

Sınıf İçi Söylemlerde Dilsel Davranış Olarak Bulmaca Çözme Örnekçesinin Analizi

The Analyses of Riddle Solving Pattern as a Speech Behavior in the Classroomdiscourse

Gönül Karasu

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
gkarasu@anadolu.edu.tr

Özet

Bilmece çözmek bireyin çocukluğunda öğrendiği dilsel bir davranış örnekçesidir. Bu dilsel davranış daha sonraki yıllarda gerek günlük yaşamın akışında gerek kurumlar içerisinde sıklıkla başvurulan bir tür bilgiye ulaşma yoludur. Ancak bilmece çözme örnekçesi kurumların gereksinimine göre farklılık göstermektedir. Bu araştırmanın amacı günlük yaşamda kullandığımız dilsel davranışlarda yer alan bilmece çözme oyununun üniversitede sınıf içi iletişimde kullanılıp kullanılmadığını, kullanılıyorsa sınıf içi iletişimde nasıl kullanıldığını ortaya koymaktır. Bu durum çalışması Anadolu Üniversitesi Mimarlık-Mühendislik Fakültesi Türk Dili dersinde altı ders saati ses kaydı ile veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın verileri bilmece çözme oyununun Türk Dili dersinde kendine özgün yapılarıyla dilsel davranış olarak yerini aldığını göstermiştir. Ders içindeki bilginin işlenmesine ve bilgiler arası köprülerin kurulabilmesine yardımcı olan bu dilsel davranışın bilinçli kullanımı sınıf içinde öğrencilerin ortak bilgisinin işlenmesinde yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak, öğretim elemanı tarafından öğrencilerde var olan ortak bilginin üzerine eklenecek yeni bilginin daha etkin ve üretken aktarımını da sağlayabileceği görülmüştür.

Anahtar sözcükler: *üniversite; edimbilim; söylem; kurum; kurum dili; bilmece.*

Abstract

Riddle-solving is a pattern of linguistic behaviour of an individual, whom s/he learns in childhood. This linguistic behaviour is a kind of path to be utilized to attain the knowledge both in the flow of the daily life and among the institutions in the following years. However, riddle-solving pattern displays variety according to the requirements of institutions. The aim of this study is to analyse if riddle-solving patterns of the language are used in the classroom communication at the university and how they are used in the classroom discourse. This case study was performed by recording six class hours from the Turkish Language course to gather data at the faculty of Engineering and Architecture of Anadolu University. The findings of the study revealed that riddle solving game is placed as a speech behavior in the Turkish classes with their own structure. It is thought that frequent use of this speech behaviour, contributing to the learning process, has a bridge function between the current and the new information. Additionally, it can contribute conveying new information which will be attached to the already existed knowledge of learners more effectively and productively by the lecturer.

Keywords: *University; pragmatics; discourse; institution; institutional speech; riddle.*

Giriş

Bu çalışma ilgisini sınıf içi söylemlerde yer alan bilmece çözüme örnekçesine* yöneltmiştir. Anadolu Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi'nde yer alan Türk Dili derslerinden elde edilmiş olan verilerden yola çıkarak; günlük yaşamda yer alan bilmece çözüme oyununun ders içinde de kullanılıp kullanılmadığını, kullanılıyorsa ne derecede ve nasıl kullanıldığını, sınıf içi söylemlerin içinde özgün biçimde uyarlanmış bir yapısı olup olmadığını ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu çalışma bir durum çalışması niteliğindedir. Ehlich ve Rehbein tarafından geliştirilmiş olan ve nitel çalışmalar gerektiren işlevsel edimibilim yönteminden yola çıkarak sınıf içi söylemlerde yer alan bilmece oyununun yapısının yanında işlevi üzerinde de durulacaktır.

Bu çalışmanın önemi, üniversitede sınıf içi söylemlerde bulunan yeniden yapılandırmaların, soru-cevap, tekrar, özetleme örnekçelerinin yanında bilmece çözüme örnekçesinin de sınıf içi söylemlerde yer aldığı düşünüldüğünde bu alanda var olan boşluğa bir katkı sunmaktır. Üniversitelerde yer alan sınıf içine yönelik çeşitli çalışmaların yanında bu çalışmanın da ortaöğretimin dışında lisans düzeyinde sınıf içi iletişime yönelik yapılan incelemelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretim elemanlarına sınıf içi söylemlerde örnekçelerden birisinin de bilmece çözümenin kurumun amacına uygun yapılandırılarak kullanıldığını ve zaman zaman bilginin işlenmesinde bilinçli bir şekilde uygulanabileceğini göstermektedir.

Bu durum çalışmasında elde edilen bulgular Anadolu Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Türk Dili derslerinde yer alan öğrencilerle ve öğretim elemanlarıyla sınırlıdır. Bu fakültenin seçilme nedeni Fen Bilimlerinde okuyan öğrencilerin bilmece çözüme örnekçesini nasıl kullandıklarını derinlemesine ortaya koyabilmektir. Farklı bilim alanlarından yapılacak sınıf içi söylemlerde bilmece çözüme örnekçesine yönelik nitel bakış açısıyla derinlemesine çalışmalar, sosyal ve eğitim bilimleri ve fakülteleri gibi, bu çalışmayı bütünleyebilecek ve lisans eğitiminde kullanılan bulmaca çözüme örnekçesine daha genel geçer bir bakış açısı getirebilecektir. Ayrıca bu çalışma araştırma konusunun kayıtlarının yapıldığı zaman dilimindeki durumu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmaya yönelik veriler sınıf içinde yer alan özgün söylemler kayda alınarak EXMARaLDA (Rehbein ve Schmidt, 2004) programında çözümlenmiş ve araştırmanın amacına göre yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırmanın amacı, araştırma konusunu diğer söylem örnekçelerinden ayırarak araştırmanın ruhuna uygun hale getirmektir. Bu yeniden yapılandırma tekniği ile bilmece çözüme örnekçesine odaklanılarak dilsel davranışlarda yer alan diğer örnekçeler (soru sorma, özetleme gibi) gözardı edilmiştir.

Bu çalışmaya temel oluşturan kaynaklar, işlevsel edimibilimde bilmece ve bulmacaya yönelik yapılan bilimsel araştırmalardır. Ehlich ve Rehbein'in „Muster und Institution“ (1986) adlı eserinde yer alan ortaöğretime yönelik sınıf içinde bilmece çözümenin yeri, önemi ve yapısına yönelik yapılan inceleme bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışma bilmece çözümenin üniversitedeki yerini, yapısını ve bilginin işlenmesindeki işlevini sorgulamaktadır.

