



Türkçe Dersi Sosyal Etkileşime Dayalı Sınıf Ortamlarının Öğrencilerin Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesindeki Yeri

Ali GÖÇER¹, Soner GARİP²



Özet

Türkçe Öğretim Programı (2019) dört temel dil becerisi dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma üzerine yapılandırılmıştır. Bu becerilerden dinleme/izleme ve okuma anlama beceri alanı, konuşma ve yazma ise anlatma beceri alanı olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin duygu ve düşünceleri ile bir konu hakkındaki görüşlerini veya tezlerini sözlü ya da yazılı olarak anlaşılır ve etkili bir şekilde ifade etmeleri Türkçe Öğretim Programı'nın (2019) temel amaçlarından biridir. Bu çalışmada bu amacı gerçekleştirmede sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının işlevi araştırılmaktadır. Etkileşimli öğretim stratejisi, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olarak rol almasına olanak sağlayan ve öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimine dayanan bir stratejidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu nitel araştırma yöntemi amaçlı örnekleme çeşitlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenen yirmi öğrenciden oluşmaktadır. Veriler gözlem, görüşme ve doküman analizi ile toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına hizmet ettiğine, öğrencileri öğrenme sürecinde aktif ve özerk hâle getirdiğine, iş bölümü yaparak birlikte hareket etmeye, yaparak yaşayarak öğrenmelerine bunun yanı sıra öğrenme sürecini verimli ve eğlenceli hâle getirdiğine bu sayede de öğrencilerin anlatma becerilerinin gelişimine katkı sunduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin iş birliği içerisinde bireysel farklılıklarına göre hareket etmesini ve ders sürecinde aktif olarak yer almasını sağlamak için sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarından faydalanabilir vb. önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Konuşma becerisi, yazma becerisi, anlatma beceri alanı, etkileşimli sınıf ortamları

The Place of Classroom Environments Based on Social Interaction in Turkish Lesson in Developing Students' Expression Skills

Abstract

The Turkish Curriculum (2019) is built on four basic language skills listening/monitoring, reading, speaking and writing. Among these skills, listening / watching and reading comprehension skill area, speaking and writing are considered as expression skill area. One of the main objectives of the Turkish Curriculum (2019) is that students express their feelings and thoughts, and their views or theses on a topic, both verbally and in writing, in an understandable and effective way. This study explores the role of interactive classroom environments in achieving this goal. Interactive teaching strategy is a strategy that allows the student to take an active role in the learning-teaching process and is based on student-student, student-teacher interaction. Qualitative research method and case study pattern were used in the study. The study group consists of twenty students who are determined through easily accessible situation sampling from qualitative research method intended sampling types. The data were collected through observation, interview and document analysis, and content analysis was performed. As a result of the research, it was found that interactive classroom environments serve students' individual differences, making students active and autonomous in the learning process, contributing to their learning by living and doing by doing a division of labor. In addition, it has been found that it makes the learning process efficient and fun, and thus contributes to the development of students' expression skills. Teachers can utilize interactive classroom environments to ensure that students act actively according to their individual differences and participate actively in the lesson process.

Key Words: Speaking skill, writing skill, expression skill area, interactive classroom environments

¹Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, gocerali@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6880-2611

²Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD, sonergarip38@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0893-9536

1. Giriş

Türkçe Öğretim Programı (2019) öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dört temel dil becerisi dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma üzerine yapılandırılmıştır. Bu becerilerden dinleme/izleme ve okuma anlama beceri alanı, konuşma ve yazma ise anlatma beceri alanı olarak ele alınmaktadır. Programın başlıca amacı, öğrencilere bu becerileri kazandırmak ve kullanabilme yeteneklerini geliştirmek üzerinedir. Çünkü anlama ve anlatma beceri alanları Türkçenin etkili ve verimli kullanımında kilit rol oynamaktadır. Kurdayıoğlu ve Çetin (2015: 4) de anlama ve anlatma becerileri alanlarının gelişiminin Türkçenin doğru, etkili ve anlaşılır olarak kullanılmasını sağladığını söylemektedirler.

Temel dil becerilerinden konuşma ve yazmayı kapsayan anlatma becerilerinin gündelik hayatta önemli bir yeri bulunmaktadır. Çünkü bireyler yazılı veya sözlü olarak iletişim kurmak, haberleşmek ya da günlük işlerini yerine getirmek için sanal veya yüz yüze olarak anlatma beceri alanını kullanmak durumundadır. Bu durum anlatma beceri alanının Türkçenin kullanımındaki önemini göstermektedir.

Konuşma; duygu, düşünce ve hayallerin sözlü olarak ifade edilmesidir. Boonkit'e (2010: 1305) göre konuşma herhangi bir dilde etkili iletişim için gerekli dört makro beceriden biridir. Temizyürek'e (2007: 117) göre konuşma zihinde şekillendirilen duygu ve düşüncelerin seslendirilmesidir. Adalı (2003: 27) da konuşmayı dil aracılığıyla zihinsel birikimin zihinsel bir çabayla karşımızdakine aktarmak olarak tanımlamaktadır. Kurdayıoğlu (2003: 288) ise konuşma becerisinin bireyler ve birey-toplum arasında gerçekleşen sözlü bir iletişim olduğunu söylemektedir.

Yazma; duygu, düşünce ve hayallerin yazılı olarak ifade edilmesini temel alan ve kazandırılması için uzun bir sürece ihtiyaç duyulan dil becerisidir. Isaacson ve Luckner'e (1990: 138) göre yazmak düşüncelerin düzenlenip geliştirilmesine dayanan bir süreçtir. Göçer'e (2010: 178) göre yazmak herhangi bir konuda duygu, hayal veya özgün düşüncelerin bir düzen ve bütünlük içerisinde yazıya geçirilmesidir. Ungan (2007: 462) da yazmayı, öğrencilerin dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde birbiriyle ilişkili cümleleri peş peşe sıralanmasını esas alan bir süreç eylemi olarak ifade etmektedir. Gündüz ve Şimşek (2011: 17) ise yazmayı iletişim ve kendini ifade etmenin bir yolu olarak tanımlamaktadır.

Öğrencilerin duygu ve düşünceleri ile bir konu hakkındaki görüşlerini veya tezlerini sözlü ya da yazılı olarak anlaşılır ve etkili bir şekilde ifade etmeleri Türkçe Öğretim Programı'nın (2019) temel amaçlarından biridir. Türkçe Öğretim Programı (2019) ayrıca kavram, düşünce, görüş ve duygularının hem sözlü hem de yazılı biçimde ifade edebilmeyi ve yorumlamayı Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi bağlamında ana dilde iletişim yetkinliği olarak görmektedir. Bu noktada yazma veya konuşma aracılığıyla bireylerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, düzgün ve anlaşılır bir şekilde ifade etmeleri beklenmektedir. Bunun için ilkokulun başından ortaokulun sonuna kadar geçen eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere anlatma becerilerinin kazandırılması için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmada ise Türkçe dersinde kullanılacak sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin anlatma becerilerinin geliştirilmesindeki işlevi incelenecektir.

