

## PROPOSING A NEW METHOD FOR SPEAKING SKILL: SOMET METHOD

### Konuşma Becerisine İlişkin Bir Yöntem Önerisi: SÖMET

#### Yöntemi

Murat BAŞAR<sup>1</sup>, Saadettin KEKLİK<sup>2</sup> & Zekerya BATUR<sup>3</sup>

#### Abstract

The aim of the research is to develop a new method about speaking skill and state the effect and practicality of this method on students. SOMET method is developed and carried out based on body of literature by researchers. Somet method consists of six steps; giving information about method, determining teams, electing learders, giving the topics and discussing with the team, the team members' speaking in turn and evaluation of the team. The mixed method was used in the research. Pretest-Posttest control group experimental type was used to find out the effect of SOMET method on students. Besides that, students and teachers' opinion was asked about the practice of SOMET method. The working group is comprised of experimental and control groups. They are 82 fourth grade elementary school students. While SOMET method was being applied on experimental group, teachers' book practices are given to control group. This study was carried out by six participants and within six weeks. Before the research was given to students, reading comprehension test was used to measure pre and post comprehension skills of the student. Also, half-structured interviewing form for the teacher's opinion about SOMET method and focus group interviewing form for the students' opinion about SOMET method is used. The research reveals that SOMET method became effective on students' comprehension skills. According to teachers' and students' opinion, it reduces the public speaking anxiety and speaking in front of the class, boosts the self confidence, improves fluent speaking skill, decreases ambiguity and in coherency during speaking, stops students go off the subject and helps them to speak in content integrity. Therefore, as one of the speaking skill method SOMET is suggested to teachers and Turkish curriculum preparer.

**Key Words:** *Speaking education, comprehension, expression, SOMET method.*

#### Özet

Araştırmanın amacı, konuşma becerisiyle ilgili yeni bir yöntem geliştirip bu yöntemin öğrenci üzerinde etkisini ve uygulanabilirliği belirlemektir. SÖMET yöntemi, araştırmacılar tarafından alan yazından hareketle geliştirilmiş ve uygulanmıştır. SÖMET yöntemi; yöntem hakkında bilgi verilmesi, takımların belirlenmesi, liderin seçilmesi, konunun verilmesi ve takım içinde tartışması, takım üyelerinin sırasıyla konuşması ile takımların değerlendirilmesi olmak üzere altı aşamadan oluşmaktadır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. SÖMET yönteminin öğrenciler üzerinde etkisini ortaya çıkarmak için ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Bunun yanında SÖMET yönteminin uygulanmasıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerine de yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubundan oluşan çalışma grubunu, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 82 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubuna SÖMET yöntemiyle konuşma yaptırılırken kontrol grubuna ise Öğretmen Kılavuz Kitabındaki uygulamalar yapılmıştır.

<sup>1</sup> Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, e-posta: [murat.basar@usak.edu.tr](mailto:murat.basar@usak.edu.tr)

<sup>2</sup> Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, e-posta: [sadikeklik@gmail.com](mailto:sadikeklik@gmail.com)

<sup>3</sup> Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, e-posta: [zekeryabatur9@gmail.com](mailto:zekeryabatur9@gmail.com)

Araştırma altı konu ve altı haftayla sınırlıdır. Araştırma öğrencilerin uygulamadan önce ve sonra anlama becerisini ölçmek için anlama beceri testi kullanılmıştır. Bunun yanında SÖMET yöntemi hakkında öğretmen görüşleri için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilerin görüşleri için de odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada SÖMET yönteminin öğrencilerin anlama becerisi üzerinde etkili olduğu, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre de bu yöntemle birlikte öğrencilerin topluluk/sınıf önünde konuşma heyecanının azaldığı, özgüveni arttığı, akıcı konuşma becerisini geliştirdiği, konuşma esnasında yapılan anlatım bozukluğu ve yardımcı ses ve kelimeleri kullanımında azalma olduğu, konu dışına çıkmadan anlam bütünlüğünü içerisinde konuşma gibi becerisi kazandığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, SÖMET yöntemi konuşma becerisi yöntemlerinden biri olarak öğretmenlere ve Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlayıcılara önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Konuşma eğitimi, anlama, anlatma, SÖMET yöntemi.*

## GİRİŞ

Sosyal hayatta en önemli iletişim ve etkileşim aracı, konuşmadır. Konuşmaya sözlü anlatım da denmektedir. Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte iletişim de gelişmektedir. Günlük konuşmanın yanında telefon ve internet aracılığıyla artık görüntülü konuşma hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Bu durum konuşmanın önemini daha da arttırmıştır.

“Konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir” (Güneş, 2007: 95). “Konuşma; zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin yansıtıcısıdır” (Sever, 2000: 19). Konuşma becerisi; anlaşılabilirlik, dilbilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık alt boyutlarında sürekli düşünme üretmeyi ve karşılıklı konuşmayı içeren bir beceridir (Ertürk, 2006). Konuşmanın biyolojik, psikolojik, fiziki ve sosyal yönü bulunmaktadır (Demirel, 1999; Özbay, 2006). Bu açıklamalardan konuşma becerisinin gerçekleştirilebilmesi için birçok unsurun bir arada, işbirliği içinde olması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Okul öncesi dönemde çocuğun aile ve çevresinden edindiği ana dili, okula başlamasıyla düzenli ve planlı bir şekilde öğrenilmektedir. Ana dili eğitiminde dört temel beceriden biri olan konuşma, okul öncesi dönemde belli safhalardan geçerek oluşurken ilkökul, ortaokul ve lise gibi ilerleyen eğitim hayatında gelişerek devam etmektedir.

Konuşmanın günlük hayatta ve eğitimde çeşitli açılardan çok büyük bir önemi vardır. Araştırmacılar konuşmanın, öğrencilerin iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, tartışmaları, ortak karar vermeleri ve sorun çözmeleri açısından da önemli olduğunu belirtmişlerdir (Güneş, 2007; Özbay, 2011). Uçgun (2007), konuşmanın diğer dil becerileri gibi insanın soru sorabilme, düşünebilme, düşündürebilme gibi yeteneklerinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bunun için konuşan ve düşünen bir varlık olan insanın birbirlerini dinlemeleri, birbirlerine saygı göstermeleri ve etkileşim içinde olmaları gerekir.

Bunun yanında konuşma, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlar (Çifci, 1998; Doğan, 2009; Sağlam, 2010; Arslan, 2010). Konuşma tek taraflı değildir. Öğrenciler çevresindekileri dinleyerek onlarla iletişim kurarak anlaşılır. Konuşurken kendimizi doğru ve eksiksiz bir şekilde anlatmak kadar karşı tarafı dinlemek, anlamak da bir o kadar önemlidir. Öğrenciler dinlediklerinin üzerine bağlam içinde mantıklı, tutarlı diyaloglar geliştirirler. Bu şekilde öğrencilerin yaşadığı toplum içerisinde sağlıklı ilişkiler kurması sağlanırken özgüvenleri de gelişir. Kendini düzgün, akıcı ve etkili bir şekilde ifade edebilen kişiler, toplumdan soyutlanmazlar. Konuşma sayesinde toplumun bir ferdi olarak kişinin topluma karşı aidiyet duygusu gelişir.