Bilmece çözüme daha çocukluk döneminde (Grzybek, 1987c) bir oyun biçimi olarak öğrenilmektedir. Ne var ki, birey günlük yaşamda öğrendiği dilsel davranışları kurum içinde farklı kullanmaktadır. Çünkü kurumların amacına yönelik olarak bu dilsel davranışların zamanla biçim değiştirdiğini öğrenmektedir. Ancak bu öğrenme biçimi bilinçli bir öğrenme değildir.

* Bu çalışmada “Muster” kavramı örnekçe olarak kullanılmıştır.

Bu çalışmada önce Eğitim-öğretim ortamında bilginin aktarılmasında bilmece çözme örnekçesinin kuruma nasıl uyarlandığı vurgulanmış bu arada konuyla ilgisi olmayan ancak bilginin öğrenilmesinde rol oynayan pek çok dilsel davranış göz ardı edilmiş, sadece bilmece çözme örnekçesinin edimbilimsel yaklaşımı verilmeye çalışılmış sonuç bölümünde ise veri analizleri değerlendirilmiştir. Araştırma üniversitede yapıldığı için kurum olarak üniversite kavramı üzerinde durmak yararlı olacaktır.

Kurum Olarak Üniversite

Kurumlar, işlevsel edimbilimde, toplumun gereksinimlerine cevap veren, içinde belli kurumsal davranışları sergilemekle yükümlü olan uzman görevlilerin bulunduğu toplumsal kuruluşlar „gesellschaftliche Apparate“ (Ehlich ve Rehbein, 1977) dir. Üniversiteler de toplumun gereksinim duyduğu kurumlardan birisidir. Bu kurumun içinde yer alan tüm dersler; seminerler, konferans usulü sunumlar (ister anfi ortamında olsun ister sınıf içinde) bilginin aktarıldığı ve bilginin sorgulandığı ortamlardır. Böylelikle hem üniversite öğrencisi hem de öğretim elemanı kurumun beklentileri ve ortaya koyduğu kurumsal kurallar doğrultusunda hareket etmekle yükümlüdürler: „Her türlü dilsel etkinliğin somutlaştırılması olan iletişim, dilsel davranışlara bağlıdır.“* (Duman, 2002). Ders içinde yer alan dilsel davranışlar günlük yaşamdaki dilsel davranışlardan „homileischer Diskurs“ (Rehbein, 1988) farklılık gösterir. Sınıf içindeki konuşmaların belli bir amacı vardır, yani öylesine yapılan konuşmalar değildir. Sınıf içinde yer alan iletişim, kuruma dayalı, öğrenci ve öğretim elemanı tarafından uygulanagelen dilsel davranış örnekçelerine bağlıdır.

Bu olgunun yanında öğrencinin derse katılımı onun derse olan ilgisi ile doğru orantılıdır. Öğrencinin dersteki konulara ilgi duyması ve eğlenerek derse katılması bilginin aktarımını da kolaylaştıracaktır, başka bir deyişle: „dinleyici olarak öğrenci, konuşmacı olarak yer alan öğretim elemanının ulaşmak istediği hedefe hazır olmalıdır“ (Duman, 2002, s. 284; ayrıca bkz: Duman, 2008, s. 290). Bilmece çözme oyununda da eğlence vardır ve üniversite kurumunda derse uyarlanmış hali aşağıdaki örneklerde verilmeye çalışılacaktır. Burada yine öğrencinin ve alan bilgisini öğrencilere aktarmakla yükümlü olan öğretim elemanının asimetrik (Becker-Mrotzeck, 2001) bir ilişki içerisinde olduğu da unutulmamalıdır.

Öğretim elemanının ve öğrencilerin gösterdiği bu dilsel davranışlar işlevsel edimbilimde katılımcı bilgisi „Aktantenwissen“ olarak adlandırılmaktadır. Bu davranışlar, katılımcının kuruma dayalı dilsel davranışlarını yönlendiren bilgilerini (Ehlich ve Rehbein, 1977, s.39; Rehbein, 1988) içermektedir. Söylem örnekçeleri iletişimin yapı taşlarıdır. Bu örnekçelerin „Muster“ bilinmesi belli bir amaca „Zweck“ hizmet etmektedir (Rehbein, 1988). Ne var ki bu belli dilsel davranışlar içinde yer alan örnekçeler doğru yerde ve doğru zamanda kullanılmalıdır, çünkü: „bu örnekçeleri yerinde kullanmasını bilen, kurumda hareket edebilir.“ (Ehlich ve Rehbein, 1977, s. 68). Böylelikle üniversitede yer alan sınıf içi iletişimde öğretim elemanının daha önce planladığı bilgi aktarımı belli beklentiler doğrultusunda gerçekleşmektedir. Bu bilgi aktarımı sürecinde de farklı fakat belli dilsel davranış örnekçelerinden yararlanılmaktadır.

Bilinen dilsel davranış örnekçelerinden birisi de bilmece çözümdür. Bilmece çözümlen sınıf içi iletişimde bilginin eğlenerek öğrenciye aktarılması sürecine katkısı vardır. Böylelikle günlük yaşamda yer alan bilmece oyunu örnekçesi örneğin orta öğretimde işlevselleştirilerek ve biçiminde değişiklik yapılarak kurumun beklentilerine uygun hale getirilebilir (bkz.: Hoffmann, 2000). Bu durumun üniversitede de böyle olduğu düşünülmektedir.

* Alıntıların Türkçe çevirileri yazar tarafından yapılmıştır.

Bilmece Çözme

Bilmece kavram olarak farklı şekillerde açıklanır. Örneğin Türk Dil Kurumunun (1998) sözlüğünde bilmece bir oyun olarak tanımlanır. Bu oyunda bir kavramın veya sözcüğün özellikleri, tasviri yapılarak konuşmacı tarafından dinleyicinin çözüme ulaşması hedeflenir. Wahrig sözlüğünde de (1972) bilmece çözme, çözülmesi beklenen bir görev, bir oyun şeklinde nitelendirilir.

