2006). Farklı mikro bağlamlarda kullanılan bu etkileşimsel kaynaklar sayesinde öğretmenler öğrenci katılımını ve yabancı dil öğrenme sürecini yapıcı ya da engelleyici yönde etkileyebilmektedirler. Örneğin, onay yoklaması, içerik odaklı dönüt, uzun bekleme zamanı öğrenme sürecine yapıcı katkıda bulunurken, öğretmen yankısı, sürekli söz sırası tamamlama, öğretmenin söz sırasının uzaması gibi etkileşimsel kaynakların yerinde ve etkili şekilde kullanılmaması öğrencinin dil öğrenim süreci üzerinde engelleyici bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Walsh, 2002).

Öğretmen Dilinin Öz Değerlendirmesi Çerçeve Programı (SETT), sunmuş olduğu dört farklı mikro bağlam kapsamında yabancı dil öğrenme ortamlarında öğretmenlerin öğrenci katılımını artırmaya yönelik etkileşimsel kaynak kullanımını mikro analitik bir bakış açısıyla betimlemeye ve çeşitlilik oluşturmaya yönelik bir öğretmen eğitim modelidir. Bu öğretmen eğitim modeli yansıtma ve uygulama temelli altı farklı adımdan oluşmaktadır. Öncelikle, *SETT* katılımcıları hedef dil kullanımını, öğrenme fırsatları ve pedagojik hedeflerle ilgili etkileşimsel farkındalıklarını artırmak amacıyla düzenlenen bir seminere katılırlar (Walsh, 2003). Programın içinde yer alan mikro bağlamlar ve etkileşimsel kaynaklar hakkında bilgi edinen öğretmen adayları, farklı sınıflardaki öğretim faaliyetlerinden on beş dakikalık bir kesiti kaydedirler ve bu kayıtlar üzerinden kullanmış oldukları dört farklı mikro bağlamı ve faydalandıkları etkileşimsel kaynakları tespit etmeye çalışırlar. Katılımcılar, kullandıkları etkileşimsel kaynakları ve tüm süreci değerlendiren bir değerlendirme raporu hazırlarlar. Ayrıca sınıf etkileşiminde kullandıkları etkileşim kaynakları hakkında öz farkındalıklarını artırarak öğretim performansları üzerine yorum yapacak olan bir meslektaşları ile yarı yapılandırılmış bir görüşme yaparlar. Son olarak ise, uygulanan tüm adımlar bir diğer döngü içinde tekrar edilir. Bu öz değerlendirme çerçeve programı sayesinde, yabancı dil öğretmenleri dersin hedeflerine ve bir araç olarak dil olgusuna odaklanarak kendi öğretim ortamlarını gözlemleyebilirler (van Lier, 2000). Ayrıca, dil kullanma farkındalıklarını mikro bağlamlar ve gelişen öğretim uygulamalarıyla artırabilirler.

SETT farklı araştırma desenleri ile farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme ortamlarında içinde öğretmen adayları ve öğretmenlerin etkileşimsel kaynak kullanımına odaklanılarak uygulanmıştır. Örneğin, Howard (2010), tecrübeli öğretmenlerin inançları ve önceki tecrübelerinin sınıf içi etkileşimlerine yansımalarını mikro bağlamlar çerçevesinde incelemiştir.

Shamsipour ve Allami (2012), İran'daki SETT entegre edilmiş dil öğrenme ortamlarını gözlemlemiş ve öğretmenlerin hedef dil kullanımının şeklini gösteren daha çok araştırma yapılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Türkiye'de uygulanan bir araştırma deseni olarak ise, Aşık ve Kuru Gönen (2016), iki farklı devlet üniversitesindeki 23 öğretmen adayının yazılı öz değerlendirme raporlarını, bu öğretmen adaylarının pedagojik hedefleri ve gerçek uygulamaları arasındaki ilişkiyi SETT programı kapsamında nasıl gördüklerini değerlendirmişlerdir. Ayrıca, öğretmen dilini anlamanın ve dil kullanımını farkındalığını artırmanın önemi üzerinde durmuşlardır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretimi ortamlarında öğretmen katılımını artırma amacıyla pedagojik hedefler doğrultusunda öğretmenlerin etkili iletişim davranışlarının tespit edilmesi ve bu konudaki farkındalığın artırılması büyük önem taşımaktadır.

Almancanın yabancı dil olarak öğretildiği sınıf ortamlarında da hem hizmet içi hem de hizmet öncesi öğretmenler öğretim hedeflerine ulaşmada SEY unsurlarından faydalanmaktadır. Bu unsurların eğitim öğretim sürecine olan yapıcı ya da engelleyici etkisi öğretmenler ve araştırmacılar tarafından sınıf içi etkileşim kapsamında gözlemlenebilmektedir. Fakat Türkiye'de görev yapan Almanca öğretmenlerinde sınıf içi etkileşimsel becerilere yönelik ihtiyaç analizi ve durum tespitine yönelik bir araştırma ne katılımcı ne de araştırmacı bakış açısı ile henüz gerçekleştirilmemiştir. SEY ve etkileşimsel kaynakları, belirlenen öğretim hedefine ulaşmada en önemli etkenlerden biri olsa da tespitinin yapılmaması Almanca öğretmenlerinde farkındalık yaratılmamasına ve hem hizmet öncesi hem de hizmet içi mesleki gelişim sürecinde istenilen sonuçların elde edilememesine neden olmaktadır. Bu çalışma hem hizmet öncesi ve hizmet içi Almanca öğretmenlerinin öğretim uygulamalarında SEY ve etkileşimsel kaynaklarına olan genel görüşleri hakkında bilgi sunmayı hem de Almanca öğretmenlerinin SEY'e duydukları ihtiyaç ve kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmeyi hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

Araştırma soruları:

1. Katılımcılar hangi sınıf içi etkileşim becerisinin geliştirilmesine ne kadar ihtiyaç duymaktadır?
2. Katılımcıların farklı sınıf içi etkileşim özelliklerine yönelik kullanım sıklıkları nasıldır?
3. Katılımcılardan elde edilen verilere göre sınıf içi etkileşim becerisinin geliştirilmesine duydukları ihtiyaç ile sınıf içi etkileşim becerilerine ilişkin kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?"
4. Katılımcıların kullandıkları diğer etkileşimsel beceriler nelerdir?
5. Sınıf içi etkileşim becerisi ne tür bir fayda sağlamaktadır?
6. Katılımcılara göre sınıf içi etkileşimde güçlü oldukları yanlar nelerdir?
7. Katılımcılara göre sınıf içi etkileşimde zayıf oldukları yanlar nelerdir?
8. Katılımcılar hizmet öncesi eğitimde ve/veya hizmet içi eğitimde sınıf içi etkileşim konusunun ele alınması gerektiğini düşünüyorlar mı?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada öncelikli amaç, Almanca'yı yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin sınıf içi etkileşimsel becerilerini geliştirmek için ihtiyaç duydukları özellikleri belirlemek ve elde edilen görüşler doğrultusunda bir durum tespiti yapmaktır. Bu bağlamda bir önceki bölümde belirtilen soruların cevaplarının araştırılması gerekmektedir. Bu çalışmanın katılımcıları, Almanca'yı yabancı dil olarak öğreten hizmet öncesi öğretmen adaylarıyla Almanca'yı yabancı dil olarak öğreten hizmet içi öğretmenlerden oluşmaktadır. Fakat araştırma, farklı iki gruptan toplanan verilerin birbiriyle karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılandırılmamıştır. Bu

çalışmada her katılımcıdan ayrı ayrı görüş alınarak ulaşılan bulguların özde ne anlama geldiği açıklanacak, böylece genel bir inceleme ve değerlendirilme yapılmaktadır. Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri, verinin toplanması ve analiz süreci hakkında detaylı bilgi sunulacaktır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada sınıf içi etkileşimsel becerilere ilişkin ihtiyaç ve durum saptaması yapabilmek amacıyla betimleyici bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, katılımcılara anket uygulanarak yöneltilen araştırma soruları aracılığıyla bir tarama yapılmıştır, çünkü tarama modeli ile “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleme[k]” amaçlanmaktadır (Karasar 2005: 77). Katılımcılara uygulanan ankette kapalı uçlu soruların yanı sıra açık uçlu araştırma soruları da yöneltilmiştir. Açık uçlu sorulara verilen yazılı yanıtlardan elde edilen nitel veriler içerik çözümlemesi yöntemiyle incelenmektedir.

Bu çalışmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır, dolayısıyla veri toplama sürecinde çeşitleme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu sayede “aynı konu üzerinde farklı fakat tamamlayıcı veriler elde etmek amaçlanmaktadır. Bir diğer amaç ise daha inandırıcı net bulgulara ve sonuçlara ulaşmaktır” (McMillan & Schumacher, 2000; Morse, 1991, akt. Koçer 2013: 163).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada örnekleme yöntemlerinden araştırılan konuların ayırt edici özellikleri ile ortaya çıkarılmasını baz alan amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Ancak amaçlı örnekleme kendi içerisinde de çok çeşitli alt türlere ayrılmaktadır. Bu çalışmada ise sonuçları en iyi biçimde ortaya çıkarabilmek amacıyla katılımcılara Almanca dersi işlemiş olma koşulu uygulanarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009).

Araştırmanın çalışma grubunu 22’si Almanca öğretmen adayı ve 41’i de halen Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak görev yapmakta olan Almanca öğretmeni olmak üzere toplam 63 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Bu noktada, örneklem sayılarının belirgin bir biçimde birbirlerinden farklı olmasının araştırma sonucuna sağlıklı bir biçimde ulaşılmasına engel oluşturmadığı görüşünden hareket edilmiştir. Buna gerekçe olarak, katılımcıların gönüllü çalışıyor olmaları ve gruplar arasında bir karşılaştırma yapılmasının planlanmamış olması gösterilebilir.