Sadece Türkçe dersinde değil, bütün derslerde bilgi edinmek, öğrenmek için okuma gibi konuşma da kullanılmaktadır. Araştırmacılarının vurguladığı gibi eğitim ve öğretim faaliyetinin temelinde konuşma bulunmaktadır (Kurudayıoğlu, 2003; Özbay, 2006; Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011). Öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarındaki bilgi alışverişi, açıklamaları, anlatmaları genel olarak dersin işleniş konuşma aracılığıyla yapılmaktadır. Bu sayede öğrencilerin bilgileri, düşünceleri, görüşleri şekillenir, değişir ve gelişir.

Birçok araştırmacının ifade ettiği gibi okul, aile, iş, çevre ve toplum hayatında başarı ya da başarısızlığı belirleyen etkenlerden biri de konuşmadır (Kantemir, 1995; Kurudayıoğlu, 2003; Sever, 2004; Saraç, 2006; Temizkan, 2009). Bu anlamda birey ve toplum hayatında en çok konuşma becerisinden faydalanılmaktadır.

Her ne kadar konuşma yetisi doğuştan gelse de doğru, etkili ve akıcı konuşma becerisinin eğitim yoluyla geliştirilmesi gerekir. Anaokulu ve ilkokuldan itibaren öğrencilerin konuşma becerisinin planlı ve aşamalı bir şekilde uygulamalı olarak çeşitli yöntem ve tekniklerle, etkinliklerle geliştirilmesi gerekir.

#### **2005 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Konuşma Eğitimi**

2005 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programıyla (MEB, 2009), Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran işbirliği yapan, girişimci ve sorun çözen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Programın genel amaçlar bölümünde bulunan "Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak" maddesi konuşma öğrenme alanının önemini belirtmektedir. Bu programda konuşma kazanımları "Konuşma Kurallarını Uygulama", "Kendini Sözlü Olarak İfade Etme", "Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma" başlıkları altında verilmiştir. Bu başlıklar içerisinde ise, "Konu dışına çıkmadan konuşur.", "Düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içerisinde sunar.", "Konuşmalarında sebep sonuç ilişkileri kurar." "Topluluk önünde konuşur.", "Bilgi vermek amacıyla konuşur", gibi kazanımlar bulunmaktadır.

2005 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında konuşma türleri hakkında bilgi verilmezken bu ihtiyaç etkinliklerle giderilmeye çalışılmıştır. Programda üçüncü sınıflara yönelik konuşma etkinliklerinde "Sessiz sinema oyunu oynatılabilir." ifadesi geçerken dördüncü sınıflara yönelik konuşma etkinliklerinde ise "Belirlenen bir konuda tartışma ve münazara yaptırılabilir.", "Panel, forum, tartışma vb. etkinlikler düzenlenebilir.", "Drama, piyes veya canlandırma yaptırılabilir." ifadesi geçmektedir.

Konuşma genellikle hazırlıklı ve hazırlıksız olmak üzere iki kısma ayrılır. Bunun dışında konuşmanın amacına (öğrenmek, eğlenmek), dinleyiciye (etkileşimli ve etkileşimsel), biçimine (ikna edici, betimleyici, sorgulayıcı) göre de ayrılmaktadır (Güneş, 2007). Konuşma türleri veya çeşitleri genel olarak şöyle sıralanabilir: Açık oturum, demeç, eleştirel konuşma, empatik konuşma, forum, hafızada tutma tekniği, güdümlü konuşma, günlük konuşma (kendini tanıtma, tanışma, teşekkür etme, sohbet, vb.), ikna edici konuşma, katılımlı konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, konferans, mülakat, münazara, röportaj, panel, serbest konuşma, sempozyum, sunuş konuşmaları, söylev, tartışma, tümevarım, tümdengelim, yaratıcı konuşma, (Özbay, 2006; Taşer, 2009; Temizyürek ve diğerleri, 2011).

Bunun yanında konuşma becerisini geliştirmek amacıyla örnek konuşmalar, sorular sormak, tanışma, adres sorma, evini, mahallesini anlatırma, beyin fırtınası, kelime havuzu, masal ve öykü anlatımı, okunan bir yazının sınıfta anlatılması, tahmin etme, hayal kurma, tartışma, dramatizasyon, karikatürler, tekerleme korusu vb. etkinlikler veya çalışmalar önerilmiştir (Kurudayıoğlu, 2003; Şimşek, 2004; Temizyürek, 2007; Özbay, 2005; Doğan, 2009).

Birçok araştırmacı öğrencilerin konuşma yetersizliği ve eksikliğinden bahsetmiş, sebepleri üzerinde durmuşlardır (Şenbay, 1991; Nas, 2003; Aktaş ve Gündüz, 2004; Sargın, 2006; Arı, 2008; Asrağ, 2009; Öztürk Karakoç ve Altuntaş, 2012; Marangoz, 2014). Sağlam'ın (2010) Yedinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerileri yetersiz ya da kısmen yeterli olarak tespit edilmiştir. Konuşmalarda sık sık söz ya da cümle tekrarına düşen öğrenciler, konuşmalarını zihinsel bir planlama dâhilinde gerçekleştirememiştir. Üç dakikalık konuşma süresini öğrencilerin tamamına yakını dolduramamıştır. Öğrenciler olay ağırlıklı anlatımlara yer verirken ana düşünceye ulaşamamıştır. Sargın (2006)'ın ilköğretim öğrencilerinin sözlü anlatım becerilerini tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında ise, hem sınıflar bazında hem de genel olarak, konuşma sürelerinin bir-iki dakika arasında yığılma gösterdiğini, konuşmalarında kelime ya da cümle tekrarını çok sık yaptıkları ve cümleler arasındaki anlam ilişkisini kuramadıklarını belirlemiştir. Araştırmalardan öğrencilerin topluluk/sınıf önünde konuşamadıkları, kendilerini düzgün ve etkili bir şekilde ifade edemedikleri, bunun yanında öğretmenlerin sınav odaklı ders yürütmeleri, teste dayalı çalışma ve değerlendirme yapmalarından dolayı öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine yeterince önem verilmediği anlaşılmaktadır.

