

T.C
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

KAVRAM HARİTALARI YÖNTEMİNİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE
ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ
(Elazığ Balakgazi Lisesi Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMANI

Doç. Dr. Mehmet TAŞPINAR

HAZIRLAYAN

Seçil TÜMEN

ELAZIĞ 2006

T.C
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

KAVRAM HARİTALARI YÖNTEMİNİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE
ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ
(Elazığ Balakgazi Lisesi Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMANI
Doç. Dr. Mehmet TAŞPINAR

HAZIRLAYAN
Seçil TÜMEN

ELAZIĞ 2006

ABSTRACT**Master Thesis****The Effects of Concept Mapping on Students' Accomplishments in
Language Teaching (Elazığ Balakgazi Highschool Sample)****Seçil TÜMEN****University of Firat****The Institute of Social Sciences
Department of Education Science****2006; Page: IX+ 96**

The main purpose of this study has been to compare the concept mapping with the traditional instruction method in consideration of student's accomplishment in English course. The students who took "English" class in 9th grade at Balakgazi Highschool in 2005-2006 attended this study.

An experimental group and a control group consisting of 23 members each, were organized. The concept mapping was carried out to the experimental group. Traditional instructional method was carried out to the control group

In both of the classes the subjects- "Present Continuous Tense and Simple Present Tense" –were held. Various concept maps related to these subjects were developed. An achievement test was used to collect the data and then an Attitude Scale was developed to determine the students' views about the concept mapping.

The primary findings indicate that;

- Comparing the control group the experimental group which the concept mapping was carried out has become more successful.
- In permanence of knowledge there has been no meaningful difference.
- In language teaching, generally, the students has adopted the concept mapping.
- The students have had some difficulties while developing concept maps on their own.

According to the results of this study, it may be recommended that;

- While using concept maps in language teaching, teacher-made maps firstly should be used.
- Concept mapping should frequently be used in language teaching due to the fact that there are so many generalizations and principles in English.
- The students should be encouraged to develop their own concept maps.

ÖZET**Kavram Haritaları Yönteminin Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi (Elazığ Balakgazi Lisesi Örneği)****Seçil TÜMEN****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****Eğitim Anabilim Dalı****2006; Sayfa: IX + 96**

Bu araştırmanın amacı, kavram haritaları yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemini yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısı üzerine etkileri açısından karşılaştırmaktır. Araştırmaya 2005-2006 öğretim yılında Elazığ Balakgazi Lisesi 9. sınıfta okuyan öğrenciler katılmıştır.

Araştırma öntest-sontest ve deney kontrol grubu desenine uygun olarak planlanmıştır. Buna göre araştırma için araştırmacının öğretmenliğini yaptığı dört adet 9. sınıf öğrencilerinden yansızlık ölçütleri doğrultusunda bir deney bir kontrol olmak üzere, her birinde 23'er öğrenci olan iki grup oluşturulmuştur. Deney grubuna kavram haritaları yöntemi, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır.

Gruplarda "Present Continuous Tense ve Simple Present Tense" konuları işlenmiştir. Bu konularla ilgili olarak çeşitli kavram haritaları geliştirilmiştir. Veriler başarı testi ile toplanmıştır. Daha sonra da kavram haritaları yöntemi hakkında öğrencilerden görüş belirtmeleri istenmiş ve bu amaç doğrultusunda öğrencilere bir anket uygulanmıştır.

Elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir.

- Kavram haritaları yönteminin uygulandığı deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.
- Bilginin kalıcılığı açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir.
- Öğrenciler genel olarak yabancı dil öğrenme açısından kavram haritaları yöntemini benimsemişlerdir.
- Öğrenciler kendileri kavram haritası geliştirmekte zorlanmışlardır.

Elde edilen bulgulara göre şu önerilerde bulunulabilir.

- Özellikle yabancı dil öğretiminde kavram haritaları kullanılırken, öncelikle öğretmen yapımı kavram haritalarının kullanılması yararlı olur.
- Çok sayıda kural ve genelleme öğretildiği için kavram haritaları yöntemi yabancı dil öğretiminde daha sık kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin kendi kavram haritalarını geliştirmeleri özendirilmelidir.

ÖNSÖZ

Günümüz koşullarında yabancı dil öğretimi eğitim programlarının vazgeçilmez bir unsurudur. Yabancı dil öğretimi günümüzde pek çok sorunla yüz yüzedir. Öğrencilerde yabancı dil dersine karşı gizli bir isteksizliğin olması, yabancı dil öğretiminin ve değerlendirmesinin ezbere dayanması ve derslerde öğrencilere uygun olmayan yöntem ve teknikler kullanılması bu sorunlara gösterilebilecek birkaç örnektir. Bu nedenle, ülkemizde yabancı dil eğitimi/öğretimi konusunda kapsamlı araştırmalar yapıp yeni, uygulanabilir yöntemler geliştirmek gerekmektedir. Öğretim yöntemlerinin öğrenmeyi sağlamada önemli bir rolü olduğu bir gerçektir.

Bu araştırmada yabancı dil olarak İngilizce eğitimi ve öğretiminde belirli bir dilbilgisi konusu üzerinde bir çalışma yaparak ve bu çalışmada kavram haritası yöntemi kullanarak öğrencilerin öğrenme düzeylerinde ve başarılarında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Deneysel olarak yapılan bu araştırmada geliştirilen kavram haritaları deney grubuna uygulanırken, kontrol grubuna da geleneksel yöntem (dilbilgisi-çeviri) uygulanmıştır.

Araştırmanın tüm aşamalarında desteğini, yardımlarını ve bilgisini esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet TAŞPINAR 'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca çalışmamın her aşamasında desteğini ve yardımlarını gördüğüm sevgili babam Prof. Dr. Fikret TÜMEN'e de teşekkür ederim.

Elazığ, 2006

Seçil TÜMEN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ABSTRACT	I
ÖZET	II
ÖNSÖZ	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VII
BÖLÜM I	
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	2
1.2. Amaç.....	5
1.3. Araştırmanın Alt Amaçları.....	5
1.4. Önem.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Sayıtlar	7
1.7. Tanımlar	7
BÖLÜM II	
2. İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ	8
2.1. Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri.....	8
2.1.1. Öğretim Stratejisi.....	8
2.1.2. Öğretim Yöntemi.....	9
2.1.3. Öğretim Tekniği.....	9
2.2. Kavram Haritaları.....	14
2.2.1. Kavram Haritasının Tanımı.....	14
2.2.2. Kavram Haritalarının Tarihsel Gelişimi.....	15
2.2.3. Kavram Haritalarının Özellikleri.....	18
2.2.4. Kavram Haritaları Yönteminin Avantajları ve Dezavantajları.....	21
2.2.5. Kavram Haritalarının Elemanları ve Haritalamanın Yapılması.....	22
2.2.6. Kavram Haritalarının Çeşitleri.....	24
2.2.7. Kavram Haritalarının Farklı Amaçlarla Kullanımı.....	29
2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	33
2.3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	35
2.3.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kavram Haritaları.....	41

	Sayfa
2.4. İlgili Araştırmalar.....	43
BÖLÜM III	
3. YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırmanın Amacı.....	50
3.2. Denenceler	50
3.3. Araştırma Modeli.....	51
3.4. Evren ve Örneklem.....	52
3.5. Örneklem Grubunun Seçilmesi.....	52
3.6. Veri Toplama Araçları	56
3.6.1. Konulara İlişkin Başarı Testi	56
3.6.2. Görüş Belirleme Anketi	59
3.7. Verilerin Toplanması ve Çözümü	60
3.8. Öğretim Yöntemleri ve Uygulaması	61
3.9. Verilerin Cinsi	63
3.10. Verilerin Çözümü	63
BÖLÜM IV	
4. BULGULAR VE YORUMLAR	64
4.1. Başarı	64
4.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	64
4.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	64
4.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	65
4.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	66
4.1.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	66
4.1.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
4.1.7. Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
4.2. Kavram Haritalarına İlişkin Görüşler	68
BÖLÜM V	
5. Özet, Tartışma, Sonuç ve Öneriler	73
5.1. Özet	73
5.2. Tartışma ve Sonuç	77
5.3. Öneriler	79
KAYNAKLAR	81

	Sayfa
EKLER	86
ÖZGEÇMİŞ	96

TABLOLAR

Tablo	Sayfa
1. Örnekleme Giren Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı	54
2. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Dağılımı Kay Kare Çözümlemesi.....	54
3. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puan Çözümlemesi.....	55
4. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Puan Çözümlemesi	55
5. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Puan Çözümlemesi	56
6. Başarı Testini Oluşturan Soruların Güçlük İndisleri ve Madde Ayırıcılık İndisleri	58
7. Başarı Testi Analiz Sonuçları.....	59
8. Deney Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	64
9. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	65
10. Gruplar Arası Farklılıklara İlişkin T Testi Sonuçları.....	65
11. Gruplar Arası Erişi Puanları Farklılıklarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	66
12. Deney Grubunun Sontest Puanları ile 4 Ay Sonra Uygulanan Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları	66
13. Kontrol Grubunun Sontest Puanları ile 4 Ay Sonra Uygulanan Geciktirilmiş Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları	67

14. Deney ve Kontrol Grupları Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	68
15. Deney grubunun Kavram Haritaları Yöntemine İlişkin Görüşleri.....	69

ŞEKİLLER

Sekil	Sayfa
1. Canlılar ve Moleküller Konulu Kavram Haritası.....	20
2. Ağaç Konulu Kavram Haritası.....	23
3. Hiyerarşik Kavram Haritası.....	24
4. Örümcek Kavram Haritası.....	25
5. Zincir Kavram Haritası.....	26
6. İlişki Türleri.....	28
7. Aile Fertlerinin İlişkilerine Ait Bir Harita.....	43

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim insanlığın temel ihtiyaçlarından biri olup yaşam boyu devam etmektedir. Eğitimle nitelikli insan yetiştirmek amaçlanmaktadır. İnsanların sahip oldukları nitelikler zaman içerisinde değişmekte ve gelişmektedir. Eğitim sistemi nitelikli insan gücü yetiştirirken teknolojik gelişmeler, toplumsal değişme ve gelişmeler ve bireyin ihtiyaçları gibi bir çok etkeni dikkate almalıdır.

Yaşam boyu devam eden davranış değişikliği diye de tanımlanabilen eğitimin temel öğelerinden biri de etkili öğrenmedir. Eğitim olgusu etkili öğrenmenin nasıl olması gerektiği sorusuna cevap aramıştır. Bu nedenle eğitim sürecinin her aşamasında öğrenme öğretme sürecinden öğretim yöntemlerine kadar sürekli bir ilerleme söz konusudur. Bilimsel araştırmalarla yürütülen bu ilerleme süresince her zaman daha kalıcı ve daha etkin öğrenmeyi sağlamak amaçlanmıştır.

Kalıcı ve etkin öğrenmeyi sağlamada öğretmenlerin sorumluluğu yadsınamaz ölçüde büyüktür. Çünkü günümüz eğitim ortamlarında öğretmenler kullandıkları öğretim yöntemleri ile etkin bir biçimde yer alırlar. Uzun yıllar boyunca benimsenen öğretmen merkezli eğitim ortamında öğrencinin pasif, kendine sunulanı tartışmasız kabul eden bir rolü olduğu bilinmektedir. Ancak zaman ilerledikçe bu yöntemin yararlı ve sakıncalı yönleri ortaya çıkmış ve yetersiz kaldığı yerler tespit edilmiştir. Bu araştırmada yabancı dil öğretiminde öğretmen merkezli olan geleneksel yöntem (dilbilgisi-çeviri) ile çağdaş öğretim yöntemlerinden biri olan ve öğrenciyi eğitim ortamına aktif olarak sokmayı amaçlayan kavram haritaları yöntemi, öğrenci başarısı üzerine etkileri açısından deneysel araştırma ortamında karşılaştırılarak, araştırmanın bu alana bir katkı sağlaması amaçlanmıştır.

1.1.Problem

Dil konusu bugüne kadar pek çok bilim adamının, toplum bilimcilerin ve son yıllarda da dil bilimcilerin üzerinde düşündüğü bir konu olmuştur (Demirel, 2003,2). İnsan, toplum, kültür ve eğitim bağıntısı içinde kurucu ve örgütleyici bir öge olarak nitelenen dilin yapısal görünümünün çok karışık olduğu bilinmektedir (Cem, 1978, 7). Dil; düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1977'den aktaran Demirel, 2003: 3).

Bugün yeryüzünde değişik toplumların kullandıkları konuşulan dil sayısını kesin olarak belirtmenin olanaksız olduğu, buna karşın ortalama bir sayının üç bin ile üç bin beş yüz arasında olduğu belirtilmektedir. Dünya üzerinde bu kadar çok dil bulunmasına karşın gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim kurmalarını yetersiz kılmakta ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bir dilin başka milletler tarafından öğrenilmesini önemli hale getiren ölçütlerin başında o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmektedir (Demirel, 2003, 4).

Nato gibi Türkiye açısından önemli olan uluslararası kuruluşlarda resmi dil olarak "İngilizce" kullanılmaktadır. Uluslararası ilişkilerin bu denli yoğunluk kazanması Türkiye'de başka dillerin özellikle uluslararası örgütlerde resmi dil olarak kabul edilen batı dillerinin öğrenilmesi bir gereksinme olarak ortaya çıkmış ve bunun sonucunda yabancı dillerin öğretimi okul programlarında yer almıştır (Demirel, 2003: 4).

"Dil insanların ayrılık belgesidir"(Aksan, 1990: 54). Dil ile kültür birbiriyle yakından ilgilidir. Her ikisi de insanı ve toplumu yansıtan birer göstergedirler. Dil onu kullanan toplumun kültürünü yansıtan bir ayna durumundadır. Dil kültürle yaşar, kültür de dille gelişir ve birikir. Dil bir düşünce aracı olduğuna göre dilin bozulması düşünce aracının bozulması demektir. Dil toplumun yapısını etkilerken toplumsal yapıda dili etkiler, onu biçimlendirir. Dil kültürün bir ürünü olarak ele alınabilir: bir toplumda kullanılmakta olan dil, kitlenin genel kültürünü yansıtır. Ama, bir başka açıdan, dil kültürün bir parçasıdır. Kültür bir bilgi birikimidir. Bilgi birikiminin kaynağı ise dildir. Bu yüzden dil ile kültür birbirinden ayrılamaz. Kültür birikiminin aktarımı da iletişim aracılığıyla sağlanır. İletişimi sağlayan araç

da dildir. Dili olmayan bir insan topluluğu olmadığı gibi, kültürü olmayan bir insan topluluğu da yoktur (Günay,1995: 18).

Buradan hareketle bir yabancı dili öğrenirken, öğrenilen yabancı dilin konuşulduğu ya da kullanıldığı toplumun kültüründen etkilenme durumuyla karşı karşıya kalınır. Bu durum kendi kültür ve toplum yapısına uymayan bir ülkenin dilini öğrenme güçlüğünü doğurmaktadır. Dil canlı bir varlık olduğu için en iyi öğrenildiği yer de kuşkusuz konuşulduğu ve kullanıldığı yerdir.

Bugün ülkemizde yabancı dil öğretiminde amaçlar asıl amaçtan uzaklaşmış görünmektedir. Dil öğrenmenin bir sorun olduğu ülkemizde, sadece dilin kurallarını yani grameri öğretmek ve ezberletmek yeterli olmamakta ve bireyler dili yetkin kullanmaktan ziyade sadece ezberlemektedirler. Bunun sebebi de öğretmen kaynaklı olabildiği gibi dil öğretiminde kullanılan yanlış yöntem ve uygulamalar da olabilmektedir. Eğitim kurumlarında dil öğrenme ve öğretme amacından uzaklaşmış, çağdaş dil laboratuvar koşullarından uzak, araç ve gereçlerden yoksun bir biçimde gerçekleştirilmektedir. Bugün iyi bir dil öğrenimi için az sayıda öğrenciden oluşan derslikler ve artırılmış ders saatleri gereklidir. Bireyin dili temel kullanıcı düzeyinde tam olarak öğrenmesini sağlayacak alternatif yollardan birisi de yabancı dil öğretiminde değişik yöntem ve tekniklerden bazılarını kullanmaktır. Bu güne kadar yabancı dil öğretiminde birçok dil öğretim yöntemleri oluşturulup uygulanmıştır. Ama bu yöntemlerin çoğunun amacı da dili en kısa sürede öğretebilmektir.” Orta ve yüksek öğretimde hangi yöntem uygulanırsa uygulansın okutulan derslerin çoğu bilgiye dayalıdır, oysa yabancı dil bir beceri işidir”(Başkan,1988’den aktaran İşeri, 2006) ve beceri tekrarla kazanılır, unutmamak için öğrenilen dili kullanmak gerekmektedir.

Avrupa Birliğine uyum süreci açısından da dil öğretiminde önemli sorunlar yaşanmaktadır. AB öğretim programlarından Socrates projelerinin “Lingua” grubu kapsamında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (Common European Framework) ve dil pasaportu kullanımını getiren “Avrupa Dilleri Portfolyosu” (European Language Portfolio) kavramları kullanılmaktadır (Mirici, 2004: 224). Bu gelişim sürecine ayak uydurmak açısından da yabancı dil öğretim stratejilerinin yeniden ele alınması gereklidir. Çünkü özellikle serbest dolaşımın sağlanması halinde bir anlamda “dil pasaportu” taşımak da önemli bir avantaj olacaktır.

Yabancı dil öğretiminde önemli bir sorun da uygulanan değerlendirme sistemidir. Uygulanan değerlendirme sisteminde, büyük ölçüde öğrencilerin ezber bilgilerinin ölçüldüğü bir yaklaşım benimsenmektedir. İnan'ın belirttiği gibi (2004: 157) etkin bir dil öğretimi için değerlendirme yaklaşımının, yeni sınav sisteminin de değişmesi gereklidir. Bir başka değişle, belirli ezber bilgileri ölçen tek oturumluk sınavların ağırlıklı olduğu yapıdan, dönem boyu yapılan çalışmaların bir bütün olarak değerlendirildiği, ödevlerin, projelerin ve grup çalışmalarının bun değerlendirmede yer aldığı öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımları yani portfolio değerlendirme modeli uygulanabilir.

Yabancı dil öğretimi konusunda ülkemizde farklı amaçlarla farklı uygulamalar yapılmaktadır. Tamamen yabancı dille öğretim yapan okullara olabildiği gibi yabancı dil hazırlık sınıfları olan okullar ya da klasik yabancı dil derslerinin yer aldığı okul türleri mevcuttur. Artık yabancı dil öğretimi ilköğretim 4. sınıftan itibaren programlarda yer almaktadır. Ancak dil öğretimi yeterince işlevsel olmadığı birçok kişi tarafından kabul edilmektedir. Bunun nedenleri arasında (Bükel, 2004: 686) öğrencilerin dil öğrenmeye karşı genelde gizli bir isteksizlik içinde olmaları, yabancı dil öğretmeni yetiştirme konusunda çağdaş gelişmelerin izlenmesi programlar ve ders kitapları konusunda yapılan çalışmaların yetersiz olması gibi gerekçeler ön plana çıkmaktadır.

Ancak ülkemizde öğretmen merkezli, öğretmenin sınıfta otorite olduğu yaklaşımlar benimsenip uygulandığı için ders esnasında grup çalışmalarına ya da aktivitelere yer verildiğinde öğrenciler gerçekte bir şey öğrenmedikleri hissine kapılmaktadırlar. Özellikle yabancı dil derslerinde öğretmen metinleri satır satır okuyup kelime kelime açıklamazsa öğrenciler kendi başlarına okuyup ana fikri çıkaramamaktadırlar. Bu ve bunun gibi sorunlar göz önünde alındığı zaman alternatif bir yöntem arayışı sonucu kavram haritaları yöntemi çağdaş bir yöntem olarak değerlendirilebilir.

Kavram haritası, kavramlardan (nodes) ve kavramları doğru ve anlamlı bir şekilde birbirine bağlayan "bağlantılardan" (links-Relationships) meydana gelir. Kavram haritaları, günümüze kadar eğitimin her basamağında, her branşta geniş uygulama alanı bularak sürekli gelişmiştir (Novak, Gowin, 2004: 15).

Kavram haritaları, öğrenciler için, öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hale getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantılar kurulmasına yardımcı olmaktadır. Ezber yerine anlamlı öğrenmeyi gerçekleştiren kavram

haritaları öğretmenlere; anlamları organize etme, öğrencilerle tartışma yollarına karar verme ve yanlış öğrenmeleri ortaya çıkarma olanağı vermektedir. Öğrenciler bu sayede anlamları keşfetmekte ve öğrendiklerini daha uzun süre hatırlayabilmektedirler. Kavram haritaları kavramları ve kavramların birbirlerine çizgilerle nasıl bağlandığını göstermektedir. Kavram haritası yönetimini diğerlerinden üstün kılan öncelikli avantajı, esas fikirlerin görsel sunumunu elde edilebilir kılmasıdır. Öğrenmeyi gözle görülebilir biçimde artırır. Farklı öğrenme şekillerine ve öğrenciler arasındaki diğer bireysel farklılıklara hitap eder. Pek çok değişik konu, öğretim aşaması ve not seviyesi için uygundur (OnlineFizik, 2004).

Yabancı dil öğretiminde de öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için kavramlar arasında bağlantı kurmaları ve soyut fikirleri şematize ederek somutlaştırmaları oldukça etkili ve gerekli bir yoldur. Ülkemizde yabancı dil öğretiminde uygulama alanına seyrek olarak rastlanan bu yöntem, dil öğrenmek isteyenler için; ezberden ziyade, anlamlı öğrenmeyi sağladığı için alternatif bir yol olarak değerlendirilebilir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı yabancı dil öğretiminde kavram haritaları yöntemi ile geleneksel yöntemi (dilbilgisi-çeviri) öğrenci başarısına etkileri açısından karşılaştırmaktır.

1.3.Araştırmanın Alt Amaçları

Yukarıda belirtilen genel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. İngilizce dersinde, araştırma kapsamında “Present Continuous Tense ve Simple Present Tense” konularını işlerken öğretim yöntemi olarak kavram haritalarının kullanılması ve aynı konuların geleneksel yöntemle işlenmesi sonucu öğrencilerin elde ettikleri başarı düzeylerini karşılaştırmak.
2. Kavram haritaları yöntemiyle dersin işlenmesine ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemek.

1.4. Önem

Bilindiği gibi eğitimin temel amacı, bireyin davranışlarında kalıcı değişikliği sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrenmeyi gerçekleştirmede sınıf ortamında öğretmen tarafından kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrenmenin niteliği açısından önemi oldukça fazladır.