Ehlich ve Rehbein (1986) bilmece çözmeyi tanımlarken bu oyunda en az iki kişinin olması gerektiğini, her iki tarafın da davranışlarının, birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğunu, bu davranışların büyük bir kısmının bilmeceyi soranla bilmeceyi çözmeye çalışanın arasında gidip gelen dilsel davranışların oluşturduğunu vurgulamaktadır. Schupp (2002)'a göre de bilmece çözme oyununun bir arkadaşa ihtiyacı vardır. Schupp bilmece çözme eylemini diğer edebi türlerden ayırır. Ona göre diğer edebi türlerden ayrı olarak bilmece çözme oyununda iletişim içinde olunan karşı tarafın, yani dinleyicinin, bir başka deyişle bilmeceyi çözen kişinin dilsel eylemi olan yanıtına gereksinim vardır. Konuşmacı, bilmeceyi söylem ortamına aktarmadan önce bilmeceyi ve çözümünü bilen kişidir (Grzybek, 1987a; Spittel, 2009). Bilmeceyi içinde dinleyiciyi yönlendiren, çözüme götüren ipuçları bulunmak zorundadır (Ehlich ve Rehbein, 1986; Grzybek, 1987a; Spittel, 2009; ayrıca bkz.: Levin, 1987; Permjakov, 1987).

Bilmeceyi çözecek olan dinleyiciye verilen bu ipuçları onu belli bir zihinsel sürecin içine çeker. Dinleyici bir takım varsayımlarda bulunur ve bunları daha sonra iletişim ortamına aktarır. Dinleyici bu çözme ve tahmin yürütme çabaları sayesinde oyunun bir parçası olur (Ehlich ve Rehbein, 1986; ayrıca bkz.: Spittel, 2009) ve eğlenceye katılır. Bilmeceyi çözümlenemediğine dair yapılan geri bildirimler de yine oyunun bir parçasıdır.

Bilmeceyi çözmeye çalışan dinleyicinin tahminlerde bulunduğu süreçte gerek soruyu soran gerekse çözmeye çalışan karşılıklı bir oyun içerisine girer. Bilmeceyi çözmeye çalışan kişi tahminleriyle bilmeceyi soran tarafından çözüme ulaştırılmaya çalışılır. Eğer sorunun sorulduğu kişi(ler) çözüme ulaşmışsa oyun neşeye, kimi zaman kahkahalarla biter. Kimi zaman da çözüme ulaşması gereken kişi doğru tahminlerde bulunamaz ve soruyu soran kişi tarafından yanıtları red edilir (Ehlich ve Rehbein, 1986). Bunun üzerine bilmece tekrar gözden geçirilir, yine tahminlerde bulunulur (Schlichting, 2000). Bu oyun çözüm bulunana kadar ya da çözüm dinleyici tarafından bulunamadığı durumlarda bilmeceyi soran kişi tarafından konuşma ortamına çözümleri verilene kadar sürdürülür (Permjakov, 1987), veya çözümleri bulunması beklenen dinleyici bir kaç denemeden sonra çözümleri bulamadığında bilmeceyi soran kişiden doğrudan doğruya yanıt isteyebilir. Oyunun bu şekilde bitmesi durumunda da yine eğlence söz konusudur.

Ehlich ve Rehbein'a göre (1986) bilmece çözme üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama bilmeceyi sorulduğu ve buna yönelik tahminlerin yapıldığı veya çözümün bilinmediğinin sinyallerinin verildiği aşamadır. İkinci aşama dinleyici tarafından bulunamayan, bilinmeyen çözümün, bilmeceyi soran kişiden talep edilmesidir. Üçüncü aşama ise bilmece çözme oyununda mutlak ulaşılması gereken aşamadır. Bu aşama dinleyicinin içine girdiği olumlu, duygusal tepkiler „positive emotive Reaktion des Ratenden“ (a.g.e., s. 34) aşamasıdır ki bu da kendisini oyunun sonunda gülmeye ya da mutlulukla gösterir (bkz.: Schupp, 2002; Spittel, 2009). Bu oyunun sonucunda çözüme öyle ya da böyle bir şekilde ulaşılır. Başarı garantisinin „Erfolgsgarantie“ (Ehlich ve Rehbein, 1986) olması aynı zamanda oyunun kendisini sevdirmeye nedenidir.

"Bu sevinç bulunan veya hediye edilen bir bilgi üzerinedir. Çünkü bilmece çözmeye bütünüyle bilgi ile ilgilidir. Bu bağlamda hem bilmeceyi soran kişi hem de bilmeceyi çözecek olan kişi öncelikle belli bir ortak bilgiye sahip olmak zorundadır. Eğer bu durum söz konusu ise bilmeceyi çözecek olan kişi başarılı bilişsel süreçler sergileyebilir."[†] (a.g.e., s.34).

Bu oyunda öncelikle oyuncular iki gruba ayrılır. Bir grup bilmeceyi ve çözümünü bilen diğer grup ise bilmeceyi çözemediğini henüz bilmeyen kişilerden oluşur. Bu oyunla bilmeceyi çözemediğini bilmeyen grup oyunun sonunda çözüme ulaştırılarak bilgilendirilir. Onlar artık bilmeyenler grubundan bilenler grubuna geçmiştir (bkz.: Ehlich ve Rehbein, 1986). Onlara keyif veren bu gruplararası geçişle artık kendileri de bilmece sorabilen grubun içinde yer almaktadır. Sınıf içinde bilmece çözmeye karşılıklı oynanan bir bilgi oyunudur. Günlük yaşamda yer alan bilmece çözmeye oyunundan farklı olarak - ortaöğretimde olduğu gibi- üniversitede de öğrenci sınıf içi iletişimde konunun işlenmesine ve devamının sağlanabilmesine yönelik gerekli bilginin unsurlarını (Redder, 1984; ayrıca bkz.: Keller ve Leuninger, 2004) bulmak zorundadır.