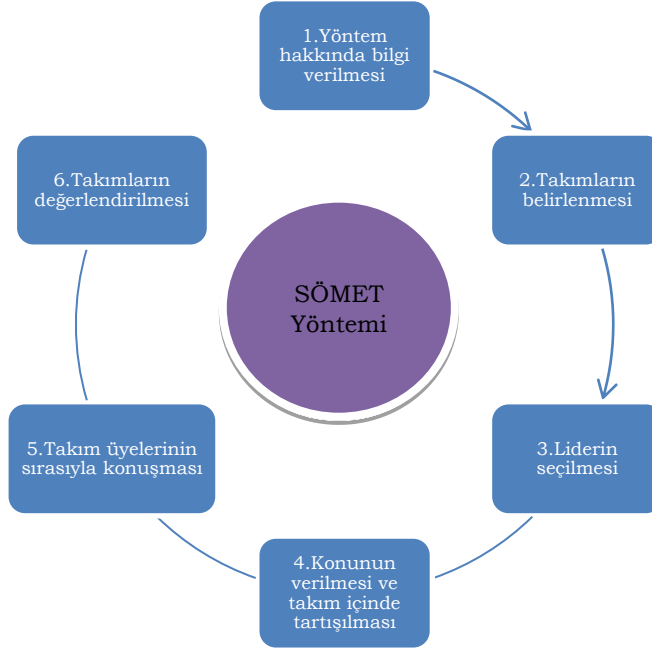
Konuşma eğitiminin amacı, kişinin duygu ve düşüncelerini başkalarına bazen hazırlıksız, bazen de hazırlıklı olarak doğru, akıcı ve etkili bir biçimde ifade edebilmesidir. Bunun için Yalçın (2002:144)'ın, ifade ettiği gibi "Konuşma eğitimi sadece bir öğretim şeklinde değil; oyun, uygulama ve eğitim şeklinde olmalıdır. Konuşma öğretilen bir beceri değil, aksine uygulama ve eğitimle gelişen bir beceridir." Bu bağlamda öğrencilerin konuşma becerisini geliştirecek yöntemlerin geliştirilmesi gerekmektedir.

Bu yüzden araştırmanın amacı, konuşma becerisiyle ilgili bir yöntem geliştirmek ve uygulayarak yeterliliğini ölçmektir. Buna bağlı olarak araştırmanın alt problemleri ise şöyledir:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anlama becerileri, SÖMET yöntemine göre farklılaşmakta mıdır?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri, SÖMET yöntemine göre sınıf önüne çıktıklarında kendilerini hissetme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. SÖMET yöntemi hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. SÖMET yöntemi hakkında öğrencilerin görüşleri nelerdir?

#### **Hazırlıksız Konuşma İçin Bir Yöntem Önerisi: SÖMET (Sözel Metin Oluşturma) Yöntemi**

SÖMET yöntemi, alan yazından hareketle araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. SÖMET yöntemi işbirlikli öğrenme kuramına ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir yöntemdir. İşbirlikli öğrenmede sınıf takımlara ayrılır ve grup çalışması yapılır. Bu çalışmalarda takımın her bireyi çalışmaya etkin olarak katılır (Demir, 2008; Demirel, 2010; Borich 2014). Bunun yanında yapılandırmacı yaklaşımda da öğrenciler öğrenme süreçlerine etkin olarak katılırken öğretmenler de öğrencinin öğrenmesine yardımcı ve destek olur Geary, 1995; Schunk, 2011). Yapılandırmacı yaklaşımda konuşma öğretiminde düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama analiz-sentez yapma gibi zihin becerileri geliştirilmektedir (Güneş, 2007). SÖMET yöntemi; yöntem hakkında bilgi verilmesi, takımların belirlenmesi, liderin seçilmesi, konunun verilmesi ve takım içinde tartışması, takım üyelerinin sırasıyla konuşması ile takımların değerlendirilmesi olmak üzere altı aşamadan oluşmaktadır. Şekil 1'de SÖMET yönteminin basamakları gösterilmiştir.



**Şekil 1: SÖMET Yöntemi**

**1. Yöntem hakkında bilgi verilmesi:** Öğretmen tarafından öğrencilere yöntem hakkında bilgi verilir. Öğrenciler çalışmanın amacından haberdar edilir. Öğrencilere yöntem bir örnek üzerinden uygulamalı olarak gösterilir. Pilot çalışmada yapılan hata ve eksiklikler üzerinde durulur, hatanın nedenleri açıklanır. Daha sonra takımlar oluşturulur.

**2. Takımların belirlenmesi:** Öğrencilerin seviyelerini en iyi öğretmen bildiği için takımlar öğretmen tarafından oluşturulur. Sınıf heterojen olarak beşerli takımlara ayrılır. Her gruba kura ile bir numara verilir. Demirel'e göre (2010) de işbirlikli öğrenmede takımlar en çok beş kişi olmalıdır. Borich (2014) çalışmasında öğrenci takımları - başarı bölümlerinde (Student Teams - Achievement Division), öğrencilerden dört veya beş üyeli öğrenme takımları oluşturmuştur. Her takım tüm sınıfın oluşumunu temsil etmek üzere mümkün olduğunca heterojendir (kızlar/erkekler, yüksek performanslı/düşük performanslı öğrenciler vb.).

**3. Liderin seçilmesi:** Öğrenciler tarafından takım içinden bir lider seçilir. Öğretmen lider seçimine karışmaz. Demirel'e göre (2010) başarı ya da başarısızlık öğrencilere aittir. Lider konunun hangi yönünün ele alınacağını belirlemede arkadaşlarını yönlendirir. Takım süreci, takım üyelerinin hedeflerini ne kadar başarılı bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini tartıştıkları ve etkili birlikte çalışma ilişkilerini sürdürebildikleri durumlarda gerçekleşir. Takım süreci değerlendirilirken; takımların yararlı ve yararlı olmayan üye davranışlarını tanımlamaları ve hangi davranışların sürdürülmesi, hangilerinin değiştirilmesi gerektiğine karar vermeleri gereklidir (Johnson, Johnson ve Stanne 2000). Aynı çalışmada öğrencilerin anlaşılır açık bir ödevi veya işi olduğunda grup liderleri daha başarılı olduklarını bulmuşlardır.

**4. Konunun verilmesi ve takım içinde tartışılması:** Bu aşamada öğrencilere sözel metin oluşturacakları konu verilir. Konular öğrencinin bilgi, zihin ve dil seviyesi göz önünde bulundurularak verilir. Richards (2003), öğrencilere verilen konuşma eğitiminin, onların rahat, kolay, akıcı konuşabilmelerini sağlayacak nitelikte olması gerektiğini, bunun için de öncelikle öğrencilerin bilgi eksikliklerinin giderilmesi ve ardından onlara günlük hayattaki gerçek iletişim durumları göz önünde bulundurularak uygulamalar yaptırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Daha sonra öğrencilerin konuyu tartışması ve sözel metni oluşturmaları için öğrenci başına bir-iki dakika olacak şekilde beş-on dakikalık süre verilir. Bu sürede öğrenciler konuyu tartışmaya başlarlar. Lider konunun hangi boyutunun ele alınacağını arkadaşlarıyla birlikte belirler. Akyol (2006)'a göre, konuşmaya hazırlık aşamasında kime ne tür mesajın verileceği belirlenmelidir. Belirlenen amaç hangi yöntemle gerçekleştirilecekse o yöntemin seçilmesi gerektiğini belirtmektedir. İşbirlikli öğrenme modelinin uygulama aşamalarından birisi de çalışma tekniğinin belirlenmesidir (Demirel, 2010). Buna göre takımdan hangi üyenin ne söyleyeceği belirlenir. Tartışılanlar hakkında not alınmaz, kâğıt kalem kullanılmaz. Her şey öğrencinin zihninde yapılandırılır. Açık göz (1992) çalışmasında işbirlikli öğrenmenin şartlarından birisinin yüz yüze destekleyici etkileşim olduğunu belirtmiştir. Yüz yüze destekleyici etkileşim öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşması, öğrendiklerini paylaşarak birbirlerinin başarısını arttırması, desteklemesi, cesaretlendirmesi, güdülemesi, yapılanları tartışarak birbirlerine açıklaması, araç-gereçleri değiş-tokuş etmesi, birbirlerini yönlendirmesi ve olumlu yönde teşvik etmesi gereklidir. Yüz yüze destekleyici etkileşim; öğrencilerin birbirlerinden öğrendiklerini geliştirmesiyle, bilgi alış-verişinde bulunarak öğrenmeyi arttırmalarıyla, başarılarını desteklemeleri ve kolaylaştırmalarıyla mümkündür. Bu, sözlü olarak bir problemin nasıl çözülebileceğini açıklamayı, bildiklerini diğerlerine öğretmeyi, bunun diğerlerince anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmeyi, öğrenilmiş olanları tartışmayı ve öğrenilenlerle önceki bilgileri birleştirmeyi kapsamaktadır.