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2016-2017 eğitim-öğretim yılına ait çalışma takviminin son haftasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan Almancayı yabancı dil olarak öğreten hizmet öncesi öğretmen adayları Alman Dili Eğitimi programının yedinci yarıyılında yer alan *Okul Deneyimi* ve sekizinci yarıyılında yer alan ve zorunlu ders statüsünde olan *Öğretmenlik Uygulaması* dersini almış ve başarılı olmuş durumdadır. *Öğretmenlik Uygulaması* dersinin kur tanımı (YÖK, 2018) incelendiğinde her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması, portfolyo hazırlama gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerektiği görülmektedir. Söz konusu dersi programına alan öğretmen adayları alan eğitimlerini kendi üniversitelerinin yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı uygulama okulundaki Almanca derslerine katılarak sürdürmüşlerdir. Bu nedenle hizmet içi öğretmenlerde olduğu gibi çalışma grubunda yer alan Almanca öğretmen adaylarının da sınıf içi etkileşimsel becerilerin yabancı dil öğretiminde oynadığı role ilişkin farkındalıklarının bulunduğu varsayılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan hizmet içi Almanca öğretmenleri ise Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ve yabancı dil olarak Almanca derslerinin okutulduğu liselerde görev

yapmaktadırlar. Almanca öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin büyük farklılık gösterdiği aşağıda sunulan Tablo 1’de görülmektedir:

Tablo 1: Hizmet İçi Almanca Öğretmenlerinin Eğitim Durumuna, Mezuniyet Yılı, Görev Yılına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	Mezuniyet Yılı	f	Görev Yılı	f
Lisans	36	1990-2000	17	1-10	38
Yüksek Lisans	3	2001-2010	12	11-20	2
Doktora	2	2011-2016	12	21-30	1
Toplam	41		41		41

Tablo 1 incelendiğinde 36 öğretmenin lisans, 3 öğretmenin yüksek lisans, 2 öğretmenin de doktora derecesine sahip olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin mezuniyet yılı 1990 ile 2016 arasında, görev yaptıkları yıl sayısı ise 1 ile 30 arasında ($\bar{x}=5,9$; $S_s=4,8$) değişmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki deneyim ve uygulama geçmişi açısından heterojen özellikte olmalarının Almanca öğretmenlerinin sınıf içi etkileşim yetisine ne derece ihtiyaç duydukları, sınıf içi etkileşimsel özellikleri ne sıklıkla kullandıkları ve bu özellikler ile ilgili farkındalıkları hakkında objektif sonuçlara ulaşmayı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma çerçevesinde görüşleri incelenen hizmet içi Almanca öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 3’te belirtilmektedir:

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	N	%	Cinsiyet				Birikimli Yüzde (%)		Genel Toplam (%)
			Kadın (f)	Erkek (f)	Kadın (%)	Erkek (%)	Kadın	Erkek	
Öğretmen	41	65	28	13	68,3	31,7			
Öğretmen Adayı	22	35	16	6	72,7	27,3	69,8	30,2	
Toplam	63	100	44	19				100	

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırma grubunu oluşturan 63 katılımcının 44’ü kadın (%69,8), 19’u ise erkektir (%30,2). 41 öğretmenden oluşan grupta 28 kişi kadın (%68,3), 13 kişi ise erkektir (%31,7). 22 öğretmen adayının oluşturduğu diğer grupta ise 16 kadın (%72,7), 6 erkek (%27,3) bulunmaktadır.

Bu çalışma kapsamında katılımcıların demografik özelliklerinin ön plana alınarak incelenmesi ve araştırmanın sonuçlarının katılımcıların cinsiyeti açısından yorumlanması amaçlanmadığından Tablo 1 ve Tablo 2’deki dağılımlar sadece çalışma grubunun arka planını yansıtmak amacıyla sunulmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın *Sınıf İçi Etkileşimsel Özellikler İhtiyaç Analizi Anketi (SİEÖİAA)* başlığını taşıyan veri toplama aracının oluşturulmasında *Öğretmen Dilinin Öz Değerlendirmesi (SETT) Çerçeve Programı* içerisinde yer alan mikro bağlamlar, pedagojik hedefler ve sınıf içi etkileşimsel özelliklerden yararlanılmıştır. Walsh (2006) tarafından geliştirilen *SETT Çerçeve Programı*’nda yer alan maddeler bu çalışmanın temel ve alt amaçlarına uygun olacak biçimde adapte edilerek anket formu oluşturulmuştur. Walsh, ile adaptasyon işlemi öncesinde yazılı iletişime geçilerek ölçme aracının *SETT Çerçeve Programı*’na dayanarak oluşturulması için gereken yazılı izin alınmıştır.

Verilerin toplanması için uygulanan SİEÖİAA Google Forms üzerinden oluşturulmuştur. Ancak anket çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılarla bütün katılımcıların yüz yüze iletişim

halinde buldukları bir bilgisayar laboratuvarında uygulanmış, katılımcıların çevrimiçi ortamda anketi doldurması sağlanmıştır. Böylece çalışma grubundaki katılımcıların gerektiğinde araştırmacılarından açıklama yapmasını istemeleri sağlanmıştır.

Anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında ise, çeşitli aşamalardan geçilmiştir. İlk aşama, söz konusu anketin katılımcılara uygulanması öncesinde gerçekleşmiştir: Biri yurt içi ve diğeri ise yurt dışından olmak üzere, sınıf içi etkileşim ve sınıf içi etkileşimsel yeti alanında bilimsel çalışmaları bulunan iki ayrı uzmandan SİEÖİAA'ya ilişkin görüş talep edilmiştir. Her iki uzman da yaptıkları inceleme sonrasında olumlu görüş bildirmiştir. İkinci aşamada ise, geliştirilen anket, yabancı dil öğretimi alanında uzman, ancak çalışma alanı sınıf içi etkileşim olmayan bir doktora öğrencisine uygulanmıştır. Bu pilot uygulama sonrasında ölçme aracının maddeleri yeniden değerlendirilmiş ve düzenlenmiştir. Bu çalışmalar doğrultusunda araştırmanın geçerliğinin ve genellenebilirliğinin artırılması sağlanmıştır.

Çalışmada kullanılan ölçme aracının maddelerinin iç tutarlılığına yönelik olarak güvenilirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Cronbach Alfa güvenilirlik değeri *Sınıf İçi Etkileşimsel Özelliklere/ Becerilere Duyulan İhtiyaç* alt ölçeği için 0.82, *Sınıf İçi Etkileşimsel Özelliklerin/ Becerilerin Kullanım Sıklığı* alt ölçeği için 0.78 olarak bulunmuştur. SİEÖİAA'ya ait toplam ölçek iç tutarlılığı ise 0.87 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerlere göre çalışma güvenilirlik katsayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Bilindiği gibi, bir bilimsel çalışmada yapılan kodlama işleminin sağlam olması, içerik analizinde bir güvenilirlik ölçütü olarak görülmektedir (Balcı, 2006). Bu nedenle yapılan güvenilirlik çalışmasının son aşaması, kodlama yapan araştırmacıların ve oluşturulan kategorilerin güvenilirliğine ilişkindir. Bilgin'e göre (2000) bir kodlama işleminde güvenilirlik olup olmadığı bir metnin farklı kodlayıcılar tarafından aynı biçimde kodlanması ile ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada tümevarımcı içerik analizi yaklaşımı uygulanırken çalışmayı gerçekleştiren üç ayrı alan uzmanı birbirlerinden bağımsız olarak açık uçlu sorulara verilen yazılı yanıtlar üzerinde kodlamalar yapmıştır. Daha sonra güvenilirlik analizi yapılması amacıyla veri analizi programının kodlayıcılar arası uyum için geri çağırma özelliği kullanılarak uzlaşma oranları incelenmiştir. Alan uzmanları arasındaki kodlamalara ilişkin uyum yüzdesi %82,3 olarak hesaplanmıştır. Bu değer %75'ten yüksek olduğu için (Miles ve Huberman 1994: 64) yapılan nitel analizinde kodlayıcılar arasında uyumun olduğu görülmüş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında, bir Almanca öğretmeninin ihtiyaç duyduğu sınıf içi etkileşimsel özellikleri belirlemek adına bir araştırma yapıldığı özellikle vurgulanarak çalışma grubundaki katılımcılardan yabancı dil olarak Almanca dersini verirken sınıf içi etkileşimsel becerilere ne düzeyde ihtiyaç duyduklarını objektif bir biçimde belirtmeleri istenmiştir. Böylece katılımcıların öğretmenlik deneyimlerinden hareket ederek etkileşimsel becerilere yönelik genel görüşlerinin değil, özellikle sınıf içinde neye ihtiyaç duyduklarının belirtilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir.

Ayrıca araştırmadan sağlıklı veriler elde edebilmek ve kendilerinden beklenileni doğru algılamalarını sağlamak için anketin ilk bölümünde her bir sınıf içi etkileşimsel becerinin adı yazılarak altında söz konusu beceriyi yansıtan ve sınıf ortamından bağlamı tanımlayıcı transkripsiyon kesitleri hazırlanmıştır. Katılımcılardan önce örnek etkileşim durumunu okuyup anladıktan sonra işaretleme yapmaları istenmiştir. İlk ana bölümde 14 farklı sınıf içi etkileşimsel becerinin her biri için 14 açıklayıcı transkripsiyon kesiti ve kapalı uçlu 14 madde yer almaktadır. Alt düzeyden üst düzeye doğru her basamağa puan verilmiştir ve puanlamasında; 5: Çok yüksek, 4: Yüksek, 3: Orta, 2: Düşük, 1: İhtiyaç yok şeklindeki beşli dereceleme kullanılmıştır. Anketin bu bölümünde yer alan ve söz konusu becerilere ilişkin maddelerle örnek iletişim durumunu yansıtan Almanca transkripsiyon kesitleri (bkz. Boettcher, 1999; Mayer ve Hüther, 2010) aşağıda yer alan Tablo 3'de sunulmaktadır:

Tablo 3: Sınıf İçi Etkileşimsel Özelliklerini Yansıtan Etkileşim Durumları ve Becerilere Duyulan İhtiyaca Yönelik İfadeler

Maddeler	Sınıf İçi Etkileşimsel Beceriler	
	Örnek Etkileşim Durumu	Kapalı Uçlu Maddeler İçin Kullanılan İfadeler
	İçeriğe ilişkin dönüt verme	
1	Schüler: Ich darf nicht mit Jeans in die Schule gehen. Lehrer: kommen.	“Öğrencinin kurduğu cümle ya da kullandığı ifadelerin içeriğine ilişkin dönüt verme becerimi geliştirmeye ihtiyacım var.”
	Doğrudan düzeltme	
2	Schüler: Wie ist deine Vater? Lehrer: Dein Vater. Schüler: Meine Vater ist freundlich. Lehrer: Mein Vater ist freundlich.	“Sınıf içi etkileşimin akışını bozmadan dilsel yapıya ilişkin hataları anında ve doğrudan düzeltme becerimi geliştirmeye ihtiyacım var.”
	Yapıya ilişkin dönüt verme	
3	Schüler: Ich war am Wochenende ins Kino. Lehrer: Schön, du warst am Wochenende ins Kino. Ins Kino ist eine Antwort auf die Frage „Wohin?“ Auf die Frage „Wo?“ sagen wir im Kino. Das ist jetzt Dativ.	“Öğrencinin kurduğu cümle ya da kullandığı ifadeye içerik açısından değil, dil bilgisi kurallarına uygunluk açısından dönüt vermeye ilişkin ihtiyaç duyuyorum.” becerimi geliştirmeye dönüt verme becerimi geliştirmeye ihtiyacım var.”
	Öğrenciye yeterince zaman verme	
4	Lehrer: Was ist das Besondere an einer Wohngemeinschaft? Sie leben in dieser Wohnung, nicht wahr? Deshalb, wie wird sie aufgeteilt, wie ist das, die Benutzung der Zimmer? (Die Lehrkraft wartet auf die Antwort des Schülers.) Schüler: Küche, Toilette und Bad werden gemeinsam benutzt.	“Öğrenciye cevap vermesi veya cevabını oluşturması için yeterince zaman verme becerimi geliştirmeye ihtiyacım var.”
	Öğretmenin öğrenciye dair cevabını bilmediği sorular sorması	
5	„Was hast du am Wochenende gemacht?“ „Was ist dein Vater von Beruf?“ „Warum bist du traurig/ stressig/ müde/ ... heute?“	“Bir konu/olayla ilgili öğrencilerin duygu, düşünce ve yorumlarını öğrenmeye yönelik cevabını bilmediğim sorular yöneltme becerimi geliştirmeye ihtiyacım var.”
	Açıklık getirmesini isteme	
6	Schüler: Ich denke, er ist Feuermann? Lehrer: Noch einmal bitte. Schüler: Er ist Feuermann.	“Öğrenciden söylediklerini daha net/anlaşılır bir şekilde ifade etmesini isteme becerimi geliştirmeye ihtiyacım var.”
	Teyit etme	
7	Schüler: Eisbäre leben im kalten Wetter ohne Problem. Lehrer: Meinst du, Eisbären können so gut in der Kälte leben?	“Öğrencinin söylediği şeyi doğru anlayıp anlamadığımı kendisine sorarak teyit becerimi geliştirmeye ihtiyacım var.”
	Öğrencinin söz hakkını uzatma	
8	Lehrer: Nein, war richtig. Präposition. Schüler: Ja? (...) Seinem	“Öğrencilere doğal etkileşim ortamı sunarak hedef dilde kendilerini daha iyi ifade etmelerini