Vygotsky (1962) öğrenmede sosyal etkileşimin belirleyici bir rolü olduğunu ifade etmektedir. Açıköz de (2002: 56) öğrenme sürecinde öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle olan etkileşiminin öğrenme sürecini verimli hale getireceğini dile getirmektedir. Sosyal etkileşimin öğrenme sürecindeki önemi etkileşimli öğretim stratejisini ön plana çıkarmaktadır. Etkileşimli öğretim stratejisi, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde

aktif olarak rol almasına olanak sağlayan ve öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimine dayanan bir stratejidir. “Etkileşimli öğretim stratejisi, öğrencinin süreçte aktif olarak kendi öğrenmesinin yanı sıra arkadaşlarıyla da etkileşim hâlinde olarak onların da gelişimlerini desteklediği bir stratejidir” (Çintaş Yıldız, 2015: 16). Taşpınar ve Atıcı (2002: 211) etkileşimli öğretim stratejisinin sosyal beceri ile yetenekleri geliştirmeyi önceleyen ve büyük ölçüde tartışma ile katılımcılar arası paylaşımları esas alan bir strateji olarak tanımlamaktadır. Güneş (2017: 76) ise karşılıklı konuşma ile etkileşimin öğrencilerin tamamına yönelik olması ve her öğrencinin karşılıklı etkileşimi sürdürme sorumluluğu taşıması gereken bir model olarak ifade etmektedir.

Sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamları öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere birtakım avantajlar sağlamaktadır. “Etkileşimli sınıf ortamları ve öğrenen özerkliğinin bulunduğu sınıflarda öğrenciler; anlama, sıralama, sınıflama, sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, kavrama, anlatma, iletişim, doğru karar verme, girişimcilik, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi dilsel, zihinsel ve sosyal beceriler kazanma ve geliştirme fırsatı bulmaktadırlar” (Göçer, 2016: 196). Liu (2017: 281) de etkileşimli öğretimde öğretmen ve öğrenciler arasındaki çift yönlü iletişimin öğrencilerin iletişim becerilerine aşina olmalarına ve dili kullanma yeterliklerini geliştirmelerine yardım ettiğini vurgulamaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin öğrenme sürecinde aktifleşmesini kolaylaştıran, akran etkileşime imkân tanıyan ayrıca yetenek ve sosyal becerilerin gelişimine de destek olan etkileşimli sınıf ortamlarının Türkçe Öğretim Programı’nın (2019) amaçlarını gerçekleştirmede ve bu bağlamda öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmalarında rolü olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın taramasında etkileşimli öğretim stratejisinin temel dil becerilerinin gelişiminde kullanılmasına yönelik az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan Çintaş Yıldız (2016) etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımının öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Göçer (2016) de Türkçe eğitiminde belirlenen kazanımların etkileşimli sınıf ortamlarında daha iyi kazandırıldığını ifade etmektedir. Koç (2006) ise öğrencilerin etkileşim kurulan dersleri çok sevdiği ve dersten zevk aldıklarını dile getirmektedir.

Bu çalışmanın amacı Türkçe derslerinde sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının kullanımının öğrencilerin anlatma becerilerinin geliştirilmesindeki işlevini araştırmaktır. Bilindiği üzere anlatma beceri alanına gündelik hayatta iletişim, haberleşme veya başka amaçlarla sıkça başvurulması Türkçenin kullanımındaki önemini ortaya koymaktadır. Etkileşimli öğretim stratejisi ise öğrenciye öğrenme sürecinde dilsel, zihinsel ve sosyal becerileri kazanması ve geliştirmesi yönünde birtakım avantajlar sunmaktadır. Bu avantajların konuşma ve yazmayı kapsayan anlatma beceri alanını gelişiminde rolü olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın da derslerinde etkileşimli öğretim stratejisini kullanacak öğretmenlere ve konuyla ilgili araştırma yapacak araştırmacılara fikir vermesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda “*Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin anlatma becerilerinin geliştirilmesinde işlevi nedir?*” sorusunun cevabı araştırılacaktır.

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda ve gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45).

Öğrencilerin Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarında anlatma becerilerine yönelik yapılacak etkinliklerde görüşlerine başvurulması, etkinlik sürecinin gözlenmesi ve

elde edilen dokümanların incelenmesi verilerin ilk elden toplanmasını sağlayacaktır. Bu bakımdan araştırma boyunca nitel bir sürecin yürütülecek olması bu çalışmada nitel araştırma yönteminin seçilmesinde belirleyici olmuştur. Uygulamayla ilgili süreç akışına ilişkin bilgiler, uygulama öncesi süreç ile uygulama süreci başlığında ele alınmıştır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, “özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desenidir” (Stake, 1995, Yin, 2009; akt. Creswell, 2014: 14). Yin (2009) durum çalışması deseninde dört farklı tür olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada ise bütüncül tek durum desenine başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2013: 326) bütüncül tek durum deseninin bir analiz birimine sahip olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada bütüncül tek durum deseninin kullanılması nedeni tek şubeli bir ortaokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören öğrencilerle sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamı oluşturularak yapılan uygulamaların onların anlatma becerilerinin geliştirilmesindeki işlevinin araştırılmak istenmesidir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubu nitel araştırma yöntemi amaçlı örnekleme çeşitlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013: 141), kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin yapılacak çalışmalara hız ve pratiklik kazandırdığını ifade etmektedir. Araştırmanın çalışma grubu Ankara ilinde bulunan bir ortaokulun son sınıfında öğrenim gören yirmi öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan yirmi öğrencinin sekizi kız, on ikisi erkektir. Öğrenciler K₁, K₂, K₃... şeklinde isimlendirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi veri toplama araçlarından gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi birlikte kullanılmıştır.

2.3.1. Gözlem

“Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 200). Araştırmada uygulama süresince kullanılan gözlem formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve Türkçe eğitimi alanında uzman üç kişinin görüşleriyle düzenlenerek son hâlini almıştır. Araştırmacılar, Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamında toplamda altı ders saati süren etkinlikleri gözlemleyerek uygulama biter bitmez bilgileri gözlem formuna kaydetmiştir.

2.3.2. Görüşme

Bu çalışmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, “görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 150). Yarı yapılandırılmış görüşme veri toplama sürecinde araştırmacılara esneklik sağlayarak süreci verimli hale getirmektedir. Bu yolla detaylı bilgilere erişmek mümkündür.

Yarı yapılandırılmış görüşme, altı ders saatinin sonunda uygulamaya katılan öğrencilerle yapılmıştır. Görüşme formu Türkçe eğitimi alan yazını taranarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve bu alanda uzman iki kişinin ve nitel araştırma alanında uzman bir kişinin görüşleriyle düzenlenerek son hâlini almıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve her

bir görüşme ortalama yirmi dakika sürmüştür. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme, sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarında yapılan etkinliklere yönelik öğrencilerden edindikleri izlenimleri ve süreç hakkındaki duygu ve düşüncelerini ilk elden toplamak amacıyla kullanılmıştır.