**5. Takım üyelerinin sırasıyla konuşması:** Bu aşamada sırası gelen takım oluşturdukları sözel metni sınıfa anlatır. Önce takım lideri giriş yapar. Takım lideri en az üç cümle kurmak zorundadır. Diğer üyeler liderin söylediklerini geliştirir. En son üye ana fikri belirtir.

Takım içinde sırayla konuşma yapan öğrencilerin önceki söylenenlere uygun olarak devam ettirmesi gerekir. Konuşma bütünlüğü açısından bu önemlidir. SÖMET yöntemi sayesinde öğrenciler bağlama uygun olarak bir bütün içinde konuşma becerisi kazanır.

**6. Takımların değerlendirilmesi:** Takımların tamamı oluşturdukları sözel metni sınıfa anlattıktan sonra değerlendirmeye geçilir. Grupların sunumu tamamlandıktan sonra "takım öz değerlendirme ölçeği", "akran değerlendirme" ve "öğretmen değerlendirme" yapılır. Bu aşamalar şöyle açıklanabilir:

**a.** Birinci değerlendirme "takım öz değerlendirme ölçeği"yle yapılmaktadır. Takım öz değerlendirmeyle öğrenciler kendi takımlarını kendileri değerlendirir. Temizkan (2009)'ın çalışmasında ulaştığı sonuçlara göre, konuşma becerisinin değerlendirme aşamasında, öncelikle öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmeleri, hedeflenen kazanımların daha kalıcı olmasını sağlayacak, öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştirecektir. Bu nedenle öz değerlendirme konuşma becerisi açısından baştan sona tek başına olmasa da diğer değerlendirme türleriyle birlikte mutlaka kullanılmalıdır. Takım öz değerlendirme ölçeği alan yazından hareketle ve uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte beş madde bulunmaktadır.

**b.** İkinci değerlendirme takımın diğer takımları "takım akran değerlendirme"yle yapılmıştır. Bu değerlendirme ölçütler çerçevesinde sözlü olarak yapılır. Takım akran

değerlendirme ölçeği alan yazından hareketle ve uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte beş madde bulunmaktadır. Noonan ve Duncan'a (2005) (akt. Temizkan, 2009) göre süreç değerlendirmesinde kullanılan akran değerlendirme, öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırmaktadır. Ayrıca akran değerlendirme öğrencinin yaptığı herhangi bir çalışmayı ölçütlere göre değerlendirebilme becerisini kazanmasında da etkili olmaktadır. Akran değerlendirme öğrencilerin diğer öğrencileri değerlendirmesidir. Hem geri bildirim verme amacıyla yapılan süreç değerlendirmenin hem de başarı belirleme yönüyle düzey değerlendirmenin kapsamına girer (Bostock, 2009). Temizkan (2009), Akran değerlendirme çalışmalarının, konuşma becerisinin hem etkinlik hem de değerlendirme aşamasında öğrencilerin aktif rol almalarını sağlayıcı bir işleve sahip olacağını söylemiştir.

**c.** Üçüncü değerlendirme ise öğretmenin takımları değerlendirmesi şeklindedir. Öğretmen değerlendirme ölçeği, alan yazından hareketle ve uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte beş madde bulunmaktadır. Johnson, Johnson ve diğerlerine göre (2000) görev tamamlandıktan sonra öğretmen her öğrenciyi akademik ve takımlarda takım çalışması olarak değerlendirdi. Bu çalışmalarda öğrenciler hem birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olduklarını, hem de birbirlerinin başarılarından kazançlı olduklarını anlarlar. Değerlendirme sonucunda en yüksek puanı alan takım birinci olur. Birinci olan takım ödüllendirilir. Demirel'e göre (2010) işbirlikli öğrenmede uygulama aşamalarında, başarı sırasının belirlenmesi toplam puana göre en başarılı gruba ödül verilmesi gerekir. Slavin (2001) 'e göre, hepsi birden, bir tek iş üzerinde çalışırlar. Her iki durumda da ödül, grup ürününe verilir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada karma yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Karma yöntem, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması ile belirli bir olayın ve olgunun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Gay, Mills ve Airasian, 2009).

Öncelikle SÖMET yönteminin öğrenciler üzerinde etkisini ortaya çıkarmak için ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Bu modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2000). Bu model, başarı bakımından denkleştirilmiş grupların öğrenmelerindeki gelişmeyi ortaya çıkarması bakımından, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlaması ve elde edilen bulguların neden sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak vermesi bakımından eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2001). Araştırmada, deney grubu üzerindeki etkisi incelenen bağımsız değişken, SÖMET yöntemidir. Her iki grupta da aynı bağımlı değişkenler (akademik başarı) gözlenmiş, son test puanları kullanılarak gruplar arasında ve grup içinde karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmada, test edilecek özellikler çalışmanın amacına uygun olarak belirlenmiş; öğrenme ortamı, konulara ve derse uygun olarak düzenlenmiş ve öğrencilerin ön bilgi ve hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak uygulama gerçekleştirilmiştir.

Bunun yanında SÖMET yönteminin uygulanmasıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. SÖMET yöntemi hakkında öğretmen görüşleri için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilerin görüşleri için de odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler, araştırmacılara katılımcıların inançlarını ve düşüncelerini araştırma fırsatı sunar. Bununla birlikte anket, gözlem gibi diğer metotlardan elde edilemeyecek verileri elde edebilmemize imkân sağlar (Cohen, Manion ve Morrison, 2000) Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle SÖMET yönteminin uygulanabilirliği ortaya çıkarılmıştır.