Yöntem

Bu çalışmada işlevsel edimbilim yönteminden (Ehlich ve Rehbein, 1977) yararlanılmıştır. İşlevsel edimbilimin amacı farklı alanlarda yer alan kurumların temsilcileri ile bu kurumlardan yararlanan kişilerin kurum içerisindeki dilsel davranışlarının yapısını ve işlevini ortaya koymaktır. İşlevsel edimbilimde yapılan araştırmalar dilsel davranışların amacına yöneliktir (bkz. Dereli, 2005; Günay, 2004). Bu araştırmalar yapılırken dilsel davranışların toplumsal boyutu da göz önünde bulundurulmaktadır (bkz. Ehlich ve Rehbein, 1986; Linke, 1998). Bu bağlamda Ehlich ve Rehbein'in görüşünden yola çıkarak Anadolu Üniversitesi'nde elde edilen özgün kayıtlarla sınıf içi söylemlerde yer alan bilmece çözümlenmesi örnekçesi işlev açısından ele alınmaktadır. Sınıf içinde geçen söylemler ses kayıt cihazı ile kayda alınmış, araştırmanın amacına uygun çözümlenmiş ve yeniden yapılandırılmıştır. Veriler Mühendislik-Mimarlık Fakültesinde okutulan Türk Dili derslerinden elde edilmiştir ve bir durum çalışması niteliğindedir. Farklı fakültelerde ve üniversitelerde yapılacak olan başka araştırmalar buradaki bulguları tamamlayıcı nitelikte olabilecektir.

Veriler

Yukarıda değinildiği gibi bu çalışmanın verileri Eskişehir Anadolu Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesinde yer alan Türk Dili derslerinden ses kaydı yapılarak elde edilmiştir. 2006-2007 Eğitim Öğretim yılı Bahar döneminde 6 ders saati kayda alınmış ve çözümlenmiştir. Çözümleme işlemi HIAT (Halb-Interpretative Arbeits-Transkription) *çözümleme programının bir ileri sürümü olan EXMARaLDA* (Extensible Markup Language for Discourse Annotation) programında gerçekleştirilmiş ve araştırmanın amacına uygun olarak yeniden yapılandırılmıştır. Her bir sözce 1'den başlanarak rakamlandırılmış bu araştırmaya örnek olan sözce öbekleri bilmece çözmeye örnekçesindeki ilgili kısımlarda özgün sırasıyla alınmıştır. Öğretim elemanı çeviriyazıda (Ö) olarak öğrenciler ise (Öğr) olarak tanımlanmıştır. Adların gizli tutulabilmesi için de her bir öğrenciye rakam verilmiştir. Çift parantez içindeki sözceler (()) yorumları içermektedir.

Sınıf İçi Söylemlerde Bilmece Çözme Örnekçesi

Bilmece çözmeye örnekçesinin soru sorma ve yanıtlama örnekçesiyle ortak bir yönü vardır. Bu da soruyu soran kişinin, yani konuşmacının bir diğer değişle öğretim elemanının sorunun yanıtını önceden biliyor

[†] Alıntı içerisindeki vurgulamalar Ehlich/Rehbein tarafından yapılmıştır.

olmasıdır. Her iki dilsel davranış da üniversitedeki derslerde sıkça gözlemlenebilmektedir. Bu dilsel davranışlarla öğretim elemanı öğrencilerle birlikte o gün işlenecek olan konunun yapı taşlarını örmekte ve birlikte dilsel eylemlerde bulunarak hedefe doğru yol almaktadır. Soru sorma ve yanıtlama örnekçesi ile bilmece çözüme örnekçesini birbirinden ayıran özellik ise soru sormada istenilen bilgi doğrudan dile getirilirken bilmece çözüme dolaylı anlatımlara gereksinim duyulmasıdır (Grzybek, 1987b). Öğrencilerin bilmece çözüme ulaşma çabalarında soru sorma-yanıtlama örnekçesinde olduğu gibi belli kurallar çerçevesinde değil de biraz daha esnek hareket edebildikleri söylenebilir. Söz alış veriş (turn-taking için bkz.: Sacks, Schegloff ve Jefferson, 1974) bilmece çözüme her ne kadar esneklik gösterse de yine de belli kurallar çerçevesinde işlemektedir. Örneğin bilmece çözüme örnekçesinde öğretim elemanı verilen yanıtları değerlendiren kişidir.

Öğrencilerin çözümlene çabaları öğretim elemanı tarafından olumsuz değerlendirildiğinde ve öğrenciler yine de çözüme talep ettiklerinde günlük yaşamda bilmeceyi soran kişi çözüme verir ve bu oyun soruyu soran kişinin yanıtı ile birlikte biter. Ne var ki sınıf içi söylemlerde öğretim elemanı çözümlen bulunması için diretebilir, bulunamadığında ise ancak çözüme ders ortamında kendisi verir ve bu çözümlen üstüne konusunu işlemeye devam eder. Edwards da (1980) bu konuda günlük yaşamda yer alan bilmece çözüme oyununun sınıf içindeki bilmece çözüme oyunundan farklılık gösterdiğini söyler. Sınıf içinde öğrenciler yanlış yanıtlarını kendi kendilerini süzgeçten geçirerek de elerler. Öğretim elemanı soruya uymayan yanıtları nazikçe geri çevirebilir ve doğru yanıtın gelmesi için direnebilir. Bazen de yanlış verilen çözümleri duymamazlıktan gelebilir. Bu dilsel davranışlar bilmece çözüme oyununda beklenen davranışlardır.

Ehlich ve Rehbein'in bilmece çözüme yönelik oluşturduğu akış şeması "Ablaufdiagramm" (1986) bu çalışmanın da çıkış noktasını oluşturmaktadır. Buna göre üniversite içinde yer alan bilmece çözüme dilsel davranışının akış şeması oluşturulmaya çalışılmıştır. Aşağıda verilen akış şeması bilmece çözüme dilsel davranışını görselleştirmeyi amaçlamaktadır.

zihinsel süreçler için bkz.: Grzybek, 1987b, s.261) çözüm önerilerini (3) sınıf içi iletişim ortamına aktarırlar. Öğretim elemanı verilen çözüm önerilerini kendi zihinsel sürecinden geçirir (4).

Öğrenciler tarafından verilen çözüm önerileri öğretiminin daha önceden bildiği yanıtla örtüşüyorsa öğrenciye olumlu geri dönüt verilir (5). Öğrenciler bunu sevinçle, memnuniyetle karşılar (6). Bu dilsel eylemlerin gerçekleştirildiği ortamda genellikle sevincin göstergesi olan gülmeye (7) bir sonraki örneğe geçiş sağlanır (8).

Bilmecenin çözümü öğrenciler tarafından bulunamadığında ise ya öğretim elemanı verilen çözüm önerilerini geri çevirebilir (14), ya öğrencilerin önerilerine devam etmelerini sağlayabilir (13) ya da doğru yanıt gelmiyorsa bilmecenin çözümünü kendisi verebilir (11). Öğrenciler tarafından bulunamayan çözüm öğretim elemanı tarafından verildiğinde günlük yaşamdaki aksine sınıf içindeki söylemler yine gerçek ortama geri dönüş yapılarak farklı örneklerden yararlanılıp bilginin işlenmesine devam edilir.