2.3.3. Doküman Analizi

“Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Uygulama süresince Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarında öğrenciler tarafından oluşturulan dokümanlar incelenerek analiz edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, verilerin analizinde nitel araştırma yöntemi veri analiz çeşitlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, “birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Verilerin analizinde içerik analizin kullanılmasının nedeni verilerin derinlemesine incelenerek buna dayalı ayrıntılı açıklamaların ortaya konulmak istenmesidir.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, araştırma süresince geçerlik ve güvenirlikle ilgili hususlara dikkat edilmiştir. Merriam (2013: 200), geçerlik ve güvenirliliğin araştırmanın bütün sürecini ilgilendiren önemli bir kaygı olduğunu söylemektedir. Araştırmanın çalışma grubu nitel araştırma amaçlı örnekleme yöntemlerinden seçilmiş ve seçilen çalışma grubu ile uzun süreli etkileşim kurulmuştur. Bu yolla veri toplama sürecinde katılımcıların rahat hareket etmeleri sağlanmıştır. Verilerin toplanmasında gözlem, görüşme ve doküman inceleme birlikte kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013: 102), farklı araçlarla toplanan verilerin birbirini teyit amacıyla kullanılmasının ulaşılan sonuçların geçerlik ve güvenirliliğini artırdığını ifade etmektedir. Araştırmada kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken bir nitel araştırma uzmanı, iki de alan uzmanının görüşlerinden faydalanılmıştır. Bu görüşler formun son hâlini almasını sağlamıştır. Verilerin analizinde öğrencilerin görüşme sorularına vermiş olduğu cevaplar her bir soru için birlikte değerlendirilerek kodlar belirlenmiş ve buna göre temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin görüşleri doğrudan alıntı yoluyla verilmiştir ve bulgular yorum yapılmadan sunulmuştur. Bütün bu hususlar geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için yapılmıştır.

2.6. Uygulama Öncesi Süreç

Öğrencilerle uygulama öncesinde 14 – 25 Ekim 2019 tarihleri arasında haftada iki saat olmak üzere dört ders saati süren bir ön çalışma yapılmıştır. Ön çalışma Türkçe Öğretim Programı (2019) ve 8. Sınıf Türkçe dersi yıllık planına uygun olarak bilim ve teknoloji temasına ait “*Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar*” ve “*Simit ve Peynir’le Bilim İnsanı Öyküleri*” metinleri işlenirken gerçekleştirilmiştir. Çünkü bu metinlere ait etkinliklerde bilgilendirici metinlerin yazılması istenmekte ve yaratıcı, ikna edici konuşma stratejilerinin kullanılması önerilmektedir.

Uygulamanın gerçekleştiği sınıf yaklaşık elli metre kare alana sahip olup fiziki açıdan yeterli düzeydedir. Akıllı tahtası olan sınıfta on adet sıra ve masa yer almaktadır. Araştırmacı, araştırma sürecinde aynı zamanda uygulayıcı rolündedir. Yıldırım (1999) nitel araştırmalarda araştırmacının araştırma sürecinin doğal bir parçası olduğunu söylemektedir. Bu bakımdan

araştırmacı süreci yapılandırarak rehberlik etmiştir. Araştırmanın seyrini etkileyecek herhangi bir müdahalede bulunmamıştır.

Uygulama öncesi süreçte ilk hafta öğrencilerden metindeki kazanımlardan hareketle köşe yazısı yazmaları istenmiştir. Bunun için öğrencilere köşe yazısı türüyle ilgili bilgiler verilmiş ve örnek metinler gösterilerek analiz edilmiştir. Geleneksel oturma düzeninin kullanıldığı sınıfta öğrencilere verilen kırk dakikalık süre sonunda yazma çalışmasına katılımın düşük olduğu görülmüştür. Yirmi mevcutlu sınıfta yazısını yedi öğrenci tamamlayabilmiştir. Bu öğrencilerden de yalnızca üçü türün özelliklerine uygun bir metin kaleme almıştır.

İkinci hafta öğrencilerden metindeki kazanımlara uygun olarak insanlığa yararlı bir icat yapmak konulu bir konuşma yapmaları istenmiştir. Öğrencilere icatla ilgili bilgiler verilmiş, çeşitli icatlardan bahsedilmiş ve bunlarla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Ardından öğrencilere yönergeler verilerek yaratıcı, ikna edici bir konuşma yapmaları istenmiştir. Oturma düzeninin u şeklinde olduğu yirmi mevcutlu sınıfta konuşma etkinliğine katılımın düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Yirmi mevcutlu sınıfta konuşma yapmak için beş öğrenci söz almış ve öğrencilerin konuşmaları 40 saniye ile 2 dakika 20 saniye arasında sürmüştür. Mevcut konuşmalardan yalnızca ikisi yönergelere uygun olma özelliği göstermektedir.

Uygulama öncesi süreçte öğrencilerin konuşma ve yazma etkinliklerine katılımının düşük seviyede olduğu görülmüştür. Yirmi mevcutlu sınıfta yazma becerisine yönelik yapılan çalışmada hedeflenen kazanımları üç öğrenci, konuşma becerisine yönelik yapılan çalışmada ise hedeflenen kazanımları iki öğrenci gerçekleştirmiştir. Bu bakımdan öğrencilerin anlatma becerilerinin geliştirilmesinde sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının rolünü araştırmak için uygulama süreci planlanmıştır.

2.7. Uygulama Süreci

27 Kasım – 11 Aralık 2019 tarihleri arasında Ankara ilinde bulunun tek şubeli bir ortaokulun son sınıfında öğrenim gören öğrencilerle Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarında yapılan bu çalışma, haftada iki saat olmak üzere toplamda altı ders saati sürmüştür. Uygulama Türkçe Öğretim Programı (2019) ve 8. Sınıf Türkçe dersi yıllık planına uygun olarak ders kitabında ardışık olarak bulunan bilim ve teknoloji temasında yer alan “Uzay Giysileri” ile birey ve toplum temasında yer alan “Kaldırımlar” ve “Portakal” metinleri ile sınırlı tutulmuştur. Çünkü bu metinlere ait etkinliklerde bilgilendirici metinlerin yazılması istenmekte ve yaratıcı, ikna edici konuşma stratejilerinin kullanılması önerilmektedir.

Uygulamanın gerçekleştiği sınıfın alanı yaklaşık elli metre karedir. Bu bakımdan fiziki olarak yeterli düzeydedir. Sınıfta aktif olarak kullanılan akıllı tahta ve öğrenciler için on masa ve on sıra yer almaktadır. Uygulama sürecinde öğretmen masası ve sandalyesi sınıf dışarısına çıkarılmıştır. Araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı rolündedir. Yıldırım (1999) nitel araştırmalarda araştırmacının araştırma sürecinin doğal bir parçası olduğunu söylemektedir. Bu bakımdan araştırmacı süreci yapılandırarak rehberlik etmiştir. Araştırmanın seyrini etki edecek herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Öğrencilere oluşturulan ortam öğrenci-öğrenci, öğrenci-grup ve öğrenci-öğretmen etkileşimine açık bir şekilde öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri, karşılıklı görüş alışverişinde bulunabilecekleri bir yapıya sahiptir.