<p>Lehrer: Nein, war richtig. Präposition. Schüler: Ja? (...) Seinem Possessivpronomen, letzten Adjektiv, Geld Nomen, in Präposition. Lehrer: Danke, wer macht mal von da an weiter? Vera, bitte. Schüler: Der ist ein Artikel, Stadt ist Nomen, meinem Possessivpronomen, kleinen Adjektiv, Bruder Nomen, fürsorglich Adjektiv, einen Artikel, neuen Adjektiv und Lederball Nomen.</p>	<p>“Öğrencilere doğal etkileşim ortamı sunarak hedef dilde kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamak adına öğrenci söz hakkını becerimi geliştirmeye ihtiyacım var.”</p>
Bir önceki söylenen ifadeyi değiştirerek ifade etme	
<p>Schüler: Sie haben ein, ein Handy in der Tasche. Lehrer: Ja, ich habe ein Handy in der Tasche. Schüler: Sie haben einen Diskman. Lehrer: ... einen Diskman in der Tasche. Nein! Ich habe keinen Diskman in der Tasche.</p>	<p>“Bazen öğrencilerin hatalarını (örtük bir şekilde) düzeltebilmem, bazen de öğrencilere farklı ifade şekillerini göstermek için bir önceki söylenen ifadeyi değiştirerek ifade etme becerimi geliştirmeye ihtiyacım var.”</p>
Öğretmenin farklı amaçlarla öğrencinin sözünü yarıda kesmesi	
<p>Lehrer: (...) Wer beginnt nochmal kurz mit den Wortarten bitte? Schüler: Wegen Präposition, seines Präposition, Geburtstag Lehrer: Halt! Schüler: Possessivpronomen.</p>	<p>“Farklı amaçlarla (dönüt verme, düzeltme, ipucu verme ya da soru sorma vb.) öğrencinin sözünü yarıda kesme becerimi geliştirmeye ihtiyacım var.”</p>
Öğretmenin bazı durumlarda kendi söz hakkını uzatması	
<p>Lehrer: Das sind unsere Flashcards mit den Wörtern, mit den Schulsachen. Ich werde sie erst mal durcheinander mischen. Schüler: (Die Schüler versuchen die Flashcards zu ordnen.) Lehrer: Nein, ordne das nicht! Schüler (unverständlich) Lehrer: Ich lege sie durcheinander hier auf den Tisch (...) So, jetzt kommen zwei Personen, zwei. Nummer eins (zeigt eine Schülerin) und Nummer zwei bist du (zeigt eine andere Schülerin). Wer hat eine Uhr? Schüler: Sila.</p>	<p>“Açıklamalar yaparak ve/veya yönergeler kullanarak kendi söz hakkını uzatma becerimi geliştirmeye ihtiyacım var.”</p>
Söz sırasını tamamlama	
<p>Schüler: Sie haben einen Kugelschreiber... Lehrer: in der Tasche. Schüler: Einen Kugelschreiber in der Tasche Lehrer: Ok, Sie haben einen Kugelschreiber in der Tasche.</p>	<p>“Öğrencinin yarıda kalan ifadesini/ sözünü tamamlama becerimi geliştirmeye ihtiyacım var.”</p>
Öğretmenin cevabını bildiği sorular yöneltme	
<p>Lehrer: Wenn Sie den Text gelesen haben, wie viele Leute wohnen zusammen? Schüler: Drei. Lehrer: Drei Leute wohnen in der Wohngemeinschaft. Genau. Männer oder Frauen? Schüler: Frauen.</p>	<p>“Öğrencinin hedef dilde pratik yapmasını sağlamak için cevabını bildiğim sorular (cevapların metin içerisinde yer aldığı ‘ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin, kim’ vb. sorular) yöneltme becerimi geliştirmeye ihtiyacım var.”</p>
İhtiyaç doğrultusunda yeterince destekleme	
<p>Lehrer: „Darfst du bei deinen Freunden übernachten?“ Schüler: Ich darf Lehrer: bei... Schüler: Ja, ich darf bei deinen Freunden übernachten. Lehrer: ...bei deinen Freunden? Schüler: Ich darf bei meinen Freunden übernachten.</p>	<p>“Gerektiğinde uygun yönlendirme stratejileri kullanarak öğrencinin kendi öğrenme sürecini şekillendirmesini sağlayama; öğrencinin söylediğini farklı şekillerde ifade ederek, öğrencinin derse katılımını, katkısını artırma ve ipuçlarıyla yönlendirme yapma becerimi geliştirmeye ihtiyacım var.”</p>

Çalışmanın bir sonraki aşamasında, katılımcıların bir Almanca öğretmeni olarak sınıf içi etkileşimsel durumlarla kendi derslerinde ne kadar sıklıkla karşılaştıkları sorgulanmıştır. Bu bölüm *Sınıf İçi Etkileşimsel Özelliklerin Kullanım Sıklığına* yönelik kapalı uçlu 14 maddeden oluşmaktadır. Bu doğrultuda katılımcılardan kendilerine verilen sınıf içi etkileşimsel özellikleri derslerinde ne sıklıkla kullandıklarını işaretlemeleri istenmiştir. Alt düzeyden üst düzeye doğru her basamağa puan verilmiştir ve puanlamasında; 5: Her zaman, 4: Sık sık, 3: Ara sıra, 2:Nadiren, 1: Hiç bir zaman şeklindeki beşli dereceleme kullanılmıştır.

Anlaşılabileceği üzere, katılımcıların sınıf ortamındaki farklı etkileşim durumlarına yönelik becerileri ne sıklıkla kullanmak durumunda kaldıkları sadece nicel olarak araştırılmıştır. Çalışmanın bu bölümünden elde edilen veriler nitel özellik taşımadığından dersteki öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanım sıklıklarını etkileyen faktörlerin neler olduğunun incelenmesine el vermemektedir. Bu durumda örneğin aynı etkileşimsel becerinin bazen sıklıkla bazen de nadiren kullanılıyor olmasının nedenleri gibi olguları ayrıntılarıyla açıklamak mümkün olmamaktadır. İkinci ana bölümde yer alan maddeler ve ifadeler aşağıda yer alan Tablo 4'te belirtildiği gibidir:

Tablo 4: Sınıf İçi Etkileşimsel Becerilerin Kullanım Sıklığına Yönelik İfadeler

Maddeler	Sınıf İçi Etkileşimsel Beceriler
	Kapalı Uçlu maddeler İçin Kullanılan İfadeler
	İçeriğe ilişkin dönüt verme
1	"Öğrencinin kurduğu cümle ya da kullandığı ifadelerin içeriğine ilişkin dönüt veririm."
	Doğrudan düzeltme
2	"Sınıf içi etkileşimin akışını bozmadan dilsel yapıya ilişkin hataları anında ve doğrudan düzeltirim."
	Yapıya ilişkin dönüt verme
3	"Öğrencinin kurduğu cümle ya da kullandığı ifadeye içerik açısından değil, dil bilgisi kurallarına uygunluk açısından dönüt veririm."
	Yeterince zaman verme
4	"Öğrenciye cevap vermesi veya cevabını oluşturması için yeterince zaman veririm."
	Cevabını bilmediği sorular sorma
5	"Bir konu/olayla ilgili öğrencilerin duygu, düşünce ve yorumlarını öğrenmeye yönelik cevabını bilmediğim sorular sorarım."
	Açıklık getirmesini isteme
6	"Öğrenciden söylediklerini daha net/anlaşılır bir şekilde ifade etmesini isterim."
	Teyit etme
7	"Öğrencinin söylediği şeyi doğru anlayıp anlamadığımı kendisine sorarak teyit ederim."
	Öğrencinin söz hakkını uzatma
8	"Öğrencilere doğal etkileşim ortamı sunarak hedef dilde kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamak adına öğrenci söz hakkını uzatırım."
	Bir önceki söylenen ifadeyi değiştirerek ifade etme
9	"Bazen öğrencilerin hatalarını (örtük bir şekilde) düzeltmek, bazen de öğrencilere farklı ifade şekillerini göstermek için bir önceki söylenen ifadeyi değiştirerek ifade ederim."
	Öğrencinin sözünü yarıda kesme
10	"Farklı amaçlarla (dönüt verme, düzeltme, ipucu verme ya da soru sorma vb.) öğrencinin sözünü yarıda kesmek zorunda kalırım."
	Öğretmenin bazı durumlarda kendi söz hakkını uzatması
11	"Açıklamalar yaparak ve/veya yönergeler kullanarak kendi söz hakkını uzatırım."
	Söz sırasını tamamlama
12	"Öğrencinin yarıda kalan ifadesini/ sözünü tamamlarım."
	Cevabını bildiği sorular yöneltme
13	"Öğrencinin hedef dilde pratik yapmasını sağlamak için cevabını bildiğim sorular (cevapların metin içerisinde yer aldığı 'ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin, kim' vb. sorular) sorarım."
	İhtiyaç doğrultusunda destekleme
14	"Gerektiğinde uygun yönlendirme stratejileri kullanarak öğrencinin kendi öğrenme sürecini şekillendirmesini sağlarım; öğrencinin söylediğini farklı şekillerde ifade ederek, öğrencinin derse katılımını, katkısını artırarak ve ipuçlarıyla yönlendirerek."