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 öğretim yılında Uşak il merkezinde eğitim öğretim faaliyetini yürüten iki ilkokulda ve bu okullardaki dört farklı dördüncü sınıfta öğrenim gören 82 öğrenci oluşturmaktadır. Her iki okuldan araştırmaya katılmaya gönüllü birer sınıf deney grubunu bir sınıf da kontrol grubu seçilmiştir. Deney grubunda yer alan iki farklı sınıfa SÖMET yöntemiyle etkinlik yapılırken kontrol grubundaki iki sınıfta ise programdaki mevcut anlama ve konuşma yöntem ve tekniklerle etkinlikler yapılmıştır. Çalışma grubunun 41 (%50)'i kız, 41 (%50)'i erkektir.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak öntest ve sontest kullanılmıştır. Araştırmacılarla birlikte üç sınıf öğretmeni tarafından ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde okuduğunu anlamayı ölçen sorular oluşturulmuştur. Bu sorulardan 15'i seçilerek öntest olarak uygulanmış. Yine aynı biçimde 15 soru seçilerek son test oluşturulmuştur. Hem öntest hem de sontest soruları, paragraf (metin) soruları olup, cümlelerden benzer olanları veya farklı olanları bularak benzerlik kurma, verilen cümlelerden anlamlı bir sıralama yapma, verilen cümlelerden metinde bütünlük oluşturma ve aynı anlama gelen kelimelerden bir anlamlı bir cümle oluşturma veya cümlelerden oluşan metinlerde anlam kurmayı içermektedir. Her biri için üçer soru testlerde yer almıştır. Bunun yanında SÖMET yöntemi hakkında öğretmen görüşleri için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilerin görüşleri için de odak grup görüşme formu kullanılmıştır.

**SÖMET Yönteminin Uygulanması**

Öncelikle SÖMET yöntemin nasıl uygulanacağı, anlama soruları ve öğrencilerde gözlenecek konuşma ölçütleri belirlenmiştir. Belirlenen iki ilkokula gidilerek dördüncü sınıfta görevli öğretmenlerle SÖMET yöntemi ve yapılacak çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü iki öğretmenin görevli olduğu sınıflardaki öğrenciler çalışma grubuna alındı. Yine gönüllülük esasına dayalı olarak iki okulda birer tane olmak üzere iki sınıf deney grubuna iki sınıf da kontrol grubuna alındı.

Asıl uygulamaya geçilmeden önce SÖMET yöntemiyle ilgili pilot çalışma yapılmıştır. Araştırmacılar deney grubundaki sınıflara iki hafta boyunca farklı zamanlarda sınıftaki öğrenme öğretme sürecini aksatmayacak şekilde giderek öğrencilerle ortak etkinliklere katıldı. Öğrencilerin araştırmacılara karşı ön yargılarını kırmak ve araştırmacılarla öğrenciler arasında iletişim sağlamak için ortak etkinlikler düzenlendi. Çalışmaya katılmaya gönüllü ve istekli öğrenciler çalışma kapsamına alındı.

Öğrencilerle ve öğretmenlerle iletişim ve şartlar olgunlaşınca öğretmenlerle çalışma kapsamında öğrencilerin sözel metin oluşturacağı ders ve konular, etkinliklerin gerçekleştirileceği gün ve saatler belirlenmiştir. Öğrencilerin anlama seviyelerinin belirlenmesi için öntest uygulandı. Öntest uygulamasından sonra iki haftalık süreçte pilot uygulama yapılarak uygulamada karşılaşılabilecek sorunlar tespit edildi. En çok sorun lider seçiminde yaşandı. Öğrencilerin çoğu lider olmak istedi. Çalışma yapılırken öğrencilerin isteğinde azalma oldu. Lider belirlenmesinde öğretmenlerden yardım alındı. Karşılaşılabilecek sorunlar ortadan kaldırılınca altı haftalık süreçte SÖMET yönteminin uygulanmasına geçilmiştir. Altı haftalık konular Tablo 1'de gösterilmiştir:



**Tablo 1: Deney Grubunun Haftalık Konuları**

Haftalar	Konular
1. Hafta	Milli Egemenlik (Sosyal Bilgiler)
2. Hafta	Çevremizdeki Canlılar (Fen Bilgisi)
3. Hafta	Ondalık Kesir (Matematik)
4. Hafta	Spor (Beden Eğitimi)
5. Hafta	İletişim (Türkçe)
6. Hafta	Serbest Konu

Resim 1 ve Resim 2’de öğrenciler grup olarak sözel metin oluşturmaktadır.

**Resim 1: Deney Grubu 1****Resim 2: Deney Grubu 2**

#### 2.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nicel verileri için t testi, eşleştirilmiş t testi, ANOVA testi ve ANOVA testinde farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi kullanılmıştır. Karşılayan durumlarda da  $p < .05$  anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise, içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmen ve öğrenci görüşleri, Türkçe Eğitimi ve Sınıf Eğitimi alanında beş uzman tarafından değerlendirilerek uyuma oranının yüksek olduğu öğretmen ve öğrenci görüşleri cümleler halinde örnek ifadelerle araştırmanın bulgularına dahil edilmiştir.

#### BULGULAR

Bu bölümde deney ve kontrol grubuna ait test sonuçları açıklanmıştır. Tablo 1’de deney ve kontrol grubunun ön test sonuçları verilmiştir:

**Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Teste Göre t-Testi Sonuçları**

Anlama Boyutları	N	ort	ss	sd	t	p
Ön Test Bütünlük	Deney 41	1,88	,600			
	Kontrol 41	2,37	,942	80	-2,796	,041
Ön Test Sıralama	Deney 41	2,07	,877			
	Kontrol 41	2,49	,925	80	-2,082	,002
Ön Test Anlam Kurma	Deney 41	1,88	,704			
	Kontrol 41	2,46	,897	80	-3,269	,000
Ön Test Genelleme	Deney 41	1,80	,715			
	Kontrol 41	2,46	,891	80	-4,512	,000
Ön Test Benzerlik	Deney 41	2,10	,800	80	-1,887	,063
	Kontrol 41	2,44	,838			
Ön Test Toplam	Deney 41	1,56	,750		-5,184	
	Kontrol 41	2,61	,735	80		,000

Tablo 2'ye göre, öntest anlama puanları incelendiğinde, dört boyutta kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p < 0,05$ ). Öntest bütünlük puanında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ( $t = -2,796$ ,  $p < 0,05$ ); sıralama puanında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ( $t = -2,082$ ,  $p < 0,05$ ); anlam kurma puanında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ( $t = -3,269$ ,  $p < 0,01$ ) ve genelleme puanında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ( $t = -4,512$ ,  $p < 0,01$ ) olduğu belirlenmiştir ( $t = -5,184$ ,  $p < 0,01$ ). Öntest benzerlik puanında ise, deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $t = -1,887$ ,  $p > 0,05$ ). Buna göre, kontrol grubundaki öğrenciler öntest anlama puanlarında deney grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubunun sontest t-testi sonuçları ise Tablo 3'te gösterilmiştir:

**Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Teste Göre t-Testi Sonuçları**

Anlama Boyutları	N	ort	ss	sd	t	p
Son Test Bütünlük	Deney 41	3,24	,673	80	5,989	,000
	Kontrol 41	2,37	,693			
Son Test Sıralama	Deney 41	3,29	,617	80	7,288	,000
	Kontrol 41	2,10	,650			
Son Test Anlam Kurma	Deney 41	3,34	,842	80	11,855	,000
	Kontrol 41	1,68	,775			
Son Test Genelleme	Deney 41	3,12	,699	80	7,115	,000
	Kontrol 41	2,10	,586			
Son Test Benzerlik	Deney 41	3,12	,600	80	6,277	,000
	Kontrol 41	2,00	,700			
Son Test Toplam	Deney 41	3,32	,650	80	11,189	,000
	Kontrol 41	1,73	,633			

Tablo 3'te, sontest bütünlük puanında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ( $t = 5,989$ ,  $p < 0,01$ ); sıralama puanında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ( $t = 7,288$ ,  $p < 0,01$ ); anlam kurma puanında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ( $t = 11,189$ ,  $p < 0,01$ ).