Uygulama süresince ilk hafta öğrencilerle araştırmayla ilgili bilgiler verilmiş, örnek uygulamalardan söz edilmiş ve süreci daha iyi kullanmaları adına küçük bir çalışma yaptırılmıştır. Etkileşimi sağlamak için sınıfta oturma düzeni u şeklinde yapılmıştır. İkinci hafta öğrenciler kendilerinin belirlediği beş kişilik dört gruba ayrılmış ve ilk ders saati yazma, ikinci ders saati yazılanları sunma çalışması yapılmıştır. Öğrenciler yazma aşamasında sınıfta küme düzeni oluştururken konuşma aşamasında masaları toplayıp sıralarla u düzeni oluşturmuştur. Öğrencilere ikinci hafta reklam filmi yazmaları istenmiştir. Öncelikle bununla ilgili bilgiler verilmiş, örnek reklamlar izlettirilmiş ve onlardan belirledikleri bir konuyla ilgili bir reklam oluşturmaları istenmiştir. Üçüncü haftada öğrenciler araştırmacı tarafından cinsiyet, akademik durum vb. gibi unsurlar dikkate alınarak beş kişilik dört gruba ayrılmış ve gruplardan haber metni yazmaları istenmiştir. Yine bununla ilgili olarak öğrencilere haber metinleriyle ilgili bilgiler verilmiş, örnek haberler izlettirilmiş ve onlara verilen görsele uygun bir haber metni yazmaları istenmiştir. Öğrenciler yazma aşamasında küme düzeni oluşturmuş konuşma aşamasında ise masa ve sıraları toplayarak süreci ayakta sürdürmüştür.

3. BULGULAR

3.1. Görüşme Yoluyla Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin görüşme sorularına vermiş olduğu yanıtlardan hareketle oluşturulan kod ve temalar ile bunlara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin etkileşimli sınıf ortamlarına ilişkin görüşleri

Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamları hakkında ne düşünüyorsunuz?		
Katılımcılar	Kod	Tema
K _{1,4,5,8,9,11,12,16,18,19} : Arkadaşlarımla fikir yürüterek birlikte bir şeyler yaptık.	Birlikte hareket etme	
K _{3,4,8,9,13,14,18,20} : Zamanın nasıl geçtiğini anlayamadığımız eğlenceli etkinlikler yaparak konuyu öğrendik.	Eğlenerek öğrenme	Etkileşimli sınıf ortamının nitelikleri
K _{2,7} : Reklam metnini yazarken sanki sınıfta değildik.	Rahat hareket etme	
K _{6,10,15,17,20} : Etkileşimli sınıf ortamı çok güzeldi keşke her hafta yapsak.	Sınıf ortamını sevme	

Tablo 1 incelendiğinde, yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerin “*Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamları hakkında ne düşünüyorsunuz?*” sorusuna yönelik vermiş olduğu yanıtlardan hareketle birlikte hareket etme (K_{1,4,5,8,9,11,12,16,18,19}), eğlenerek öğrenme (K_{3,4,8,9,13,14,18,20}), rahat hareket etme (K_{2,7}) ve sınıf ortamını sevme (K_{6,10,15,17,20}) kodları ile etkileşimli sınıf ortamının nitelikleri temasına ulaşılmıştır.

Öğrencilerden K₈ birlikte hareket etmeye ilişkin “*Arkadaşlarımla fikir yürüterek birlikte bir şeyler yaptık.*” diyerek akranlar arasında görüş alışverişi yapıldığını söylemektedir. Katılımcılardan K₁₄ de eğlenerek öğrenmekle ilgili “*Zamanın nasıl geçtiğini anlayamadığımız eğlenceli etkinlikler yaparak konuyu öğrendik.*” görüşüyle öğrenme sürecinde sıkılma yaşanmadığını aksine öğrencilerin eğlenerek dersi tamamladığını dile getirmektedir. Katılımcılardan K₁₀ ise rahat hareket etmeye yönelik “*Reklam metnini yazarken sanki sınıfta değildik.*” cümlesiyle öğrencilerin süreçte kendilerini rahat hissettiğini

ve bu sayede rahat hareket edildiğini ifade etmektedir. Son olarak K₂ de sınıf ortamını sevmekle ilgili “*Etkileşimli sınıf ortamı çok güzeldi keşke her hafta yapsak.*” ifadesiyle etkileşimli sınıf ortamlarının beğenildiğini ve derslerinde yer verilmesinden memnun olunacağını anlatmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin etkileşimli sınıf ortamlarının etkilerine ilişkin görüşleri

Etkileşimli sınıf ortamlarının size bir katkısı oldu mu? Nasıl?		
Katılımcılar	Kod	Tema
K _{1,3,4,6,7,8,10,15,16,18,20} : Reklam metni ve haber metni nasıl yazıldığını ve sunulurken yapılan görev dağılımlarını öğrendim.	İş bölümü	Etkileşimli sınıf ortamının avantajları
K _{2,4,9,11,12,14,15,17,19} : Kendimi rahatça ifade edebildim.	Öğrenen özerkliği	
K _{5,13,19} : Güzel bir yazı yazmak için arkadaşlarımla metni yazarken çok konuştuk.	Görüş alışverişi	
K _{3,14} : Güzel yazı yazamıyorum ama haber metnini sunarken arkadaşlarım köylü taklidi yaptığım konuşmamı çok beğendi.	Bireysel farklılık	

Tablo 2 incelendiğinde, yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerin “*Etkileşimli sınıf ortamlarının size bir katkısı oldu mu? Nasıl?*” sorusuna yönelik vermiş olduğu yanıtlardan hareketle iş bölümü (K_{1,3,4,6,7,8,10,15,16,18,20}), öğrenen özerkliği (K_{2,4,9,11,12,14,15,17,19}), görüş alışverişi (K_{5,13,19}) ve bireysel farklılık (K_{3,14}) kodları ile etkileşimli sınıf ortamının avantajları temasına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin tamamı etkileşimli sınıf ortamının onlara katkısı olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle nasıl sorusuna odaklanılmıştır. Katılımcılardan K₃, iş bölümüne ilişkin “*Reklam metni ve haber metni nasıl yazıldığını ve sunulurken yapılan görev dağılımlarını öğrendim.*” ifadesiyle metinlerin sunumu aşamasında görev paylaşımı yapmayı bunun yanı sıra reklam ile haberlerin nasıl yazılması gerektiğini öğrendiğini söylemektedir. Katılımcılardan K₁₄ ise öğrenen özerkliğine yönelik “*Kendimi rahatça ifade edebildim.*” diyerek öğrenme sürecinde kendini istediği gibi ifade edebildiğini dile getirmektedir. Katılımcılardan K₁₉ da görüş alışverişiyle ilgili olarak “*Güzel bir yazı yazmak için arkadaşlarımla metni yazarken çok konuştuk.*” görüşüyle bir amaç etrafında toplanılarak akranlarıyla etkileşim kurduğunu ve bunun için karşılıklı fikir alışverişi yaptıklarını söylemektedir. Son olarak katılımcılardan K₃ bireysel farklılıklar için “*Güzel yazı yazamıyorum ama haber metnini sunarken arkadaşlarım köylü taklidi yaptığım konuşmamı çok beğendi.*” düşüncesiyle yazma becerisinde iyi olmadığını fakat konuşma becerisinde kendini iyi ifade edebildiğini anlatmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin etkileşimli sınıf ortamlarının yararlarına ve sınırlılıklarına ilişkin görüşleri

“Size göre etkileşimli sınıf ortamlarının yararları ve sınırlılıkları nelerdir?”		
Katılımcılar	Kod	Tema
K _{2,3,4,6,9,10,14,15,17,18,19} : Eğlenceli etkinlikler yaptık. Çok mutlu oldum.	Eğlenceli ders ortamı	