Anketin son bölümünde ise *Sınıf İçi Etkileşimsel Özellikler ve Sınıf İçi Etkileşim Becerisine Yönelik Görüşler* saptanmaktadır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından oluşturulan altı tane açık uçlu soru yöneltilmektedir. Bu sorular aşağıdaki gibidir:

1. Almanca derslerinde sıklıkla kullandığınız başka etkileşimsel özellikler nelerdir? Bunları nerede ve neden kullanırsınız?
2. Sizce sınıf içi etkileşim becerisinin yabancı dil öğretimindeki yeri/rolü nedir?
3. Sınıf içi etkileşimi yönlendirmede öğretmenin ve öğretmenin kullandığı dilin/söylemin rolü nedir?
4. Sınıf içi etkileşimde güçlü olduğu düşündüğünüz yanlarınız nelerdir?
5. Sınıf içi etkileşimde zayıf olduğu düşündüğünüz yanlarınız nelerdir?
6. Sizce hizmet öncesi eğitimde ve/veya hizmet içi eğitimde sınıf içi etkileşim ile ilgili bir eğitim verilmeli midir? Neden?

Bu araştırmada elde edilen nitel ve nicel veriler birbirleriyle ilişkilendirilerek açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın verilerine *SETT Çerçeve Programı*'nın (Walsh, 2006, 2012) adapte edilmesi yoluyla araştırmacılar tarafından geliştirilen SİEÖİAA kullanılarak ulaşılmıştır. Katılımcıların değerlendirmelerinden elde edilen puanlamalar, betimsel istatistik doğrultusunda analiz edilerek frekans ve yüzde dağılımları ile ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir. Ayrıca sınıf içi etkileşim becerilerine duyulan ihtiyaç ile kullanım sıklığına yönelik değerlendirme puanları arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız örneklem t-testi uygulanarak SPSS 23.0 istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Nitel verilerin çözümlenmesi işlemi bilgisayar destekli olarak yapılmıştır. Ham verilerin çözümlenmesi için tümevarımcı içerik analizi kullanılmıştır. Katılımcıların yazılı ifadeleri bu çalışmanın başlıca yazarı tarafından programa aktarılmış ve okunmuştur. Tümevarımcı içerik analizinde yazılı dokümanlar üzerinde kodlamalar yaparak derinlerdeki kavramları ortaya çıkarmak ve çıkan kavramların birbiriyle olan ilişkilerini keşfetmek (Yıldırım ve Şimşek, 2005) amaçlanmıştır. Tümevarımcı analiz biçiminin tercih edilmesinin nedeni, henüz yeterli sayıda bilimsel araştırma yapılmamış olan *sınıf içi etkileşimsel beceriler* konusunda yeni bulgulara ulaşılabileceğinin düşünülmesidir. Bu süreçte katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri bütün yazılı yanıtlar tek tek kodlandıktan sonra elde edilen veriler düzenlenmiş ve kategorisel analiz yaklaşımıyla sınıflandırılmıştır. Ayrıca anlamı en uygun biçimde yansıtan bazı örnek cümleler yazılı yanıtlardan alıntılar yapılarak verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu çalışmada *Almanca öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının sınıf içi etkileşimsel yeti ile ilgili olarak içinde buldukları durum nasıldır?* üst probleminden hareketle beş ayrı alt probleme yönelik bulgular elde edilmiştir. Bunlardan ilki "Hangi sınıf içi etkileşim becerisinin geliştirilmesine ne derecede ihtiyaç duyulmaktadır?" sorusu ile ilgilidir.

3.1. Sınıf İçi Etkileşimsel Özelliklere ve Sınıf İçi Etkileşim Becerisinin Geliştirilmesine Duyulan İhtiyaç

Sınıf içi etkileşimsel özelliklere ve sınıf içi etkileşim becerisinin geliştirilmesine ne derecede ihtiyaç duyulduğu sorusuna yönelik elde edilen değerlendirme puanları aşağıda yer alan Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5: Sınıf İçi Etkileşimsel Becerilerin Geliştirilmesine Duyulan İhtiyaca Yönelik Yapılan Değerlendirme Puanlarının Dağılımı

GELİŞTİRİLMESİNE İHTİYAÇ DUYULAN BECERİ	N	İhtiyaç Yok (1)	Düşük (2)	Orta (3)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	\bar{x}	Ss
		f	f	f	f	f		
		%	%	%	%	%		
1. İçeriğe ilişkin dönüt verme	63	2 %3,1	3 %4,7	19 %30	21 %33	19 %30	3,8	1
2. Doğrudan düzeltme	63	3 %4,7	4 %6,3	12 %19	23 %36	22 %34	3,9	1,1
3. Yapıya ilişkin dönüt verme	63	4 %6,2	8 %13	13 %20	22 %34	17 %27	3,6	1,2
4. Öğrenciye yeterince zaman verme	63	2 %3,1	2 %3,1	14 %22	20 %31	26 %41	4	1
5. Öğrenciye dair cevabını bilmediği sorular sorma	63	0 %0	4 %6,2	16 %25	24 %38	20 %31	3,9	0,9
6. Açıklık getirmesini isteme	63	1 %1,6	8 %13	11 %18	24 %38	19 %30	4	1
7. Teyit etme	63	4 %6,3	2 %3,2	13 %21	23 %37	21 %33	3,8	1,1
8. Öğrencinin söz hakkını uzatma	63	3 %4,8	5 %7,9	16 %25,4	24 %38	15 %23,9	3,6	1,07
9. Bir önceki söylenen ifadeyi değiştirerek ifade etme	63	1 %1,6	2 %3,2	17 %27	23 %37	20 %31,7	3,9	0,93
10. Farklı amaçlarla öğrencinin sözünü yarıda kesme	63	8 %12,7	10 %15,9	18 %28,6	18 %28,5	9 %14,3	3,1	1,23
11. Bazı durumlarda kendi söz hakkını uzatma	63	3 %4,8	7 %11	23 %37	19 %30	11 %18	3,4	1,1
12. Söz sırasını tamamlama	63	1 %1,6	3 %4,8	18 %28,5	24 %38	17 %27	3,8	0,93
13. Cevabını bildiği sorular yöneltme	63	0 %0	4 %6,3	8 %13	20 %32	31 %49	4,2	0,9
14. İhtiyaç doğrultusunda yeterince destekleme	63	0 %0	2 %3,2	8 %13	24 %38	29 %46	4,2	0,8

Tablo 5 incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip iki etkileşimsel becerinin “ihtiyaç doğrultusunda yeterince destekleme” ve “cevabını bildiği sorular yöneltme” ($\bar{x}=4,2$) olduğu görülmüştür. Bu maddeleri 4 aritmetik ortalama ile “öğrenciye yeterince zaman verme” ve “açıklık getirmesini isteme” becerileri izlemektedir. Tabloda yer alan sayılar ve yüzde oranları detaylı olarak incelendiğinde, gerek değerlendirme puanlarının dağılımları ile aritmetik ortalamalar arasında oldukça küçük farklar olduğu, ancak bu etkileşimsel becerilere yönelik belirtilen ihtiyacın yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda geliştirilmesi gerektiği belirtilen diğer becerilerin “doğrudan düzeltme”, “öğrenciye yeterince zaman verme” ve “cevabını bilmediği sorular sorma” ($\bar{x}=3,9$) olduğu görülmüştür.

En düşük ortalama ise “farklı amaçlarla öğrencinin sözünü yarıda kesme” ($\bar{x}=3,1$) maddesi için saptanmıştır. Yine benzer biçimde, katılımcılar “bazı durumlarda kendi söz hakkını uzatma” ($\bar{x}=3,4$) becerisinin geliştirmeye en az ihtiyaç duyulan bir diğer beceri olduğunu belirtmiş olsa da, sonuçta bu becerilerin geliştirilmesine düşük değil orta düzeyde bir gereksinim duyulduğu görülmüştür.

3.2. Sınıf İçi Etkileşimsel Özelliklerin Kullanım Sıklığı

Bu çalışmanın ikinci alt problemi olan “Sınıf içi etkileşim özellikleri ne sıklıkla kullanılmaktadır?” sorusuna yönelik incelemeler ve Almanca öğretmenleriyle öğretmen adaylarının sınıf içi etkileşim özellikleri ne sıklıkla kullandıklarını açıklayan veriler aşağıda yer almaktadır (Bkz. Tablo 6).

Tablo 6: Sınıf İçi Etkileşimsel Özelliklerin Kullanım Sıklığına İlişkin Yapılan Değerlendirme Puanlarının Dağılımı

Maddeler/ Alt Boyutlar	N	İhtiyaç	Düşük	Orta (3)	Yüksek (4)	Çok	\bar{x}	Ss
		Yok	(2)			Yüksek (5)		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		
		f	f	f	f	f		
		%	%	%	%	%		
1. İçeriğe ilişkin dönüt verme	63	2 %3,2	9 %14,6	25 %40,3	19 %30,8	7 %11,3	3,3	0,93
2. Doğrudan düzeltme	63	2 %3,2	24 %38,7	18 %29	13 %21	5 %8,1	2,9	1,03
3. Yapıya ilişkin dönüt verme	63	0 %0	1 %1,6	9 %15	24 %39	28 %45	4,2	0,8
4. Öğrenciye yeterince zaman verme	63	10 %16	18 %29	22 %36	8 %13	4 %6,5	2,6	1,1
5. Öğrenciye dair cevabını bilmediği sorular sorma	63	3 %5	13 %21	12 %19	15 %24	19 %31	4	1
6. Açıklık getirmesini isteme	63	2 %3,3	1 %1,6	9 %15	14 %23	35 %57	4,2	1
7. Teyit etme	63	0 %0	2 %3,2	6 %9,8	28 %46	25 %41	4,2	0,8
8. Öğrencinin söz hakkını uzatma	63	3 %4,9	10 %16	14 %23	20 %33	14 %23	3,5	1,2
9. Bir önceki söylenen ifadeyi değiştirerek ifade etme	63	0 %0	3 %4,9	16 %26,3	26 %42,6	16 %26,2	3,9	0,85
10. Farklı amaçlarla öğrencinin sözünü yarıda kesme	63	1 %1,6	4 %6,6	11 %18	25 %41	20 %33	3,9	1
11. Bazı durumlarda kendi söz hakkını uzatma	63	1 %1,6	5 %8,2	14 %23	22 %36,1	19 %31,1	3,8	1
12. Söz sırasını tamamlama	63	1 %1,6	1 %1,6	8 %13,1	29 %47,6	22 %36,1	4,1	0,83
13. Cevabını bildiği sorular yöneltme	63	0 %0	1 %1,6	7 %11,5	18 %29,6	35 %57,4	4,4	0,76
14. İhtiyaç doğrultusunda yeterince destekleme	63	0 %0	6 %9,8	8 %13,1	21 %34,5	26 %42,6	4	0,97

Tablo 6’da yer alan ve sınıf içi etkileşimsel özelliklerin kullanım sıklığını gösteren verilere göre, “cevabını bildiği sorular yöneltme” ($\bar{x}=4,4$) maddesi en yüksek ortalama elde etmiştir. Bu beceri sınıf içinde en sık başvurulan etkileşimsel beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sıklıkla kullanılan diğer becerilerin ise 4,2 ortalama ile “yapıya ilişkin dönüt verme”, “açıklık

getirmesini isteme” ve “teyit etme” becerileri olduğu görülmektedir. Tabloda yer alan sayılar ve yüzde oranları detaylı olarak incelendiğinde, özellikle aritmetik ortalamalar arasında belirgin farklar olmadığı ve sınıf içi etkileşimsel becerilerin neredeyse tümünün sıklıkla kullanıldığı anlaşılmaktadır.