855,  $p < 01$ ); genelleme puanında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ( $t = 7,115, p < 01$ ); benzerlik kurma puanında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $t = 6,227, p < 01$ ). Tablo 3'te sönstest toplam puanları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p < 01$ ). Deney grubundaki öğrencilerin sönstest toplam puanı 3,32'ye yükselirken kontrol grubunun puanı 1,73'te kaldığı görülmektedir. SÖMET yöntemindeki öğrencilerin cümlede bütünlük kurma, kelime ve cümleleri anlamlı olarak sıralama, aynı anlama gelen kelime ve cümleler arasında ilişki kurma, kavramlar arasında en genel olanı bulma, kavram ve cümleler arasında benzer olanı bulmayı kontrol grubuna göre daha iyi sağladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4'te ise, deney ve kontrol grubunun ön test ve sönstest puanlarının eşleştirilmiş t testi sonuçları verilmiştir:

**Tablo 4: Öntest ile Sönstest Deney ve Kontrol Grubunun Puanlarının Karşılaştırılması**

Gruplar	Boyutlar	N	Ortalama	ss	Eşleştirilmiş t Testi		
					a	t	sd
Kontrol	Ön Test Toplam	41	2,48	,694	6,426	40	,000
	Son Test Toplam	41	1,83	,640			
Deney	Ön Test Toplam	41	1,57	,673	-20,916	40	,000
	Son Test Toplam	41	3,32	,650			

Tablo 4'te, kontrol grubunun ön test ile sönstest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $t = 6,426; p < 01$ ). Kontrol grubu ön test puan ortalaması 2.48 iken sönstestte 1.83'e gerilemiştir. Başka bir deyişle kontrol grubunun başarısı sönstestte azalmıştır. Deney grubunun ön test ile sönstest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $t = -20,916; p < 01$ ). SÖMET yönteminin kullanıldığı deney grubunun ön test puan ortalaması 1.57 iken sönstestte 3.32'ye yükselmiştir. Buna göre SÖMET yönteminin öğrencilerin anlama becerisi üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo5: Öğrencilerin Sınıf Önüne Çıktıklarında Kendilerini Hissetme Durumlarına Göre Farklılaşması**

Değişken	Farkın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Öntest Benzerlik</b>	Gruplar	4,515	2	2,257			Sakin>Çok
	arası	51,583	79	,653	3,457	036	Heyecanlı
	Gruplar içi Toplam	56,098	81				
<b>Öntest Anlam Kurma</b>	Gruplar	5,813	2	2,907			Sakin>Çok
	arası	53,797	79	,681	4,268	017	Heyecanlı
	Gruplar içi Toplam	59,610	81				Sakin>Heyecanlı
<b>Sönstest Benzerlik</b>	Gruplar	3,266	2	1,633			
	arası	44,990	79	,569	,507	,063	-
	Gruplar içi Toplam	48,256	81				
<b>Sönstest Anlam Kurma</b>	Gruplar	1,122	2	,561			
	arası	87,366	79	1,106	2,867	,604	-
	Gruplar içi Toplam	88,488	81				

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin sınıf önüne çıktıklarında kendilerini hissetme durumlarına göre yapılan ANOVA testinde öntest bütünlük ve öntest anlam kurma boyutlarında anlamlı bir farklılığının olduğu belirlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testinde kendisini sakin olarak tanımlayan öğrenciler kendilerini çok heyecanlı olarak tanımlayan öğrencilere göre, aynı anlama gelen kelime ve cümleler arasında ilişki kurma ile kavram ve cümleler arasında benzer olanı bulmada daha başarılı olmuşlardır. Buna karşın söntestte, anlam kurma ve benzerlik boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, SÖMET Yönteminin öğrencilerin sınıf önüne çıkma heyecanından kaynaklanan dezavantajları azaltmaktadır.

SÖMET yönteminin öğrencilerin anlama, anlatma becerisi ve yöntemin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme içeriği belli başlıklar altında sınıflandırılmıştır.

1. Öğretmenler SÖMET yönteminin konunun ana fikrini bulmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda Ö.1 şu görüşü ifade etmiştir: *Öğrenciler daha önce bir konuda verilmek istenen mesajı algılamakta zorluk yaşıyorlardı. SÖMET yönteminde takım öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaptıkları için öğrenciler birbirlerini dikkatle dinliyorlardı ve ilgili konuda verilmek istenen mesajı daha iyi kavıyorlardı. Ö.2 ise şu görüşü ifade etmiştir: SÖMET yönteminde takımın en son üyesi konunun ana fikrini belirteceği için söylenenlerin hepsini dinleme, anlama ve kavraması gerekiyor. Bu yüzden ilgili öğrencinin üst düzey anlama becerisini geliştiriyor.*

2. SÖMET yöntemiyle öğrencilerin akıcı konuşma becerisi gelişmektedir. Ö.1 şunları söylemiştir: *Öğrencilerin kelime ve cümle tekrarı azaldı, cümleler arasında geçişlerdeki kopukluk azaldı. Beklemediğim öğrencilerin konuşması bile değişti. Bunlar benim öğrencilerim mi diye içimden düşündüm. İyi ki bu yöntem bizim sınıfımızda uygulandı. Ö.2: Daha önceden konuşmayan öğrencilerim bile derslerde söz almaya, derslere aktif katılmaya başladılar*

3. Bu yöntemle öğrencilerin topluluk/sınıf önünde konuşma heyecanı azaltmıştır. Ö.2 bu konuda şunları söylemiştir: *Yanlış söyleyince arkadaşlarım güler, öğretmenim kızar diye düşünen öğrencilerim vardı. Bunlar aslında doğruyu bilen ama çekinen öğrencilerimdi. Bu yöntemle beraber öğrenciler artık görüşlerini daha rahat söylemeye başladılar.*

4. Bu yöntemle öğrenciler konuşurken konu dışına çıkmadan, anlam bütünlüğünü sağlamıştır. Ö.1 şunları söylemiştir: *İlk başlarda öğrenciler birbirinden kopuk cümleler kuruyorlardı. Konu dışına çıkıyorlardı. Bu yöntemde takım üyeleri birbiriyle ilişkili farklı cümleler kurdukları için öğrencilerin kavram ve cümleler arasında ilişki kurma becerisi gelişti.*