Kimi öğrenciler bu örnekçe içerisinde dilsel davranış olarak susmayı (9) tercih edebilirler (susma için bkz.: Duman, 1999). Bu söz söylememe de öğretim elemanı için öğrencinin bu sorunu, bu bilmeceyi çözemediğinin bir göstergesidir (10). Öğrencilerin bu susma davranışını öğretim elemanı bir davranış göstergesi olarak alabilir ve çözümü söylem ortamına kendisi verebilir. Burada da yine bilmece çözme oyunu çözümün bulunmadığı yerde bilen kişinin çözümü dinleyiciye, bu durumda öğrenciye vermesiyle her iki tarafta da içten içe bir sevinmeyle biter.

Günlük yaşamda yer alan bilmece çözme oyunundan farklı olarak sınıf içindeki bu oyunun sonunda ister öğretim elemanı tarafından ister öğrenci tarafından verilsin çözüm sınıf içinde işlenecek olan konunun yapı taşlarının devamlılığı için gerekli bir parçadır ve konu onun üzerine işlenir. Bu sürecin sonunda oyun ortamından bilginin aktarılması gerektiği gerçek ortama geçiş sağlanır.

Türk Dili Dersinde Bilmece Çözme Örnekçesi

Ders içinde eğer öğrencinin işlenecek konu itibarıyla katılımı söz konusuysa örnekçelerden bilmece çözme oyunu sınıf içi söylemlerde yerini alabilir ve dersin daha eğlenceli geçmesini sağlayabilir. Türk Dili dersinde de öğretim elemanının bu oyunlaştırmayla (1). örnekte görüleceği gibi verilen yanıtların arasından doğru olanı nasıl çekip çıkardığı gözlenmektedir.

Örnek (1):

- | | | |
|-----|---------|--|
| 115 | (Ö) | Hallerinden memnun, tamlayan kölelerse tamlama/tamlanan bir sıfat tamlaması var. |
| 116 | (Ö) | Özgürlüğün en büyük düş/düşmanları e/ı siz söyleyin bakalım, nasıl bir tamlama bu? |
| 117 | (Öğr.2) | Sıfat. ((Duyulamayacak kadar sessiz.)) |
| 118 | (Öğr.1) | Karma |
| 119 | (Öğr.3) | Katlamalı |
| 120 | (Öğr.5) | Kartal kalkar dal kalkar, kartal konar dal sarkar. |
| 121 | (Öğr.4) | Birleşik tamlama. |
| 122 | (Ö) | Karma neymiş? ((Öğrenciler karışık bir şekilde konuşurlar.)) |
| 123 | (Ö) | Farklı isim tamlamaları. |

- 124 (Ö) Hm, bazen isim tamlamaları ağırlı ve içine tamlamanın da e: niteleyen bir sözcük girer burda olduğu gibi, özgürlüğün düşmanları yerine „özgürlüğün en büyük düşmanları“. Karma tamlama
- 125 (Öğr.1) Evet.
- 126 (Ö) diye öğrendik di mi bunları?

Öğretim elemanının (116). sorusu üzerine öğrenciler eğlenerek çözüm önerilerini (117)'den (122)'ye kadar sınıf içi iletişime aktarmaktadırlar. (120). sözcüde öğrenci(5) bir tekerleme söyler. Öğrenci bu tekerlemeyle oyunu daha eğlenceli hale getirir. (119)'da yer alan „katlamalı“ sözcüğü de öğrencinin(3) oyuna katılıp eğlendiğini ve eğlendirdiğini göstermektedir. Öğretim elemanı öğrencinin(1) (118)'deki sözcüğünü alarak sorusunu yineler (122). Neredeyse tüm öğrencilerin yine öğretim elemanının yönlendirmesiyle çözüm önerileri sunduğu gözlenmektedir. Bu süreçte tüm öğrenciler söylem ortamına karışık bir şekilde çözüm önerilerini getirdiklerinden (122-123 arasında) burası çevriyazıya dönüştürülemedi. Bu da aynı zamanda bilmece çözme oyununun halen devam ettiğini göstermektedir.

Bunun üzerine öğretim elemanı önce tanımı verir (124). sözcüğünün sonucunda vurgusunu arttırarak doğru çözümü öğrencilere aktarır. Öğrenci(1) (125). sözcüğünde daha önceden eksik de olsa ortaya koyduğu çözüm önerisini ancak şimdi verilen çözümle örtüştürdüğünde „evet“ diyerek kendine geri dönüt vermektedir. Öğretim elemanı ise söz eylemini (126)'da tamamlar. Öğrenci(1)'in (125)'deki sözcüğü onun çözüme yaklaştığının sevincinin de belirtisi olduğu düşünülmektedir. „Karma Tamlama“nın açıklaması yapılarak öğretim elemanı daha önceden öğrenilmiş olan bu bilginin sınıf içinde yer alan öğrenciler tarafından tekrar anımsanmasını sağlamaktadır. Bu açıklama ve çözümün verilmesiyle hem öğretim elemanı hem de öğrenciler oyun ortamından uzaklaşır ve tekrar işlenecek konunun üzerine odaklanır ve ciddileşirler.

Öğretim elemanı bilmece oyununu sınıf içi iletişim ortamında uygulamak istediğinde sözcüklerine farklı bir vurgulama katarak öğrencilerin bu bilmece oyununa katılmalarını sağlar. Öğrenci burada öğretim elemanının bu soruyu sormadaki hedefini ve bu soruyu neden sorduğunu düşünmeye başlar. Bu tür oyunlaştırılmış bilgi işlemlerinde söz alış veriş kontrolsüz sağlanmaktadır (bkz.: Ehlich ve Rehbein, 1986). Artık iletişim içerisinde hiyerarşi bir süreliğine göz ardı edilebilmektedir.

Örnek (2)'de de öğretim elemanı öğrencilerini birlikte düşünmeye ve konuşmaya yönlendirebilmek için bilmece çözme örneklerinden yararlanır.