K _{1,5,8,11,12,13,16,18,20} : Grup olarak güzel bir haber yazdık ve iyi de sunduk. İyi bir grup çalışması sağladı.	Grup çalışması imkânı	Etkileşimli sınıf ortamının olumlu yönleri
K _{1,3,7,8,12,16,19} : Hiç sıkılmadım hatta ders zili çaldığında çok şaşırđım ve hiç saate bakmadım.	Sıkıcı olmayan öğrenme süreci	
K _{2,15,20} : İlk hafta sınıfta çok gürültü oldu.	Gürültülü ortam	Etkileşimli sınıf ortamının sınırlılıkları
K _{2,9} : Sınıfımız biraz daha büyük olsa gruplar birbirinden uzak kalır daha iyi olurdu.	Fiziki ortam	

Tablo 3 incelendiğinde, yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerin “*Size göre etkileşimli sınıf ortamlarının yararları ve sınırlılıkları nelerdir?*” sorusuna yönelik vermiş olduğu yanıtlardan hareketle eğlenceli ders ortamı (K_{2,3,4,6,9,10,14,15,17,18,19}), grup çalışması imkânı (K_{1,5,8,11,12,13,16,18,20}), sıkıcı olmayan öğrenme süreci (K_{1,3,7,8,12,16,19}), gürültülü ortam (K_{2,15,20}) ve fiziki ortam (K_{2,9}) kodları ile etkileşimli sınıf ortamının olumlu yönleri ve etkileşimli sınıf ortamının sınırlılıkları temalarına ulaşılmıştır.

Katılımcılardan K₁₇ eğlenceli ders ortamına ilişkin “*Eğlenceli etkinlikler yaptık. Çok mutlu oldum.*” görüşüyle yapılan etkinlikleri eğlenceli bulunduğunu ve bu ortamın onu mutlu ettiğini belirtmektedir. Katılımcılardan K₈ de grup çalışması imkânına yönelik “*Grup olarak güzel bir haber yazdık ve iyi de sunduk. İyi bir grup çalışması sağladı.*” düşüncesiyle arkadaşlarıyla oluşturduğu grupta yaptıkları çalışmaların hem yazım hem de sunum bölümlerinde başarılı geçtiğini söylemektedir. K₁₂ ise sıkıcı olmayan öğrenme süreciyle ilgili “*Hiç sıkılmadım hatta ders zili çaldığında çok şaşırđım ve hiç saate bakmadım.*” diyerek dersi ilgiyle takip ettiğini ve dersin ne zaman son bulacağı düşüncesini taşımadığını ifade etmektedir. Katılımcılardan K₂ gürültülü ortamla ilgili olarak “*İlk hafta sınıfta çok gürültü oldu.*” ifadesiyle başlangıçta sınıfta çok ses oluştuğunu dile getirmektedir. K₉ ise fiziki ortama yönelik “*Sınıfımız biraz daha büyük olsa gruplar birbirinden uzak kalır daha iyi olurdu.*” diyerek etkileşimli sınıf ortamlarının uygulandığı dersliklerin fiziksel olarak büyük olmasının öğrenme sürecini daha etkili hale getireceğini söylemektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin etkileşimli sınıf ortamlarının derslerde kullanılmasına ilişkin görüşleri

Derslerinizde etkileşimli sınıf ortamlarının oluşturulmasını ister misiniz? Neden?		
Katılımcılar	Kod	Tema
K _{1,3,4,6,7,8,9,10,12,14,15,16,17,18,19} : Hiç sıkılmadık aksine çok güldük, çok eğlendik.	Dersi sıkıcılıktan kurtarması	
K _{6,8,9,13,15,17,19} : Derste, ders hakkında arkadaşlarımla rahatça konuşabiliyorum.	İletişim kurmayı kolaylaştırması	Etkileşimli sınıf ortamının ayırt edici özellikleri
K _{1,2,5,8,11,12,20} : Sevdiğim arkadaşlarımla birbirimizi çok iyi tanıdığımız için bence çok iyi yazılar yazmamızı sağlıyor.	Grup çalışmalarına uygunluğu	

Tablo 4 incelendiğinde, yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerin “*Derslerinizde etkileşimli sınıf ortamlarının oluşturulmasını ister misiniz? Neden?*” sorusuna yönelik vermiş olduğu yanıtlardan hareketle dersi sıkıcılıktan kurtarması (K_{1,3,4,6,7,8,9,10,12,14,15,16,17,18,19}), iletişim kurmayı kolaylaştırması (K_{6,8,9,13,15,17,19}) ve grup

çalışmalarına uygunluğu (K_{1,2,5,8,11,12,20}) kodları ile etkileşimli sınıf ortamının ayırt edici özellikleri temasına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin tamamı derslerinde etkileşimli sınıf ortamının kullanılmasını istemektedir. Bu bakımdan nasıl sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcılardan K₃ dersi sıkıcılıktan kurtarmasına yönelik “Hiç sıkılmadık aksine çok güldük, çok eğlendik.” görüşüyle öğrenme sürecinin keyifli olduğuna ve kimsenin sıkılma belirtileri göstermediğini söylemektedir. Katılımcılardan K₆ da iletişim kurmayı kolaylaştırmasıyla ilgili “Derste, ders hakkında arkadaşlarımla rahatça konuşabiliyorum.” ifadesiyle öğrenme sürecinde arkadaşlarıyla iletişim kurabildiğini ve bunu rahatlıkla gerçekleştirdiğini dile getirmektedir. Son olarak katılımcılardan K₁ grup çalışmalarına uygunluğu ilişkin “Sevdiğim arkadaşlarımla birbirimizi çok iyi tanıdığımız için bence çok iyi yazılar yazmamızı sağlıyor.” düşüncesiyle öğrenme sürecinde akranlarıyla birlikte hareket ederek ortaya güzel ürünler koyabildiklerini belirtmiştir.

3.2.Gözlem Yoluyla Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde araştırma sürecinde yapılan gözleme ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 5. Etkileşimli sınıf ortamlarında yapılan gözlemin amacı ve süreçte yanıt aranacak sorular

Amaç: Etkileşimli sınıf ortamında ortaya çıkan etkileşim türleri ve etkinlikler süresince görülen davranışları ve varsa sınırlılıkları ortaya çıkarmaktır.

Sorular:

Etkileşimli sınıf ortamlarında ne tür etkileşimler görülmektedir?
Etkileşimli sınıf ortamlarında etkinlikler süresince görülen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar nelerdir?
Etkileşimli sınıf ortamlarında ortaya çıkan sınırlılıklar nelerdir?

Tablo 5 incelendiğinde etkileşimli sınıf ortamlarında yapılan gözlemin amacı ve bu süreçte cevap aranacak soruların yer aldığı görülmektedir. Birinci soruda sınıfta oluşan etkileşim türlerine; ikinci soruda öğrenme sürecinde öğrencilerde görülen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların neler olduğuna ve son soruda etkileşimli sınıf ortamlarında görülen sınırlılıkların neler olduğuna cevap aranacaktır.