5. Bütün öğrenciler çalışmaya katıldığı için öğrencilerde aidiyet duygusu, paydaş olma, kendini değerli hissetme gibi duyguların gelişmesini sağlamıştır. Ö.1 şunları söylemiştir: *Bu yöntemde herkesin görev alması güzel. Kimse kendini dışlanmış hissetmiyor. Sınıfta biz bilinci oluştu. Ö.2 ise şunları söylemiştir: Sınıftaki öğrenciler birbiriyle çok iyi kaynaştılar. Genelde çalışkan öğrenciler kendi aralarında grup oluyordu. Bu yöntemde farklı seviyedeki öğrenciler birbiriyle takım oluşturdıkları için öğrenciler birbiriyle kaynaştılar.*

6. Bu yöntem öğrencilerin demokratik tartışma kültürünü kazanmış sağlamıştır. Ö.1 şunları söylemiştir: *Kendi takımın üyeleri ve diğer takımın üyelerini dinlerken daha saygılı olmayı öğreniyor. Başka fikirlere karşı saygılı olmayı öğrendi. Ö.2 ise şunları söyledi: Herkes kendi görüşünü dile getirdi. Takım içinde konuyu tartışırken birbirine karşı daha saygılı davrandılar.*

7. Değerlendirme becerisi gelişmiştir. Ö.1 şunları söylemiştir: *Önceden programda farklı değerlendirme yöntemlerini olsa bile kullanmıyorduk. Bu yöntemde farklı değerlendirmeleri*

kullandık. Bu sayede öğrencilerin hem dinleme hem de konuşma becerisi gelişti. Ö.2 ise şunları söylemiştir: *Başlarda bu değerlendirmelerin işe yarayacağı zannetmiyordum. Kullandıkça öğrencilerin değerlendirme becerilerinin geliştiğini fark ettim.*

8. SÖMET yönteminin sınıfta kullanımını rahattır. Ö.1 şunları söylemiştir: *Aslında başta yöntemi kullanmada biraz çekinmiştim. Daha sonra uygulama yaptıkça korkum geçti. Oyuna benzediği için de öğrencilerin de hoşuna gitti. Ö.2 ise şunları söylemiştir: İlk başta SÖMET yönteminde lider seçmede öğrenciler sorun yaşasa da daha sonra gerçekten liderlik yapabilecek kişileri seçtiler. Ayrıca bu yöntemde bütün öğrenciler etkin olduğu için istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetimi de kolaylaşmıştır.*

SÖMET yöntemi hakkında öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin ifadeleri tasnif edilmiş ve aşağıda verilmiştir:

1. Öğrencilerin özgüveni geliştirmiştir. Örnek ifade: *Ben daha önce tahtaya çıkmaktan korkuyordum. Bir şey sorulduğunda doğru cevabını bilsem dahi söyleyemiyordum. Ama şimdi tahtaya çıkmaktan korkmuyorum. Arkadaşlarımla rahat rahat konuşabiliyorum, tartışabiliyorum.*

2. Öğrencilerin aidiyet duygusu gelişmiştir. Örnek ifade: *Ben daha önce kendimi dışlanmış hissediyordum. Bu nedenle hiçbir etkinliğe katılmıyordum. Ama şimdi kendimi sınıfın bir parçası ve değerli olduğumu hissediyorum.*

3. Öğrencilerin konuşma becerisi gelişmiştir. Bu görüşü öğrencilerin tamamı dile getirmiştir. Örnek ifade: *Kendimi daha önceden iyi konuşan biri olarak düşünüyordum. Ama bu çalışmadan sonra kendimin ne kadar hatalar yaptığının farkına vardım ve hatalarımı büyük oranda düzelttim.*

4. Öğrencilerin bakış açıları değişmiştir. Örnek ifade: *Çalışmanın başında birbirimizin söylediklerini tekrar ediyorduk. Konuyu farklı yönleriyle ortaya koyamıyorduk. Çalışmanın sonunda birbirimizin ifadelerini tekrar etmedik. Farklı cümlelerle farklı bakış açılarını ortaya koymaya çalıştık.*

5. Öğrencilerin konuşmalarında anlatım bozukluğunu azaltmıştır. Örnek ifade: *Çalışmanın başında kelimeleri tekrar ederek, duraklayarak, eee, uu gibi sesler çıkararak konuşuyorduk. Çalışmanın sonunda bu hataları azalttık. Çalışma devam etseydi belki de hiç hata yapmadan konuşacaktık.*

6. Öğrencilerin dinleme ve anlama becerisi gelişmiştir. Örnek ifade: *Arkadaşlarımı değerlendirebilmek için daha dikkatli dinledim. Ayrıca testlerdeki paragraf sorularını daha iyi yaptım.*

#### **SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu araştırmada SÖMET yönteminin öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkisi ve yeterliliği sınıanmıştır. Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemle yapılmıştır. SÖMET yönteminde öncelikle öğrenciler üzerinde etkisini ortaya çıkarmak için ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Bunun yanında SÖMET yönteminin uygulanmasıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin öntest anlama puanları deney grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenirken sontestte ise SÖMET yönteminin kullanıldığı deney grubunun anlama puanları daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, SÖMET yönteminin öğrencilerin anlama becerisi üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. SÖMET yöntemindeki öğrencilerin cümlede bütünlük kurma, kelime ve

cümleleri anlamlı olarak sıralama, aynı anlama gelen kelime ve cümleler arasında ilişki kurma, kavramlar arasında en genel olanı bulma, kavram ve cümleler arasında benzer olanı bulmayı kontrol grubuna göre daha iyi sağladığı anlaşılmaktadır.

İşbirlikli öğrenme anlayışına uygun olan SÖMET yönteminde, öğrenciler takımlara ayrılmış ve ekip çalışması yapmıştır. Ekip çalışması yapan deney grubunun kontrol grubuna göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. SÖMET yönteminde sınıfın tamamı etkin bir şekilde derse katılmış işbirliği içinde öğrenme gerçekleşmiştir. Hem sunum esnasında hem de değerlendirme aşamasında öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır. Tok (2014), işbirliğine dayalı öğrenmenin yarışmacı öğrenmeye göre başarıyı daha çok artırdığını belirtmektedir. Demirel (2010)'e göre ise, işbirliğine dayalı öğrenme takımlardaki tüm bireylerin yeteneklerinden yararlanmayı birlikte çalışma ve sorumluluğu paylaşmayı kolaylaştırdığını belirtmiştir. Buzludağ (2010) ise, işbirlikli öğrenmenin kalıcılığı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bilgiler SÖMET yönteminin sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, SÖMET yönteminin öğrencilerin sınıf önüne çıkma heyecanından kaynaklanan dezavantajları azalttığı, özgüvenini artırdığı, böylece akıcı konuşma becerisini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Kuru (2013), akıcı konuşmanın gelişmesi için öğrencilerin bireysel değil grup içinde konuşması gerektiğini vurgulamıştır. İşbirlikli öğrenmede öğrenciler topluluk önünde konuştuğundan veya sunum yaptığından işbirlikli öğrenme onların heyecanını azalttığı belirtilmiştir (Senemoğlu, 2005; Borich, 2014).