Örnek (2):

- 112 (Ö) Evet • • • .
- 113 Yine bir isim cümlesi.
- 114 Peki e: yüklemi isim tamlamasından oluşan bir isim cümlesi var • • .
- 115 (Ö) İsim cümlesinden gitmişken, o zaman bir şunu inceleyelim: „Özgürlüğün • en büyük düşmanları • • „ ne olabilir sizce?
- 116 (Ö) Özgürlüğün düşmanı nedir?
- 117 (Öğr.1) Esaret
- 118 (Öğr.3) Esaret altında kalmak.
- 119 (Ö) Evet • .
- 120 (Ö) Başka • ?
- 121 (Ö) Yani daha Türkçeleştirelim.
- 122 (Ö) Esaret dediğiniz şey kölelik mi • • ?
- 123 (Ö) Özgürlüğün en büyük düşmanları • • .

- 124 (Öğr.3) Mantık.
 125 (Ö) Başka • .
 126 (Ö) Cümlede şöyle demiş: „Hallerinden memnun kölelerdir.“
 ((Tahtaya yazar))
 127 (Ö) Aslında kölelik/her köle halinden memnun olmaz.
 128 (Ö) Belki de bazıları bunun mücadelesini verirken özgürlük kavramı doğmuş.

Örnek (2)'de öğretim elemanı (115). sözcüyle (114). sözcüsinden farklı olarak bilmece çözme oyununu sınıf içi iletişime taşımaktadır. Burada öğrencilerden beklenen öğretim elemanının yarım bıraktığı sözcüyü tamamlamalarıdır. Öğrenci(1) ve öğrenci(3) tahminlerini (117) ve (118)'de sınıf içi iletişime aktarırlar. Bunun üzerine öğretim elemanı (119-120) içerisindeki sözcüleriyle bu öğrencilerin yanıtlarının doğru olmadığını ama yakınlaştıklarını hissettirir ve oyunun devam etmesini sağlar. Öğretim elemanı biraz bekler ve (121) ile (122). sözcülerinde öğrencileri çözüme götürecektir olan ipuçlarını vermeye çalışır. (123). sözcüsünde yine bilmece oyununun parçası olan söz'ü yineler ve tamamlanması için yarım bırakır. Öğrenci(3) bir tahminde daha bulunur (124), bunun üzerine öğretim elemanı (125). sözcüsünde „başka“ diyerek bu öğrencinin yanıtının doğru olmadığını ve başkalarından da çözüm önerileri beklediğini hissettirir. Ne var ki doğru yanıtın bulunabilmesi için verdiği kısa bir süreden sonra çözüm gelmeyince öğretim elemanı çözümü (126). sözcüyle kendisi verir. Böylelikle bilmece çözme oyunu bitirilir ve yine bilginin işlendiği ciddi ortama geri dönlür.

Bu örnekte aynı zamanda öğretim elemanının (119). ve (121). sözcülerinde „siz-biz“ kişi zamirlerini kullandığı görülmektedir. Buradaki „biz“, öğretim elemanının göreceli katılımını göstermekte (Ehlich/Rehbein, 1986, s.54) ve sözde öğrencilerle oyunu birlikte oynamaktadır. Sözdedir, çünkü çözümü yine kendisi bilmektedir, yani çözümü bulmak için belli bir zihinsel süreçten geçen kendisi değil öğrencilerdir.

Örnek (3)'de de öğretim elemanı yine (98), (105), (113)'deki sözcüleriyle „biz“ zamirini kullanarak kendisini bilmece çözme oyununun içine katar ve öğrencilerden çözümü bulmalarını bekler.

Örnek (3):

- 96 (Ö) Duydunuz mu atasözünü?
 97 (Ö) „Kuşkulu uyku e: evin bekçisidir.“
 ((Tahtaya yazar))
 98 (Ö) Hangi duyguyu aktarıyo bize bu atasözü • • • ?
 99 (Ö) Kuşkulu uyku
 100 (Öğr.1) Korku.
 101 (Ö) Kuşkulu uyku evin bekçisidir.
 102 (Öğr.3) Paranoyak.
 ((Öğrenciler gülmeye başlar))
 103 (Ö) Kuşkuculuğu aktarıyo di mi?
 104 (Ö) E: yani kaygıyı aktarıyo:.
 105 (Ö) E: peki öğelerini bulalım.
 106 (Öğr.1) Evin bekçisi yüklem.
 107 (Öğr.2) Ya:: bence şeyi anlatıyo hocam.
 108 (Öğr.2) Yani bence tedbiri anlatıyo bence.
 109 (Ö) Biraz ama tedbirin biraz daha ötesinde ne vardır zaten?
 110 (Ö) Aşırı tedbirli olmanın ötesinde?
 111 (Öğr.1) Korku.

- 112 (Ö) Biraz korku ve kaygı vardır.
113 (Ö) Daha ötesinde arkadaşımızın dediği gibi herhalde paranoya var di mi?

Örnek (3)'de öğretim elemanı atasözünü sınıf içi iletişime aktarır ve anlamının ne olduğunu sorar. Öğrenci(1) hemen tahminini (100) aktarır. Öğretim elemanı bu yanıtı (101) soruyu oluşturan atasözünü tekrar ederek öğrenci(1)'e yanıtının doğru olmadığını hissettirir. Bu da bilmece çözme oyununun bir parçasıdır. Öğrenci(3) diğer öğrencilerin gülmesine neden olan, espiri niteliği taşıyan (103)'deki „paranoyak“ sözcüğünü sınıf içine aktararak oyuna katılır.

Öğretim elemanı verilen hiçbir yanıtı ele almaksızın ve öğrencilerden talep gelmeksizin çözümünü kendisi verir ve böylelikle sınıf içi iletişimi yine ciddi bir ortama aktarır. Öğrenci(2) ise „Ya:: bence şeyi anlatıyo hocam“ sözcüğüyle kendi zihinsel sürecinden geçirdiği yanıtı/çözümü sınıf ortamına aktararak aslında aynı zamanda oyunun bitmememesini sağlar. Bu (3). örnekte öğrenci(2)'nin öğretim elemanının verdiği yorumdan kendisinde var olan ve ders ortamında verilen bilgileri örtüştüremediği (107-108) gözlenmektedir. Öğretim elemanı bunun üzerine çözümü gerekçelendirmeye çalışır. „Tedbir“in olamayacağını (109) ve neden olamayacağını açıklama yoluna gider. Öğretim elemanı (113). sözcüğünde öğrenci(3)'ün (102)'deki sözcüğüne gönderme yaparak bu sözcüğü kendisine gerekçelerden birisi olarak gösterir. Ayrıca bulmaca çözme oyununda söz eyleminin soru cevap örneğinde olduğu gibi birebir ilişki içerisinde olmadığını, dinleyicilerin belli bir sırada konuşmalarının gerekmediği ve verilen çözüm örneği üzerinde tartışılabilirliğini de göstermektedir.