Altı ders saati boyunca yapılan gözlemlerde öğrenci-öğrenci, öğrenci-grup içi, öğrenci-grup dışı, öğrenci-öğretmen, öğretmen-grup etkileşimleri gözlenmiştir. Etkileşimler daha çok grup içerisinde gerçekleşmiştir. Öğrenci-öğretmen etkileşimi, grupların belirlemiş olduğu üye ile kurulmuştur. Etkileşimlerde fikir alışverişi yapılmıştır.

Öğrencilerin tamamının etkinliğe katılmakta istekli olduğu, etkinlikler süresince eğlendikleri ve süreci sıkılmadan tamamladıkları gözlenmiştir. İkinci ve üçüncü haftalarda teneffüs zili çalmasına karşın tüm öğrenciler etkinliğe devam etmekte istekli olmuştur. Sınıfta herhangi bir olumsuz durum yaşanmamıştır.

Öğrencilerin gruplarda bireysel farklılıklara uygun olarak iş bölümü yaptıkları gözlenmiştir. Yazma aşamasında yazman olarak yazısı güzel öğrenciler belirlenmiştir. Konuşma aşamasında ise diksiyonu güzel öğrenciler ön plana çıkmıştır. Örneğin, reklam metninin sunumu için yapılan görev dağılımında görev alamayan bir öğrenci doğal sesiyle sunuma uygun fon sesi çıkararak katkıda bulunmuştur. Haber metninin sunumu yapılırken de kendisine görev düşmeyen bir öğrenci pet şişe ve tahta silgiyi kullanarak kendini kameraman olarak gruba dâhil etmiştir.

Öğrencilerin uygulama süresince özerk hareket ettiği gözlenmiştir. Yapacakları çalışmaların hem yazım hem de sunum sürecini kendileri belirlemiştir. Görev dağılımlarında yaptıkları oylamalar belirleyici olmuştur.

Öğrencilerin uygulama süresince birbirlerine akran desteği sağladığı gözlenmiştir. Sunum öncesi hazırlık çalışmasında konuşma problemi yaşayan bir öğrenci arkadaşları tarafından alkışlanmıştır. Başka bir grupta ise heyecanlanan bir öğrenci sırtı sıvazlanarak cesaretlendirilmiştir.

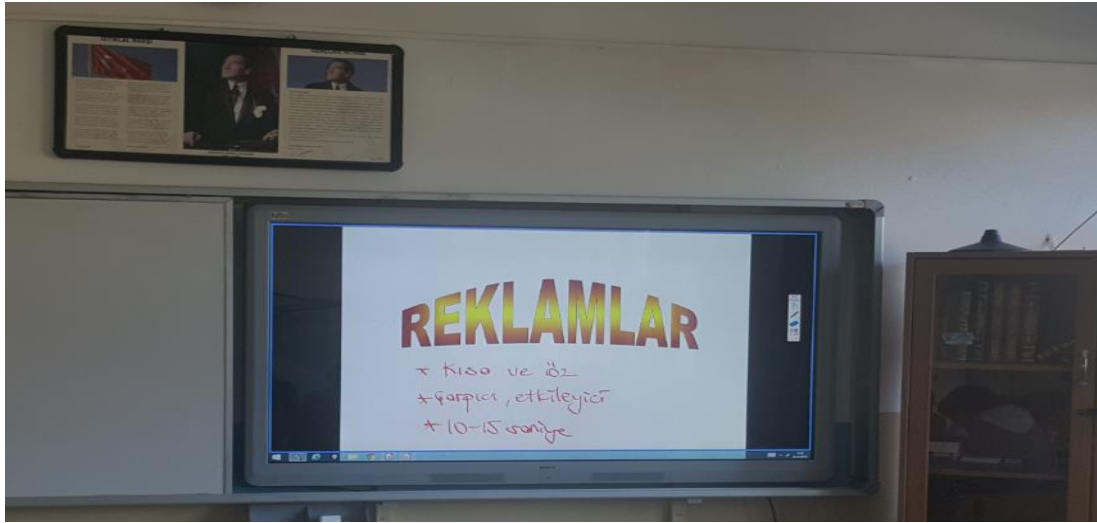
Öğrencilerin yapılan etkinliklerde hem grup içi hem de gruplar arasında rekabet içerisinde oldukları gözlenmiştir. Gruplar en güzel içeriği oluşturmak için rekabet yaparken grup içerisinde ise görev dağılımları için rekabet yapılmıştır. Örneğin reklam metnini sunması için öğrenciler kendi aralarında süreölçer tutarak sunucuyu belirlemiştir.

Öğrencilerin sunum çalışmalarında canlandırma yoluna gittiği gözlenmiştir. Haber metinlerinde sunucu, kameraman ve halk gibi roller belirlenirken; reklam metinlerinde koro ve sunucu gibi roller belirlenmiştir.

Özellikle ilk hafta sınıfta yoğun bir gürültünün olduğu fakat diğer haftalarda bunun giderek ortadan kalktığı gözlenmiştir. Ayrıca sınıfın fiziki olarak yetersiz kaldığı görülmüştür. Gruplar dip dibe konumlandırılmıştır.

3.3. Doküman Analiziyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde araştırma sürecinde üretilen dokümanların incelenmesi sonucu elde edilen veriler yer almaktadır.



Şekil 1. Reklam metni yazım süreci

Öğrencilerden yazacakları reklam metninin kısa ve öz olması, çarpıcı ve etkileyici olması ile sunumlarının yaklaşık 10-15 saniye arasında sürmesi istenmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin oluşturdukları reklam metinlerine ilişkin analizler

Grup Adı	Metin adı	Kullanılan kavramlar	Sunum süresi
----------	-----------	----------------------	--------------

Grup 1	Cik Cik Peynirleri	Lezzetli, sağlıklı ve doğal peynir, besleyici	10 saniye
Grup 2	MAÇS Süt	Özel olarak yetiştirmek, gözümüz gibi bakmak, katkı maddesi içermemek	11 saniye
Grup 3	Boss Airlines	Konforlu koltuklar, güvenli yolculuk, ucuz fiyat	14 saniye
Grup 4	Kadir Unlu Mamüller	Çeşit çeşit ürünler, tazelik, güven, sıcak pideler	15 saniye

Tablo 6’da öğrencilerin oluşturdukları reklam metinlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Grup 1; “*Cik Cik Peynirleri*” isimli metinlerinde lezzetli, besleyici, sağlıklı ve doğal peynir kavramlarını kullanmıştır. Grubun sunumu 10 saniye sürmüştür. Grup 2; “*MAÇS Süt*” isimli metinlerinde özel olarak yetiştirmek, gözümüz gibi bakmak, katkı maddesi içermemek gibi kavramlara yer vermiştir. Grubun sunumu 11 saniye sürmüştür. Grup 3; “*Boss Airlines*” isimli metinlerinde konforlu koltuklar, güvenli yolculuk, ucuz fiyat kavramlarına yer vermiştir. Grubun sunumu 14 saniye sürmüştür. Grup 4, ise “*Kadir Unlu Mamüller*” isimli metinlerinde çeşit çeşit ürünler, tazelik, güven, sıcak pideler kavramlarına vurgu yapmıştır. Grubun sunumu 15 saniye sürmüştür. Bütün grupların etkinlik öncesi verilen yönergeye uyduğu görülmüştür.