En düşük ortalama değer ise 2,6 ile “öğrenciye yeterince zaman verme” maddesinde görülmüştür. Bir diğer ifadeyle, katılımcılar öğrenciye cevap vermesi veya cevabını oluşturması için yeterince zaman vermediklerini düşünmektedirler. Doğrudan düzeltme de diğer özelliklere göre daha az kullanılan bir etkileşimsel özellik ($\bar{x}=2,9$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuca göre dilsel yapıya ilişkin hataları anında ve doğrudan düzeltmek de Almancayı yabancı dil olarak öğrenenlerin çok sık başvurdukları bir etkileşimsel özellik değildir.

3.3. Sınıf İçi Etkileşim Becerilerine Duyulan İhtiyaç ile Kullanım Sıklığının Karşılaştırması

“Sınıf içi etkileşim becerilerine duyulan ihtiyaç ile kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilen üçüncü alt problemin yanıtına yönelik bir karşılaştırma yapılmıştır. Çalışmanın bu aşamasında sınıf içi etkileşim becerilerine duyulan ihtiyaç ile kullanım sıklığına yönelik değerlendirme puanları arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız örneklem t-testi uygulanarak sınınmıştır (Bkz. Tablo 7).

Tablo 7. Sınıf İçi Etkileşim Becerilerine Duyulan İhtiyaç İle Kullanım Sıklığına Yönelik Bağımlı Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

Değişken	N	\bar{x}	Ss	t	p
SEY İçin Duyulan İhtiyaç	14	3,78	0,29	,203	,843
SEY Kullanım Sıklığı	14	3,75	0,52		

Tablo 7’de yer alan bağımlı gruplar için t testi analizi sonucunda hesaplanan *Sig.(2-tailed)* değerinin $0.843 < 0.05$ olduğu ($p > 0.05$) görülmektedir. Bu sonuç-%95 güvenle- sınıf içi etkileşim becerilerine duyulan ihtiyaç ile kullanım sıklığına yönelik değerlendirme puanlarının ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı anlamına gelmektedir. Aritmetik ortalamaların birbiriyle karşılaştırılmasına dayanan bu t-testi sonucuna göre anlamlı farklılık görülmemiş olması, katılımcıların sınıf içi etkileşim becerilerine yönelik ihtiyacı ile kullanım sıklığı arasında uyumlu bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, katılımcıların hem çeşitli etkileşim becerilerini geliştirme gereksinimi içerisinde oldukları, hem de bu becerileri sık kullanmak durumunda oldukları anlaşılmaktadır.

3.4. Sınıf İçi Etkileşimsel Özelliklere ve Sınıf İçi Etkileşim Becerisine Yönelik Genel Görüşler

Bu çalışmada, dördüncü alt problem olarak sınıf içi etkileşimsel özelliklere ve sınıf içi etkileşim becerisine yönelik genel görüşlerin neler olduğu araştırılmıştır. Bu doğrultuda altı ayrı açık uçlu soruya yanıt aranmıştır. *Kullanılan diğer etkileşimsel özelliklerin neler olduğu* sorusuna ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Kullanılan Diğer Etkileşimsel Özellikler

Kategoriler	Frekans (n)
Öğrenci merkezli öğretim teknikleri kullanmak	11
Yeni öğretim teknolojilerinden yararlanmak	6
Sözsüz iletişim tekniklerinden yararlanmak	4
Sosyal çalışma biçimlerinden yararlanmak	4
Geleneksel öğretim teknikleri kullanmak	3
Öğrenme ve öğretim stratejilerini kullanmak	3
İngilizceden yararlanmak	3
Telaffuz çalışmaları yaptırmak	2
Toplam	35

Almanca derslerinde sıklıkla kullanılan diğer etkileşimsel özelliklerin başında *öğrenci merkezli öğretme teknikleri kullanmak* olgusu dile getirilmiştir. Bu bağlamda katılımcılar, görsel malzemeler ile konuşma çalışmaları yaptırmak, drama tekniğini ve oyunsu öğretme tekniklerini kullanmak, oyunlarla ya da bulmacalarla eğlenerek öğrenmelerini sağlamak, öğrencilerin birbirleriyle soru-cevap tekniğini kullanması, konuyla ilgili yaşadıkları olayları anlattırmak gibi farklı düşüncelerini dile getirmişlerdir. Konuya yönelik görüşünü “Genellikle oyunlardan yardım alıyorum öğrenciler de eğlenerek öğrendikleri için daha kalıcı ve etkileşimsel bir öğrenme sağlıyor” (K. 32) şeklinde dile getiren bir katılımcıya göre oyunlarla Almanca öğretmek, sınıf içi etkileşimsel özelliklere verilebilecek bir örnektir.

Yeni öğretim teknolojilerinden yararlanmanın da bir sınıf içi etkileşim özelliği olarak değerlendirildiği görülmüştür. Bu noktada akıllı telefon uygulamalarını kullanmak, video tekniğini kullanmak, Kahoot Quiz uygulamasını kullanmak, akıllı tahta kullanmak, bilgi teknolojilerini kullanmak gibi durumların bir sınıf içi etkileşim becerisi ve/veya özelliği olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Ancak yukarıda verilmiş olan *oyunlarla Almanca öğretmek* olgusunda olduğu gibi, *yeni teknolojilerin Almanca öğretiminde kullanılması olgusu* da öğretmen dili, sınıf içi konuşma dili ve dil kullanımı farkındalığıyla doğrudan ilişkili olmadığından sınıf içi etkileşim kapsamı dışına taşmaktadır.

Üçüncü sırada görülen özellik ise sözsüz iletişim tekniklerinden yararlanmak olmuştur. Beden dili ve jest-mimikleri kullanmak, göz teması kurmak ve olumlu dönütler vermek gibi tekniklerin kullanıldığı görülmüştür. Bir katılımcı bu konuya ilişkin görüşlerini “Göz teması kurmak ve mutlaka aferin, harika gibi dönütler vermek öğrenciyi derse katmak açısından çok önemli diye düşünüyorum”(K. 50) diyerek açıklamaktadır.

Katılımcıların bazıları sosyal çalışma biçimlerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Buna örnek olarak grup çalışması ya da ikili çalışmalar yaptıklarını, diyalog çalışmaları yaptıklarından söz edenler olmuştur. Bir katılımcı “Öğrencilerin birbirleriyle de etkileşim kurmasını sağlıyorum, örneğin diyalog hazırlama gibi” (K. 56) diyerek bu durumu bir sınıf içi etkileşimsel özellik olarak değerlendirmiştir. Üç katılımcı ise diyalog ezberi yaptırmak, tahtada yazı çalışmaları yaptırmak, sunuş yoluyla eğitim yaptırmak gibi geleneksel öğretme tekniklerini kullandığını iletişimsel özelliklere örnek olarak vermiştir. Almanca öğrenmenin faydalarını anlatmak, ipucu vererek bildiklerini hatırlatmak, konuyu tahmin ettirmek gibi öğrenme ve öğretme stratejilerini kullandığını belirtenler de olmuştur. Son olarak İngilizceden yararlandığından ve telaffuz çalışmaları yaptırdığından söz eden katılımcıların olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada *sınıf içi etkileşim becerisinin yabancı dil öğretimindeki rolünün ne olduğu* sorusuna da yanıt aranmış ve elde edilen veriler aşağıdaki gibi kategorileştirilmiştir (Bkz. Tablo 9):

Tablo 9: Sınıf İçi Etkileşim Becerisinin Almanca Öğretimindeki Rolü

Kategoriler	Frekans (n)
Derse yönelik ilginin, güdülenmenin, zevkin ve sevginin artması	8
Öğrencilerin aktifleşmesi	6
Doğal ve gerçek iletişim kurma ortamı oluşması	4
Derste verimin ve başarının artması	4
Öğrencilerin özgüveninin artmasını sağlaması	3
Öğrencilerin anlamalarına katkı sağlaması	3
Dil farkındalığının artması	2
Toplam	30

Sınıf içi etkileşim becerisinin önemi öncelikle derse yönelik ilginin ve güdülenmenin, zevkin ve sevginin artması ile ilişkilendirilmiştir. Katılımcılar bu becerinin ilgi uyandırdığını, öğrencileri motive ettiğini, öğrencilerin ilgisinin ve öğrenme veriminin artmasını sağladığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda bir Almanca öğretmeni, “Sınıf içi etkileşim üst düzeyde olursa derse olan ilgi ve öğrenme ortamı üst düzeyde olur” (K. 38) sözleri ile sınıf içi etkileşim becerisinin önemli rolünü vurgulamıştır.

Bunun yanı sıra öğrencilerin aktifleşmesi de söz konusu olmaktadır: Öğrenci merkezli ders işlemenin etkili olması, öğrencinin güven duygusunu ve derse katılımını artırması, öğrencinin derse daha çok katılmasını sağlaması, öğrencilerin anlayıp anlamadığını göstermesi gibi önemli işlevlerin dile getirildiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda paralel görüşlere ulaşılmıştır. Örneğin bir katılımcı “Sınıfta öğretmen öğrenci etkileşiminin kuvvetli olması gerekir, dili daha iyi öğrenebilmek, dili iyi kavrayabilmek için” (K. 56) diye düşünürken bir diğeri de “İyi bir etkileşim olmazsa öğrenme ve öğretme de zevkli ve başarılı olmaz” (K. 58) görüşünü savunmaktadır.

Konuya doğal ve gerçek iletişim kurma ortamı oluşması açısından yaklaşanlar da olmuştur. Bu bağlamda öğrencinin Almancayı uygulama boyutuyla öğrenmesi, Almancayı hem duyup hem de konuşabilmenin sağlanması, Almancayı duyarak ve konuşarak öğrenmek, Almancayla doğal bir temas kurmasının sağlanması örnek olarak gösterilmiştir. “Yabancı dil sürekli duyarak ve konuşularak öğrenilen bir dildir. Dolayısıyla sınıf içerisinde yabancı dil konuşulması, öğrencilere o yabancı dilde dönütler verilmesi her zaman daha iyidir”, (K. 15) diyen bir katılımcı sınıf içi etkileşim becerisinin önemine işaret etmektedir.

Sınıf içi etkileşim becerisinin oynadığı diğer rollerin ise şu şekilde belirtildiği görülmüştür: Derste verimin ve başarının artmasını sağlaması, öğrencilerin özgüveninin artmasını sağlaması, öğrencilerin anlamalarına katkı sağlaması, dil farkındalığının artmasını sağlaması.