Öğretmen ve öğrenciler görüşlerine göre, SÖMET yöntemiyle öğrencilerin konunun ana fikrini bulmasında etkili olduğu, konu dışına çıkmadan anlam bütünlüğü içerisinde konuşma becerisini kazandığı, konuşma esnasında da yapılan anlatım bozukluğu ve "eee", "ıı" gibi yardımcı sesleri kullanmada azalma olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalarda asalak ses ve kelime şeklinde tanımlanan yardımcı ses ve kelimelerin konuşmayı olumsuz etkilediği ve bunların uygulamayla azabileceği ifade edilmiştir (Özbay, 2011, Temizyürek ve diğerleri, 2011; Yaman, 2004).

Öğretmen ve öğrenciler görüşlerine göre, SÖMET yöntemiyle öğrenciler birbirlerini saygıyla dinlemiş böylece demokratik tartışma kültürünü kazanmıştır. Yalçın (2002), konuşma eğitimiyle öğrencilerin sosyalleştiği ve demokratikleştiğini vurgulamıştır. Doymuş ve Koç (2012) çalışmasında işbirlikli öğrenmeyle öğrencilerin farklı gruplarda yer almasından dolayı bütün öğrencilerde etkileşim sağlandığını belirtmiştir. Bu bilgiler araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmada takım öz değerlendirme ve akran değerlendirme formu kullanılmış ve öğrenciler üzerinde etkili ve işe yarar bir değerlendirme olduğu ortaya çıkmıştır. Olgun (2011) çalışmasında Fen ve Teknoloji dersinde, öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirliğine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediği sonucuna varmıştır. Kaya (2013) çalışmasında öz ve akran değerlendirmenin akademik başarı, bilişüstü yetileri geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Bu sonuçlara bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Günümüz dil öğretim yaklaşımında dil ve zihinsel becerilerini geliştirmiş, düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, bilgiyi kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini her alanda geliştiren bireyler yetiştirme amaçlanır (Güneş, 2011). Bu amaçların gerçekleştirilmesinde konuşma becerisinin gelişmiş olması önemlidir. Araştırmada SÖMET yönteminin öğrencilerin anlama ve anlatma becerisi, başka bir deyişle dinleme ve konuşma becerisi üzerinde önemli bir katkısı olmuştur. Bu bağlamda etkili ve uygulanabilir olduğu ortaya çıkan SÖMET yöntemi derslerde kullanılabilir.

2. İşbirlikli öğrenmeye uygun olan SÖMET yönteminde hem öğrencilerin dinleme ve konuşma becerisi gelişmesine hem de demokratik tartışma kültürünü kazanmalarına yardımcı olmuştur. Bu bağlamda başta Türkçe dersi olmak üzere bütün derslerde bu yöntemden faydalanılabilir.

3. Bu çalışmada SÖMET Yöntemi ilkökul dördüncü sınıflara uygulanmıştır. Farklı sınıflarda ve farklı derslerde uygulanabilir.

#### KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları: Ankara
- Arı, G. (2008). Konuşma öğretimi, *Türkçe öğretimi* (Editör: Cemal Yıldız). (s. 153-178), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri (Kırıkkale ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Asrağ, A. C. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin anadil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi: türkçe konuşma problemi şanlıurfa ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Başar, M. Batur, Z. ve Karasu, M. (2014). Süreye bağlı okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43 (203), 5-22.
- Borich G. D. (2014). Cooperative learning and the collaborative process, *Effective Teaching Methods*, Pearson Education (Çeviri Editörü: B. Acet) 8. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bostock, S. (2009). Student peer assessment [http://www.keele.ac.uk/depts/aa/landt/lt/docs/bostock\\_peer\\_assessment.htm](http://www.keele.ac.uk/depts/aa/landt/lt/docs/bostock_peer_assessment.htm) (Erişim Tarihi: 01.06.2015).
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th Edition), London: Routledge Falmer.
- Çifci, M. (1998). Türkçe öğretiminde temel ilkeler, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 59-71.
- Demir, K. (2008). Bütünleştirilmiş öğretim programının işbirliğine dayalı ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının etkililiği. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme* (11. Basım), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.

- Doymuş, K. ve Koç, Y. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modelinin sınıftaki uygulaması, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 174-183.
- Ertürk, H. (2006). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gay, L. R., Mills, G. E. and Airasian, P. (2009). *Educational research: competencies for analysis and application*. (9th edit), USA: Pearson.
- Geary, D. C. (1995). Reflection of evolution and culture in children's cognition: Implications for mathematical development and instruction. *American Psychologist*, 50, 24-37.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 123-148.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. And Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: a meta-analysis <http://www.ccsstl.com/sites/default/files/Cooperative%20Learning%20Research%20pdf> (Erişim Tarihi 01.08.2015)
- Kane, T. D., Zaccaro, S. J., Tremble, T. R. J., ve Masude, A. D. (2002). An Examination of the leader's regulation of groups, *Small Group Research*, 33 (1), 65-120.
- Kantemir, E. (1995). Yazılı ve sözlü anlatım, Ankara: Engin Yayınları.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları:
- Kaya, S. (2013). İşbirlikli öğrenme ve akran değerlendirmenin akademik başarı, bilişüstü yeti ve yardım davranışlarına etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kuru, O. (2013). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler, *TÜBAR*, 13, 287-309.
- Marangoz, M. M. (2014). *İlköğretim türkçe ders kitaplarında konuşma eğitimi uygulamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- MEB (2009). *İlköğretim türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Yayınevi.
- Olğun, M. 2011. *İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı, tutum ve bilişüstü becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (1. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I* (4. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özden, Y. (2005). *Kendini keşfet*. Ebabel Yayıncılık: İstanbul



- Öztürk Karakoç, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 342-356.
- Richards, J. C. (2003). Current trends in teaching listening and speaking, *The Language Teacher*, 27 (7), 3-6.
- Sağlam Yeşiltepe, Ö. (2010). 7. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Saraç, C. (2006). Sözlü iletişim becerileri açısından türk dili ve edebiyatı eğitimi, *Millî Eğitim*, 169, 106-118.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi - muğla ili örneğinde*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme teorileri 2*. Baskı (Çeviri Editörü: Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim ve öğrenme. *Ankara: Gazi Kitapevi*.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (3. Baskı), Ankara: Anı Yayınları.
- Slavin, R. (2001). *Cooperative learning and intergroup relations*, In J. A. Banks (Editor). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Josey-Bass.
- Şenbay, N. (1991). *Alıştırmalı diksiyon sanatı*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Şimşek, H. A. (2004). *İlköğretim 2. kademe türkçe öğretiminde konuşma becerisinin önemi ve geliştirme yolları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taşer, S. (2009). *Örneklerle konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 90-112.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (2), 113-131.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2011). *Konuşma Eğitimi* (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tok, T. N. (2014). *Etkili öğretim için yöntem ve teknikler* (Editör: Doğanay, A.) Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 59-67.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, E. (2004). *Doğru, güzel ve etkili konuşma sanatı: Sözlü anlatım*. Gazi Kitabevi.