Şekil 2. Haber metni yazım süreci

Öğrencilerden yazacakları haber metninin içeriğinde 5N 1K unsurlarına yer vermesi, yazacakları metnin haber niteliği taşıması ve sunumlarının 25-30 saniye sürmesi istenmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin oluşturdukları haber metnine ilişkin analizler

Grup adı	Metin adı	Haber niteliği taşıma	5N 1K kuralına uygunluk	Sunum süresi
Grup 1	Harman Zamanı	Evet	Bütün unsurları taşıyor.	26 saniye
Grup 2	Ekinler Toplanıyor	Evet	Bütün unsurları taşıyor.	29 saniye
Grup 3	Hasat Başlıyor	Evet	Bütün unsurları taşıyor.	26 saniye
Grup 4	Buğday Hasadı	Evet	Bütün unsurları taşıyor.	27 saniye

Tablo 7’de öğrenciler tarafından oluşturulan haber metinlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Grup 1’in, oluşturduğu “*Harman Zamanı*” isimli metin haber niteliği taşımakta ve 5N1K unsurlarını bulundurmaktadır. Grubun sunumu 26 saniye sürmüştür. Grup 2’nin, oluşturduğu “*Ekinler Toplanıyor*” isimli metin de haber niteliği taşımakta ve 5N1K unsurlarını bulundurmaktadır. Grubun sunumu 29 saniye sürmüştür. Grup 3’ün, oluşturduğu “*Hasat Başlıyor*” isimli metin haber niteliği taşımakta ve 5N1K unsurlarını bulundurmaktadır. Grubun sunumu 26 saniye sürmüştür. Grup 4’ün, oluşturduğu “*Buğday Hasadı*” isimli metin de haber niteliği taşımakta ve 5N1K unsurlarını bulundurmaktadır. Grubun sunumu 27 saniye sürmüştür. Bütün grupların etkinlik öncesi verilen yönergeye uyduğu görülmüştür.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, “*Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin anlatma becerilerinin geliştirilmesinde işlevi nedir?*” araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi ile toplanan veriler doğrultusunda Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarının öğrencilere öğrenme sürecinde birtakım avantajlar sunduğu ve anlatma becerisinin gelişiminde önemli bir zemin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin “*Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamları hakkında ne düşünüyorsunuz?*” sorusuna vermiş olduğu cevaplardan birlikte hareket etme, eğlenerek öğrenme, rahat hareket etme ve sınıf ortamını sevme kodları elde edilmiştir. Bu kodlar öğrencilerin etkileşimli sınıf ortamlarına yönelik düşüncelerinde herhangi bir olumsuzluk taşımadığını göstermektedir. Bu bulgudan öğrencilerin etkileşimli sınıf ortamını sevdiğini anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlardan etkileşimli sınıf ortamlarının öğrenme süreçlerini cazip hâle getirdiği, öğrenmenin eğlenerek ve rahat bir şekilde yapılmasına zemin oluşturduğu sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarında arkadaşlarıyla birlikte rahat hareket etmesi ve eğlenerek öğrenmesi onların öğrenme sürecinde aktif olarak rol almalarını sağlamıştır. Bu durum kuşkusuz dersi verimli hâle getirerek öğrencilerin birlikte öğrenmelerine imkân tanımıştır. Göçer (2016) de yaptığı çalışmada öğrencilerin akranlarıyla birlikte hareket ederek kurdukları etkileşim sayesinde beraber öğrenmelerini etkileşimli öğretimin bir avantajı olduğu ifade etmektedir. Steinert ve Snell (1999) de çalışmalarında etkileşimli derslerin öğrencileri öğrenme sürecinde pasif olmalarını önleyerek onları aktifleştirdiğini söylemektedir. Bu yönüyle yapılan çalışma Göçer’in (2016) ve Steinert ve Snell (1999) çalışması ile örtüşmektedir. Bu bakımdan etkileşimli sınıf ortamlarının öğrencileri süreçte aktif hale getirerek akranlarıyla birlikte öğrenmeleri fırsatı sunan ve ders sürecini verimli hale getiren bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrencilerin tamamı “*Etkileşimli sınıf ortamlarının size bir katkısı oldu mu? Nasıl?*” sorusuna evet cevabı vermiştir. Öğrencilerin nasıl sorusuna vermiş olduğu yanıtlardan ise söz konusu katkıların aktif öğrenmeyi destekleyici özellikler taşıdığı anlaşılmaktadır. İş bölümüne imkân tanınması, öğrenen özerkliğini desteklemesi, görüş alışverişi yapmaya uygun olması ve bireysel farklılıklara hizmet etmesi etkileşimli sınıf ortamının öğrenme sürecinde öğrencilere sağladığı avantajları ortaya koymaktadır. Yukhimenko, Mefodeva, Belyaeva ve Grigorieva (2017) de çalışmalarında etkileşimli öğretimin öğrencilerde bağımsız iş yapabilme, iş birliği içerisinde çalışma ve yeterli benlik saygısı kazanma olanağı sunduğunu ifade etmektedir. Bu yönüyle her iki çalışma benzer özellikler göstermektedir.

Koç (2006) öğrenenlerin kendi bilgilerini oluşturmaları için kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak öğretmenleri ve diğer arkadaşlarıyla etkili bir iletişim içinde çalışması gerektiğini ifade eder. Göçer (2018) de Türkçe eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi için

Türkçe derslerinde öğrenciler arasında etkileşim kurulması ve öğrenen özerkliğine dayalı etkileşimli sınıf ortamlarının tasarlanarak uygulanmasının büyük önem taşıdığını söylemektedir. Bu çalışmada da elde edilen bulgulara göre etkileşimli sınıf ortamlarında öğrenciler bireysel farklılıklara dikkat ederek iş bölümü yapmış böylece öğrenen özerkliğine uygun hareket etmiştir. Bu bakımdan etkileşimli sınıf ortamları yapısı itibariyle öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını kolaylaştırdığı ve öğrencileri öğrenme sürecinde özerk kıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler etkileşimli sınıf ortamlarında daha iyi bir ürün ortaya koymak adına iş bölümü yapmış ve etkin bir görüş alışverişinde bulunmuştur. Hamzadayı (2010) da yaptığı çalışmada öğrenme sürecinde etkileşim kurmanın yeni bakış açıları ortaya çıkaracağını söylemektedir. Çalışma bu sonucu ile önceki çalışmalarla benzer özellik göstermektedir. Bu bakımdan etkileşimli sınıf ortamlarında öğrencilerin farklı fikirleri görmesine ve akranlarıyla yeni fikirler geliştirmesine imkân tanıdığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda etkileşimli sınıf ortamlarının beyin fırtınası yapmaya, tartışmaya ve görüş geliştirmeye uygun bir uygulama sonucu elde edilmiştir.

Öğrencilerin “*Size göre etkileşimli sınıf ortamlarının yararları ve sınırlılıkları nelerdir?*” sorusuna vermiş olduğu yanıtlardan onların etkileşimli sınıf ortamlarının olumlu yönleri sahip olduğunu konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Söz konusu bu yönler öğrencilerin derse ilgilerini artıran, öğrenim sürecini eğlenceli hâle getiren ve öğrenci etkileşimini sağlayan özellikler taşımaktadır.