Sınıf içi etkileşimi yönlendirmede öğretmenin ve öğretmenin kullandığı dilin/söylemin oynadığı rol konusuna yönelik elde edilen kategoriler aşağıda listelenmektedir (Bkz. Tablo 10):

Tablo 10: Öğretmenin ve Öğretmen Söyleminin Rolü

Kategoriler	Frekans (n)
Hedef dili ön plana almak	5
Öğrenmeye katkı sağlaması	5
Öğrenciyi güdülemek	5
Öğrenciyi aktifleştirmek	4
İletişim kurmak	3
Öğrencinin özgüvenini artırmak	2
Öğrenciye rehberlik yapmak	2
Rol model olması	2
Dersi sevdirmek	1
Öğretmen ve öğrenci arasındaki bağı güçlendirmesi	1
Toplam	30

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenin ve öğretmen söyleminin rolünün, hedef dili ön plana almak, öğrenmeye katkı sağlamak, öğrenciyi güdülemek, öğrenciyi aktifleştirmek, öğrenciyle iletişim kurmak, öğrencinin özgüvenini artırmak, öğrenciye rehberlik yapmak, rol model olması, dersi sevdirmek ve öğretmen-öğrenci bağı güçlendirmesi biçiminde belirtildiği saptanmaktadır. “Öğretmenin kullandığı dil uygun değilse hem öğrenme sekteye uğrar hem de sınıf yönetimi zor olur. Pedagojik amaçlara ulaşmak için sağlıklı etkileşim ve etkileşimin

sağlıklı olabilmesi için de öğretmenin kullandığı dil önemlidir” (K. 60) diyen bir katılımcı, öğretmenin ve öğretmen söyleminin sınıf içi etkileşimde önemli bir rol oynadığı görüşündedir. Benzer görüşte olan bir diğer katılımcı ise kendisini şöyle ifade etmiştir: “Öğretmenin kullandığı dilin ders içerisinde öğrenci merkezli ders işlemeye ve öğrencileri aktif tutmaya çok büyük katkısının olduğunu düşünüyorum” (K. 62).

Sınıf içi etkileşimsel özelliklere ve sınıf içi etkileşim becerisine yönelik genel görüşler doğrultusunda Almanca öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının sahip oldukları güçlü yanları hakkında Tablo 11’de verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 11: Sınıf İçi Etkileşimde Güçlü Yanlar

Kategoriler	Frekans (n)
Öğrencilere konuşma ve derse katılma fırsatı vermek	10
Öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını dikkate almak	8
Olumlu kişisel özelliklere sahip olmak	6
Öğrencilere dönütler vermek	6
İyi ve etkili iletişim kurmak	4
Öğrenciye zaman tanımak	3
Öğrencinin seviyesine uygun ders işlemek	2
Yenilikçi ders tekniklerini kullanmak	2
Öğrencilerin derse ve öğretmene odaklanması sağlamak	2
Öğrencilerin konuyu anlamalarını sağlamak	2
Jest-mimik kullanmak	2
Toplam	47

Katılımcılar güçlü yanlarının başında öğrencilere konuşma ve derse katılma fırsatı vermek olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda bazı katılımcılar, diyaloglarla kalıcı öğrenmeyi sağladığını, öğrencinin söz hakkını uzattığını, pratik yapmaları için fırsat verdiğini, öğrencilerin tamamının derse katılımını sağladığını, öğrencilere açık uçlu sorular sorduğunu, metne yönelik öğrencilerin yanıtlayacakları sorular sorduğunu ve yanıtını bildikleri sorular sorduğunu belirtmişlerdir. Bunlar sınıf içi etkileşim açısından sahip oldukları olumlu özelliklere örnek olarak gösterilmiştir. Bir katılımcı da konuya ilişkin görüşünü “Hedef dilde kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamak adına öğrencinin söz hakkını uzatırım” (K. 57) biçiminde dile getirmiştir.

Sınıf içi etkileşimde güçlü olduğu düşünülen bir diğer yan ise öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını dikkate almak olarak dile getirilmiştir: Katılımcılar, ihtiyaç doğrultusunda yeterince desteklediğini, konuşma hatalarını dolaylı bir biçimde düzelttiğini, öğrencilerin yanlışlarını düzelttiğini, öğrencileri cesaretlendirdiğini, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağladığını, oynayarak ve eğlenerek ders işleyebildiğini, öğrencilerin özgün ve yaratıcı olmasını sağladığını dile getirmişlerdir. Örnek olarak bir katılımcının şu sözleri verilebilir: “İhtiyaç doğrultusunda yeterince destekleme noktasında iyi olduğumu düşünüyorum” (K. 62). Bir diğer katılımcı ise güçlü yanını “Sınıf içi etkileşimde en güçlü olduğum yanım öğrencinin dilsel hatalarını onun sözünü kesmeden sınıf akışını bozmadan düzeltirim” (K. 63) diyerek dile getirmiştir.

Sınıf içi etkileşime yönelik oldukça farklı güçlü yanların olduğu ortaya çıkmıştır. Olumlu kişisel özelliklere sahip biri olmak buna bir örnek olabilir; ayrıca katılımcılar arasında öğrencilere karşı empati geliştirmek, motive edici olmak, esprili olmak, sabırlı ve bilgili olmak, sosyal bir insan olmak, açık ve net konuşmak gibi özellikleri olduğunu dile getirenler bulunmaktadır.

Sınıf içi etkileşime yönelik diğer güçlü yanlar ise şu şekilde sıralanmaktadır: Öğrencilere dönütler vermek ve cevaplarını teyit etmek, iyi ve etkili iletişim kurmak, öğrenciye zaman tanımak, öğrencinin seviyesine uygun ders işlemek, yenilikçi ders tekniklerini kullanmak, öğrencilerin derse ve öğretmene odaklanması sağlamak, öğrencilerin konuyu kavramalarını sağlamak ve jest-mimik kullanmak. “Yönergelerimi açık ve net açıklarım ve öğrenci cevaplarını sürekli teyit ederim, ettiririm” (K. 63) ya da “Derste sık sık dönüt veriyorum. Telaffuz düzeltmesi yapıyorum. Soru-cevap şeklinde ilerleyebiliyorum” (K. 56) şeklinde dile getirilen görüşler güçlü yanlara örnek olarak verilebilir.

Katılımcıların sınıf içi etkileşim açısından bakıldığında zayıf olduğunu düşündükleri yanlarına ilişkin bulgular ise Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12: Sınıf İçi Etkileşimde Zayıf Yanlar

Kategoriler	Frekans (n)
Derste yapmak isteyip yapamadıklarının olması	15
İstenmeyen duygu ve davranışlar	3
Öğretim hedeflerine ulaşmada zorluk çekmek	3
Dilbilgisi konularını aktarmada zorluk çekmek	3
Yeterince teyit etmemek/ edememek	2
Öğretmen bilgisinin yetersiz olması	2
Toplam	28

Tablo 12’ye göre, katılımcıların sınıf içi etkileşim açısından bakıldığında zayıf olduğunu düşündükleri çeşitli yanlarını dile getirdikleri göze çarpmaktadır. Bunların başında *derste yapmak istediği halde yapamadıkları birtakım şeylerin olması* biçiminde ifade edilebilecek bir sorun gelmektedir. Bu konuya yönelik verilen somut örnekler arasında ise şunlar gelmektedir: Öğrencilerin derse yeterince katılmasını sağlayamamak, ilgisiz öğrencileri derse katamamak, cevabını bilmediği sorular sormamak, öğrenciden çok konuşuyor olmak, herkese söz hakkı verememek, yeterince sorular sormamak, sınıf içi disiplini iyi sağlayamamak, Almanca dersine karşı olumsuz tutum gösterenlerden etkilenmek, öğrencilerin dikkatini konuya çekmeyi başaramamak, sınıf yönetiminde sorun yaşamak, otoriteyi sağlayamamak, öğrencileri susturamamak, sınıf içi disiplini sağlamakta zorluk çekmek, tek dil prensibini uygulayamamak, derste özerk öğrenmeyi sağlayamamak, derste etkili örnekler verememek ve Almanca dersinin önemini anlatamamak. “Yabancı dili baştan sona kadar kullanamıyorum” (K. 56) diyen katılımcının, istediği halde tek dil prensibini uygulayamamaktan yakındığı anlaşılmaktadır. Bir başka katılımcının “Öğrencilere doğal etkileşim ortamı sunarak hedef dilde kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamayı, bir konu ile ilgili öğrencinin duygu, düşünce ve yorumlarını öğrenmek için cevabını bilmediğim sorular sormayı ihmal ediyorum” (K. 9) biçimindeki ifadesi oldukça dikkat çekicidir.

Bir diğer zayıf yönün ise bazı istenmeyen duygu ve davranışlar olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda aşırı kuralcı davranmak, aceleci davranmak, yorgun hissetmek gibi olumsuz duygu ve davranışları kendi zayıf yönü olarak belirten öğretmenler ve öğretmen adayları bulunmaktadır.

Öğretim hedeflerine ulaşmada zorluk çekmek de bir zayıf yön olarak dile getirilmiştir. Bu doğrultuda öğrenciyi derse katabilmek için dersin ana hedeflerinin dışına çıkmak, duyduğunu anlama becerisine gereken ağırlığı verememek ve zaman yetmediğinden dersin öğretim hedeflerine ulaşamamak gibi ciddi sorunlar dile getirilmiştir.

Zayıf yöne örnek olarak gösterilen diğer olumsuzluklar ise şu şekildedir: Dil bilgisi konularını aktarmada zorluk çekmek, yeterince teyit etmemek/edememek ve Almanca bilgisi ile dil becerilerinin yetersiz olması. “Söylenen cümlenin tam olarak anlayarak söylenip

söylenmediğini teyit etmem. Eğer doğru söylemişse bir sonraki cümleye geçerim. Yanlış kullanılan ifadelerde yeterince ipucu vermiyor olabilirim. Bazen öğrenciyi zorlamak istemem ve kurduğu cümleyi yanlışlarıyla kabul ederim” (K. 59) sözlerini kullanan bir katılımcı sınıf içi etkileşimde kendi zayıf yanını dile getirmektedir.

Katılımcılara son olarak “Sizce hizmet öncesi eğitimde ve/veya hizmet içi eğitimde sınıf içi etkileşim ile ilgili bir eğitim verilmeli midir? Neden?” sorusu yöneltilmiş ve incelenen yanıtlar arasında sadece iki katılımcının (%4,2) bu konuda eğitim verilmemesi gerektiğini dile getirdiği görülmüştür. Buna karşın % 95,7 ile neredeyse bütün katılımcıların söz konusu eğitimin verilmesini istediği anlaşılmıştır. Bir katılımcı, “uygulamalı eğitim verilsin” (K. 63) görüşünü dile getirirken, bir diğer katılımcı “Şimdiye kadar verilmediği hata. Şu an görev yapan öğretmenleri görüyoruz, etkileşim ile ilgili hiç bilgileri yok. Bilgileri olmadığından da sınıfa/öğrenciye yaklaşımları doğru olmuyor. Yabancı dillerin öğretilmemesi ve öğrenememesi sebebi de eksik etkileşim ve uygun öğretmen olmaması” (K. 58) ifadesini kullanmıştır. Sınıf içi etkileşim özellikleri ve becerileri hakkında eğitim verilmesini düşünen bir katılımcının yorumu ise şu şekildedir: “Ama maalesef öğretmenliği ülkemizde atandıktan sonra öğrenmek zorundayız” (K. 41).