Öğretim yöntemleri öğrenme-öğretme sürecinde belirli ölçüde öğretmen ve öğrencinin rollerini belirler. Geleneksel yöntem öğretmen merkezli, öğrencilerin pasif olduğu ve bu yüzden de öğrenmenin gerçekleşmesinde sorunların ortaya çıktığı bir ortamda gerçekleşir. Öğrenciler derslere aktif olarak dahil edilemedikleri için derslere sadece sınav dönemlerinde çalışmakta bu yüzden de yeterince öğrenememektedirler. Böyle bir ortamda öğrencilerin öğrenme düzeyleri konusunda da dönüt almaları zorlaşmaktadır. Modern öğretim yöntemlerinde ise bunun tam aksi hedeflenmiştir; öğretmen otorite değil de bir rehber öğrenciler ise eğitim ortamında derslere rahatça katılan, derslerde aktif rol alan bireylerdir.

Araştırmanın konusunu oluşturan kavram haritaları yönteminin de öğretmeni rehber konumuna taşınması, öğrenciyi derste etkin hale getirmesi ve farklı bir eğitim ortamı oluşturması gibi nedenlerle modern öğretim yöntemlerinden birisi olduğu söylenebilir. Bu yöntem etkili öğrenmeyi sağlamadaki problemlere yeni bir çözüm oluşturabilir.

Yurtdışında ve ülkemizde kavram haritaları yöntemiyle ilgili yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda kavram haritası yönteminin özellikle fen bilimleri alanında kullanıldığı görülmektedir. Ancak ülkemizde yabancı dil öğretiminde öğretmen, değerlendirme, amaç ve yöntem kaynaklı birçok sorun yaşanmaktadır. Bu sorunların çözümü için uygulanabilecek farklı bir yöntem de kavram haritaları yöntemidir. Kavram haritaları yöntemini yabancı dil dersinde kullanmayı hedefleyen bu çalışmanın alana önemli bir katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Elazığ Balakgazi Lisesi, 2005 - 2006 Eğitim ve Öğretim Yılı, Güz Dönemi, 9-B, 9-F, 9-H, 9-M sınıflarıyla sınırlıdır.

1.6. Sayıtlılar

Araştırma aşağıdaki sayıtlılara dayalı olarak yürütülecektir.

- Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında öğrencilerin cinsiyetleri, 8. sınıfta Türkçe ve İngilizce derslerinden almış oldukları notlar ve başarı testinin öntest olarak uygulanmasından aldıkları notlar dikkate alınarak yapılan eşitleme gruplar arası yansızlık açısından yeterli kabul edilmiştir.
- Deneyin yapıldığı sınıflardaki yıllık planların içerik açısından kavram haritaları yöntemini kullanmak için uygundur.

1.7. Tanımlar

Aşağıda araştırmada sözü edilen bazı terimlerin tanımları verilmiştir. Bu terimler araştırmada tanımlarında belirtildiği anlamda kullanılmıştır.

Öğretim Yöntemi: Bir ya da birkaç öğretim yaklaşımının ilkeleri esas alınarak, bir öğrenme ünitesinin amaçları doğrultusunda öğrenmeyi gerçekleştirmek için işe koşulan tekniklerin, içerik, araç-gereç ve kaynakların sistematik bir biçimde düzenlenmesinde izlenen mantıklı yol (Gömleksiz, 1993: 67).

Kavram Haritaları Yöntemi: Kavram haritası, olay, olgu ve fikirlerin grafiksel olarak ortaya konması, aralarındaki ilişkilerin açıklanmasıyla oluşan görsel tasarımdır (Novak, 2004: 15).

Geleneksel Yöntem: Eğitim ortamında büyük ölçüde öğretmenin aktif, öğrencinin dinleyici konumda olduğu, çoğunlukla öğretmenin sözel anlatımına dayalı olan, öğretmen-öğrenci diyalogunun oldukça düşük olduğu, belirli ölçüde soru-cevap, tartışma gibi farklı ortamlara da yer verilen öğretim yaklaşımıdır (Taşpınar, 1997: 10).

Erişi: Öğrencinin sontestten aldığı puandan öntestten aldığı puanın çıkarılmasıyla elde edilen gelişme düzeyi puanı.

Başarı testi: İngilizce dersinde “Present Continuous Tense ve Simple Present Tense” konularına ilişkin davranışları ölçmek amacıyla geliştirilmiş 35 sorudan oluşan test.

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ

Araştırma kapsamında kavram haritaları yöntemiyle ilgili bilgilere geçmeden önce eğitim ortamlarında sıkça söz edilen ve araştırmayla doğrudan bağlantısı olan strateji yöntem ve teknik kavramlarına açıklık getirmekte yarar görülmüştür. Eğitim ortamlarında bu kavramlar zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılabilmekte ve karmaşaya yol açabilmektedirler. Diğer taraftan araştırmannın konusunu teşkil eden geleneksel yöntem ile kavram haritaları yöntemini diğerleriyle karşılaştırmak açısından söz konusu terimlere açıklık getirmekte ve diğer yöntem ve teknikleri de incelemekte yarar vardır.

2.1. Öğretim Starteji Yöntem ve Teknikleri

Öğretim strateji, yöntem ve teknik kavramları birbirleriyle oldukça sıkı ilişki içindedirler. Taşpınar'ın da belirttiği gibi (2005: 11), öğretim strateji, yöntem ve teknikleri eğitim-öğretim sürecinin süreç aşamasında önemli bir yer tutar. Bir başka deyişle, eğitim-öğretimin amaçlarının öğrencilere davranış olarak kazandırıldığı uygulamalar sırasında çoğunlukla öğretmenler tarafından seçilir ve uygulanır. Bu kavramlar şöyle açıklanabilir.

2.1.1. Öğretim Stratejisi

Dersin amaçlarına ulaşılmasını sağlayan oldukça genel bir çerçeve olarak tanımlanmaktadır. 'Öğretim yaklaşımı' olarak da ifade edilebilmektedir. Konunun seçimi, analizi, öğretimin psikolojik esaslarının dikkate alınması, yöntemin seçimi gibi etkinlikleri içine alır. Bir başka deyişle öğretim stratejisi; ilgili öğretim sürecine her açıdan yön vermektedir. Öğretim stratejileri beş grupta ele alınabilir (University of Saskatchewan, 2000'den aktaran Taşpınar, 2005: 6). Bunlar:

- 1. Doğrudan Öğretim Stratejisi:** Öğretmen merkezli bir stratejidir. Tümdengelimci bir özelliği vardır ve bilginin sunulmasında etkilidir.
- 2. Dolaylı Öğretim Stratejisi:** Öğrenci merkezli bir stratejidir. Öğretmen bilgiyi aktaran değil, bilgiye ulaşmayı kolaylaştıran rehberdir.

3. **Etkileşimli Öğretim Stratejisi:** Öğrenci merkezli bir stratejidir. Tartışma ve katılımcılar arası paylaşıma dayalıdır.
4. **Bağımsız Çalışma/Bireysel Öğretim Stratejisi:** Uygun öğrenme kaynaklarına sahip olan bireylerin, öğretmenlerin rehberliğinde bireysel çalışmalarını öngören bir stratejidir.
5. **DeneySEL Öğrenme Stratejisi:** Öğrenci merkezli bir stratejidir. Öğrenme gerçek ya da gerçeğe uygun hazırlanmış ortamlarda gerçekleşmelidir.

2.1.2. Öğretim Yöntemi

Öğretim yöntemleri öğretmenlerin sınıflarda öğrenmeyi sağlamak için yaptıkları uygulamalardır. Bir başka deyişle, öğretim amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerin öğretim araçlarını, materyallerini, konuyu, öğretim tekniklerini kullanmalarını ve bunları düzenleme biçimlerini ifade eder (Taşpınar ve Atıcı, 2002: 211). Öğretmen önce uygulayacağı stratejiyi belirler daha sonra da bu stratejiye uygun yöntemi seçer.

2.1.3. Öğretim tekniği

Öğretim teknikleri daha çok özel öğretimsel davranışları ifade eder. Bir başka deyişle, öğretmenlerin seçtikleri öğretim yöntemlerini uygulama tutumları olarak tanımlanabilir (Taşpınar, 2005: 7). Yöntemler ve bu yöntemler uygulanırken kullanılan teknikler şunlardır.

1. **Düz Anlatım Yöntemi:** Öğretmen merkezli bir yöntem olup, öğretmenlerin konu ile ilgili bilgilerini pasif konumdaki öğrencilere aktardığı bir ortamda gerçekleşir (Demirel, 2002: 82; Küçükahmet, 1999: 73). En eski öğretim yöntemidir. Düz anlatım kapsamında kullanılan bazı teknikler ise şunlardır (Taşpınar, 2005: 7-42).

a. **Seminer Tekniği:** Bir konuşmacının bir konu hakkında en fazla yarım saat konuşma yaparak bilgi vermesi ve daha sonra izleyicilerin konu hakkında konuşmacıya soru sormaları biçiminde uygulanır.

b. **Knoferans Tekniği:** Genellikle bir uzmanın üst düzeyde bilgi gerektiren bir konuda bir gruba bilgi vermesini amaçlayan bir tekniktir.

2. **Tartışma Yöntemi:** Tartışma yöntemi öğrenci merkezli bir sınıf ortamında, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri, düşünme, eleştirme, başkalarının görüşlerine saygı duyma, iletişim kurma gibi becerilerini geliştiren bir yöntemdir. Bu yöntemin açık amacı mutlak bir ön hazırlık gerektirmesidir. Tartışma yönteminin farklı uygulanış biçimleri olarak geliştirilmiş bazı teknikleri vardır. Bunlar:

- a. **Büyük Grup Tartışması:** Bu teknikte konu tüm sınıfın katıldığı bir tartışma ortamında işlenir. Tartışmaya katılanlar birbirlerini görebilecek şekilde otururlar ve tartışma bir lider tarafından yönetilir.
- b. **Küçük Grup Tartışması:** Tartışmalara daha fazla katılımı sağlamak amacıyla büyük grupların küçük gruplara bölünür. Gruptaki eleman sayıları göz önünde bulundurularak Grup22, Grup44, Grup66 gibi planlamalar yapılır. Örneğin Grup44'ün anlamı, sınıf 4'er kişilik gruplara bölünecek ve her grup konuyu 4 dakika aralarında düşük sesle tartışacaktır. Sonuçta sınıftaki bütün gruplar görüşlerini açıklarlar ve yöneticinin sergilediği tutumla ve yaptığı planlama ile teknik başarılı ya da başarısız olabilir.
- c. **Panel:** Genellikle 5-9 kişiden oluşan küçük bir grubun, bir konuyu büyük bir grubun karşısında tartıştıkları bir tekniktir. Gruptan bir kişi lider olarak belirlenir ve son safhada lider bir sonuç konuşması yapar.
- d. **Münazara Tekniği:** Belirlenen bir konunun lehinde ve aleyhinde görüş belirtecek iki grup bir jüri önünde görüşlerini savunurlar. Grupların hedefleri karşı tarafın görüşünü çürütmektir. Kazanan taraf jüri tarafından belirlenir.
- e. **Zıt Panel Tekniği:** Önceden hazırlık yapılmış ya da öğrenilmiş konuların tekrarında uygulanan bir tekniktir. Bu teknik öğrenciler bir konuda daha önceden bilgi sahibi ise bir yönetici önderliğinde uygulanabilir.
- f. **Sempozyum Tekniği:** İki yada daha fazla konuşmacının genellikle bilimsel bir konuyu izleyenlere sunmaları ve sonuçta da konunun soru cevaplarla büyük grup tartışması biçiminde ele alındığı bir tekniktir. Bu tekniğin

başarılı olabilmesi için konuşmacıların yani öğrencilerin daha önceden iyi hazırlık yapmış olmaları gerekmektedir.

g. **Çember Tekniği:** Genellikle 10-15 öğrencinin katıldığı, çember şeklinde oturarak lider yönetiminde kendilerine sorulan soruları cevapladıkları bir tartışma tekniğidir. Lider sorulara yanlış cevap verildiği takdirde hataları düzeltmelidir. Bu teknik her üyenin tartışmaya katılmasını sağladığı için yararlıdır.

h. **Altı Şapkalı Düşünme Tekniği:** Altı şapkalı düşünme, düşünme faaliyetlerini belli bir düzene sokmak ve böylece düşünen kişinin her şeyi aynı anda yapmaya çalışmak yerine, her defasında bir tür düşünme faaliyetinde bulunmasını sağlamaktadır. Altı şapkalı düşünme tekniğinde, her renk ayrı ayrı basılır ve sonuçta parçalar birleşip bir bütün oluşturur (Bono, 1999'dan aktaran Semerci, 2003: 109).

i. **Beyin Fırtınası Tekniği:** Bir konuya çözüm getirmek, bir problem hakkında karar vermek, geleceğe yönelik düşünmek, hayaller kurmak ve değişik konularda fikir ve düşünce üretmek için kullanılacak yaratıcı bir öğretim tekniğidir (Semerci, 2003: 106).

3. Soru Cevap Yöntemi: Genellikle öğretmen tarafından formüle edilen soruların öğrenciler tarafından sözel olarak cevaplandırılmasına dayanan bir öğretim yöntemidir. Soruların nitelikleri çok önemlidir. Çünkü her farklı soru öğrencide farklı davranışlar ortaya çıkaracaktır. Bu nedenle sorular düşünmeyi gerektiren nitelikte olmalıdır (Taşpınar, 2005: 49).

4. Problem Çözme Yöntemi: Bireylerin karar verme yeteneklerini geliştirmek için kullanılan yöntemdir. Bu yöntem sayesinde öğrenciler belirli bir amaç doğrultusunda etkili ve yararlı olan araç ve davranışları alternatifler arasından seçme ve uygulama yeteneği kazanabilirler (Demirel, 2002: 87-88).

5. Gösterip Yaptırma Yöntemi: Öğrencinin işin yapılış sürecini, tekniğini gözlemlediği ve basamaklar halinde becerinin nasıl yapılacağını öğrendiği

öğrenci merkezli bir yöntemdir. Yapılacak işi öncelikle gösterip açıklamak daha sonra öğrencilere uygulama yaptırarak öğretmektir.(Taşpınar, 2005: 69).

6-Örnek Olay Yöntemi: Örnek olay yönteminde olmuş ya da olması muhtemel bir olay öğrencilere sunulur ve sonrasında örnek olay içindeki problem çerçevesinde sorulan sorulara tartışma ortamı oluşturulur (Taşpınar, 2005: 75). Bu sayede öğrenciler benzer durumlarda nasıl davranacakları hakkında bir deneyim sahibi olurlar. Karar verebilme ve problem çözebilme yetenekleri gelişir (Gömleksiz, 2004: 131).

7-Gezi-Gözlem Yöntemi: Eğitim-öğretim faaliyetlerinin bir parçası olarak amaçlı, planlı bir biçimde okul dışı bir ortama gidilerek gözlemlerde bulunulmasıdır. Öğretimde görmenin yeri oldukça önemlidir. Bu yüzden gezi-gözlem yöntemi de öğrenmeyi görme sayesinde kalıcılaştırdığı için önemlidir (Taşpınar, 2005: 79).

8-Rol Oynama Yöntemi: Öğrencilerin gerçek yaşamdaki pek çok güncel problemi, gruplar halinde ya da bireysel roller alarak canlandırdığı, daha esnek bir benzetişim uygulamasıdır. Öğrenci başka bir kişilik içerisinde bir beceriyi nasıl yapabileceğini görmek için rol oynar. Bu da kontrollü bir çevrede öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar (Taşpınar, 2005: 81).

9-Benzetişim Yöntemi: Öğrencilerin bir olayı ya da problemi çeşitli yönleriyle tartışmak, bir dokümanı analiz etmek için belirli esaslar etrafında çalışırlar. Bunun sonucunda durumu taklit eder ya da benzerini bir model üzerine oluştururlar. Bu yöntemin rol oynama yönteminden farkı; rol oynamada oynana rolün içeriğine öğrenci kişiliği ile katkıda bulunur ancak benzetişim yönteminde senaryo doğrultusunda hareket etmek esastır (Taşpınar, 2005: 87).

10-Drama Yöntemi: Öğrencilerin hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenmelerini içeren bir uygulamadır (Demirel, 2002: 96). Öğrenciler drama yöntemi sayesinde duygularını, davranışlarını ve ilişkilerini geliştirirler ve sosyalleşirler (Taşpınar, 2005: 95).

11-Proje Yöntemi: Bu yöntemde bir problem bireysel ya da grup halinde ele alınır, özellikle yaşama dönük sonuçlar ya da ürünler ortaya konur. Okul ile yaşam

arasında bağ kurmayı sağlar. Pek çok bilgi birlikte öğrenilebileceği için bu bilgiler arasındaki ilişkiler de daha kolay öğrenilir. Öğretmen rehber, öğrenci yaratıcı ve özgürdür (Taşpınar, 2005: 100).

12-Programlı Öğretim: Bireyin kendi kendine öğrenmesine dayanan ve içeriğin öğrenilebilecek küçük parçalara ayrılarak belirli bir sıra ve düzen içinde bireye sunulduğu ve bireyin öğrendikçe yeni bilgi parçasına geçtiği bir öğretim yöntemidir. Özellikle bilgisayar destekli öğretim ortamında uygulanmaktadır (Taşpınar, 2005: 101).

13-Mikro Öğretim: Mikro öğretim önceden belirlenmiş başlıca öğretim becerilerinin, kontrollü bir ortamda öğretmen adaylarına kazandırılmasını amaçlayan bir yöntemdir. Öğretmen adayları kalabalık bir sınıf ortamında öğretmenlik becerilerini parçalara ayırarak ve deneyerek öğrenirler (Külahçı, 1995: 5).

14-Modüler Öğretim: Bireysel öğrenmeye dayalı, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öğretmenin rehber öğrencilerin etkin oldukları bir ortamda gerçekleşir. Öğretilecek konu içeriğine göre kendi içinde bütünlüğü olan bölümlere ayrılır. Bu bölümlerin açık başlangıçları ve bitişleri olduğu için daha küçük birimlere ayrılamazlar. Kazanılacak davranışlar modüller yani birimler halinde planlanır, uygulanır ve değerlendirilir (Taşpınar, 1997: 15).

15-İşbirlikli Öğrenme: Farklı özelliklere sahip öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar oluşturarak, birbirinin öğrenmelerine yardım ederek yani işbirliği içinde çalışmalar yapmalarınıdır. Bu yöntemle demokratik bir ortamda öğrenciler öğretim ortamını eğlenceli bir hale getirmiş olacaklardır ve aynı zamanda hata yapmaktan korkmayacaklardır (Açıkgöz, 1992: 3).

16-Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğrenme: Bireylerin her birinin bir değer olduğu, her birinin yeteneklerinin iyi tanınması gerektiği ve onu uygun bir ortam oluşturulursa daha etkili öğrenmenin sağlanabileceği bu kavramın temel düşüncelerini oluşturmaktadır (Demirel, 2002: 140; Özel Sanko Okulları, 2003'ten aktaran Taşpınar, 2005: 110).

17-Kavram Haritaları Yöntemi: Bilgi ve kavramlar arasındaki hiyerarşik ilişkiyi genelden özele doğru ele alıp, görsel hale getirerek soyut verileri somutlaştırarak sunmayı amaç edinen bir öğretim yöntemidir (Beydoğan ve Şahin, 2002'den aktaran Taşpınar, 2005: 104).

Bu yöntem ve teknikler içinde bu araştırmada kullanılan “kavram haritaları” öğretiminin kendine özgü bir yapısı/sistemi olduğu için bir yöntem olarak ele alınabilir. Bu nedenle öncelikle kavram haritalarını tanımakta yarar vardır.

2.2. KAVRAM HARİTALARI

2.2.1. Kavram Haritasının Tanımı

Kavram haritaları bilgiyi görsel olarak organize eden yapılardır. Bunlar, bir olayı veya konuyu topluca gösteren, kavramları, kavramlar arası ilişkileri ve ilkeleri kısaca belirten grafiksel öğretim araçlarıdır (Karapür, 2002: 18). Başka ifadeyle kavram haritaları, kavramları bireysel bağlantılar kullanarak yansıtmaya yarayan grafik materyallerdir (Akkayüz, 2003: 40).

Zihinsel öğrenme stratejilerinden birisi olarak kavram haritalanması, kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin grafiksel olarak gösterilmesinin bir yoludur (Suen & Sonak, 1994'ten aktaran Kabaca, 2002: 18). Yöntem olarak kavram haritası, bir konuya ait kavramsal yapılaşmayı, kavram ve kavramlar arasındaki bilişsel (cognitive) bağlantıları görsel olarak gösteren iki boyutlu bir şemadır (McGowen, 1999'dan aktaran Kabaca, 2002: 19).

Kavram haritaları yöntemi doğru yapılmaları ve uygulanmaları halinde öğretimin her basamağında kullanılabilir. Kavram haritaları kavram ağlarına benzerler, ancak onlardan farklı olarak kavram haritalarında kavramlar arası ilişkiler “önergeler” veya “ilkeler” olarak yer alır. Kavram haritaları öğrencilerin mevcut olan temel kavramlarını yeni fikirlerin bütünleşmesini sağlayarak öğrencilerin yeni bilgiler edinmesine katkıda bulunur. Ayrıca öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin ölçümünde, öğrenme düzeyinin belirlenmesinde ideal bir metottur. Öğrenciler kavram haritası tasarlarken kendi kelimelerini kullanarak yeni fikirler geliştirirler. Haritalar öğretim aşamasında tüm sınıf etkinliğinde veya küçük grup etkinliklerinde öğrencilerin katılımlarıyla geliştirilebilir (Taş, 2001: 25). Kabaca (2002: 41), çeşitli araştırmacılardan yaptığı derlemede kavram haritalarının matematik eğitiminde de öğretme ve araştırma maksatlı olarak kullanıldığını ifade etmiştir.

Kavram ağları ise öğrencilerin görüşlerini, düşüncelerini yazılı öğretim araçlarındaki kavram ve ilkelerle uyumlu bir biçimde ortaya koyan ve öğrencilerdeki mevcut bilgileri harekete geçirerek, kavramlar arasındaki ilişkileri ve kavramların kapsamalarını geliştirmek amacıyla kullanılan grafik araçlardır. “Semantik ağ” da denilen bu araçlar öğrencilerin, beyin fırtınası yaratarak önceki bilgilerini harekete geçirmek, yeni kavramları geliştirmek, kavramlar arası yeni ilişkiler bulmak ve kavramları yeniden düzenlemek gibi zihin etkinlikleriyle yazılı metinleri daha iyi anlamalarına yardımcı olur (Taş, 2001: 21).