Öğrenciler, Türk Dili dersine bilmece oyununun kurumsallaştırmış yapısıyla katılmakta ve bilgi işlenmektedir. Bilmece çözme örneğiyle öğretim elemanı öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutmaya çalışmaktadır. Derste farklı örneklerin dengeli dağılımları ile öğretim elemanı öğrencilerin öğrenme isteğini arttırmaya çalışmaktadır. Bu tür dilsel davranışlar edim biliminde strateji „Taktik“ (Ehlich ve Rehbein, 1977; Ehlich ve Rehbein, 1986) olarak adlandırılmakta ve bu stratejilerle ders içinde bilginin işlenmesi hedeflenmektedir. Ehlich ve Rehbein'in (1986) ortaöğretimdeki bilmece çözme çalışmalarında söz hakkı öğrencilere adları söylenerek verilirken üniversite ortamında öğrenci söz hakkını öğretim elemanından sözün yönlendirilmesini beklemeksizin aldığı ve çözüm önerilerini aktardığı görülmektedir. Bunun nedeni yükseköğretime öğrencilerin kendi isteği ile geliyor olmaları olabileceği gibi bilginin sorgulandığı bir ortamda bulunmaları nedeniyle iletişime katılma isteği de olabilir. Bunun dışında elde edilen veriler doğrultusunda eğer öğretim elemanının az zamanda çok konu işlenmesi gerekiyorsa örnekçe çeşitlerini azalttığını eğer zaman baskısı yoksa daha esnek hareket edebildiği düşünülürken birlikte bu konuya ilişkin bir araştırma daha kesin tespitlere götürebilecektir.

Sonuç

Anadolu Üniversitesi Mühendislik- Mimarlık Fakültesinde yer alan Türk Dili derslerinde bilmece çözme oyununun ders içi söylem ortamına kurumsallaştırılarak aktarıldığı gözlenmiştir. Bu dilsel davranış aslında hem öğrenciye hem de öğretim elemanına hiç de yabancı değildir. Bir başka dilsel davranıştan bilmece oyununa geçiş sorunsuz sağlanabilmiş, öğrenciler tereddüt etmeksizin bu sürece katılmışlardır. Bunun için öğretim elemanı her hangi bir talepte bulunmamıştır. Öğretim elemanının bu davranışa yönlendirmesi öğrencilerin hemen katılmasına yetmiştir. Ciddi ortamdan oyunlaştırılmış konu işlenmesine geçiş sorunsuz olmuştur.

Bilmece çözme oyununun kuruma dayalı yapısal farklılığı ise burada bulunan çözümün, yani bilginin yine sınıf içi ciddi ortama aktarılması üzerinde çalışılmaya devam edilebilmesidir. Bu da işlev olarak bulmaca çözme örneğinin uygulanması ile daha eğlenceli ve öğrenci katılımlı bir ders işlenebilmesine ve dolayısıyla bilginin üzerinde çalışılmasına ve aktarılmasına olanak sağlamaktadır.

Üniversite ortamında da böylelikle öğrenciler sınıf içi söylemlerinde tahminlerini dile getirmekte, espirili yanıtlar verebilmekte ve birlikte gülebilmektedirler.

Verilere dayalı olarak söylenebilir ki ortaöğretimden farklı olarak burada üniversite ortamında öğrenci öğretim elemanının söz hakkı vermesini beklemeden veya söz hakkı talep etmeksizin çözüm önerilerini, varsayımlarını, yorumlarını sınıf ortamına dilsel davranış olarak aktarmaktadır.

Eğer öğrenciler çözüme ulaşamazsa öğretim elemanı tahminlerin devam etmesini sağlayarak çözüme ne kadar yaklaşabildiklerini gözlemlemeye ve bilginin nereye kadar var olduğunu tespit etmeye çalışmaktadır. Çözüm doğru verildiğinde öğretim elemanı bu yanıtı almakta ve bunun üzerine bir başka dilsel davranış örnekçesine geçmekte ve konusunu işlemeye devam etmektedir.

Bilmece çözme eyleminde bilmecenin çözümüne uygun öneriler gelemeyebilir. Bu gibi durumlarda öğretim elemanı çözümü kendisi sınıfa aktarır dersi yine ciddi boyuta taşır ve konuyu işlemeye devam eder.

Üniversitede Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Türk Dili derslerinde bilmece çözme oyununa çok da fazla yer verilmediği gibi uzun bir süre de ayrılmadığı gözlenmiştir. Bunun nedeni olarak kısa zamanda pek çok şeyin öğretilmesi gerektiği olabileceği gibi öğrenci sayısının da bu oyunu sağlıklı bir şekilde oynamaya uygun olmamasıdır.

Türk Dili dersi gibi öğrenci katılımının söz konusu olduğu derslerde bilmece çözme örnekçesi dersi daha eğlenceli ve keyifli kılmak adına daha sık kullanılabilir. Dolayısıyla öğrenciye aktarılması gereken bilgi oyunlaştırılarak daha işlenebilir hale gelebilir. Bilmece çözme örnekçesinin bir başka olumlu yönü öğrencinin çekingenliğini ortadan kaldırmakta ve dolayısıyla derse katılımını arttırabilmektedir. Sonuç olarak bilmece çözme örnekçesi öğretim elemanları tarafından sınıf içi iletişime daha sıklıkla bilinçli olarak uygulandığında verimin de arttırılabileceği söylenebilir.

Kaynakça

- Becker-Mrotzeck, M. ve Vogt, R. (2001). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Dereli, S. (2005). Zum Transkriptionsverfahren HIAT – DOS. Eine bündige Beschreibung. *Dil Dergisi*, 127, 64-77.
- Duman, S. (1999). *Schweigen. Zum kommunikativen Handeln türkischer Frauen in Familie und Gruppe*. Münster: Waxmann Verlag.
- Duman, S. (2002). Sprachliches Handeln türkischer Studenten im Bezug Text und Thema. In: Michaela Auer & Ulrich Müller (Haz.) *Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven: "Andere Texte anders Lesen"*. 4. Internationaler Kongress der "Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik" und der Universität Salzburg (Kaprun 23.-27.9.1998). Publikationen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik Band 7. Stuttgart: Hans-Dieter Heinz Verlag, 283-293.
- Duman, S. (2008). Transfer in der gesprochenen Sprache in der Klassenkommunikation. *Trakya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(2), 287-301.
- Edwards, A.D. (1980). Patterns of power and authority in classroom talk. Peter Woods (Haz.) *Teacher Strategies. Explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm, 237–253.