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, hizmet öncesi ve hizmet içi Almanca öğretmenlerinden oluşan 63 kişilik bir katılımcı grubu ile Almancayı yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerini geliştirmek için ihtiyaç duydukları etkileşimsel davranışlar hakkındaki genel görüşleri ve ihtiyaç duydukları ölçüde bu etkileşimsel kaynaklarını kullanıp kullanmadıkları araştırılmıştır. Bu bağlamda, araştırma deseninin içerdiği yabancı dil öğretmenlerinin etkileşimsel davranışlara ne ölçüde ihtiyaç duyduğu, hangi sıklıkla kullandıkları, ihtiyaç derecesi ile kullanma sıklığı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve sınıf içi etkileşimsel beceri hakkındaki genel görüşlerine yapılan çalışma sonucunda ulaşılmıştır. Öncelikle Almanca öğretmenlerinin etkileşimsel beceriye ne ölçüde ihtiyaç duyduğunu göstermek amacıyla oluşturulan anketin sonucuna *Sınıf İçi Etkileşimsel Özelliklere ve Sınıf İçi Etkileşim Becerisinin Geliştirilmesine Duyulan İhtiyaca Yönelik Yapılan Değerlendirme Puanlarının Dağılımına* göz attığımızda, en yüksek ortalamaya sahip olan ‘ihtiyaç doğrultusunda yeterince destekleme’ gibi etkileşimsel davranışlar öğretmen liderliğindeki sınıf etkileşim desenini işaret etmektedir. Buna göre katılımcılar doğrudan sınıfi kendisi yönetmek yerine, öğrenci girişimlerini ve katkılarını destekleme hedefi gütmektedir ve etkileşimsel davranışını da ona göre belirlemektedir. Ayrıca, sonuçlar hizmet öncesi ve hizmet içi Almanca öğretmenlerinin farklı amaçlarla öğrencinin sözünü yarıda kesme gibi etkileşimsel özellikleri kullanmaktan kaçındıklarını, bu gibi etkileşimsel kaynakları sınıf içi etkileşimi ve öğrenci katılımını engelleyici role sahip olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu nedenle de ihtiyaç derecelendirmesinde daha düşük orana sahip olduğu görülmektedir. Bu durum Almancayı yabancı dil olarak öğretenlerin, sınıf içi etkileşimi ve öğrenci katılımını engelleyici yönde etkileyecek etkileşimsel davranışların farkında olduklarını ortaya çıkardığından *öğrencinin sözünü yarıda kesme* gibi bir etkileşim becerisine öncelikli olarak gereksinim duymadıkları biçiminde yorumlanabilir.

Bu çalışmada ikinci problemin cevabını ararken, öğretmenlerin etkileşimsel özellikleri kullanma sıklığına yönelik bir puan dağılımı sunulmuştur. ‘Cevabını bildiği sorulara yönelme’ gibi etkileşimsel bir kaynağın sıklık oranının yüksek çıkması Almanca öğretmenlerinin bu özelliğin sınıf içi etkileşimdeki yapıcı rolünün farkında olduklarını ve bu nedenle de daha yoğun şekilde kullanıldığını göstermektedir (Walsh, 2002). ‘Öğrenciye yeterince zaman verme’ gibi bir etkileşimsel davranışın kullanım sıklığının az olması ise sınıf içi etkileşim açısından olumsuz bir durum yaratmaktadır. Almanca öğretmenlerinin öğrenciye cevap vermesi veya cevabını oluşturması için yeterince zaman verme durumu yaratmadıkları anlaşıldığı için bu etkileşimsel

becerisinin çeşitli yöntemler aracılığıyla geliştirilmesi gerektiği de ortaya çıkmıştır. Araştırmanın genel sonuçları açısından ilginç olan diğer nokta da, zaten ‘öğrenciye yeterince zaman verme’ becerisinin öğretmenlerin geliştirme gereksinimi duydukları etkileşimsel beceriler içinde en baştan ikinci sırada yer alıyor olmasıdır. Bu bulgu, Almanca öğretmenlerinin nispeten az kullandıkları etkileşimsel becerilerini geliştirmek için daha fazla ihtiyaç duyduklarına işaret etmesi açısından çarpıcıdır.

Bu araştırmanın diğer bir problemi ise sınıf içi etkileşim becerilerine duyulan ihtiyaç ile bu becerilerin kullanım sıklığı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olup olmadığına odaklanmıştır. Yapılan bağımlı örneklem t-testi sonucuna göre anlamlı farklılık görülmediğinden katılımcıların sınıf içi etkileşim becerilerine yönelik ihtiyacı ile kullanım sıklığı arasında uyumlu bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların sıklıkla kullanmak durumunda kaldıkları iletişimsel becerileri bir o kadar da geliştirme ihtiyacı içerisinde oldukları yapılan araştırmanın dikkat çekici bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin Almanca dersindeki etkileşimsel durumlara yönelik uygulamalarıyla kendi gereksinimleri veya ihtiyaçları örtüşmektedir.

Çalışmanın diğer problemlerini cevaplarken, katılımcıların sınıf içi etkileşim ve etkileşimsel özellikler üzerine genel görüşlerini almak üzere altı farklı açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öncelikle kullanılan diğer etkileşimsel kaynakların neler olduğuna dair gelen öğretmen cevaplarına baktığımızda, öğretmenlerin daha öğrenci odaklı aktiviteler uygulanması gerektiği üzerine görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Fakat verilen cevaplar genel olarak incelendiğinde ‘yeni teknolojilerin Almanca öğretiminde kullanılması olgusu’ gibi yanıtların Almanca öğretmenlerinin sınıf içi etkileşim ve öğretmen söylemi kapsamının dışına çıkarak daha çok eğitim öğretim ortamını etkileyen her türlü etkeni SEY ile bağdaştırdıkları tespit edilmiştir. Diğer etkileşimsel özellikler başlığı altında katılımcılar tarafından sunulan üçüncü bir kaynak olarak ise sözsüz iletişim kaynaklarını içeren bedenleştirilmiş kaynaklardan yararlanmak belirtilmiştir. Öğretmenler tarafından sunulan bu etkileşimsel özellik, vücut dilini etkili kullanma ile bağdaştırılarak sözsüz iletişim araçlarının da etkileşimsel bir kaynak olduğuna önemli bir kanıt sunmaktadır (Sert, 2015). Ayrıca, katılımcılardan biri “çok iyi, harika” gibi doğrudan geri bildirim sunmanın öğrencinin katılımı açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Ancak, bu yapıların çok sık kullanımı farklı pedagojik hedeflere odaklanan mikro bağlamlarda öğrenme fırsatını tıkamaya neden olabilir (Waring, 2008).

Bunun yanı sıra, sınıf içi etkileşimin yabancı dil öğretimindeki rolüne dair de katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda Almanca öğretmenleri sınıf içi etkileşimin etkililiğinin derse olan ilginin artmasını, öğrencilerin sosyal açıdan sınıfta daha etkin olmasını, dil farkındalıklarının artmasını, öğretimin verimli bir şekilde gerçekleşmesini sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerde bu gelişimin sağlanabilmesi için de öncelikle onların sınıf içi dil farkındalıkları öğretmenlerin pedagojik amaçlarına uygun olarak kullandıkları etkileşimsel kaynaklarla arttırılmalıdır (Sert, 2016). Öğretmen söyleminin rolünün sorgulandığı açık uçlu soru ile ise, öğrenmeye katkı sağlamak, öğrenciyi güdülemek gibi öğretmen söyleminin farklı rolleri tanımlanmış ve öğretimin gerçekleşmesindeki yadsınamaz etkisi vurgulanmıştır (Fagan, 2014; Walsh, 2002).

Daha bireysel bir soru olarak ise, katılımcılara kendilerinde güçlü gördükleri etkileşimsel özellikleri sorulmuştur. Öğrenciye açık uçlu sorular yöneltilme, öğrencinin söz hakkını uzatma, jest ve mimik kullanma gibi daha önce kategorize edilen etkileşimsel kaynaklardan yararlandıklarını belirtmişlerdir (Can Daşkın, 2015; Sert, 2015; Walsh, 2011). Bu durum dört ana SEY unsuruna ek olarak önerilen etkileşimsel kaynakların (Walsh, 2006; Walsh 2011) Almanca öğretmenleri tarafından da kaynak olarak görüldüğünü göstermektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların sınıf içi etkileşimde zayıf oldukları yanlar açık uçlu bir soru aracılığıyla sorgulanmıştır. Örneğin katılımcılardan biri istediği halde hedef dil kullanımını

gerçekleştiremediğinden bahsetmiştir. Bu durum katılımcının, Amir ve Musk (2013)'ın bahsettiği iki dil arası geçişleri bir etkileşimsel kaynak olarak göremediğini, bu geçişleri yabancı dil öğrenme ortamını olumsuz etkileyen bir durum olarak nitelendirdiğini gösterir. Bir diğer katılımcı ise, uzatılmış öğrenci cevapları alamadığından söz etmiştir. Koshik (2003) Almanca 'W-Fragen' olarak nitelendirilen (İng. 'wh-') soru tipinin pedagojik hedefe uygun kullanıldığında öğrencilerin öğrenme ortamına katkısını arttırdığını tespit etmiştir. Bu bağlamda, bahsedilen katılımcının uzatılmış öğrenci cevabı gerektiren bu soruların eksikliğinin sınıf içi etkileşimsel yetiye olan olumsuz etkisinin farkında olduğu söylenebilir.

Almanca öğretmenlerinin özellikle açık uçlu sorulara verdikleri cevapları incelediğimizde, katılımcıların SEY'in içerdiği etkileşimsel kaynakları Walsh'un (2006) önerdiği farklı mikro bağlamlarda yapıcı ya da engelleyici rolleri kapsamında düşünmeksizin genel olarak olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Bu durum çalışmanın ana sınırlılığını oluşturmaktadır. Ayrıca çalışmanın gerçekleştirildiği hizmet öncesi-hizmet içi Almanca öğretmenleri arasındaki dağılıma baktığımızda hem sayısal hem de öğretim tecrübesi açısından farklılıklar vardır ve bu durum hem nitel hem nicel analiz sonuçlarına çalışmanın bir diğer sınırlılığı olarak yansımaktadır. Çalışmanın sonuçlarını doğrudan etkileyen bu sınırlılıklar Almanca öğretmenlerinin bu konudaki farkındalığını artırmak için çalışma yapılmadan önce sınıf içi etkileşimsel yapının içeriği ve etkileşimsel özelliklere dair bir seminer düzenlenerek kavramları net bir şekilde anlamaları sağlanarak giderilebilirdi. Örneğin, SETT (2006) ve IMDAT (2015) öğretmen eğitim programlarının ilk aşaması sınıf içi etkileşimsel yetinin ne olduğu ve farklı mikro bağlamlarda kullanılan etkileşimsel özelliklerin açıklanmasına yönelik bir seminerden oluşmaktadır ve bu durum öğretmenlerin etkileşimsel özellikleri bilinçli bir şekilde analiz etmesini sağlayabilirdi.