Kavram haritaları yöntemi öğrenme konusunda bilinenle karşılaşılan kavramlar arasında bağlantı kurmayı gerektirir. Kavram haritalarıyla öğrenirken, öğrenciler eş zamanlı olarak düşünürler hissederler ve uygularlar (Novak, Gowin, 2004: 111). Kavram haritası tekniğinde kavramlar hiyerarşik olarak soru zarfları ve bağlaçlarla ilişkilendirilir. Bu ilişkiler, ön deneme niteliğindedir. Her yeni anlamla karşılaşmada daha önce algılanmayan ilişkiler görülebilir. Birey böylece yeni anlamları bulur ve bunları duygularıyla bütünleştirir. Yani önceden öğrenilenlerle yeni öğrenilenler arasında bağ kurulmuş olur. Kavram haritası aynı zamanda yanlış öğrenilmiş olan bilgileri de ortaya çıkarır (Akgündüz, 2002: 8). Bu arada kavram haritaları yönteminin tarihsel gelişimini incelemede de yarar vardır.

2.2.2. Kavram Haritalarının Tarihsel Gelişimi

Kavram haritaları ilk kez 1970'li yılların ortasında Joseph D. Novak ve Cornell Üniversitesi mezunu bir grup öğrenci tarafından problem çözme ve anlama ve düşünme sürecini geliştirmek üzere yürütülen araştırma projesinin bir parçası olarak geliştirilmiştir (Novak, Gowin, 2004: 55). Novak'ın çalışmaları David Ausubel'in (1968) çalışmaları üzerine kurulmuştur. Ausubel, yeni kavramları öğrenirken eski bilgi birikiminin önemi üzerinde çalışmıştır. Novak anlamlı öğrenmenin, yeni kavramların ve bilişsel yapıları oluşturan önermelerin çok iyi anlaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Buna göre bir kavram haritası, kutucukların kavramları temsil ettiği, kavramlar arası bağlantıların ise önermeleri gösterdiği grafiksel bir yapı olarak ifade edilmiştir. Bu kavramlar arası bağlantılar tek yönlü, çift yönlü veya yönsüz olabilirler. Bu kavram ve önermeler kategorize edilebilirler. Kavram haritaları kavramlar arası nedensel bağlantıları gösterirler (Kabaca, 2002: 19).

İlk grafik düzenleyici formlarından birisi, öğretmenler için öğrencilerin mevcut bilişsel yapılarını geliştirmeye yönelik bir araç olarak David Ausubel (1968) tarafından ortaya

atılmıştır. Öğrencilerin önceki bilgi dağarcığının, yeni kavramların öğrenilmesinde çok önemli olduğu düşünülmüştür. Ausubel'e göre “öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör, öğrencinin daha önce neler bildiğidir”. Sonuç olarak, bir insan bilinçli ve belirgin olarak yeni bilgilerinin zaten sahip olduğu eski kavramlar arasındaki ilişki örgüsünü kurarsa daha anlamlı bir öğrenme gerçekleşir (Kabaca, 2002: 19).

Gowin, öğrenciler bilginin yapısını anlayabilsinler diye yirmi yılı aşkın bir süre çalıştıktan sonra bilginin şu beş soru aşamasından sonra üretildiğine karar vermiştir:

1. Soru sorma nedir?
2. Anahtar kavramlar nelerdir?
3. Soru sorma yöntemleri nelerdir?
4. Temel bilgiye dayalı iddialar nelerdir?
5. Toplumun değerlerine dayanan iddialar nelerdir?

Bu beş soru bilgiyi ortaya çıkarmak üzere tasarlanmış ve öğrencilere her alanda bilgiye ulaşınlar diye sunulmuştur. Bilimin herhangi bir alanında bilgiyi ortaya çıkarmak için gerekli olan şematik ağlar olarak tanımlanan kavram haritaları 1970’li yılların ortalarında öğrencilere ve öğretmenlere ilk tanıtıldığı günden itibaren kullanılmakta ve kabul görmektedir(Novak, Gowin, 2004: 55)

1981 yılında Novak, öğrencilerin kavramları anlamlı bir yapıda düzenlemeleri için kavram haritalanması adı altında bir yöntem geliştirmiştir. Öğrenciler kavram haritasını hazırlarken kendilerine verilen yeni kavramları hiyerarşik olarak organize ederler ve kavramlar arası bağıntıları gösterirler. Aynı zamanda bağlantılar netleştirilir ve daha büyük bilgi kümeleri ile ellerinde bulunan kavramlar arası ilişkiler ortaya konur. Kavram haritaları, öğrencilerin kavramları farklı şekilde ilişkilendirmelerine olanak sağlar. Öğrenciler kavram hakkında araştırma yaptıkça konu içeriği hakkındaki bilgileri giderek artacaktır. Novak ve Gowin (1984), öğrencilerin önceki öğrendiklerini yeni kavramlara bağlamasıyla anlamlı öğrenme olacağını belirtmişlerdir. Novak (1988) bir çok eğitim kuruluşundaki çalışmalarına dayanarak kavram haritalarının kullanılamayacağı hiçbir alan olmadığını iddia etmiştir (Kabaca, 2002: 21).

Kavram haritaları, bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlar. Tamamlanmış bir kavram haritası, kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri içerir ve tek bakışta ilişkiler arası bağlantıları gözler önüne serer. Kavram haritası bir bölgenin yol

haritasını andırır. Kavramların, şehir veya bölge isimleri olarak, kavramlar arasındaki ilişkilerin (Bir kısım literatürde “link” adı da verilir.) ise yol ve caddeler olarak düşünülebileceği ifade edilmiştir. Bir bölgenin yol haritası, o bölge gezilip görülmek istendiğinde nasıl rehber oluyorsa bir kavram haritası da bilgiyi kavrama yolunda bir rehber niteliğindedir (McAleese, 1986’dan aktaran Kabaca, 2002: 19).

McAleese'e göre görsel olarak ifade edilen kavram ve ilişkiler sadece kavram haritası olarak değil, genel bir bilgi birikimi gibi de düşünülebilir. Buna göre bilgi dağarcığı limitsiz kavram bağlantıları ile birbirine bağlıdır. Kavram haritaları bu bağlantılar gibi düşünülebilir. Her bir kavram haritası sonsuz büyüklükte bir haritanın bir parçasından ibarettir (Kabaca, 2002: 19).

Birçok araştırmada kavram haritaları anlamlı öğrenme için bir strateji olarak araştırılmıştır (Novak 1991; Novak, Gowin 1994’ten aktaran Kabaca, 2002: 22). Araştırmacılar kavram haritalarının öğrencilerin konu hakkında neler bildiklerini ortaya koyduğunu savunmuşlardır. Araştırmalar kavram haritalarının aynı zamanda, öğrencilere karşılaştıkları yeni problemleri çözme ve kavramları sentez etme konularında yardımcı olduklarını ayrıca anlamlı öğrenmeyi sağladıklarını ortaya koymuştur (Kabaca,2002: 22). Örneğin Smith ve Dwyer’in (1995) insan kalbi konulu yaptıkları bir çalışmada kontrol grubuna kavram haritaları olmadan bir öğretim yapılmış deney grubuna ise kavram haritaları kullanılmıştır Yapılan istatistiksel işlemler sonucu kavram haritaları yöntemiyle öğretim yapılan grubun daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.

Ausubel'e göre etkili öğrenmede en önemli faktör öğrencinin ne bildiğidir. Bu sebeple öncelikle öğrencinin ne bildiğini araştırıp, buna göre yeni bilgiler verilmelidir. Öğrencilerin ne bildiğini tayin etmek için onlarla tartışmak gerekmektedir. Böylece bireylerle tek tek görüşerek bireysel olarak kavramı nasıl algıladıkları gözlenmelidir. Kavramı anlama, o kavramla ilgili iskeletin kavranması ile olmaktadır (Fry ve Novak, 1990’dan aktaran Kabaca, 2002: 21). Kavram haritası da kavramla ilgili böyle bir iskelet oluşturmaktadır (Gürdal, Şahin ve Macaroğlu, 1994’ten aktaran Kabaca, 2002: 21).

Literatürde, kavram haritalanması üzerine yapılan araştırmalarda bazı karışıklıklara yol açan ve bu çalışmaların sentezlenip toparlanmasına engel olan bir takım faktörler vardır. Bu faktörlerden birisi, kavram haritası yerine birçok terim veya yorum kullanılmasıdır. Bunların 4 tanesi;

1. anlam (semantik) haritalanma,
2. grafik düzenleyici,
3. bilgi haritalanması (McAleese,1986'dan aktaran Kabaca 2002, 21),
4. kavram ağıdır (network) (Dansereau & Holley,1984'ten aktaran Kabaca, 2002: 21).

2.2.3. Kavram Haritalarının Özellikleri

Kavram haritaları son yıllarda öğretmenler için bir öğretim ve değerlendirme stratejisi haline gelmiştir. Bu stratejiyi diğerlerinden ayıran ve üstün kılan yararları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz.

1. Öncelikli özelliklerinden biri esas fikirlerin görselliğini ortaya koymasıdır. Ancak kavram haritaları gerek öğretmenlerin gerekse öğrencinin oluşturduğu bütündür. Bu sebeple aynı konuya ya da kavrama yönelik kavram haritaları özel görüşlerini yansıttıkları için farklı şekilde çizilebilir,
2. Öğrenmeyi gözle görülebilir biçimde artırır.
3. Farklı öğrenme şekillerine ve öğrenciler arasındaki diğer bireysel farklılıklara hitap eder.
4. Pek çok değişik konu, öğretim aşaması ve not seviyesi için uygundur.
5. Öğrenilmesi, öğretilmesi ve kullanılması kolaydır.
6. Kapsamı temellidir.
7. Kapsam oluşturulması ve bütünleştirilmesinin değerlendirilmesinde kolaylıkla kullanılabilir.
8. Kavram haritaları, öğrenci merkezli ve öğrencinin aktif olduğu yöntemlerdir. Ayrıca öğrenciyle öğretmen bir haritayı oluşturduklarında, öğretmen öğrenci etkileşimini teşvik eder.
9. Kavramlar arasındaki doğrusal ilişkilerin tanımlamalarına yararlı bir alternatif oluşturur,
10. Bir sistem içindeki ilişkilerin gösterilmesinde yararlı alternatiflerdir.

Bir kavramın öğrenilmesi öğrenciyi diğer kavramlar üzerinde de kavram haritasını kullanmaya yöneltecektir. Bu sayede öğrenciler kavramları sentez yoluyla birleştirecek ve var olan bilgileri de organize olacaktır (Gürlek, 2002: 17). Öğrenciler okul yılları boyunca kavram haritası yapmayı öğrendikçe, kavramları ayrı ayrı ve kopuk düşünmekten çok bir

bütün olarak ele alacaklardır. Novak ve Gowin (2004: 6), kavram haritalarının öğrencilerin aktif katılımıyla yapılmasının daha etkili olduğunu savunmaktadır. Çünkü, bu çeşit aktivite ile öğrenci zihnindeki fikirlerle çizilen harita arasında bir ilişki kurmak zorundadır. Sonuç olarak kavramlar arasında ilişki kurularak yeni bilgiler inşa edilmektedir

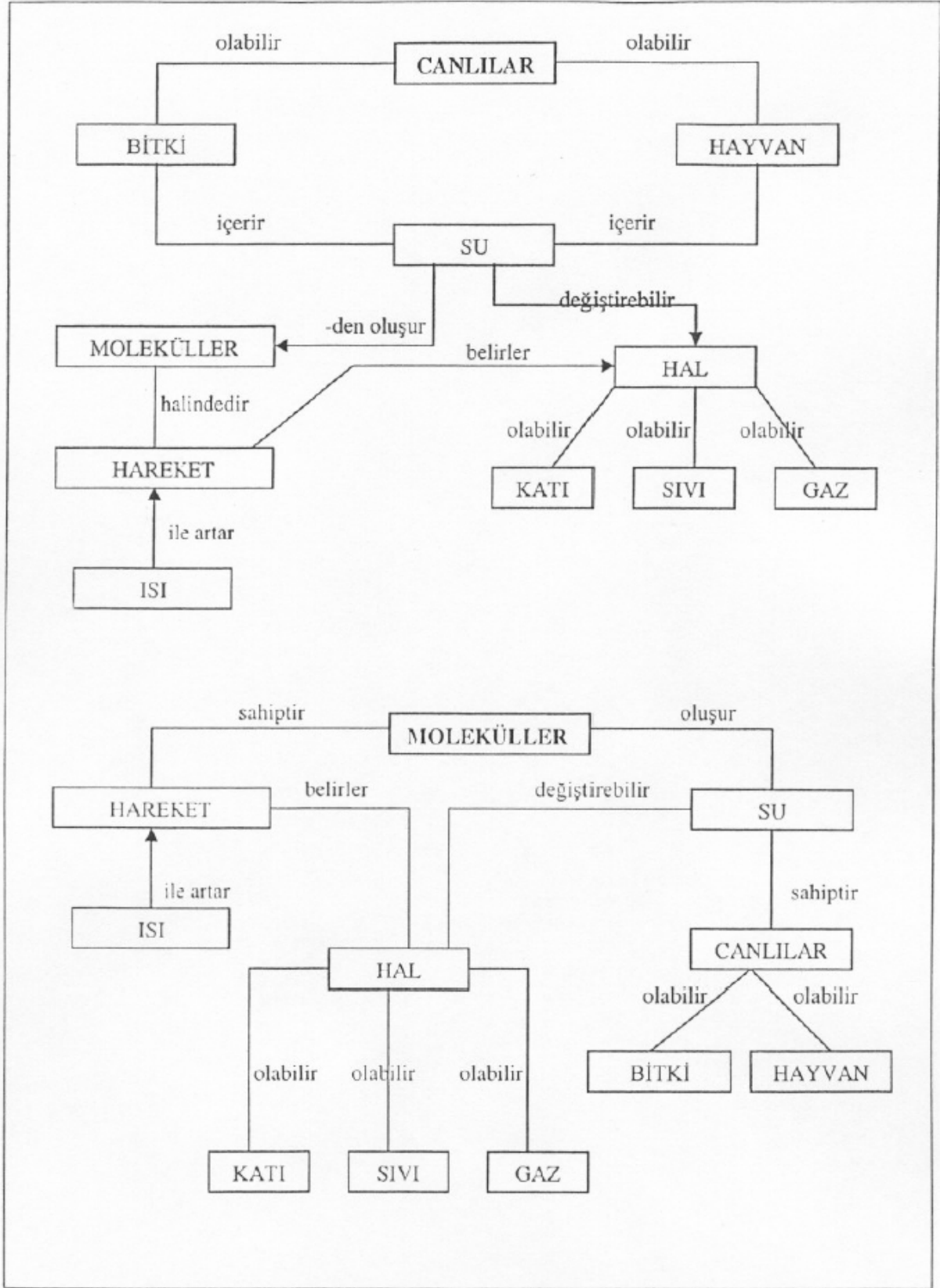
Kavram haritaları, genellikle kitapların başındaki taslak ya da içindekiler bölümünden farklıdır. Özellikle taslaklar, kavramlar arasındaki belirli ilişkileri göstermezler. Diğer yandan kavram haritaları büyük ve küçük fikirler arasında belirli ilişkileri gösterirler. Böylece ayrıntılar ile temel düşünceler arasındaki farklılıkları ortaya koyarlar. Ayrıca diğer bir farklılık da; kavram haritalarının, öğrencilerin bilgileri hatırlamalarına ve kavramlar arasındaki ilişkileri göstermelerine yardımcı olan görsel tasviri sağlamalarıdır. İçindekiler bölümü bu tür bir tasvir sağlamaz (Kaptan, 1998'den aktaran Gürlek, 2002: 18).

Ayrıca kavram haritalarının görsel formatta temsil edilmesi bilgi kümelerinin tek çatı altında toplanmasına imkan tanır. Çünkü bütün kutucuklar ya tek kelime ya da cümle içerirler. Şekil 1'de örnek bir kavram haritası görülmektedir.

Buna göre kavram haritaları,

- a. Beyin fırtınası oluşturma,
- b. Karmaşık yapıları düzenleme (uzun metinler, çok geniş web siteleri gibi),
- c. Karmaşık fikirleri açıklama,
- d. Eski ve yeni fikirleri belirgin bir şekilde geliştirerek öğrenmeye yardımcı olma,
- e. Anlamayı ölçmek ve yanlış anlamaları açığa çıkarma,

amaçlarıyla kullanılır (Kabaca, 2002: 27). Kavram haritaları yönteminin hem avantajları hem de bazı dezavantajları bulunmaktadır.



Şekil 1. Canlılar ve Moleküller Konulu Kavram Haritası (Novak ve Gowin, 1984'ten aktaran Akgündüz 2002)

2.2.4. Kavram Haritaları Tekniğinin Avantajları ve Dezavantajları

Kavram haritaları yöntemi öğretimde birçok avantaja sahiptir. Bunlar:

1. Görsel semboller kolaylıkla ve süratle tanınır.
2. Metin ne kadar kısa tutulursa bir kelimeyi, bir ifadeyi veya ana fikri bulmak o kadar kolay olur.
3. Kelimelerin ifade edemediği anlatımların daha kolay anlaşılması sağlanır.
4. Kavram haritaları “öğrenci-merkezli” ve “öğrenci-aktif” bir yöntemdir. Öğrenci-öğretmen etkileşimini teşvik eder.
5. Öğrencilerin bir konuyu kavrama yolunda istem dışı olarak düştikleri bazı yanlış anlamaları ortaya çıkarır.
6. Bilgilerin zihinde daha uzun süre kalmasını sağlar.
7. Önceki öğrenilmiş bilgilerle yeni bilgiler arasında daha kolay ilişki kurulabilir.
8. Öğrenme sırasında etkili katılmayı gerektirir ve sınıfta tartışma ortamı oluşmasını sağlar (Taşpınar, 2005: 105).

Kavram haritalarının öğretmen eğitimindeki faydaları da şöyle sıralanabilir;

1. Öğretmenin kendi öğrenimini motive eder.
2. Kavram haritasını yaparken konu ile ilgili anahtar kavram ve prensipleri bir diyagram üzerinde görüp, bu kavramlarla ilgili ön bilgiler toplar.
3. Öğretmen zaman zaman bir kavramla ilgili kavram haritası yaptırarak öğrencileri daha kolay değerlendirebilir (Kabaca, 2002: 28-29).

Kavram haritaları kullanmanın başlıca dezavantajı kavram haritalarının karmaşıklığı gibi görünmektedir. Gittikçe zorlaşan ve karmaşıklaşan haritaları okumak ve bağlantıları görebilmek kavram haritaları yöntemine yabancı öğrenciler için zor olabilmektedir (Kabaca, 2002: 29). Görüldüğü gibi bu karmaşıklık zaman zaman okuyucunun, hangi kavramın önem sırasında ilk yeri alacağına ve hangisinin daha sonra geleceğine karar vermesini de güçleştirmektedir. Yabancı dil öğretiminde kavram haritaları yöntemini uyguladığımız bu çalışmada da öğrenciler yonteme yabancı oldukları ve aynı zamanda yabancı dil konusunda yeterli birikime sahip olmadıkları için kavram haritaları geliştirememişlerdir.

Kavram haritalarının yapılma aşamaları ve elemanları şöyle özetlenebilir.

2.2.5. Kavram Haritalarının Elemanları ve Haritalamanın Yapılması

Kavram haritaları dairelerin veya kutucukların hiyerarşik olarak düzenlenmesi ile oluşur (Kendal, 1994'ten aktaran Kabaca, 2002: 22). En genel kavram, haritanın başında veya ortasında yer alır. Yaklaşık olarak aynı önem seviyesindeki kavramlar hiyerarşik olarak paralel seviyede bulunurlar. Bir haritanın en alt seviyesinde yer alan bir kavram vurgulanan konunun değişmesi ile beraber en üst kısma taşınabilir. Daha özel kavramlar daha genel kavramların altında gruplandırılırlar. İki veya daha fazla kavram kelimelerle veya ifadelerle birbirlerine bağlanırlar. Bu bağlantılara “önerme” adı verilir (Kabaca, 2002: 22).

Haritanın birçok kısmında kavramlar arası çapraz bağlantılar yer alabilir. Oluşturulan önermeler haritayı hazırlayanların kavramları nasıl sentezlediklerini ve ne düzeyde ilerlediklerini gösterir (Kabaca, 2002: 22).

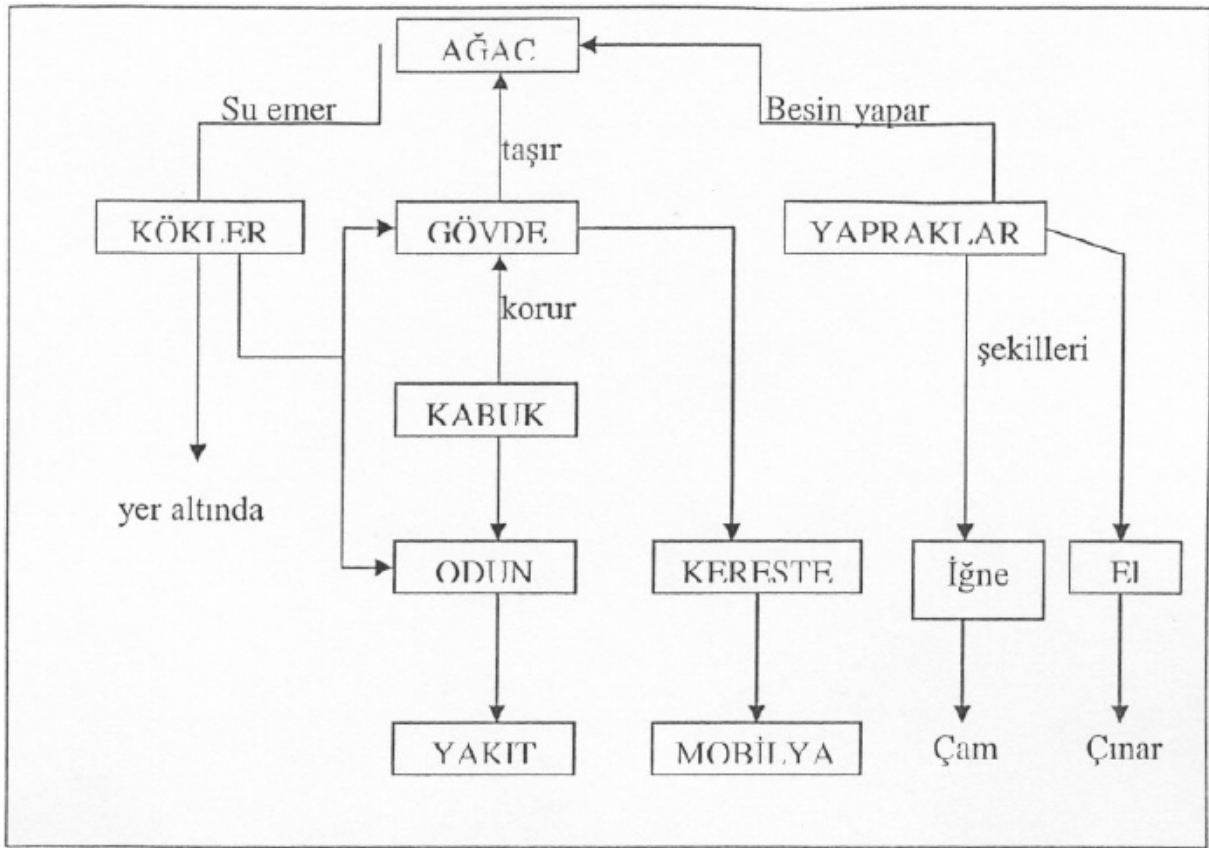
Haritalamadaki bazı kurallar aşağıda verilmektedir.