Çintaş Yıldız (2015) etkileşimli öğretim stratejisinin dersi zevkli hâle getirdiğini ve öğrencilerin akranlarıyla etkileşim kurarak yaptığı etkinlikler aracılığıyla konuşma becerisini geliştirdiğini söylemektedir. Koç (2006) ise yaptığı çalışmanın sonucunda demokratik bir şekilde oluşturulan etkileşimli sınıf ortamının derse ilgiyi artırdığı ve beraberinde bilginin yapılandırılmasını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının dersi tek düze olmaktan kurtararak eğlenceli hale getirdiği ve hem yazma hem de konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Öğrencilerle uygulama öncesi gerçekleştirilen ön çalışmada sınıfın hem etkinliklere katılımı hem de yapılan çalışmaların yönergelere uygunluğu düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklere ise öğrencilerin hem katılımı hem de yapılan çalışmaların yönergelere uygunluğu yüksek düzeyde olmuştur. Bu bakımdan etkileşimli sınıf ortamlarının anlatma becerilerinin gelişimine zemin oluşturduğu ve öğrencilerin derse ilgisini çekerek öğrenme sürecinde onları mutlu ettiği bir uygulama olduğu sonucuna varılmıştır.

Sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarında öğrenci-öğrenci, öğrenci-grup ve öğrenci-öğretmen iletişimin aktif olarak kullanılması göze çarpmaktadır. Yıldız’a (2015) göre öğrencilerin grup içi ve grup dışı kurduğu etkileşimler konuşma becerilerini geliştirmektedir. Bu çalışmada da elde edilen bulgulara göre öğrenciler uygulama süresince özerk bir şekilde bireysel farklılıklarına uygun hareket ederek iş bölümü yapmış ve kendilerinden istenenleri yönergelere uygun bir biçimde eksiksiz olarak hem yazım hem de sunum aşamasında ortaya koymuştur. Bu durum öğrencilerin hedeflenen konuşma ve yazma kazanımlarını gerçekleştirdiğini göstererek etkileşimli sınıf ortamlarının konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde rol oynadığını ifade etmektedir. Bu bakımdan etkileşimli sınıf ortamlarının anlatma becerilerinin geliştirilmesinde etkin olarak kullanılabilir bir uygulama olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak iletişim hâlinde olması onların iletişim becerilerinin (dinleme ve konuşma) gelişmesine katkıda bulunduğunu

da göstermektedir. Bu yönüyle de etkileşimli sınıf ortamlarının iletişim becerilerini destekleyici bir yapısı vardır.

Öğrencilerin “*Derslerinizde etkileşimli sınıf ortamlarının oluşturulmasını ister misiniz? Neden?*” sorusuna vermiş olduğu yanıtlardan tamamının etkileşimli sınıf ortamlarından faydalanılması gerektiğini konusunda hemfikir olduğunu göstermektedir. Hatta bazı öğrenciler (K_{1,8,10}) etkileşimli sınıf ortamlarının Türkçe dersiyle sınırlı kalmamasını istemektedir. Örneğin K₈, “*Sadece Türkçe dersi değil aslında başka derslerde de kullanılırsa çok iyi olur.*” diyerek farklı derslerde de kullanılmasının onların yararına olacağını belirtmektedir. Bu bakımdan etkileşimli sınıf ortamları öğrenciler tarafından diğer derslerde de kullanılabilir bir uygulama olarak görülmektedir.

Öğrencilerin bir kısmı (K_{2,9,15,20}) etkileşimli sınıf ortamının sınırlılıklarına işaret etmektedir. Söz konusu sınırlılıklar sınıfın fiziki yapısı ve öğrenim sürecinde oluşan gürültüdür. Buradan etkileşimli sınıf ortamlarının uygulandığı dersliklerin fiziki olarak yeterli düzeyde olması gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sürece uyum sağlamaya çalıştıkları ilk haftalarda gürültü olabilmektedir. Bu iki nokta etkileşimli sınıf ortamlarının ortadan kaldırılması mümkün sınırlılıkları olarak saptanmıştır.

Sonuç olarak yapılan çalışmada sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına hizmet ettiğine, öğrencileri öğrenme sürecinde aktif ve özerk hâle getirdiğine, iş bölümü yaparak birlikte hareket etmeye, yaparak yaşayarak öğrenmelerine bunun yanı sıra öğrenme sürecini verimli ve eğlenceli hâle getirdiğine bu sayede de öğrencilerin anlatma becerilerinin gelişimine katkı sunduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecinde iletişim kanallarını etkin olarak kullanmasıyla da öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimine destek olduğu sonucu elde edilmiştir.

5. Öneriler

Bu çalışmada, araştırma süreci boyunca elde edilen bulgulara göre şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretmenler, öğrencilerin iş birliği içerisinde bireysel farklılıklarına göre hareket etmesini ve ders sürecinde aktif olarak yer almasını sağlamak için ilkokulun başından itibaren onlara etkileşimli sınıf ortamları oluşturarak derslerini işleyebilir.

Etkileşimli sınıf ortamı iletişim becerilerin geliştirilmesinde etkili bir uygulamadır. Bu bakımdan öğretmenler iletişim problemleri yaşayan öğrenciler için öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-grup etkileşimine imkân tanıyan etkileşimli sınıf ortamlarını kullanabilir.

Etkileşimli sınıf ortamları öğrencilerin eğlenceli bulduğu ve sevdiği bir ders ortamıdır. Bu bakımdan öğretmenler öğrencilerin genel uyarılmış hâlinin düşük olduğu durumlarda derslerini verimli hâle getirmek için etkileşimli sınıf ortamlarından faydalanabilir.

6. Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1305–1309.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları-araştırma deseni* (4. Baskıdan çeviri). [Çev. Selçuk Beşir Demir (Ed.)] Ankara: Eğiten Kitap.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-43.
- Gündüz, O, Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 188-201.
- Göçer, A. (2018). *Metin işleme süreçli - mikro öğretim uygulama örneklili - Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hamzadayı, E. (2010). Yapılandırmacı öğrenme kuramının anadili öğretimi açısından işlevselliği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 31-48.
- Isaacson, S. ve Luckner, J. L. (1990). A method of assessing the written language of hearing-impaired students. *Journal of Communication Disorders*, 23, 219–233.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR*, XIII, 287-309.
- Kurudayıoğlu, M, Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (3) , 1-19.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 142, 56-64.
- Liu, G. (2017). Study on the strategy and its application in the interactive teaching of college English. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 155, 279-282.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Yayın yok
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma – desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Selahattin Turan) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Steinert, Y., & Snell, L. S. (1999). Interactive lecturing: strategies for increasing participation in large group presentations. *Medical Teacher*, 21, 37-42.
- Taşpınar M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim model, strateji, yöntem ve becerileri/teknikleri: kavramsal boyut. *Eğitim Araştırmaları*, (8), 207–215.

- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40, 113-131.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin gelişimi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 461-472.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim Ve Bilim-Education And Science*, 23, 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research- design and methods* (4th Edition). California: SAGE Publications.
- Yukhimenko A.N., Mefodeva M.A., Belyaeva E.A., Grigorieva L.L. (2017). Interactive teaching methods as means of stimulating reserves of student interaction. *Int J Sci Stud*, 5(4), 58-62.