- Ehlich, K. ve Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, K. ve Rehbein, J. (1977). Wissen, Kommunikatives Handeln und die Schule. Herma C. Goepfert (Haz.): *Sprachverhalten im Unterricht*. München: Fink, 36-114.
- Eismann, W. ve Grzybek, P. (1987). *Semiotische Studien zum Rätsel. Simple Forms Reconsidered II*. Bochum: Studienverlag Brockmeyer.
- Grzybek, P. (1987a). Überlegungen zur semiotischen Rätselforschung. W. Eismann & P. Grzybek (Haz.) *Semiotische Studien zum Rätsel. Simple Forms Reconsidered II*. Bochum: Studienverlag Brockmeyer, 1-37.
- Grzybek, P. (1987b). Zur Psychosemiotik des Rätsels. W. Eismann & P. Grzybek (Haz.) *Semiotische Studien zum Rätsel. Simple Forms Reconsidered II*. Bochum: Studienverlag Brockmeyer, 247-264.
- Grzybek, P. (1987c). Zur Ontogenese des Rätselratens. W. Eismann & P. Grzybek (Haz.) *Semiotische Studien zum Rätsel. Simple Forms Reconsidered II*. Bochum: Studienverlag Brockmeyer, 265-290.
- Günay, V. D. (2004). *Dil ve İletişim*. İstanbul: Multilingual.
- Hoffmann, L. (2000). *Sprachwissenschaft: Ein Reader*. Berlin: de Gruyter.
- Keller, J. ve Leuninger, H. (2004). *Grammatische Strukturen-kognitive Prozesse. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Verlag.
- Levin, J. L. (1987). Die semantische Struktur des Rätsels. W. Eismann & P. Grzybek (Haz.) *Semiotische Studien zum Rätsel. Simple Forms Reconsidered II*. Bochum: Studienverlag Brockmeyer, 75-106.
- Linke, A. (1998). Sprache, Gesellschaft und Geschichte. Helmut Henne, Angelika Linke, Sigurd Wichter, & H. Ernst Wiegand (Haz.). *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, de Gruyter Volume 26 Issue 2, Berlin, 135-154.
- Permyakov, G. L. (1987). The logical structure of some Russian riddles. W. Eismann & P. Grzybek (Haz.) *Semiotische Studien zum Rätsel. Simple Forms Reconsidered II*. Bochum: Studienverlag Brockmeyer, 107-110.
- Redder, A. (1984). *Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1984.
- Rehbein, J. (1988). Ausgewählte Aspekte der Pragmatik. U. Ammon, N. Dittmar, & K. Mattheier, (Hrsg.) *Soziolinguistik / Sociolinguistics*. Berlin, New York: de Gruyter/Monton, Bd. II, 1181 - 1195.
- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B., Watzke, F. ve Herkenrath, A. (2004). *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit – Folge B Nr. 56. Universität Hamburg.
- Sacks, H., Schegloff, E. ve Jefferson, G. (1974) A Simplest Systematics For The Organisation of Turn – Taking for Conversation. William Bright (Haz.) *Language* 50, 696-735.
- Schlichting, H. J. (2000). Hands-on, Low-cost, Freihand-Experimente zwischen Alltag und Physikunterricht. *Physik in der Schule* 38/4. 255-259. 23 Haziran 2010 tarihinde www.unimuenster.de/imperia/md/content/fachbereich_physik/publikationen/hands_on.pdf adresinden edinilmiştir.

- Schupp, V. (2002). *Rätsel. Kleine literarische Formen in Einzeldarstellungen*. Stuttgart: Reclam Verlag, 191-210.
- Spittel, R. O. (2009). *Zauberhafte Rätsel. Historische Rätsel für Kinder und andere kluge Menschen*. Verlag 28 Eichen.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe Sözlük*. Cilt I. 9. Basım. Ankara.
- EXMARaLDA. 9 Nisan 2008 tarihinde <http://www1.uni-hamburg.de/exmaralda/> adresinden edinilmiştir.
- Wahrig, Gerhard (1972). *Deutsches Wörterbuch*. Verlag: Bertelsmann Lexikon.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose of the study

In this study, riddle solving patterns in classroom discourse were dealt with. It was aimed to reveal if riddle solving games which are used in daily lives also used in classes or not. If yes, how often and how they are used. It was also investigated if they have any specific use in the classroom discourse and how their functions are. The data collected from the "Turkish language" class at the faculty of Engineering and Architecture of Anadolu University for to this aim. This is a case study.

The importance of this study is that, it contributes to the literature on riddle solving patterns in classroom discourse in addition to reconstruction, question and answer, repetition, and summarizing patterns. There are various classroom case studies conducted in universities. It is thought that this study will be another example to the classroom communication studies in the universities. Furthermore, this study shows to the lecturers that riddle solving games can be used in the classrooms as a pattern to the classroom discourse by restructuring them according to the aim of the class and it can be used consciously in the classroom to provide learning process.

Method

Functional pragmatics method which requires qualitative studies and which was developed by Ehlich/Rehbein was used in this study. The data of the study gathered from the "Turkish language" course at the faculty of Engineering and Architecture of Anadolu University during six hours was analysed in EXMARaLDA (Rehbein & Schmidt, 2004) program. Its German transcribe was reconstructed according to the aim of the study. In this reconstruction technique, it was focused on the riddle solving games and the other patterns were ignored. This study is limited with the students who take the "Turkish language" course at the faculty of Engineering and Architecture of Anadolu University and the lecturers who teach those classes.

Conclusion

It was determined that riddle solving games were transferred into the classroom discourse by institutionalizing in Turkish language courses at the faculty of Engineering and Architecture of Anadolu University. Structural differences related with the institution in riddle solving games are actually conveying the information into the classroom environment and working on it. Functionally, the application of riddle solving patterns, enable more enjoyable and more student participated classes.

Suggestions

As a result, it can be said that if riddle solving patterns are used consciously by the lectures in the classroom communication, they increase the efficiency and fasten learning process.