Kavramlar daireler ya da kutular içinde gösterilir. Haritaların tek bir dikey çizgiden oluşması önlenmelidir. Önermeler çoğunlukla haritanın üstünden altına doğru okunur. Oklar yalnızca çapraz bir bağlantının yönünü açıklığa kavuşturmak gerektiğinde kullanılır (Alttan üste ya da sağdan sola bir önemle). Her kavram haritada yalnızca bir kez yer almalıdır. Her kavram haritada en az bir önermenin elemanı olmalıdır. Özel örnekler haritanın alt kısmında yer alabilirler, ancak bu örnekler daireler içinde verilmemelidir (Şekil 1 ve 2). Özel isimler kavram değildir, bunlar özel örneklerdir (Akgündüz, 2002: 16).

Kavram haritalarının yapımında izlenmesi önerilen genel kurallar aşağıdaki gibi sıralanır;

1. Öğretilecek konunun kavramları listelenir. Kavramlarla ilgili açıklama gerekmez.
2. Kavramlar listesinde en genel veya en üst düzeyde olan sözcük ayrı bir sayfanın başına yazılır. Bundan sonra öğretilmek istenen ilişkili kavramlar aşamalı bir düzende sayfaya yerleştirilir. Düşey düzenlemede en genel kavram en üstte, eşit genellikteki kavramlar aynı satırda diğerleri genellik derecelerine göre azalan sırada sayfanın altına doğru sıralanır.
3. Kavramlar haritadaki diğer sözcüklerden kolayca ayırt edilebilmelidir. Bunun için kavramlar kutu veya yuvarlak içine alınır.
4. Öğretilmek istenen kavramlar arası ilişkiler, genelleme ve ilkeler ayrıca listelenir.

5. Kavram haritasında iki kavram arasındaki ilişkiyi göstermek üzere iki kutu bir çizgi ile bağlanır. Bu ilişki haritadaki kavramlardan en az birini ilgilendiren bir önermedir. İlişkiler ve ilkeler kutulanmaz. Bazı hallerde ilişkinin yönü önemli olduğu için belirtilecek ilişki yönü ok ile gösterilir. İlişkileri içermeyen bir kavram haritası bir akış diyagramına benzer ve öğretimde yeterince etkili olmaz.
6. Kavram haritası gereğinden fazla büyütülüp ayrıntılandırılmamalıdır. Harita başlangıçta basit tutulmalıdır. Harita çok sayıda kavramı, ilişkiyi ve ilkeyi içeriyorsa önce en önemli elemanları topluca gösteren bir genel harita, sonra genel haritanın bölümlerini ayrı ayrı gösteren ayrıntılı haritalar yapılmalıdır (YÖK, 2006).



Şekil 2. Ağaç Konulu Kavram Haritası (Cunningham ve Turgut, 1996'dan aktaran Akgündüz 2002)

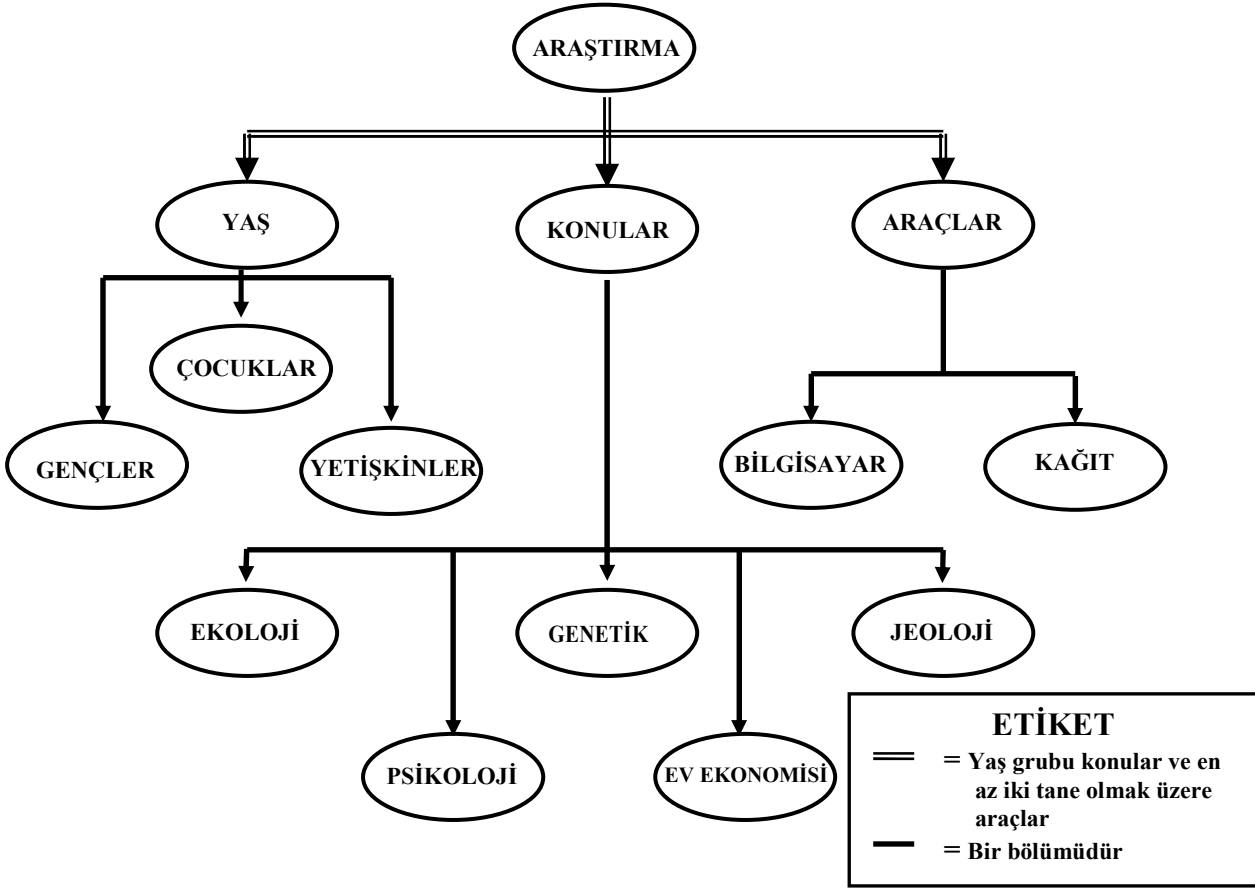
Birçok alanda kullanılan kavram haritalarının değişik türleri bulunmaktadır.

2.2.6. Kavram Haritası Türleri

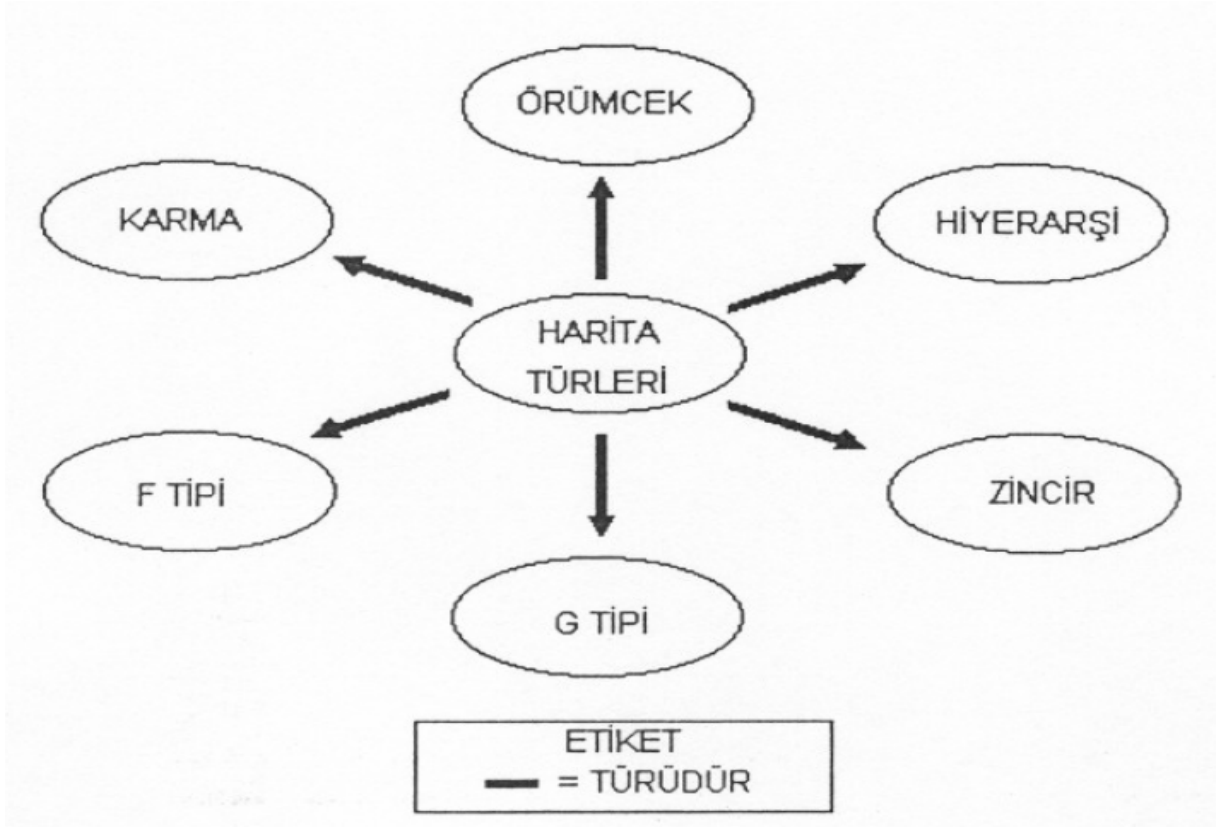
Kavram haritaları farklı biçimlerde sınıflandırılabilir. Dansereau yaptığı genel bir sınıflandırmada üç'e ayırmıştır. Bunlar:

1. Örümcek (bunlara salkım adını da vermiştir),
2. Zincir,
3. Hiyerarşi

olarak adlandırılır. Konunun içeriğine göre haritalar farklılaşarak bu üç tür oluşmuştur. Bu üç yapı dışında karma (hibrid) haritalanma da mevcuttur. Örneğin bir çok hiyerarşik haritalanma örümcek yapılanmalar içerebilir. Şekil 3, 4 ve 5'te üç çeşit kavram haritası örneği verilmiştir (Kabaca, 2002: 23).



Şekil 3. Hiyerarşik Kavram Haritası (Kabaca, 2002, 38).



Şekil 4. Örümcek Kavram Haritası (Kabaca, 2002: 24)

Ebenezer ve Haggerty (1999) kavram haritalarını

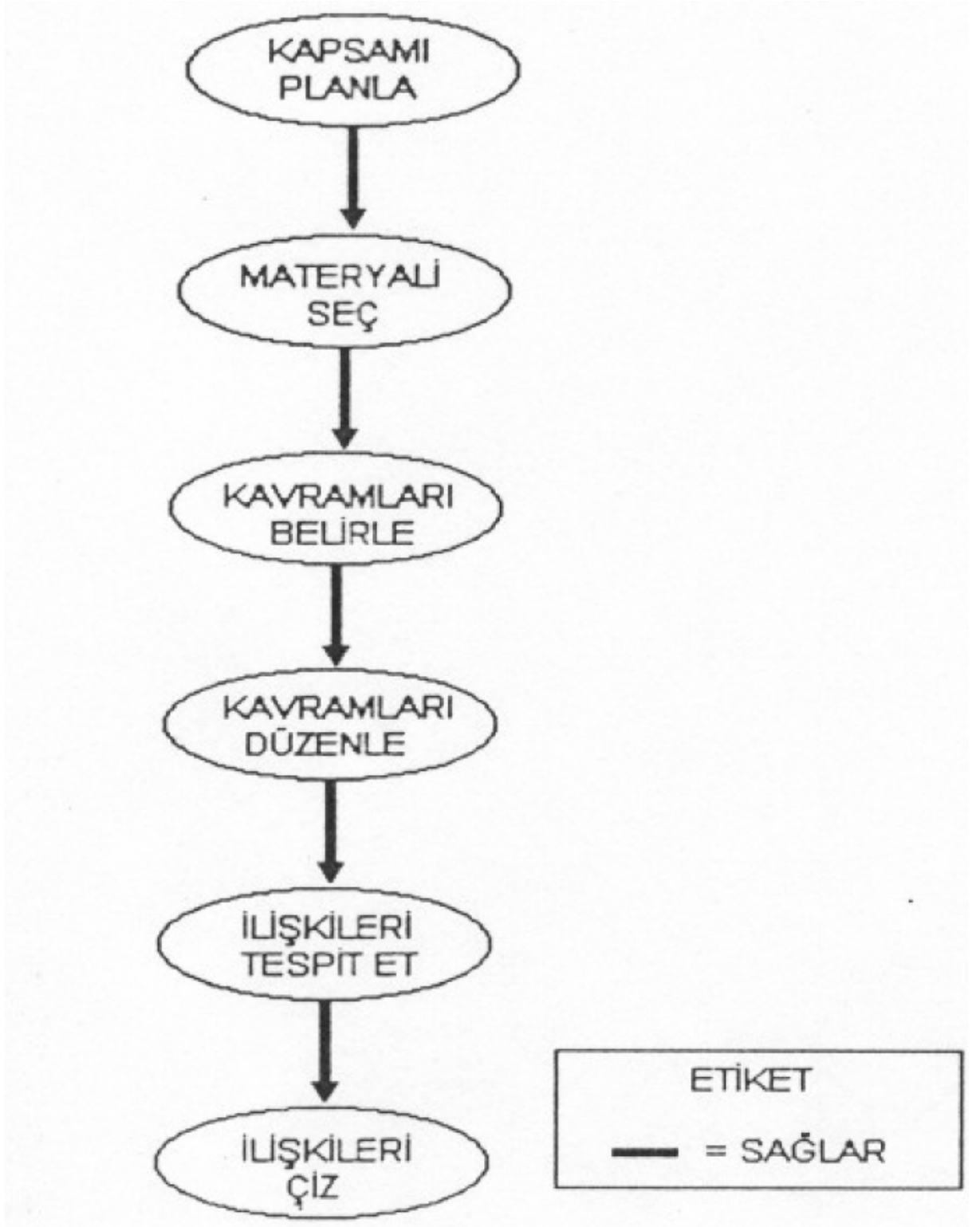
1. Hiyerarşik Kavram Haritaları
2. Hiyerarşik Olmayan Kavram Haritaları
3. Zincir Kavram Haritaları

olarak sınıflandırmıştır (Akgündüz, 2002: 7).

Öğrenciler herhangi bir konuyla ilgili kavram haritalarını,

1. Öğretmenleri tarafından sağlanan kelimeleri kullanarak,
2. İskeleti oluşturulmuş bir kavram haritasını tamamlamak suretiyle,
3. Kitap veya bir metinde bulunan kelimeleri kullanarak,
4. İki veya üç kişiden oluşan gruplarda arkadaşlarıyla yardımlaşarak ve tartışarak,
5. Kendi bireysel bilgilerini kullanarak,

beş farklı yaklaşım içerisinde oluşturabilirler. Daha çok kullanılan ve yaratıcılığı artırdığı belirlenen yolun, öğrencilerin kendi bilgilerini kullanarak kavram haritası oluşturmaları olduğu ifade edilmiştir (Novak ve Gowin, 1984'ten aktaran Akgündüz, 2002: 7).



Şekil 5. Zincir Kavram Haritası (Kabaca, 2002: 25).

Kavram haritalarında ilişkiler de önemlidir. Bu ilişkiler adlandırılır ve bu adlar (önermeler) kavramlar arasındaki bağlantıların üzerine yazılır veya sembolize edilerek gösterilir. Şekil 4'teki örümcek haritada “türüdür” anlamına gelen bir önerme sembolize edilmiştir. Şekil 5'deki ilişki “bağlıdır” veya “sağlar” manasına gelmektedir. Şekil 3'teki hiyerarşik haritada ise “içerir” anlamına gelen bir sembolizasyon kullanılmıştır (Kabaca, 2002: 24).

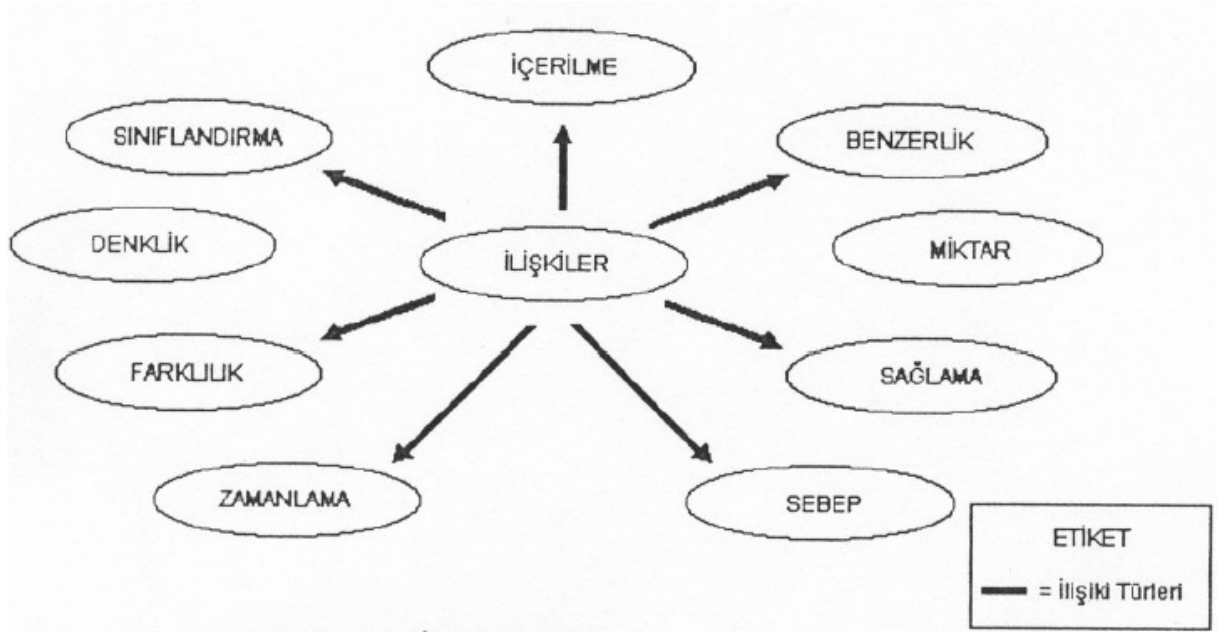
Kavram haritalanmasında, kavramlar arası ilişkilerin varlığı haritalamanın önemli bir özelliğini vurgular. Bu da kavramları birbirine bağlayan önermeleri ifade edilebilir. Yukarıdaki örümcek haritada çok sayıda önerme ifade edebiliriz. Örneğin, “örümcek, bir haritalama türüdür”. Eğer haritada çok sayıda ilişki yoksa bu önermeler tekrarlanır (Kabaca, 2002: 24).

Kavram haritalanması literatüründe tatminkar miktarda kavramlar arası ilişkileri açıklayan önermeler içeren haritalar vardır. Bu önermeler, araştırmaların bir çoğunda dikkati çeker. Bu da göstermektedir ki, önermeler kavram ve ilişkileri öğrenmek ve kavramak için oldukça önemlidir. Önerme, kavram haritası üzerindeki kimi zaman sembolik bir halde bulunan kavram ve ilişkilerin cümleye dönüştürülmüş halidir. Örneğin, Şekil 6'da 9 ayrı önerme üretilebilir. Bunlardan birisi "ilişki çeşitlerinden birisi sınıflandırmadır" olabilir (Kabaca, 2002: -25).

Bazı yazarlara göre kavram haritalarının genel olarak dört türü vardır. Bunlar bilgiyi temsil edişlerine göre örümcek, hiyerarşi, akış şemalı ve sistem kavram haritaları olarak birbirlerinden ayrılırlar.

Bunların genel özellikleri şöyle özetlenebilir.

1. Örümcek (spider) kavram haritaları, ana temayı merkeze alarak ve bundan ışınlanmak yoluyla alt temaların ana tema etrafına yerleşmesinden oluşur.
2. Hiyerarşik kavram haritaları bilginin önem durumuna göre hiyerarşik bir düzende sıralanması ile oluşur. En önemli bilgi en üstte yer alır.
3. Akış şemalı kavram haritaları bilgiyi doğrusal (lineer) bir formatta organize eder.
4. Sistem kavram haritaları bilgiyi organize etmeleri bakımından akış şemalı kavram haritalarına benzer. Ek olarak haritalamaya girdiler ve çıktılar ilave edilmiştir (Chardan,1985: 58).



Şekil 6. İlişki Türleri (Kabaca, 2002: 26).

Bazı özel kavram haritaları da vardır. Bunlar; bilgiyi peyzaj formatında sunan resim peyzaj kavram haritaları, iki boyutlu haritalar için oldukça karmaşık olan bilginin akışını, durumunu ve kaynağını betimleyen çok boyutlu (3 boyutlu) kavram haritaları, bilgiyi birbiri içerisinde kilitli geometrik şekillerde sunan Mandala kavram haritalarıdır. Mandala kavram haritalarındaki teleskoplama faktörü, izleyenin düşünce sürecinin ve dikkatinin odaklandığı zorlayıcı görsel etkiler yaratır. (uiuc, 2005).

Birçok araştırmacı bu ilişki çeşitlerinin tanımlanmasına katkıda bulunmuştur. Bu güne kadar literatüre kazandırılmış az miktarda ilişki türü vardır. Fakat detaylı araştırmalar ve diğer bilgi alanlarından gelen katkılar bu ilişkilerin doğasını anlamayı ve çeşitlerini kolaylıkla genişletebilir (Örneğin, Wartofsky (1968) gelişigüzel de olsa 16 ilişki tanımlamıştır). Birçok ilişki halen tasarım halindedir ve bir çok bilgi alanında incelenmektedir. Bu ilişki sınıflandırması ve metin olarak kullanımları Şekil 6'da gösterilmiştir (Annbruster & Anderson, 1984; Huang, 1988; McAleese, 1986'dan aktaran Kabaca, 2002: 25). İlişki çeşitlerinin bu şekilde vurgulanması, öğretimin her aşaması ve her seviyedeki öğrenci için sadece bu türlerin uygun olduğu şekilde anlaşılmalıdır. Bazı durumlarda, kavramlar arasında sadece bir ilişki olduğunu belirtmek bile yeterli olabilir veya önermelerin çok farklı bir şekilde kullanıldığı alanlar çıkabilir.