Son olarak sınıf içi etkileşimle ilgili hizmet öncesinde ya da hizmet içi eğitim kapsamında bir eğitim vermenin gerekliliğine yönelik bir soru yöneltmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu sınıf içi etkileşimin yabancı dil öğretimindeki etkisini vurgulayarak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sürecine dâhil edilmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Bu bağlamda, SETT (Walsh, 2006), IMDAT (Sert, 2015) gibi sınıf içi etkileşimsel yeti temelli öğretmen yetiştirme programları kapsamında öncelikle öğretmen ve öğretmen adaylarının dil farkındalığı artırılmalı ve sınıf içi etkileşimsel yetinin süreç içerisinde gelişimi hedeflenmelidir. Dil farkındalığının oluşum sürecini, katılımcıların önceki hedef ve beklentilerini tespit etmek gibi yabancı dil öğretimi sürecini etkileyen kaynaklar tespit edilmeli ve sınıf içi etkileşimsel yetinin gelişimini gözlemlemek adına daha sistematik, mikro analitik ve kanıta dayalı yöntemlerden faydalanılmalıdır.

5. KAYNAKLAR

- Amir, A. ve Musk, N. (2013). Language policing: micro-level language policy-in-process in the foreign language classroom. *Classroom Discourse*, 4(2), 151-167.
- Aşık, A. ve Kuru Gönen, S. I. (2016). Pre-service EFL teachers' reported perceptions of their development through SETT experience. *Classroom Discourse*. 7(2), 164-183.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Bilgin, N. (2000). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi. Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal.
- Boettcher, W. (1999). Der Kampf mit dem Präpositionalobjekt. Grammatische Abenteuer in Schule und Hochschule. İçinde A. Bremerich-Vos (Ed.), *Zur Praxis des Grammatikunterrichts* (s.193-252). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Bozbiyık, M. (2017). *The implementation of VEO in an English language education context: A focus on teacher questioning practices*. Unpublished master's thesis, Gazi University, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can Daşkın, N. (2015). Shaping learner contributions in an EFL classroom: Implications for L2 classroom interactional competence. *Classroom Discourse*, 6 (1), 33-56.
- Chomsky, N. ve Halle, M. (1965). Some controversial questions in phonological theory. *Journal of Linguistics*, 1(02), 97-138.
- Ellis, R. (2003). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Escobar Urmeneta, C. ve N. Evnitskaya (2014). 'Do you know Actimel?' The adaptive nature of dialogic teacher led discussions in the CLIL science classroom: A case study. *The Language Learning Journal*, 42(2), 165-80.
- Fröhlich, M., Spada, N. ve Allen, P. (1985). Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. *Tesol Quarterly*, 19(1), 27-57.
- Howard, A. (2010). Is there such a thing as a typical language lesson?. *Classroom Discourse*, 1(1), 82-100.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B. & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Koçer, Ö. (2013). Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 159-174.
- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*. 35, 277-309.
- Koshik, I. (2003). Wh-questions used as challenges. *Discourse Studies*, 5, 51-77.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29, 404-27.
- Mayer, O. ve Hüther, T. (2010). Wortschatzerklärungen im DaF-Unterricht in Japan. Ergebnisse einer videobasierten Unterrichtsanalyse. *愛知教育大学研究報告*, 59 (人文・社会科学編), 77-84.
- Miles, Matthew B. ve Huberman, A. Michael (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.
- Pekarek Doehler, S. (2010). Conceptual changes and methodological challenges: On language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. In P. Seedhouse, S. Walsh & C. Jenks (Eds.), *Conceptualising Learning in Applied Linguistics* (pp. 105-126). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. ve Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.
- Schart, M. ve Legutke, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München: Langenscheidt.

- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38 (4), 165-187.
- Seedhouse, P. ve Walsh, S. (2010). Learning a second language through classroom interaction. In P. Seedhouse, S. Walsh & C. Jenks (Eds.), *Conceptualising Learning in Applied Linguistics* (pp. 127-146). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sert, O. (2011). *A Micro-Analytic Investigation of Claims of Insufficient Knowledge in EAL Classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, Newcastle University, Newcastle upon Tyne.
- Sert, O. (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sert, O. (2016). Sınıf İçi Etkileşim ve Öğretmen Yetiştirme. İçinde S. Akcan ve Y. Bayyurt (Ed.), *Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Görüş ve Düşünceler* (s. 14-30). İstanbul: Boğaziçi Yayınevi.
- Sert, O. ve Walsh, S. (2013). The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. *Language and Education*, 27(6), 542-565.
- Shamsipour, A. ve Allami, H. (2012). Teacher talk and learner involvement in EFL classroom: The case of Iranian setting. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2262
- Sinclair, J. ve Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 245-259). Oxford: Oxford University.
- Walsh, S. (2002). Construction or Obstruction: Teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 6(1), 3-23.
- Walsh, S. (2003). Developing interactional awareness in the second language classroom through teacher self-evaluation. *Language awareness*, 12(2), 124-142.
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. New York: Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. London: Routledge.
- Walsh, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: Edinburgh University.
- Walsh, S. ve Li L. (2013). Conversations as space for learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 247-66.
- Waring, H. Z. (2008). Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. *The Modern Language Journal*, 92(4), 577-594.
- Yükseköğretim Kurulu (1998). *YÖK-Dünya Bankası Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu*. Ankara: YÖK.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. [Çevrim-içi: http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRr/10279/49875], Erişim tarihi: 15.04.2018.

Extended Abstract

The last century has witnessed growing of a research area that is related to the classroom discourse and teacher talk (e.g. Sert, 2015). These research phenomena have been closely examined with a variety of research methodologies including Discourse Analysis (Sinclair & Coulthard, 1975) and Conversation Analysis (CA) (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1964). CA particularly reports various interactional features and micro contexts of the classroom interaction through systematic and evidence-based analytic findings (Seedhouse, 2004). There are also an increasing number of Classroom Interactional Competence (CIC) studies pursued in various contexts (e.g. Seedhouse & Walsh, 2010). CIC is defined as “teachers’ and learners’ ability to use interaction as a tool for mediating and assisting learning” (Walsh, 2011, p. 158). Language teachers and learners can promote learners’ contributions to the classroom interaction through different properties of CIC. Walsh (2006, 2011) conceptualizes the fundamental features of CIC into four main categories: *maximizing interactional space, shaping learner contribution, effective use of eliciting, instructional idiolect, and interactional awareness*. Can Daşkın (2015) particularly focuses on shaping learners’ contributions of the language teachers in an EFL setting and she enlarges Walsh’s classification with two different properties: *translation from L1 to L2 and the usage of board*. Following this, Sert (2015) proffers four new features of CIC in the classroom interaction: *successful management of claims/displays of insufficient knowledge, increased awareness of unwillingness to participate (UTP), effective use of gesture, and successful management of code-switching* (p. 134). These interactional features can allow language teachers and learners to establish mutual understanding and maintain classroom interaction in a collaborative way in compliance with the micro contexts of the classroom and their pedagogical purposes. In this regard, some CA scholars improved the classroom interaction-based teacher training frameworks such as SETT (Walsh, 2006) or IMDAT (Sert, 2015) to raise language awareness of language teachers and develop their understandings of CIC properties.

Walsh (2006) attempts to enhance teachers’ professional development with a particular emphasis on the classroom interaction and he developed a teacher training framework entitled “SETT (Self-Evaluation of Teacher Talk)”. SETT framework consists of four classroom micro contexts: managerial mode, classroom context mode, skills and system mode, and materials mode. Within the first mode, language teachers aim to organize language learning activities through various interactional properties like usage of confirmation checks in managerial mode. In second mode, they mainly focus on fluency of L2 speaking and benefit from CIC properties such as scaffolding. Skills and systems mode enables language learners to produce correct utterances through different domains including explicit feedback. Finally, target language is practiced around a material using CIC features such as form focused feedback or excessive usage of display questions within material mode. Although there are some similarities to one another, each classroom mode has particular pedagogical targets and interactional properties within the context of SETT framework. This teacher training program has been implemented with both pre-service and in-service teachers in various research contexts (e.g. Howard, 2010).

The present study consists of 63 participants including 22 pre-service and 41 in-service German language teachers. While participant pre-service teachers are the senior year students at the Department of German Language Teaching at a state university, in-service teachers who participate in the study work at various state schools in Turkey. The present study aims to fill the research gap based on the needs and situation analysis of various interactional features of pre-service and in-service German language teachers in Turkey. This study also documents the frequency of interactional features produced by these language teachers within foreign language learning settings. In this regard, the study attempts to scrutinize whether there is a significant difference between the needs for and the frequency of use of interactional features. Furthermore, the current study closely examines what pre-service and in-service German language teachers think about CIC and its various interactional features. For these purposes, a mixed method research was carried out through qualitative and quantitative research methods. In order to reach the quantitative findings, the survey of Needs and Situation Analysis on CIC was developed with an adaptation of SETT teacher training framework (Walsh, 2006). Independent Sample T-test was carried out to examine the reflexive relationship between the needs and frequency level of using CIC features. In addition, the Inductive Content Analysis was used to analyze the qualitative data including general opinions of these German language teachers about CIC and its interactional properties.

In this study, findings of the needs and frequency analysis of using CIC features have reported that these German language teachers are aware of the positive and negative impacts of different interactional

features to facilitate learners' contributions to language teaching and learning atmospheres. To illustrate, while providing wait-time allows language teachers to shape learners' contributions, form focused feedback leads to produce limited student utterances within the classroom interactions (Walsh, 2002). Findings of the Independent Sample T-test have also revealed that there is a match between the needs and frequency analysis of interactional properties utilized by both pre-service and in-service teachers who participated in the study. In addition, as the analytic findings of the qualitative data have indicated that participating pre-service and in-service language teachers illuminated the crucial role of CIC to establish mutual understanding and manage their pedagogical purposes within context-specific language learning and teaching settings. Participants of this study also emphasized that CIC features and its significant function in foreign language education should be adapted to the pre-service and in-service teacher education programs. In this sense, a variety of teacher training frameworks including SETT (Walsh, 2006) and IMDAT (Sert, 2015) can be conducted to raise language awareness of language teachers and improve their CIC using micro-analytic, systematic, and evidence-based research methods such as Conversation Analysis. Therefore, this study makes a significant contribution to classroom interaction and foreign language education with a particular emphasis on the viewpoints of German language teachers through the analytic findings of the mixed methods.