2.2.7. Kavram Haritalarının Farklı Amaçlarla Kullanımı

Bir öğretim yöntemi olarak kavram haritaları, öğretim modelinin her aşamasında kullanılmaya uygundur. Bir bölümü işlerken veya bir konuyu anlatırken birçok yerde kavram haritası kullanılabilir. Örneğin; başlangıç, açıklama, geliştirme ve değerlendirme aşamalarında kavram haritası kullanılabilir. Kavram haritaları, üniteler ve bölümler arası bir geçiş olarak da yararlıdır. Aynı zamanda öğrencinin değişik konular arasındaki bağlantıların kurulabilmesini sağlar. Birçok öğrenci için kavram haritaları, bir üniteyi pekiştirmek ve değerlendirme aktivitelerine hazırlanmak için kullanılan doğal bir yol da olabilir. Genel olarak kavram haritaları, öğrencilere kavramları anlamaları, karıştırdıkları noktaları tespit etmeleri ve kavramlar arası ilişkileri belirlemeleri için değişik yollar sunar (Kabaca, 2002: 29).

Kavram haritaları, hem bireysel çalışmalarda hem de grup çalışmalarında kullanılabilir. Bireysel aktivitelerde kullanımı, öğrencilerin anlama seviyesini ölçmek için daha uygundur. Grup çalışmalarında ise, bir grubun yardımlaşarak oluşturduğu kavram haritaları, bu grubun anlama seviyesini göstermesi açısından kullanılabilir. Buna göre kavram haritasının kullanım aşamaları şöyledir (Kabaca, 2002: 29-33).

a- Konuya başlangıç aşamasında kavram haritası kullanımı

Başlangıç aşamasında, kavram haritasının öğrencilerin önceki konular ile ilgili bilgilerini düzenlemeleri açısından uygun olacaktır. Aynı zamanda öğrencilerin anlatılacak yeni konu hakkında bilgi birikimlerinin olup olmadığının kontrolü de yapılabilir. Her dersin sonunda öğrencilerden, yeni öğrendikleri kavramları kullanarak bir kavram haritası yapmaları istenebilir. Bu, öğrencilerin genel yanlış anlamalarını vakitlice belirlenip bunları düzeltme olanağı verir.

Başlangıç aşamasında kavram haritası kullanıldığında daha sonraki aşamalarda yaptırılan kavram haritaları ile karşılaştırarak öğrencilerin öğrenme seyri görsel olarak belirlenmiş olur. Bu şekilde zamana bağlı öğrenmeyi inceleyen bir araştırma McGowen (1999) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma ilköğretim matematik konularından fonksiyonlar konusunu içermektedir.

b-Araştırma aşamasında kavram haritası kullanımı

Bu aşamada, kavram haritası öğrencilerin kavram değişiklikleri hakkındaki görüşlerini sergilemelerini sağlar ve öğrenciler kavramların yeni yönlerini araştırdıkça konular da gelişir. Bu çalışma sırasında, öğrencilere kısmen tamamlanmış bir harita verip kavramı araştırıp öğrendikçe bu haritayı tamamlamalarını istemek, özellikle de öğrenciler kavram haritası yöntemini yeni öğreniyorlarsa, çok uygun olacaktır. Öğrenciler daha önce kavram haritası yapmışlarsa aynı haritayı kullanabilir ve farklı renkte bir kalem kullanarak onu değiştirebilirler. Bu değişiklikler de bir kavramı araştırdıkça ne kadar çok yeni bilgi öğrendiklerini gösterecektir.

c- Açıklama aşamasında kavram haritasının kullanımı

Açıklama aşamasında bir kavram haritası yapmak, öğrencilerin bir kavramdan ne anladıklarını görsel olarak yansıtması nedeniyle uygun olacaktır. Fen bilgisinde örneğin deneysel bir çalışma ya da tartışma tamamlandıktan sonra öğrencilerden bir kavram haritası çizmeleri istenebilir. Eğer kavramlar çok zor değilse, bunu kendileri yapabilirler, aksi halde onlara kısmen tamamlanmış bir harita verip gerisini tamamlamaları istenebilir. Okuduklarından ve kavramlardan ne anladıklarını özetler neleri istenip, daha sonra bir kavram haritası çizmeleri de istenebilir. Öğrencinin öğrenme sistemine bakarak not alma ya da taslak çıkarma gibi yöntemlere alternatif olarak kullanılan kavram haritası çok yararlı olacaktır. Bazı öğrenciler için taslak çıkarmak güç olabilir ve bu öğrenciler için kavram haritası daha doğal bir alternatif olabilir. Ayrıca, eğer öğrenciler daha önceki bir aşamada aynı kavramın bir haritasını yapmışlarsa, bu ikisini karşılaştırmak ilginç olacaktır.

d-Geliştirme aşamasında kavram haritasının kullanımı

Bu aşamada öğrencilerin, açıklama aşamasında çizmiş oldukları bir kavram haritasını aynı kavram için tekrar kullanmaları fakat farklı renkteki kalemlerle, geliştirme çalışmasında öğrendikleri doğrultusunda eklemeler yapması uygun olacaktır. Gelişme aşamasındaki kavram haritası, çapraz bağlantıları ve ileri düzeydeki önermeleri bir önceki aşamanınkinden daha karmaşık görünebilir. Aynı zamanda, kısmen tamamlanmış bir haritayı öğrencilere vermek de, geliştirmekte oldukları bir kavram hakkındaki bir sınıf ya da grup tartışmasını başlatmak için uygun bir yoldur.

e-Değerlendirme aşamasında kavram haritasının kullanımı

Kavram haritaları, pek çok değerlendirme çalışmalarına uygun bir metottur. Öğrencilerin bir kavramı ne kadar iyi anladıkları konusunda yararlı yollar sunmaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri kavramları belirtmek açısından da olasılıklar yaratır.

Kavram haritası bazı öğrencilerin daha fazla ilgisini çekeceğinden ve bir kavramın haritaya dökülmesinin tek bir yolu olmadığından, başlangıçta öğrencilerin çizdiği haritalara not verilmemesi tavsiye edilir. Böylece, öğrencilerin bir kavramı ne kadar iyi anladıklarını onlara söyleme ya da anladıkları yerleri çözebilme fırsatı elde edilmiş olur. Haritada öğrencilere zorluk çıkaran alanları belirledikten sonra, bireysel olarak yanlış anlamaları tartışıp haritayı yeniden çizmeleri istenebilir. Bu da öğrencilerin kavramları anlama ve aralarındaki ilişkileri çözümleyebilmelerini sağlayacaktır.

Bloom taksonomisinde yer alan altı basamağın ilk üç basamağını diğer yöntemlerle ölçmek mümkündür ancak öğrencide yapılandırılan yeni bilginin analiz, sentez ya da değerlendirme basamağındaki performansının değerlendirilmesi sadece kavram haritası gibi bir araçla mümkündür. Belki de kavram haritalarının eğitim çalışmalarına sağladığı en büyük katkı, geçerli ve güvenilir bir değerlendirme ve özellikle araştırma aracı olarak kullanımındır (Novak & Gowin, 2004: 141).

Öğrenciler kavram haritası yapmaya alıştıklarında artık, yaptıkları haritalara not vererek değerlendirilebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin haritalarında sundukları önermelerin bütünlüğü ve niteliği notla değerlendirilirken en önemli öğelerdir, haritanın nasıl yapıldığı o kadar önemli değildir.

f-Kavram haritalarının ölçme ve öğrenme tekniği olarak kullanımı

Son yıllarda bilgi yapılanması ve yanlış anlaşılımları (misconceptions) merkez alan birçok araştırma yapılmıştır. Aynı zamanda bilgi yapıları ve yanlış anlaşılımların öğrenme, öğretme ve müfredat geliştirme üzerindeki etkileri üzerinde durulmuştur. Kavram haritaları gibi birçok öğretim stratejisi geliştirmişler ve öğrenim aracı olarak tavsiyede bulunmuşlardır. Kavram Haritaları, öğrencilerin bilgilerini organize edip, konu ile ilgili kavramsal ilişkileri algılamalarını kolaylaştırmaktadır. Bilginin kavramlar arası hiyerarşik ilişkiler doğrultusunda

daha anlamlı olarak öğrenilmesini sağlar.

Kavram haritalarının öğrenme aracı olarak kullanılmasının en temel varsayımlarından birisi de, bilginin insan zihninde hiyerarşik olarak organize edilmesi ve kavramların somuttan soyuta olacak şekilde düzenlenmesidir. Bu varsayıma göre; eğer konunun içeriği hiyerarşik bir şekilde düzenlenirse, insan zihni konuyu daha kolay ve daha kapsamlı öğrenecektir. Aynı zamanda konuyu hatırlamak da çok daha kolay olacaktır.

g- Bir ölçme- değerlendirme aracı olarak kavram haritaları

Haritalama tekniğinin, öğrencilerin anlama düzeylerini teşhis etmede, değerlendirme veya test etmede de kullanılabileceği düşünülmüştür (Huang, 1988'den aktaran Kabaca, 2002) Surber geleneksel test biçiminin öncelikli zaafının zekânın yapısına karşı duyarsızlığı olduğunu ve haritalama tekniğinin bunun ilacı olabileceğini belirtmiş ve harita tabanlı test için bir öğretim materyalinden geliştirilmiş bir haritayı alıp bazı kavram, ilişki ve önermeleri silmeyi teklif etmiştir.

Daha sonra öğrenciler bu eksik kısımları tamamlamaya çalışmışlardır. Öğrencinin eksik bıraktığı veya yanlış yerleştirdiği öğeler o noktada bir kavrama eksikliği olduğu hususunda teşhis yapabilmemizi sağlamaktadır. Tabii ki bu testin uygulanabilmesi için öğrencilerin ilk olarak haritalama tekniği konusunda bir eğitimden geçmeleri gerekmektedir.

Kabaca (2002) yaptığı bir araştırmada Huang'ın (1988), sistematik bir çalışma ile ilköğretim II. kademe öğrencilerini kavram haritası kullanabilecek şekilde eğittiğini belirtmiştir. Bu çalışmanın odağı bir değerlendirme aracı olarak haritalama tekniğini ve öğrencilerin bu tekniğe karşı reaksiyonlarını incelemektir. 7 tane sekizinci sınıftan toplam 170 öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır. Öğrenciler gruplara ayrılmış, grupların bir kısmı kısa bir eğitimden geçirilmiş ve kavram haritaları ile ilgili sözlü bir sunuma tabi tutulmuşlardır. Diğer gruplar ise kavramlar arası bağlantıları kurabilme ve haritalama tekniği üzerine yoğun bir eğitim almışlar, ayrıca pratiklerle de pekiştirmişlerdir. Huang öğrencileri, bağlantılar ve ilişki yönlerini kullanarak kavramları eşleştirecekleri bir teste tabi tutmuştur. Ayrıca bir klasik imtihandan geçirmiş ve bir de davranış anketi yaptırmıştır.

Bu araştırmanın birkaç ilginç sonucu vardır;

1. Haritalama üzerine verilen bir eğitim, sonrasında yapılacak olan testteki başarıyı artırmıştır.
2. Harita tekniğini öğrenmek genel kabiliyeti etkilemiş gibi görünmemiştir.
3. Harita testi diğer öğretmen yapımı testlerden daha fazla zaman almamıştır.
4. Bu testin sonuçlarının geçerli ve güvenilir olduğu gözlenmiştir.

Bu çalışmalardan da anlaşılacağı gibi harita tabanlı testlerin öğrencilerin yapısal (structural) zekalarını değerlendirmeye yönelik bir potansiyeli vardır. Bu noktada şunu da belirtmekte de yarar vardır; eğer harita tabanlı bir test uygulanacaksa, öğrenciler kısmen de olsa kavram haritalanmasına yönelik bir öğretimden geçmelidirler. Öğrenciler bu yöntemle alışana kadar genellikle sıkılırlar ve hoşlanmayabilirler (Kabaca, 2002: 34).

Genel olarak fen bilimleri ile kullanıldığı görülen kavram haritaları yönteminin sosyal bilimlerde, dolayısıyla yabancı dil öğretiminde kullanımı mümkündür. Bunu ele almadan önce kısaca yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri tanımakta yarar vardır.

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

İlk öğrenilen dile ‘anadil’ veya ‘birinci dil’ ondan sonra öğrenilen dillere ise ‘yabancı dil’ denir. Yapılan yorumlara göre anadil bilinçaltı işlemlerle edinilir, yabancı dil ise bilinçli işlemlerle öğrenilir. İki ya da çok dilli toplumsal-kültürel bir ortamda yaşayan bir kimse için anadilden sonra ya da onunla birlikte edinilen dile ‘ikinci dil’ denir. İkinci dil edinimi topluma uyumla ilgili bir zorunluluktur. Buna örnek olarak Almanya’da yaşayan Türkler verilebilir. Yabancı dil öğrenimi ise kültürel ve mesleki bir zorunluluk olarak kabul edilir. Türkiye için başlıca yabancı dil kullanım alanları; eğitim, ticaret, mesleki ve teknik iletişim olmuştur (Demircan, 2002: 8).

Bağımsız ülkelerde eğitim devlet diliyle verilir. Türkiye’de ise İmparatorluk ve Cumhuriyet dönemlerinin ayrı özellikler göstermesi nedeniyle yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimi de Cumhuriyetten önce ve sonra olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Demirel, 2003: 4) Cumhuriyetten önce 1830’lara kadar medreselerde, Enderunlarda öğretim Arapça ve Farsça yapılmış, ancak ondan sonra, bir yandan Türkçe öte yandan batı dillerinde eğitim veren yerli ve yabancı kurumlar açılmıştır. Birinci Dünya savaşına kadar yabancı bir dilde eğitim Türk diliyle öğretimin önünde gitmiş gibidir. Cumhuriyet döneminde ise Lozan Antlaşması ile

getirilen kısıtlamalarla yabancı dil sayısı Almanca, İngilizce, Fransızca ve İtalyanca olmak üzere dörde indirilmiş öğrenci sayıları da 1980'e kadar çok düşük tutulmuştur (Demircan, 2002: 8).

Bugün ise yabancı dil öğretimi örgün eğitim kurumlarında zorunlu olarak yapılmaktadır. Yüksek öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ise bu kurumların özelliğine ve yabancı dil öğretimi konusunda benimsedikleri siyasete bağlı olarak yürütülmektedir (Demirel, 2003: 11). Ülkemiz gibi tarihte her ülkeyi ilgilendiren yabancı dil, öğretim yöntemleri olarak da tarih boyunca gelişim göstermiştir.

Eski çağlarda yazı bilinmezden yani İsa'nın doğumundan 3000 yıl öncesinde yabancı dil öğretiminin iki yolla yapıldığı ileri sürülebilir: birincisi o dili konuşan öğrenciler aracılığı ile, ikincisi ise o dilin konuşulduğu toplum içinde bir süre yaşanarak. Bu süre içinde dilbilgisinin sezgisel olarak kullanıldığından söz edilebilir (Demircan, 2002:141).

Yazı bulunduktan sonraki dönemde dil öğretimine ilişkin ilk belgeler Sümerlerden kalmıştır. Sümer ülkesi Akad Samilerince ele geçirildikten sonra, Sümer okulu Akadlı yöneticilere onlardan daha üstün bir uygarlığın dili olan Sümerce'yi öğretmişlerdir (Kelly, 1969: 24'den aktaran Demircan, 2002). Bu yoğun çalışma Sümerce sözcük ve deyimlerin derlenmesini ve bunların Akadca karşılıklarının verilmesini gerektirmiştir. Böylece Sümerler, bilinen en eski "*dilden-dile sözlükler*"i derlemiş oldular (Titone, 1968'den aktaran Demircan, 2002: 141).

Grekçenin bir yabancı dil olarak öğretimi ise ilk olarak klasik Dönem gramercilerince başlatılmıştır. Dil incelemelerinin dil öğretimini belirlemeğe başlaması stoacılar dönemine kadar götürülmektedir. Bu bilgilerden, Greklerde yabancı dil öğretiminin gramerciler ve dilcilerin denetiminde ve dilbilgisi ağırlıklı olduğu sonucuna varılabilir (Kelly, 1969: 128'den aktaran Demircan, 2002).

Romalılarda entelektüel yaşamın bir parçası olan Grekçe Milattan Sonra altıncı yüzyılda artık bu özelliğini bütünüyle yitirmişti. Grekçe önemini yitirirken Latince tüm Avrupa'da öğretim, din, hatta yönetim ve ticaret dili oldu (Demircan, 2002:141). İşte Orta çağ'dan başlayarak dil öğretiminde kullanılan yöntemler aşağıdaki gibidir.

2.3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

a. Dilbilgisi yöntemi

Tümdengelimli olan bir dilbilgisi öğretimi Ortaçağ boyunca uygulanmıştır. Bu öğretimde sözcük öbekleri ve dilbilgisi kuralları öğretiliyor, daha sonra kurallar sözcüklere uygulanıyordu. Sözlü dil öğretimi yapılmıyordu. Bu yetersiz bir yabancı dil uygulamasıydı. Türk okullarında da öğrenme ezbere dayalı ve yabancı dil öğretimi dilbilgisi ağırlıklı olmuş o nedenle başarı elde edilememiştir (Demircan, 2002: 144).

b.Çeviri yöntemi

Bu yöntem XVI. Ve XVII. Yüzyıllarda genellikle yazınsal bir metne aşağıdaki biçimlerde uygulanmıştır (Demircan, 2002: 149).

- a-Yabancı dil metninin anadile çevirisi.
- b-Anadildeki metnin yabancı dile çevirisi.
- c-Karşılaştırma
- d-Dilbilgisi öğretimi.

c. Dilbilgisi-çeviri yöntemi

Bu yöntem, Latince öğretiminin etkisiyle geliştirilmiş ve günümüze kadar kullanılmış bir yöntemdir. Daha çok akla dayalı çözümlenmeler, kural öğrenme ve karşılaştırmalı çalışmalara yer verilir. Konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmez. Öğretim anadille yapılır, öğretilen yabancı dil daha az kullanılır. Telaffuza çok dikkat edilmez. (Demirel, 2003: 30).

d. Jacotot yöntemi

Dil öğretimini evrensel eğitim felsefesinin bir boyutu olarak gören Jacotot Belçikalı öğrencilere Fransızca öğretirken, sınıfta tek dil kullanarak öğretimi ilk uygulayan kişidir. Genel ilkesi “her şey her şeyin içinde- bir şeyi tam öğren ve onun ötekilerle ilişkisini kur”, biçiminde açıklanabilir. Jacotot’a göre öğrenciye açıklama yapmak yanlış bir yoldur. Herkes kendi kendine öğretme becerisiyle doğar; önceden açıklama yaparak öğrenci yönlendirilmemelidir, öğrenci soru sorduğu takdirde cevaplanmalıdır (Howatt 1984, Titone 1968’den aktaran Demircan, 2002: 153).

e. Özümleme yöntemi (Mastery system)

Öğretici örnek olarak seçilen az sayıda tümce ve bunların içindeki sık kullanılan sözcükler doğal biçimiyle ezberlenir. Onlardan cümle üretme tekniğiyle çok sayıda başka cümleler üretmek için dilbilgisi kuralları öğretilir (Howatt, 1984'den aktaran Demircan, 2002: 153).

f. Sesbilimsel yöntem (The phonetic method)

Dilbilgisi-çeviri yöntemini şiddetle eleştiren Vietör'ün (1850-1918) bu tümevarımlı yöntem sözel yaklaşım ağırlıklı olup kulak eğitimiyle başlar. Sonra seslerin çıkarılmasına, sırasıyla sözcüklerin, öbeklerin, tümcelerin sesletilmesine geçilir. Daha sonra cümleler diyaloga dönüştürülür. Yazma, duyulanın ve okunanın yinelenmesi biçiminde olur. Okumada sözcükler ve yapılar tümevarımlı bir yolla sezgisel olarak jest ve mimiklerle, resim, tanım ve açıklama yollarıyla öğretilir (Demircan, 2002: 154).

g. Doğal yöntem (The natural method)

Klasik yapıtların diline karşılık “yaşayan” dilin, “yazılı” dile karşılık “konuşma” dilinin öğretimini amaç edinmiş olan öğretim yöntemidir. Bu öğretimde sesletim ve dilbilgisi öğretimi olmaz. Çeviri ve başlangıçta okuma ve yazma alıştırmaları yapılmaz. Sadece dinleme ve konuşma etkinlikleri yapılır. Yabancı dil yalnızca onu anadili olarak konuşanlardan, onlarla doğrudan ilişki kurularak öğrenilebilir. O yüzden öğretmenler o dili anadili olarak konuşan kişilerden seçilir (Demircan, 2002: 156). Bu nedenle bu yöntemin uygulanmasında yabancı öğretmen bulma konusunda sorunlar çıkmaktadır (Demirel, 2003: 41).

h. Diziler yöntemi (The series method)

Bu yöntemi Gowin (1880) ortaya koymuştur. Dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak gelişmiş bu yöntemde oluş sırasına dizilmiş eylemler ve bunların aynı anda sözle anlatımı üzerine kurulmuştur. Bu olay-söz dizisi bir bütün oluşturur. Olaylar yinelenirken eylemlerle sözler arasında kolayca çağrışım ilişkisi kurulur. Öğretirken ilk önce her konunun özü anadilde açıklanır. Sonra öğretmen yabancı dilde konuşarak eylemleri yineler. Bunlar önce sözlü sonra yazılı anlatılır. Alıştırmalar sözlüdür ve kolayca bellekte kalır (Demircan, 2002: 158).

i. Seçmeci yöntem (The eclectic method)

Bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbiriyle en verimli biçimde uyuşturulmasıyla elde edilen yöntemdir (Demircan, 2002:162). Bu yöntemde dil becerileri “konuşma”, “yazma”, “dinlediğini anlama” ve “okuduğunu anlama” sırasında ele alınmaktadır. Etkinlikler ise sözlü alıştırma, sesli okuma ve soru-cevaptır. Belli bir oranda çeviri de yapılmakta, biraz tündengelimli dilbilgisine, biraz da görsel-işitsel araçlara başvurulmaktadır. Öğretmen, yaratıcı, enerjik, dinlemeye istekli ve meraklı ise bu yöntemle öğretim ilginç bir duruma sokulabilmektedir (Mackey 1965: 154).

j. Eşdeşler yöntemi

İki dilde ortak olup örneğin İngilizce “train” ve Türkçe “tiren” gibi kökenleri bir olan sözcüklere eşdeş (cognate) denir (Demircan, 2002: 162). Yabancı dil Öğretimine bu türlü sözcüklerin öğretimiyle başlanması bir öğretim yöntemi olarak düşünülmüştür. Eğer bu öğretim yöntemi izlenirse sözcüklerin gerek biçimce gerekse anlamca “özdeş” olanlarına öncelik verilmesi gerekir. Yine bu sözcüklerin, yapıları anadildekilere benzer cümlelerde sunulması yapı ve sözcük öğretimini kolaylaştırabilir (Mackey, 1965: 155).

k. Dolaysız yöntem (The direct method)

Yabancı dili ne dilbilgisi kurallarını ezberleyerek, ne de çeviri ya da başka türlü açıklamalar yoluyla, anadilden yararlanmaksızın, ama öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan ilişki kurularak öğretim yöntemidir. Bu yöntem, XIX. Yüzyılın başından sonuna kadar yaygın olarak kullanılan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine bir tepki, ve Doğal Yöntemin uzantısı olarak XX. Yüzyılın başında ortaya çıkıp, bu yüzyılın ilk yarısında çok geniş ölçüde kullanılmıştır (Demircan, 2002: 171). Bu yöntem öğrenimi akademik çalışmaya yardımcı olarak görür. Sunular bilinçli olarak öğrenilir ve bu yöntem öğrencinin çözümleme ve birleşim yeteneğini geliştirir, göz ve kulağı aynı anda kullanır (Demirel, 2003: 39).

l. İnsan bilimsel yöntem

Öğretilen yabancı dili anadil olarak konuşan, örnekleme, alıştırma ile görevli ve öğretimin amacına ulaşp ulaşmadığını denetleyen bir kaynak kişi eşliğinde öğretim yapıldığı için bu yöntem “Kaynak Kişiyile Alıştırma Yöntemi” (Informant Practice Method) de denmiştir. Kaynak kişi bir öğretmen olmayıp, az bilinen dillerin öğretiminde çocuklardan bile

yararlanıldığı olmuştur. Bu yöntemin altı aşaması vardır: taklit-tekrar-çeviri-alıştırma-gelişigüzel çeviri-diyalog (Demircan, 2002: 177).

m. Uygulama-kuram yöntemi

Bu yöntemde kuramsal bilgi alıştırmadan sonra verilir. Genellikle yedi birim alıştırma, üç birim kuramsal bilgi oranına uyulur. Örnek cümleler sürekli tekrarlanarak, kaynak kişiden veya banttan dinlenerek taklit edilerek ezberlenir. Yeni cümleler oluşturmak için bu ezberlenen cümleler yapısal ve sesletim olarak çözümlenir (Mackey, 1965: 155).

n. İşitsel-dilsel yöntem

Dilin sözlü yönüne dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine öncelik tanıyan, bu becerileri davranışçı öğrenme yorumlarından yararlanarak diyaloglar ve yoğun sözlü alıştırmalar kullanarak dil yapılarını belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Demircan, 2002: 182). En önemli ilkesi dilin konuşma olduğu yazma olmadığıdır. Dil üzerine bilgi vermektense dilin kendisi öğretilmelidir. Çünkü anadilini öğrenen çocuk dilbilgisi bilmez, konuşurken yapıların seçimini bilinçsizce yapar. Yapıların öğrenilmesinde tümevarım yolu kullanılır (Demirel, 2003: 35).

o. İşitsel-görsel yöntem

Bu yöntemle öğretim, metin-parça film ve ses bandını eş zamanlı olarak kullanan özel olarak eğitilmiş bir öğretmen tarafından sıkı denetim altında yürütülür. Bu yöntem sadece günlük konuşma dilini öğretmeye uygundur. Metinlerde bir olay sırası izlenir. Ders, ses bandı eşliğinde parça film gösterisiyle başlar. Kayıtlar karşılıklı konuşma biçimindedir. Her resim bir söze denk gelir yani görüntü ile ses birlikte bir anlam birimi oluşturur (Stern, 1983'ten aktaran Demircan, 2002: 248).

p. Sessiz yol (The silent way)

Bu yöntemin diğerlerinden ayrılan en belirgin yönü öğretimden ziyade öğrenime öncelik vermesidir. Bu yöntemde öğrenilecek olan örnek bir kez emir cümlesiyle sunulur bundan sonra artık örneğin anlaşılması ve kullanılması öğrencilere bırakılır, öğretmen bir gözlemcidir. Öğretmen konuşmaksızın öğrenimi yönlendirir ancak çok gerekirse öğrencilerden biriymiş gibi derse katılabilir (Stevick, 1976'dan aktaran Demircan, 2002: 248).

r. Tüm fiziksel tepki yöntemi (Total physical response)

Sözlü emirleri yerine getiren fiziksel etkinlikler aracılığıyla ilk önce duyduğunu anlama becerisini, ondan sonra da, zorlama olmaksızın, sözlü anlatımı geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Demircan, 2002: 221). Bu yöntemle yabancı dil öğretimi emir kipleriyle başlar. Bu tür alıştırmalar fiziksel tepkiyi gerektirir. Öğrenci, öğretmen tarafından verilen emirlere fiziksel tepki yoluyla cevap verir. Öğrencilerden hem bireysel hem de toptan tepkide bulunmaları beklenir (Demirel, 2003: 56).

s. İletişimci yaklaşım (Communicative approach)

İletişimsel bir dil ve dil kullanımı modelini seçerek, öğretim biçiminin, araç-gereçlerin, öğretmen ile öğrenci rolleri ve davranışlarının, sınıf içi etkinlikler ile uygulamaların ona göre düzenlenmesidir (Demircan, 2002: 249). Dil öğrenmenin özünde yatan ana amaç dilin temel işlevi olan yazılı-sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Gramer kurallarından çok dilin alt yapısı yani konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi ve kullanılması önemlidir (Demirel, 2003: 42).

Öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi teknik olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2003: 57). Yabancı dil öğretim yöntemlerinin uygulanmaya konması ve sınıf içi etkinlikleri de yabancı dil öğretim teknikleridir. Bu teknikler aşağıda gösterilmektedir.

2.3.2 Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

1-*Grupla Öğretim teknikleri* ve

2-*Bireysel Öğretim teknikleri* olmak üzere gruplanabilir (Demirel, 2003: 57-79).

a. Grupla öğretim teknikleri

1. **Gösteri (demonstration):** Genellikle öğretmen ya da kaynak kişiler tarafından bir işin nasıl yapılacağını göstermek ya da genel ilkeleri açıklamak için başvurulan bir tekniktir. Öğrenciler de gösteri tekniğini kendi aralarında kullanabilirler.
2. **Soru-Cevap (question and answer):** Duyduğunu ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, karşılıklı konuşma ve iletişimsel alıştırmaların yapımında sıkça başvurulan bir tekniktir. Soruları öğretmen de öğrencilere yöneltebilir, öğrenciler de öğretmene ya da birbirlerine yöneltebilirler. Soru sorulduktan sonra düşünme becerisini geliştirmesi açısından biraz zaman vermek gereklidir.

3. **Drama ve Rol Yapma (Drama, Role Play and Improvisation):** Öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan “rol yapma” tekniği yabancı dilde daha çok diyalog öğretiminde ve konuşma becerisini geliştirmede kullanılır. Dil öğretme açısından “drama” tekniğine bakılacak olursa en önemlileri, serbest oyunlar, kuklalar ve hikâyeleri sahneleme olduğu görülür.
4. **Benzetim (Simulation):** Öğretmen tarafından ortaya konan yapay bir olayın öğrenciler tarafından ele alınıp üzerinde çalışılması tekniğidir. Dil toplumsal bir olaydır. Bu nedenle dilin kullanıldığı toplumsal çevre dil öğrenmede önemlidir. Sınıf ortamına amaç dilin kullanıldığı toplumsal çevreyi getirme de ancak bu teknikle olabilir.
5. **İkili ve Grup Çalışmaları (Pair and Group Work):** İkili çalışma gruplarına diyalog öğretiminde ve iletişime dönük uygulamalarla, soru-cevap tekniğinde yer verilir. Grup çalışmalarında kullanılan teknikler de *hikaye anlatımı, bulmaca, resimli kartlar ve grup mini dersleridir.*
6. **Eğitsel Oyunlar:** Eğitsel oyunlar öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan etkinliklerdir. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek üzere geliştirilen *iletişim oyunları* ve ramer kurallarını öğretmek için geliştirilen *gamer oyunları* olmak üzere ikiye ayrılır.

b. Bireysel öğretim teknikleri

1. **Bireyselleştirilmiş Öğretim (Individualized):** Sınıftaki her öğrenci kendi başına bir bireydir ve diğer öğrencilerden farklıdır. Bu farkların giderilmesi, her öğrencinin öğrenme hızına uygun bir öğretimin yapılması ile olabilir ki bu da bireyselleştirilmiş öğretimle mümkündür. Öğretim öğrenci merkezlidir. Öğretmen öğrenci merkezli etkinlikleri yönetir ve düzenler 3-4 kişiden oluşan gruplara ayrı ayrı açıklama yapar. Öğrenciler pek çok sorumluluk (etkinliklere aktif olarak katılma, nasıl öğreneceklerini kararlaştırma ve sınav tarihini belirleme gibi) yüklenmektedir (Demirel, 2003: 81).

2.Programlı Öğretim (Programmed Instruction):Programlı öğretimin temelini Skinner ‘in pekiştirme ilkeleri oluşturmaktadır. Bu ilkeler (Hızal,1977’den aktaran Demirel, 2003: 141).

- a. *Küçük adımlar İlkesi*
- b. *Etkin katılım İlkesi*
- c. *Başarı İlkesi*
- d. *Anında Düzeltme İlkesi*
- e. *Dereceli İlerleme İlkesi*
- f. *Bireysel Hız İlkesi*

Bu tür öğretimde öğrenci hedeflenen davranışlara kendi hızıyla ulaşır. Programlı öğretim için özel olarak hazırlanmış kitaplar ve programlı öğretim makineleri ve bilgisayar destekli eğitim araçları kullanılmaktadır.

3.Bilgisayar Destekli Öğretim (Computer Assisted Instruction): Yabancı dil öğretiminde bilgisayarın kullanımıyla ilgili oldukça kapsamlı araştırmalar sürmektedir. Yabancı dil eğitiminin etkili bir biçimde yapılması için uzmanlar tarafından modüler program yaklaşımıyla hazırlanmış program paketleri bulunmaktadır. Bu programlar daha çok *gramer, sözcük bilgisi, okuduğunu anlama, yazma ve test* konularında olmaktadır. Bilgisayarla öğrenci arasında iletişimin kurulması için pekiştirme verilmektedir. Bilgisayarda her zaman doğru ve düzgün cümlelerin bulunması da öğrencinin lehine bir durumdur (Demirel, 2003:85).

Bu yöntem ve tekniklerin yanında son yıllarda geliştirilen kavram haritaları yöntemini de yabancı dil öğretiminde kullanmak mümkün olabilir.

2.3.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kavram Haritaları Yöntemi

Yabancı dil öğretiminde verimi artırmak için çeşitli yöntemler kullanılmış, hala da kullanılmaya devam edilmektedir. Uzun yıllardan beri Avrupa’da ve Amerika’da eğitimciler tarafından kullanılan kavram haritaları yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek alternatif yöntemlerden biridir.

Bilindiği gibi kavram haritaları bilgiyi görsel olarak organize eden yapılardır. Bunlar, bir olayı veya konuyu topluca gösteren, kavramları, kavramlar arası ilişkileri ve ilkeleri kısaca belirten grafiksel öğretim araçlarıdır.

Yabancı dil öğretiminde bilgiyi görselleştirmek ve kavramlar arasındaki bağı şematize etmek bilginin kalıcılığını artıracak için kavram haritalarından yararlanmak oldukça faydalı olabilir. Çünkü halihazırda yabancı dil konusunda yetersiz olan öğrencilerin dil öğrenirken bilgiyi görselleştirip beyinlerinde organize etmeleri gerekmektedir.

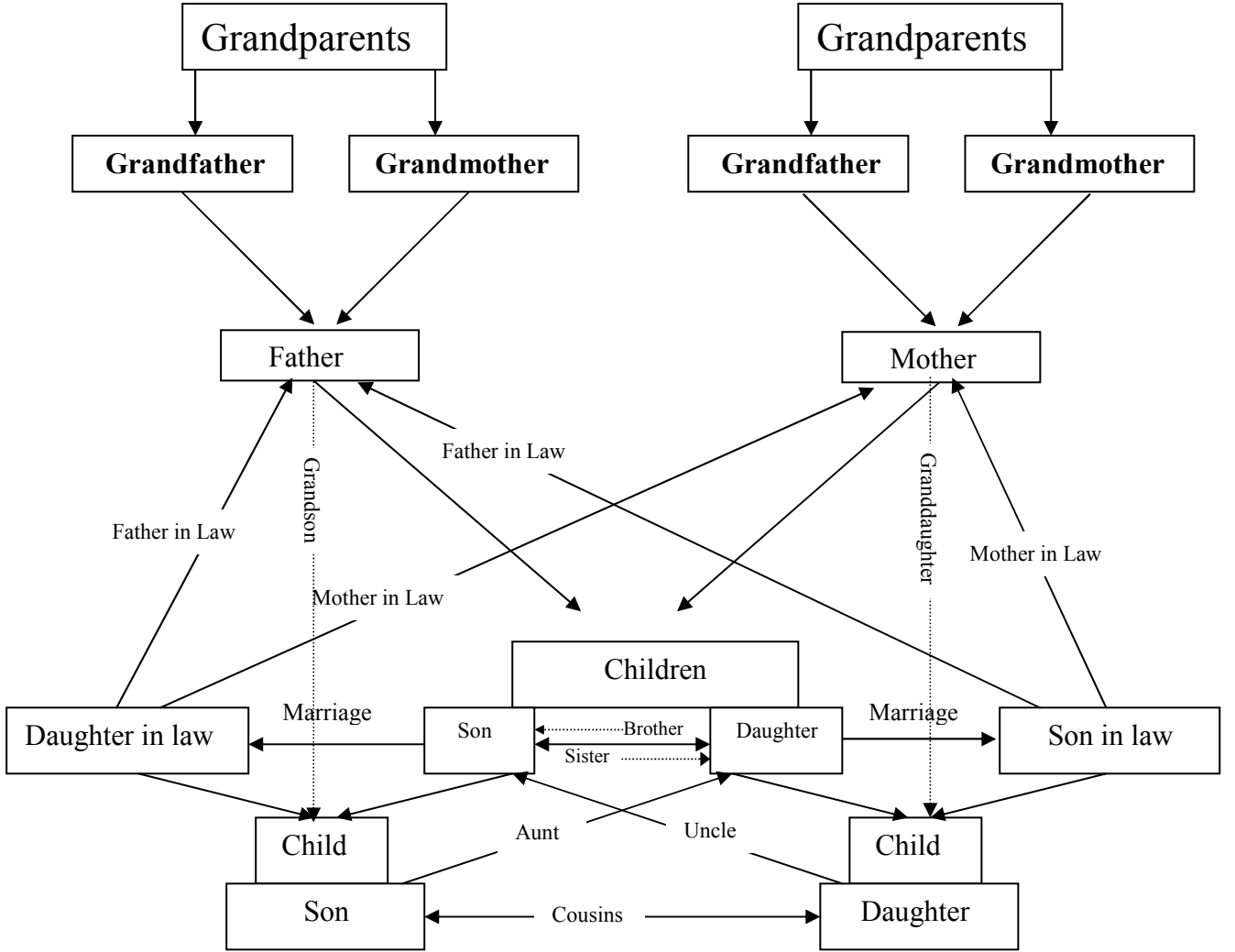
Yabancı dil öğretiminde dört temel beceriyi geliştirirken iyi organize edilmiş kavram haritaları kullanılabilir. Okurken, yazarken, dinlerken ve konuşurken kavram haritaları kullanmak bilgiyi kavramlar aracılığı ile organize etmektir ki, bu da ezberlemeyi bir nebze de olsa önleyebilir.

Ayrıca kavram haritaları ile kavramlar arası ilişkileri kurmak ve algılamak da kolaylaşmaktadır. Yabancı dil öğretiminde de kavram öğretimi oldukça önemlidir. Öğrenilen dilde var olan kavramların tanınması ve anlaşılması oldukça önemlidir. Çünkü kavramlar algılandıktan sonra kullanılabilirlerdir. Kavram haritaları yönteminin amacı öğrenmeyi etkili kılmak olduğu için yabancı dil öğretiminde de bu yöntemi kullanmak kalıcı öğrenmeyi sağlayabilir.

Kavramlar tek başlarına kullanıldıklarında çok da fazla bir anlam ifade etmeyebilirler. Ancak bağlantılarla birleştikleri zaman beyinde daha kalıcı bir şekilde yer ederler. Örneğin aşağıdaki şekilde İngilizce dersi için hazırlanmış bir kavram haritasında aile bireyleri ve aralarındaki ilişkiler öğretilirken kavramlar tek tek verilmemiş onun yerine birbiriyle ilişkilendirilip verilmiştir. Böylece öğrenciler sadece kavramları ezberlememiş aralarındaki ilişkilerle birlikte organize bir yapı öğrenmiş olurlar.

İngilizce dersinde aile bireylerini öğretmek için hazırlanan Şekil 7'deki harita büyükanne ve büyükbabadan başlayıp yaş düzenine göre yapılandırılmış olup hiyerarşik kavram haritalarına bir örnek teşkil etmektedir. Bireyler arasındaki ilişkiler bağlantılarla ifade edilmiştir. Aile genelden özele doğru en küçük yapı taşına kadar bölünüp anlatılmış ve öğrencilerin konuyu bir bütün olarak algılamaları amaçlanmıştır.

FAMILY TREE



Şekil 7. Aile Fertlerinin İlişkilerine Ait bir Harita

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışma konusuna ilişkin olarak yapılan araştırmalar , (1) “Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar” ve (2) “Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar” başlıkları altında ele

alınmıştır Bunun yanında özetlenen söz konusu araştırmaların bu çalışmanın biimlendirilmesindeki katkısı da ‘‘Araştırmanın Değerlendirilmesi’’ başlığı altında incelenmiştir.

2.4.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalarda direkt olarak yabancı dil ğretiminde kavram haritalarının kullanımına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak diğer alanlardaki çalışmaların da bu çalışmaya ışık tutabileceği dūřuncesiyle incelenmesi uygun görülmüştür. Buna göre incelenen araştırmalar şöyle özetlenebilir.

Bahadır Taş’ın (2001), ‘‘Fen Bilimleri ğretiminde Kavram Haritaları Üzerine Deneysel bir çalışma’’ konulu yaptığı bu çalışmada, bir köy İlkretim Okulundaki 75 ğrenci bulunan iki sınıf üzerinde ‘‘Görme Olayı ve Göz Sağlığı’’ konusu ile ilgili kavram haritasının uygulanması yapılmıştır. Bu amaçla önce bir anket uygulayarak öğrencilerin özellikleri belirlenmiş ve daha sonra bir ön test uygulayarak seviyeleri belirlenmiştir. Deney grubu öğrencileriyle kavram haritası kullanılarak ders işlenirken kontrol grubunda ise klasik anlatımla ders yapılmıştır. Daha sonra içerisinde açık uçlu soruların bulunduğu ve güvenilirliği önceden belirlenmiş olan 15 soruluk bir test uygulanmıştır. Kavram haritası deney grubu ğrencilerinin kontrol grubundakilere göre daha fazla puan aldıkları belirlenmiştir.

Devrim Akgündüz 2002 yılında ‘‘İlkretim Fen Bilgisi Dersi ğretimi 6. Sınıf Biyoloji Konularında Kavram Haritalarının Kullanımı ve Başarıya Olan Etkisi’’ konulu bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada Fen Bilgisi dersinin ğretiminde Biyoloji konularından ‘‘Canlının İç Yapısına Yolculuk’’ ünitesinin ğretiminde kavram haritası kullanılması ile ilgili bir ilkretim okulunun 6. sınıfında öğrenim gören iki ayrı sınıfa uygulama yapılarak araştırılmıştır. Bu amaçla sözü edilen ünite, kontrol grubuna klasik ğretim teknikleriyle, deney grubuna ise kavram haritaları tekniği ile anlatılmış ve her iki gruba ön test ve son test uygulanarak bu ünitedeki başarı ölçülmüştür. Sonuçlar manidar düzeyde anlamlı çıktığından uygulamalar arası farkın anlamlılığını belirlemek için t-testine başvurulmuştur. İstatistiksel olarak değerlendirilen sonuçlar, öğrencinin fen kavramlarını doğru kavramsallaştırmasına ve biyoloji konularındaki yanlış kavramların giderilmesinde etkili olduğunu ve geliştirilen kavram haritalarının öğrencilerin başarılarını arttırdığını ortaya koymuştur.

Erkan Akkayüz tarafından yapılan (2003), “İlköğretim 4. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Haritası Hazırlama Düzeyleri” konulu araştırmada, İlköğretim 4. ve 6. sınıf öğrencilerinin, her sınıftan iki öğrenci grubuna, kız ve erkek öğrenci sayıları da dikkate alınarak uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilerin kompozisyon toplam puanları, kavram haritası toplam puanları ve bağ niteliği bakımından sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı farklar olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, kompozisyon toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı, cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı, kavram haritalarındaki doğru bağ sayısı sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı, kavram haritası toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak 6. sınıflarda cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Tolga Kabaca (2002), “Orta Öğretim Matematik Eğitiminde Kavram Haritalanması Tekniğinin Kullanılması” konulu bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırmada Matematik derslerindeki “Mutlak Değer, Üslü Sayılar ve Köklü Sayılar” konularının öğretiminde kavram haritaları kullanılmıştır. Bu amaçla bir Anadolu Lisesinin 149 birinci sınıf öğrencisi daha önceki başarı durumları dikkate alınmak suretiyle iki homojen gruba ayrılarak bir kısmına anlatılan derslerde kavram haritalarından yararlanılmış, diğer grupta sözü edilen konuda klasik tarzda eğitime devam edilmiştir. Sekiz haftalık bir süreçten sonra, sınav yapılmış ve grupların puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak kavram haritası destekli eğitim gören grupta diğer gruba göre önemli bir anlamlılık derecesinde başarı elde edilmiştir.

Osman Çardak (2002), “Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Çeşitliliği ve Sınıflandırılması Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının tespiti ve kavram Haritaları ile Giderilmesi” konulu bir araştırma yürütmüştür. 2001 bahar döneminde bir genel lisenin iki 9. sınıfından biyoloji dersi alan 92 öğrenci üzerinde yapılan bu araştırmada deney grubuna kavram haritaları yöntemi kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırmanın verileri analiz edilip kavram haritaları yöntemiyle ders işlenen grupta başarı düzeyinin diğer gruba oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan çalışmalarda da yabancı dil öğretiminde kavram haritalarının kullanılması ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamış diğer alanlardaki çalışmalardan yararlanılmıştır.

Mclay ve Brown (2003), “İlköğretim Yöneticilerini Eğitirken Değerlendirme Aşamasında kavram haritası Yönteminin Kullanılması” konulu bir çalışma yapmışlardır. İngiltere’de ilköğretim yöneticilerini zorunlu bir modül olan Ulusal Profesyonel Yeterlilik çerçevesinde eğitirken, değerlendirme aşamasında kavram haritası yönteminin alternatif bir yöntem olarak kullanılması amacıyla yapılan bir araştırmada, adaylara kavram haritası yöntemi tanıtıldıktan sonra, modülün başlangıcında, ortasında ve sonunda adaylardan başarılı bir okul müdürünün özellikleri konulu kavram haritaları oluşturmaları istenmiştir. İlk haritalar, ana kavramların sunuldukları çeşitliliği derecelere ortaya koymuştur; adayları sıralarken kimin daha fazla yöneticilik deneyimine sahip olduğu ya da kimin yöneticilik okulunda daha yüksek notlar almış olduğu dikkate alınmıştır. Geçici haritalar ve finalde yapılanlar en az tecrübeyle yöneticilik işine başlayan adayların arayışını kapatıp daha çok bir gelişme gösterdiklerini ve daha iyi kavradıklarını ortaya koymuştur. Aynı zamanda her adayla görüşmeler yapılmış ve kurs ilerledikçe onlardan kavramları idrak etmeleri üzerine yorumlar yapmaları istenmiştir. Kavram haritaları ve bu yapılan görüşmeler arasında da oldukça güçlü bir bağlantı olduğu ortaya çıkmıştır.

Hsu (2005), “Hemşirelik Kursunda Bir Değerlendirme Aracı Olarak Kavram Haritaları” konulu bir araştırma yürütmüştür. Yapılan bu araştırmada 16 haftalık sömestr boyunca haftada 4 saatlik Hemşirelik I dersi kapsamında kendilerinden yazılı onay alındıktan sonra 43 öğrencilik grup, 7 gruba ayrılmış ve kurs boyunca onlara 6 kavram haritası yaptırılmıştır. Bu haritalardan beşi; aktivite ve dinlenmeyi, akışkanları ve elektrolitleri, nöroendokrinleri, duyuşsal algıyı ve cinselliği içeren fiziksel fonksiyonları kapsamıştır. Son harita görev fonksiyonuna değinmektedir. İlk taslakların hepsi düşük notlar almış ancak üçüncü haritadan sonra öğrencilerde gelişme kaydedilmiştir. Bu araştırmanın sonunda öğrencilerin oluşturduğu kavram haritalarının başlangıçta çizgisel bir düzen takip ettiği ancak araştırma ilerledikçe tümleşik ağ haline geldiği görülmüştür. Bu araştırmada yoğun iş yükü ve aşırı zaman tüketiminden şikayet edilmiş olsa da, öğrencilerin karmaşık bilgileri organize ederek ve kavramlar arasındaki ilişkileri analiz ederek, problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneklerini kazanmış oldukları ifade edilmiştir.

Franc 2004 yılında “Kavram haritaları Yöntemiyle Beslenme Eğitiminde Değerlendirme” konulu bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada kavram haritası yöntemi, çok kilolu şeker hastalarının beslenme eğitiminde öğrenme sürecini değerlendirmek için yeni bir araç olarak da kullanılmıştır. Bu amaçla hastanede bir hafta geçirmeden önce ve

geçirdikten sonra 8 hastayla görüşülmüştür. Bu arada kavram haritaları düzenlenmiştir. Yapılan nicel ve nitel analizler hastalar arasındaki beslenme eğitiminden önceki düşünceleri ve sonrasında yanlış anlamaların devam edip etmediğini ortaya çıkarmıştır. Beslenme eğitimi hastalara bilgi verip aynı zamanda belirli oranda medikal terimler de öğretmektedir. Kavram haritası tasarımı ve psikolojik testlerin sonuçları arasında kötü yeme alışkanlıklarını tanımlayan bir ilinti bulunduğunu göstermiş, ancak, depresyon veya endişeyle olan bağlantısını açıklayamamıştır. Yine de beslenme eğitiminin, iddiacılık derecesi yüksek olan hastalarda, daha az düzeyde endişeye, depresyona ve yeme bozukluğuna sebep olmasından dolayı daha faydalı olduğu belirtilmiştir.

Kinchin (2001)'e göre kavram haritası yöntemi literatürde sürekli olarak fen bilgisi derslerinde öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen ve geliştiren bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Böyle kabul edilmesine rağmen İngiltere'de ortaöğretimde bu yöntemin sınıf aktivitesi olarak kullanılması gerektiği kadar yaygın değildir. "Kavram haritası yöntemi biyolojiyi öğrenirken bu kadar etkiliyse neden hepimiz bu yöntemi kullanmıyoruz?" başlıklı bir çalışmada yöntemin bazı eksiklikleri üzerinde durulmuştur. Kavram haritalarının geleneksel sınıf stratejilerine uygulanmasında ortaya çıkan iki temel engelin, öğretmenlerin epistemolojik inanışları ve takip etmeleri gereken öğretim programlarının temelindeki felsefe olduğu ifade edilmektedir. Sonuç olarak, kavram haritası yönteminin uygun öğrenme ekolojisinde öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak görüldüğü belirtilmiştir. Böyle bir ekolojik perspektif etkili öğrenmenin bir bileşeni olarak öğretmenin öğretilmedeki ve öğrenmedeki rolünü yeniden kavramlaştırılmasını gerektirmektedir.

Brandt ve Elen (2001), "Kavram Haritası Yöntemi Ve Görselleştirmenin Ortaokul Kimya Dersinin Öğrenilmesine Etkisi" başlıklı bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada, öğrenciler tarafından oluşturulmuş bütünleşik bilgi yapılarının, kavram haritaları ve kavramları ve aralarındaki ilişkileri daha iyi görselleştirme yoluyla, uyarılıp uyarılmayacağını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, Flanders'de (Belçika) orta okullarda kimya dersinin olağan öğrenme ortamında elektrokimya konusu işlenirken yürütülmüştür. Görselleştirme sayesinde öğrencilerin öğrenme yetilerinde olumlu bir etki gözlemlendiği belirtilmiştir. Ancak bu araştırma koşulları altında kavram haritası yönteminin önemli etkileri saptanamamıştır.

Roberts (1999), “İstatistiksel Kavrayışı Ölçmede Kavram Haritası Yöntemi” isimli bir çalışma yapmıştır. Kavram haritası yöntemi Anlamalı öğrenmeyi sağlamak ve ölçmek için yaygın olarak fen bilgisi derslerinde kullanılan kavram haritası yöntemi istatistiksel kavrayışı ölçmede de kullanılmıştır. Bu amaçla üçüncü sınıf fen bilgisi öğrencilerinin istatistiksel temel kavramları ve çıkarımları anlama yeteneklerini ölçmek için bir araştırma yürütülmüştür. Başarılı olan değişik kavram haritası yöntemleri incelenmiş ve gözden geçirilmiş yeni bir taslak oluşturulmuştur. Öğrenciler kavram haritalarının istatistiksel iki yönünde başarılı olmuşlardır. Bunlar problemin tanımı ve istatistiksel çıkarımdır. Bu sonuç öğrenciler tarafından yürütülen istatistiksel çalışmanın öncesinde ve sonrasında deneyerek ortaya çıkmıştır. Kavram haritalarının başarısı ödevlere verilen notlarda da ortaya çıkmıştır. Zaman içerisinde kavram haritası yönteminin başarısında önemli bir ilerleme kaydedilmese de; kavram haritası çeşitlerinin başarısı ile ödevlerden elde edilen başarılar arasında önemli bir bağlantı bulunmuştur. Öğrencilerin kavram haritalarından, yanlış anlamalarını aydınlatmaya yarayan ve geleneksel yöntemlerle elde edilemeyen, değerli nitel bilgileri elde edebilecekleri ifade edilmiştir.

Slotte ve Lonka (1999),”Bilimsel Kavramları Anlamayı Amaçlayan Spontane Kavram Haritaları” konulu bir araştırma yapmışlardır. Bir çalışmada, bilimsel kavramları anlamayı amaçlayan spontane kavram haritaları değerlendirilmiştir. Bu amaçla Tıp Fakültesine giriş sınavına başvuran adaylar tarafından spontane olarak oluşturulan kavram haritaları kullanılmıştır. Çalışmada toplam 36 harita ortaya çıkmıştır. Kavram haritaları içeriklerindeki ilgili terimlere ve aralarındaki ilişkilere göre değerlendirilmiştir. Amaç bazı konuların öğrenilirken uygulanan kavram haritalarında konuyla ilgili terimlerin bulunup bulunmadığını araştırmaktır. Kavram haritası yöntemi bilgi yapısını oluşturmadaki etkili yol olduğu için bu yöntemin niteliğinin ve spontane olarak yapılan haritaların içeriklerinin konunun kavranması ile bağlantılı olduğu varsayılmıştır. Deneme tarzında yazı yazarken konuyu tarif etme, açıklama ve istatistiksel verilere başvurmadaki başarıyı ölçmek bağlamındaki kavrayış değerlendirilmiştir. Sonuçta kavram haritalarının kapsamı ve karmaşıklığı bilimsel metinleri anlamada önemli bir role sahip olmasına rağmen, sadece gerekli kavramları içeren kavram haritalarının o kavramları anlamada az da olsa etkili olduğu belirtilmiştir.

2.4.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yukarıda incelenen araştırmalar bu çalışmanın yapılmasına kaynaklık etmiştir. Yapılan araştırmalar sonucu kavram haritaları yöntemi geleneksel yönteme göre daha başarılı bulunmuştur. Yurt dışı araştırmalarında kavram haritaları çok değişik alanlara uygulanmıştır. Yurt içindeki araştırmalar ise genellikle fen bilimleri dersleriyle sınırlı kalmıştır. Özellikle yurt içinde yapılan araştırmalarda kavram haritalarının yabancı dil ğretiminde kullanılması konulu bir araştırmanın bulunmayışı bu çalışmanın yapılmasının temel nedenlerinden birisidir

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, alt amaçları, denenceleri, modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümünü incelenmiştir.

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı Lise 1. sınıfta okutulan İngilizce dersinin “İngilizce Zamanlar” konusunun amaçlarına ulaşmada kavram haritası yöntemi ve geleneksel yöntemin öğrenci başarısına etkileri açısından karşılaştırmaktır. Bu amaca dayalı olarak aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

Araştırmanın Alt Amaçları:

Yukarıdaki genel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şunlardır:

- İngilizce dersinde, araştırma kapsamında “Simple Present Tense” ve “Present Continuous Tense” konularının işlenişinde kavram haritası yönteminin kullanılması ve aynı konuların geleneksel yöntemle (didaktik-düzanlatım yöntemi) işlenmesi sonucu öğrencilerin elde ettikleri başarı düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek.
- Bu konuların öğretimi sırasında kullanılan kavram haritaları yöntemi hakkında öğrencilerin görüşlerini belirlemek.

3.2. Denenceler

Bu alt amaçlar doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

Birinci Alt Amaca İlişkin Denenceler

İngilizce dersinde yapılan bu araştırmada iki grup bulunmaktadır. Bunlar kavram haritası yönteminin uygulandığı deney grubu ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubudur. Bu gruplara bağlı olarak şu denenceler test edilmiştir.

1. Deney grubunun öntest puan ortalaması ile sontest puan ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. Kontrol grubunun öntest puan ortalaması ile sontest puan ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur.
3. Deney ve kontrol grubunun sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
4. Deney ve kontrol gruplarının erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
5. Deney grubunun sontest puan ortalaması ile başarı testinin sontestten 4 ay sonra uygulanması sonucu elde edilen geciktirilmiş test puan ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur.
6. Kontrol grubunun sontest puan ortalaması ile başarı testinin sontestten 4 ay sonra uygulanması sonucu elde edilen geciktirilmiş test puan ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur.
7. Deney grubu ile kontrol grubunun, geciktirilmiş test puan ortalamaları anlamlı bir fark yoktur.

İkinci alt amaç doğrultusunda ise aşağıda belirtilen probleme cevap aranmıştır.

1. Kavram haritaları yöntemi konusunda deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

3.3. Araştırma Modeli

Bu araştırmada kavram haritası yöntemi ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ve öğrencilerin kavram haritaları yöntemine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Buna göre bağımsız değişkenler olan kavram haritası yöntemi ve geleneksel yöntemin bağımlı değişken olan öğrenci başarısına etki edip etmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yüzden bu araştırma deneme modelinde bir araştırmadır.

Deneyisel araştırma modeli gereği deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Gruplar biri deney diğeri kontrol olarak belirlenmiştir. Bu gruplar ve özellikleri şunlardır.

Deney Grubu: Kavram haritası yönteminin uygulanması.

Kontrol Grubu: Geleneksel yöntemin uygulanması.

Her iki gruba da deneysel işlemlere başlamadan önce ve işlemlerin sonunda başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi son testten bir müddet sonra bilgideki kalıcılığı belirlemek amacıyla “geciktirilmiş test” olarak tekrar uygulanmıştır. Bu doğrultuda araştırma “öntest-sontest kontrol gruplu” modele göre oluşturulmuştur. Bu modelin simgesel ifadesi aşağıdaki gibidir (Karasar, 1994: 97).

G ₁	R	Q ₁	X	Q ₂	Q ₃
G ₂	R	Q ₄		Q ₅	Q ₆

- G₁ : Deney Grubu
 G₂ : Kontrol Grubu
 R : Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık
 X : Bağımsız değişken (denel işlem)
 Q₁ ve Q₄ : Deney Öncesi Ölçme (öntest)
 Q₂ ve Q₅ : Deney Sonrası Ölçme (sontest)
 Q₃ ve Q₆ :Sontest (geciktirilmiş test)

3.4. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında Elazığ Balakgazi Lisesi birinci sınıfta okuyan 187 kişiden oluşmaktadır. Bu grubun araştırma kapsamına alınmasının nedeni araştırmacının 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında öğretmenlik yaptığı Balakgazi Lisesinde 4 adet 9. sınıfın İngilizce derslerine girmesidir.

Araştırmanın örnekleme bir deney ve bir kontrol grubu için toplam 50 (deney grubu için 27 ve kontrol grubu için 23 öğrenci) öğrenci yansızlık ölçütlerine göre seçilmiştir. Ancak daha sonra öğrencilerin ilköğretim İngilizce notlarında oluşan dengesizlik sonucu aradaki farkı yok etmek amacıyla, cinsiyet dağılımını bozmaksızın 4 erkek denek çıkarılmıştır. Örneklem seçiminde aşağıdaki yol izlenmiştir. Buna göre her iki grupta 23'er öğrenci yer almıştır.

3.5. Örneklem Grubunun Seçilmesi

Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır.

1-Öğrencilerin cinsiyetleri.

- 2-Öğrencilerin öntest puanları.
- 3-Öğrencilerin 8. sınıfta İngilizce dersinden aldıkları notlar.
- 4-Öğrencilerin 8. sınıfta Türkçe dersinden aldıkları notlar.

Grupların oluşturulmasında yansızlığı sağlamak için belirtilen ölçütlerden öntest puanları, 8. sınıf İngilizce dersi puanları ve 8. sınıf Türkçe dersi puanlarına ilişkin veriler toplanmıştır. Bu sözü edilen verilerin deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında yansızlığı sağlamak açısından etkili olduğu kabul edilmiştir. Elde edilen veriler öncelikle kümeleme analizi (Cluster Analysis) tekniği ile gruplar oluşturularak bilgiler paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Kümeleme analizinin genel amacı, gruplanmamış verileri benzerliklerine göre sınıflandırmak (gruplamak) ve araştırmacıya, uygun, işe yarar özetleyici bilgiler sunmaktır. Bu yöntemde başlangıçta oluşturulacak grup sayısı kesin olarak bilinmemekte, sadece verilerin mevcut durumuna ilişkin sonuçlar vermektedir (Tatlıdil, 1992: 252).

Küme, birbirine benzer bireylerin çok boyutlu uzayda oluşturdukları bulutlar benzetmesi ile açıklanabilir. Kümeleme analizinde çok sayıda yöntem vardır. Genel olarak bu yöntemler hiyerarşik ve hiyerarşik olmayan olarak iki gruba ayrılır. Hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemleri başlangıçta küme sayısı belli ise kullanılır. Bu yöntemin kuramsal dayanakları da oldukça güçlüdür. Bunlardan en çok kullanılan ikisi Mac Queen tarafından geliştirilen k-ortalama (k-means) tekniği ile en çok olabilirlik tekniğidir (Tatlıdil, 1992: 252 - 258).

Bu araştırmada başlangıçta iki grup (deney+kontrol) üzerinde çalışılması ön bilgi olarak bilindiği için hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemlerinden k-ortalama tekniğinin uygulanmasına karar verilmiştir. İstatistik paket programına öncelikle öğrencilerle ilgili dört veri grubu girilmiştir.

Birbiriyle benzer özellikler taşıyan üyelerin aynı gruplara atanması esasına dayalı k-ortalama tekniğine göre yapılan iki, üç ve dört gruplu atamalardaki en çok üyesi olan gruplar karşılaştırıldığında (iki gruplu atamada birinci küme 114 kişi, üç gruplu atamada üçüncü küme 96 kişi, dört gruplu atamada birinci küme 75 kişi) büyük çoğunlukla aynı üyelerin bu gruplar içinde oldukları belirlenmiştir. Tabloda örnekleme giren öğrenci sayıları görülmektedir.

Tablo 1: Örnekleme giren öğrencilerin sınıflara göre dağılımı.

Sınıf	Sınıf Mevcudu	Örnekleme Giren Öğrenci Sayısı	Örnekleme Giren Öğrenci Cinsiyeti
9-B	46	23	12 E 11 K
9-F	47	11	5 E 6 K
9-H	48	16	13 E 3 K
9-M	46	25	11 E 14 K
Toplam	187	75	41 E 34 K

Örnekleme grubuna giren öğrencilerin yansızlık ölçütleri açısından durumu incelendiği zaman 9-M sınıfının yansızlığı bozacak niteliklere sahip olduğu görüldüğü için deney ve kontrol grubunun diğer üç sınıftan oluşmasına karar verilmiştir. Buna göre bir deney bir kontrol grubu oluşturulacağı için 23 kişinin yer aldığı 9-B sınıfının eleman sayısı en yüksek olduğundan öncelikle kura ile bu sınıfın hangi grubu oluşturacağı belirlenmiş ve bu sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. 9-F ve 9-H öğrencilerinin diğer bir yansızlık ölçütü olan cinsiyet dağılımları incelenerek eleman sayısını dengelemek adına gerekli elemeler yapılmış ve iki sınıftan toplam 23 kişi seçilmiştir.

K ortalama tekniği ile benzer özellikler taşıyan 75 kişinin durumları incelenerek 23'er kişilik deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasından sonra bu grupların yansızlık değişkenleri açısından da karşılaştırılmalarında yarar vardır. Zira bazı grup üyelerinin benzer özellikler taşımalarına rağmen istatistiksel açıdan yine de yansızlığı zedeleyici özellik taşıdığı saptanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyet dağılımları kay kare çözümlenmeleri ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Deney ve Kontrol gruplarının Cinsiyet Dağılımı Kay Kare Çözümlemesi

CİNSİYET	DENEY		KONTROL		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Erkek	14	60,9	12	52,2	26	56,5
Kız	9	39,1	11	47,8	20	43,5
	23	100,0	23	100,0	46	100,0

$$X^2=0,354 \text{ (tablo } x^2=3,841) \text{ sd}=1$$

Elde edilen sonuca göre $p > 0,05$ değerinde anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Buna göre iki grubun cinsiyet açısından yansız atandığı söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntestten aldıkları puan dağılımı normal olduğu için bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Deney ve Kontrol gruplarının Öntest Puan Çözümlemesi Sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	SS	sd	Levene's Test (F)	An.Düz	t	An.Düz.
Deney	23	14,04	2,75	44	1,053	0,310	0,410	0,684
Kontrol	23	14,56	5,44					

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest puanları levene testi sonucuna göre dağılım normal olduğu için bağımsız gruplar t testi ile hazırlanmıştır. Elde edilen sonuca göre $p > 0,05$ değerinde anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Buna göre iki grubun öntest puanları açısından yansız oluşturulduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin 8.sınıfta Türkçe dersinden aldıkları notlar normal dağılıma sahip olduğu için bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Deney ve Kontrol gruplarının Türkçe Puan Çözümlemeleri Sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	SS	sd	Levene's Test (F)	An.Düz	t	An.Düz.
Deney	23	4,30	0,702	44	0,343	0,561	1,373	0,177
Kontrol	23	4,00	0,797					

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bir önceki yıldaki Türkçe dersinden aldıkları puan ortalamaları dağılımı normal olduğu için bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre iki grubun Türkçe puan ortalamalarına göre yansız seçildiği söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin 8.sınıfta İngilizce dersinden aldıkları puan ortalamaları normal dağılıma sahip olduğu için bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Puan Çözümlenmeleri Sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	ss	sd	Levene's Test (F)	An.Düz	t	An.Düz.
Deney	23	4,08	0,596	44	3,214	0,080	1,871	0,068
Kontrol	23	4,43	0,662					

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bir önceki yıldaki İngilizce dersinden aldıkları puan ortalamaları normal dağılım özelliği gösterdiği için bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre iki grubun İngilizce puan ortalamalarına göre yansız seçildiği söylenebilir. Sonuç olarak belirlenen 4 temel yansızlık ölçütü açısından deney ve kontrol gruplarının yansız atandığı söylenebilir.

3.6. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri iki araç yardımıyla elde edilmiştir. Bunlar; başarı testi ve kavram haritaları yöntemine ilişkin görüş belirleme anketidir. Bu araçların oluşturulmalarına ilişkin işlemler aşağıda açıklanmıştır.

3.6.1. “Present Continuous Tense ve Simple Present Tense” Konularına İlişkin Başarı Testi

Araştırma kapsamına İngilizce dersinin “Tenses” konusundan uygulamaya hazır hale getirilmiş kavram haritaları bulunan “Present Continuous Tense ve Simple present tense” alınmıştır. Kavram haritası yönteminin bu konular işlenirken uygulanması sonucu deneklerin elde ettikleri başarı düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan başarı testi ile ilgili olarak aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

1. Her iki konuyla ilgili kavram haritaları geliştirilmiş ve hazırlanan kavram haritaları öğretimin kuramsal temellerine uygun olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan bu haritalar

hakkında uzman görüşlerden yararlanılmış ve uzmanlar tarafından yapılan eleştiriler doğrultusunda haritalar uygulamaya hazır hale getirilmiştir. (Bkz. Ek 3.)

2. Dersin amaçları doğrultusunda “başarı testi” hazırlamak için bilişsel alanın “bilgi-kavrama” basamaklarına ilişkin davranış analizi yapılmıştır. Buna dayalı olarak 25 boşluk doldurma, 10 karışık halde verilmiş cümleyi kurallı hale getirme, 5 fiili doğru çekimleme ve 10 soruya cevap verme tipi sorudan oluşan bir başarı testi hazırlanmıştır ve 50 soruluk başarı testi uygulamaya hazır hale getirilmiştir. (Ek: 1)
3. Geliştirilen 50 soruluk başarı testi araştırmacının derslerine girdiği 4 adet 9. sınıftaki 187 kişiden araştırmanın deney ve kontrol grubuna giren öğrenciler çıkartıldıktan sonra kalan 141 kişiye deneme amacıyla uygulanmıştır. Deneme sırasında deney ve kontrol grubuna giren öğrencilere uygulanmayışını, bunun tesadüfen belirlenen öğrencilere uygulanan bir deneme testi olduğu başarılarıyla bir bağlantısı olmadığı biçiminde bir açıklama yapılmıştır
4. Yapılan uygulama sonucu test maddelerine ilişkin gerekli analizler yapılmıştır. Madde analizi sonucu her bir maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Tablo 6’da test maddelerinin güçlük indisleri ve madde ayırıcılık indisleri görülmektedir. Testte hiçbir öğrencinin cevaplandıramadığı 2 soru başlangıçta testten çıkarılmıştır. Ayırıcılık indisi 0,20 altında olan 7 sorunun yanı sıra 0,20-0,30 arasındaki 8 soru da testten çıkarılmıştır. 0,30-0,39 arasındaki sorular da genel olarak gözden geçirilmiştir. Buna göre başlangıçtaki 50 sorudan 35’i testin kapsamı içine alınmıştır.

TABLO 6: Başarı testini Oluşturan Soruların Güçlük İndisleri (P) ve Madde Ayırıcılık İndisleri (D)

Soru No	P	D	Soru No	P	D
1	0,00	0,00	26	0,16	0,276
<u>2</u>	0,50	0,576	27	0,25	0,270
<u>3</u>	0,53	0,312	<u>28</u>	0,47	0,466
<u>4</u>	0,31	0,439	29	0,23	0,254
5	0,14	0,357	30	0,21	0,277
6	0,87	0,287	<u>31</u>	0,62	0,458
<u>7</u>	0,88	0,393	<u>32</u>	0,48	0,600
<u>8</u>	0,78	0,482	<u>33</u>	0,41	0,413
<u>9</u>	0,23	0,477	<u>34</u>	0,47	0,510
<u>10</u>	0,73	0,326	<u>35</u>	0,40	0,532
<u>11</u>	0,60	0,365	<u>36</u>	0,40	0,340
<u>12</u>	0,77	0,336	<u>37</u>	0,42	0,519
13	0,40	0,211	<u>38</u>	0,47	0,581
<u>14</u>	0,22	0,527	<u>39</u>	0,38	0,582
<u>15</u>	0,28	0,467	<u>40</u>	0,09	0,480
<u>16</u>	0,28	0,466	<u>41</u>	0,07	0,495
<u>17</u>	0,29	0,474	<u>42</u>	0,07	0,471
<u>18</u>	0,28	0,467	43	0,11	0,521
19	0,40	0,262	<u>44</u>	0,05	0,454
20	0,02	0,425	<u>45</u>	0,30	0,556
<u>21</u>	0,31	0,340	<u>46</u>	0,34	0,665
22	0,06	0,427	<u>47</u>	0,33	0,638
23	0,31	0,282	<u>48</u>	0,28	0,492
24	0,34	0,200	<u>49</u>	0,41	0,620
<u>25</u>	0,55	0,618	50	0,00	0,00

Testte hiçbir öğrencinin cevaplandıramadığı 2 soru başlangıçta testten çıkarılmıştır. Ayırıcılık indisi 0,20 altında olan 7 sorunun yanı sıra 0,20-0,30 arasındaki 8 soru da testten çıkarılmıştır. 0,30-0,39 arasındaki sorular da genel olarak gözden geçirilmiştir. Buna göre başlangıçtaki 50 sorudan 35'i testin kapsamı içine alınmıştır.

Testin güvenilirliği ise KR-20 formülüne göre yapılmıştır. (Erdoğan ve Diğerleri, 1984: 60) Buna göre güvenilirlik katsayısı 0,91 gibi oldukça yüksek bir değer olarak bulunmuştur. Buna göre başarı testinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Bunun yanında başarı testine ilişkin bir dizi istatistiksel işlemler yapılmıştır. Başarı testi ile ilgili yapılan istatistiksel işlemler ve elde edilen veriler TABLO 7'de verilmektedir.

TABLO 7: Başarı Testi Analiz Sonuçları

N	\bar{X}	SS	M (ortanca)	S ²	R (dizi gen.)	P (Ort. Güç.)
141	13,95	7,76	12	60,28	35	0,40

Ayrıca dizi genişliğinin (R), standart sapmaya oranı da testin güvenilirliği konusunda bir fikir verecektir. Bu değerin 4-6 arasında olması testin güvenilir olduğu (Tekin, 1994: 239) biçiminde yorumlanabilir. Buna göre elde edilen değer 4,51 olduğu için testin güvenilir olduğu ispatlanmıştır. Tabloda görüldüğü gibi ortanca ile ortalama arasındaki fark azdır. Bu durum test puanlarının normal dağılım içinde olduğunun bir göstergesidir. Bütün başarı testine yönelik olarak elde edilen verilerin sonucu olarak testin geçerli ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

3.6.2. Anket Geliştirme

Deney grubuna uygulanan kavram haritaları yöntemine ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla bir anket geliştirilmiştir. Bunun için aşağıda açıklanan çalışmalar yapılmıştır.

- a. **Madde Havuzu Oluşturma:** Öncelikle kavram haritaları yöntemine ilişkin literatür taranmıştır. Buna göre yöntemin uygulandığı ortamın özellikleri, hazırlanan haritaların özellikleri, yöntemin yararları ve sakıncalı yönlerine ilişkin bulgulardan yola çıkılarak 30 madde yazılmıştır.
- b. **Uzman Yorumu Alma:** Hazırlanan anket maddeleri eğitim ve öğretim uzmanlarının incelemesine sunularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu aşamada maddelerin kapsam geçerliliği gibi nitelikleri gözden geçirilmiştir. Böylece madde sayısı 22'ye indirilmiştir.
- c. **Deneme Uygulaması:** Anket deney grubu öğrencilerinin de içinde yer aldığı sınıfta, deney grubu elemanı olmayan 10 öğrenciye özellikle açıklık, anlamlılık vb. açılardan anketi kontrol etmek için araştırmacı tarafından anket uygulanıp öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Bunun sonucunda 20 maddenin teste yer almasına karar verilmiştir.

d.Anketin Yapısını Oluşturma: Maddeler öğrenci'ye yönelik biçimde yapılmıştır. Seçenekler de 5'li likert tipte düzenlenerek 5 = Tamamen katılıyorum, 4 = Katılıyorum, 3 = Kararsızım, 2 = Katılmıyorum, 1 = Hiç Katılmıyorum biçiminde oluşturulmuştur.

Anketteki maddelerin olumsuz ifade taşıyanlarının 5'e "Hiç katılmıyorum" dan başlayacak şekilde puanlanmasına karar verilmiştir. Anket verilerini çözümlerken aralık $4/5 = 1,79$ bulunduğu için görüşler şöyle kategorize edilmiştir:

1,00-1,79 = Hiç Katılmıyorum

1,80-2,59 = Katılmıyorum

2,60-3,39 = Kararsızım

3,40-4,19 = Katılıyorum

4,20-5,00 = Tamamen Katılıyorum

3.7. Verilerin Toplanması ve Çözümü

Araştırmaya ilişkin verileri elde etmek için aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır.

1. Deney ve kontrol gruplarında yer alacak deneklerin seçimi için bir dizi çalışma yapılmıştır (Ayrıntı için bkz. "Örnekleme Grubunun Seçilmesi").
2. Öntest, sontest ve direnç testi olarak kullanılacak başarı testi geliştirme çalışmaları yapılmıştır. (Ayrıntı için bkz."Simple Present Tense ve Present Continuous Tense Konularına İlişkin Başarı Testi")
3. Başarı testi 2005-2006 öğretim yılı güz döneminin 2. ayında araştırmacının derslerine girdiği 4 adet 9. sınıfa öntest olarak uygulanmıştır. Veriler öncelikle deney ve kontrol gruplarının seçimi için ele alınmış ve daha önce de belirtildiği gibi, öğrencilerin cinsiyetleri, ilköğretim 8. sınıf Türkçe ve İngilizce derslerinden aldıkları notlar ile birlikte değerlendirilerek deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur.
4. Grupların oluşturulmasından sonra deneysel uygulamaya başlanmış ve bu uygulama dört hafta sürmüştür. Bu süre içinde gruplarda yapılan çalışmalarla

ilgili ayrıntılar “Öğretim Yöntemleri ve Uygulanması” başlığı altında sunulmuştur.

5. Deneysel işlemlerin tamamlanmasından sonra deney ve kontrol gruplarına sontest uygulanmıştır. Bilgideki kalıcılığı ortaya çıkarmak amacıyla başarı testi, sontestin uygulanmasından dört ay sonra tekrar (direnc testi) uygulanmıştır.

3.8. Öğretim Yöntemleri ve Uygulanması

Araştırmada deney ve kontrol gruplarında farklı eğitim ortamları oluşturulmuştur. Araştırmaya temel oluşturan kavram haritaları yöntemi deney grubuna, geleneksel didaktik yöntem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Bu yöntemlerin uygulanış biçimi aşağıda ele alınmıştır.

Kavram Haritaları Yöntemi

Bilindiği gibi kavram haritaları yöntemi öğrencilerin daha önce öğrenmiş olduğu kavramlarla yeni öğrendikleri arasında ilişki kurmasını sağlayan bilgiyi organize ederek grafiklerle göstermeyi amaçlayan bir öğretim yöntemidir.

Ancak eğitim sistemimiz gereği kavram haritaları yöntemini istenilen şekilde uygulamak biraz güçtür. Sınıfların aşırı kalabalık olması, bireysel ihtiyaçlardan çok konu merkezli ve öğretmen merkezli yaklaşımların benimsenmiş olması; sınıf ortamında etkin katılımı ve tartışma ortamını gerektiren kavram haritalarının uygulanmasında bazı zorluklara sebep olmuştur. Buna karşın araştırma kapsamında öğrencilere uygulanan kavram haritaları yönteminin özelliklerini şöyle özetleyebiliriz.

1. 2005-2006 güz dönemi başladıktan sonra araştırmanın deneysel işlemlerinin başladığı zamana kadar kavram haritaları yönteminin uygulanacağı deney grubu sınıflarına kavram haritaları yöntemiyle ilgili genel bilgi verilmiş ve öğrencilerin konuya alışması açısından “ailedeki ilişkiler ” konulu “family tree” kavram haritası hazırlanıp uygulanmıştır.
2. Öğrencilerin tümüne hazırlanan başarı testi kavram haritaları ile ders işlemeye başlamadan önce öntest olarak uygulanmıştır
3. Deney grubundaki öğrencilere deneysel bir grup oldukları belirtilmemiş ve kavram haritası yöntemi tüm öğrencilere uygulanmıştır.

4. Konuyu anlatmak ya da yazdırmak yerine araştırmacı işlenecek konularla ilgili daha önceden oluşturduğu kavram haritalarını bütün öğrencilerin göreceği Şekilde aşama aşama tahtaya çizerek kavramlar arasındaki ilişkileri vurgulayarak uygulamayı yapmıştır. Her derste haritalar tahtaya tekrar çizilmiş ve öğrencilerden geçen derste yapılan Şekilde haritaya bilgileri yerleştirmeleri istenmiştir. Kavramların Şekillerle ifade edilmesi öğrencilerin dikkatini çekmiş ve derste etkin bir katılım ortamı sağlanmıştır. Öğrencilerin araştırmacıya soru sorabilecekleri bir ortam hazırlanmış ve araştırmacı haritaları kendisi oluştursa da öğrencilerin fikirlerinden yararlanarak eklemeler yapmıştır. Araştırmacı öğrencilerden kendi haritalarını oluşturmalarını istemiş ancak öğrencilerin yabancı dil düzeylerinin düşük olması ve kavram haritası yöntemine aşına olmayışları nedeniyle öğrenciler kendi kavram haritalarını oluşturmada çok zorlandıkları için bunu gerçekleştirememişlerdir.
5. Uygulamanın sonunda kavram haritaları yönteminin öğrencilere hangi boyutta yarar sağladığını gözlemlemek adına başarı testi sontest olarak uygulanmıştır. Öğrencilere ntest ve sontestin birer “quiz” yerine geçeceği bildirilmiştir.

Geleneksel Yöntem

Kontrol grubuna ise ğretmen merkezli bir yaklaşım olan ve önemli lde öğretmenin etkin olduğu “geleneksel yöntem” uygulanmıştır. Geleneksel yöntemin uygulanış biçimi ile ilgili esaslar aşağıda özetlenmiştir.

1. Dersin amaçları , işlenecek konular, dersin değerlendirme biçimi ve öğrencilerin dersle ilgili sorumlulukları konularında gerekli açıklamalar yapılmış ve not aldırılmıştır. Öğrencilere dersin araştırmacının kaynak gramer kitaplarına ve öğrencilerin ders kitabına dayalı olarak işleneceği belirtilmiştir.
2. Deney grubundaki öğrencilere uygulanan başarı testi ntest olarak ancak öğrencilere “quiz” olduğu açıklanarak kontrol grubuna da uygulanmıştır.
3. Araştırma kapsamındaki konuları ğretmen düz anlatım yöntemi kullanarak ve not tutturarak işlemiştir. Gerekli olduğu anda dersin canlılığını sağlayabilmek için soru-cevap tekniği kullanılmıştır.

4. Geleneksel yöntemle ders işlendikten sonra dersin sonunda soru-cevap tekniğiyle dersin tekrarı yapılmaya çalışılmıştır.
5. Araştırma kapsamındaki konular işlendikten sonra başarı testi bu kez de sontest olarak uygulanmıştır. Bu testin amacını merak eden öğrencilere işlenen konuları ne kadar anladıklarını ölçmek için yapıldığı açıklanmıştır.

3.9. Veri Kaynakları

Araştırmada değerlendirmek amacıyla elde edilen veriler şunlardır.

- Başarı testinin öntest-sontest ve bilgedeki kalıcılığı ölçmek amacıyla yapılan uygulamaları (geciktirilmiş test) sonucu elde edilen erişiş puanları,
- Başarı testi öntest-sontest puanlarının çıkarılmasıyla elde edilen erişiş puanları,
- Kavram haritaları yöntemine ilişkin görüş ve düşüncelerin alınmasını amaçlayan anket sonuçları.

3.10. Verilerin Çözümü

Araştırmada, evren ve örneklemin belirlenmesinde, ölçme araçlarının geliştirilmesinde ve araştırma sonucu elde edilen verilerin değerlendirilmesinde aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Evren ve Örneklem: Frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, kümeleme analizi.

Başarı Testi: Madde güçlük ve ayıricılık indisleri, standart sapma, varyans, ortalama, ortanca, test güçlüğü, çarpıklık değeri, KR-20.

Araştırma İle İlgili Veriler: Ortalama, standart sapma, eşli gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi, Kolmogorov Smirnov Z testi, Mann, Whitney U testi, Wilcoxon Z testi.

Yukarıda sözü edilen tüm istatistiksel işlemlerin yapılmasında bilgisayar paket programından yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

4.1. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırma denenceleri doğrultusunda elde edilen bulgular çözümlenmiştir. Bulgular ve yorumlar deney ve kontrol gruplarına uygulanan öntest-sontest puanlarının, erişim puanlarının ve direnç testi puanlarının karşılaştırılmasından oluşmuştur.

4.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 1 : Deney grubunun öntest puan ortalaması ile sontest puan ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney grubunun öntest ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle dağılımlarının normallik durumunu belirlemek amacıyla tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Z (K.S.Z) testi yapılmıştır. Her iki test için de normal dağılım belirlendiği için eşli gruplar t testi verileri esas alınarak yorum yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de görülmektedir.

TABLO 8: Deney grubunun öntest ve sontest puanlarına ilişkin t testi sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	SS	sd	r	A.D.	t	A.D.	K.S.Z	A.D.	Wicoxon	A.D.
Deney Öntest	23	14,04	2,75	22	,003	,988	7,703	,000	,731	,658	4,094	,000
Deney Sontest	23	23,91	5,50						,629	,824		

* $P < 0,05$ anlamlı

Elde edilen sonuçlara göre deney grubu öntest puan ortalaması ile sontest puan ortalaması arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney grubuna uygulanan kavram haritası yönteminin öğrenci başarısında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen korelasyon katsayısı da pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre öğrencilerin puanlarının pozitif yönde anlamlı biçimde arttığı söylenebilir.

4.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 2 : Kontrol grubunun öntest puan ortalaması ile sontest puan ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur.

Kontrol grubunun öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Z

(K.S.Z) testi sonucunda dağılımın normal olduğu belirlendiği için eşli gruplar t testi sonuçları esas alınarak yorum yapılmıştır.

TABLO 9: Kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarına ilişkin t testi sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	SS	sd	r	A.D.*	t	A.D.	K.S.Z	A.D.	Wicoxon	A.D.
Kontrol Öntest	23	14,56	5,44	22	,025	,911	2,318	,030	,901	,392	2,506	,012
Kontrol Sontest	23	17,91	4,42						1,274	,078		

* P<0,05 anlamlı

Buna göre kontrol grubunun öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bu fark deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki fark kadar dikkat çekici değildir. Kontrol grubu öğrencileri de geleneksel yöntemin uygulandığı ortamda pozitif yönde bir öğrenme elde etmişlerdi.

4.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 3 : Deney ve kontrol grubunun sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve Kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle levene testi yapılmış ve dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle bağımsız gruplar t testi ile gruplar arası karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur

TABLO 10 : Gruplar Arasındaki Farklılıklara İlişkin t testi Sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	SS	sd	Levene’s Test (F)	An.Düz	t	An.Düz.
Deney	23	23,91	5.50	44	1,772	,190	-4,077	,000
Kontrol	23	17,91	4.42					

* P<0,05 anlamlı

Görüldüğü gibi Deney ve Kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre uygulanan kavram haritası yönteminin geleneksel yöntemle göre öğrenci başarısına etkisinin daha fazla olduğu söylenebilir.

4.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 4 : Deney ve kontrol grubunun erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Her iki grubun erişim puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle levene testi yapılarak dağılımın normal olduğu saptanmıştır. Bu nedenle bağımsız gruplar t testi yapılarak grupların erişim puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Tablo 11’de sonuçlar görülmektedir.

TABLO 11 : Gruplar Arasındaki Erişim Puanları Farklılıklarına İlişkin t testi Sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	SS	sd	Levene’s Test (F)	An.Düz	t	An.Düz.
Deney	23	10,04	6,26	44	0,222	0,640	-3,439	,001
Kontrol	23	3,34	6,92					

* P<0,05 anlamlı

Elde edilen sonuca göre erişim puanları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun erişim ortalamasının oldukça yüksek olması kavram haritaları yönteminin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

4.1.5. Beşinci denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 5:Deney grubunun sontest puan ortalaması ile başarı testinin 4 ay sonra uygulanması sonucu elde edilen puan ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur.

Öncelikle dağılımların normal olma durumu KSZ testi ile araştırılmıştır. Normal dağılım özelliği gösterdiği için eşli gruplar t testi ile çözümleme yapılmıştır. Bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

TABLO 12: Deney Grubunun Sontest Puanları ile 4 Ay Sonra Uygulanan Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	SS	sd	r	A.D.	t	A.D.	K.S.Z	A.D.	Wicoxon	A.D.
Deney Direnç	23	13,30	2,78	22	-,197	,368	7,664	,000	,700	,711	-4,077	,000
Deney Sontest	23	23,91	5,50						,629	,824		

Deney grubuna uygulanan sontest ile 4 ay sonra uygulanan direnç testi arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu sonuç da deney grubunun 4 ay içerisinde belirgin bir unutma dönemi yaşadığını göstermektedir.

4.1.6. Altıncı Denenceye ilişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 6: Kontrol grubunun sontest puan ortalaması ile başarı testinin 4 ay sonra uygulanması sonucu elde edilen puan ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur.

Öncelikle her iki test dağılımının normallik araştırması K.S.Z testi ile yapılarak p 20,05 düzeyinde normal olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik test varsayımına uygun olarak eşli gruplar t testi ile karşılaştırma yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

TABLO 13: Kontrol Grubunun Sontest Puanları ile 4 Ay Sonra Uygulanan Geciktirilmiş Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	SS	sd	r	A.D.	t	A.D.	K.S.Z	A.D.	Wicoxon	A.D.
Kontrol Direnç	23	11,60	3,28	22	-,281	,194	-4,87	,000	,874	,430	-3,477	,001
Kontrol Sontest	23	17,91	4,42						,901	,392		

* P<0,05 anlamlı

Kontrol grubuna uygulanan sontest ile 4 ay sonra uygulanan geciktirilmiş test arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen ortalamalara göre kontrol grubunda 4 ay içerisinde belirgin bir unutma dönemi yaşandığı tabloda görülmektedir.

4.1.7. Yedinci Denenceye ilişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 7: Deney grubu ile kontrol grubunun geciktirilmiş test puan ortalamaları anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve Kontrol gruplarının direnç testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek ve dağılımın normal olduğunu tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14'te görülmektedir.

TABLO 14: Deney ve Kontrol Grupları Kalıcılık Testi Puanlarına ilişkin t Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	SS	sd	Levene's Test (F)	An.Düz	t	An.Düz.
Deney	23	13,30	2,78	44	,355	,554	-1,88	,066
Kontrol	23	11,60	3,28					

Tablo 14'te görüldüğü gibi iki grubun direnç testi puan ortalamaları arasında $p>0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Buna göre her iki grupta da unutma sürecinin yaşandığı söylenebilir. Bir başka deyişle kavram haritaları yöntemi ile yabancı dil öğretiminin bilginin kalıcılığı açısından geleneksel yöntemle göre daha etkili olmadığı söylenebilir. Ancak deney grubu ortalamalarının daha yüksek olması da dikkate değer bir bulgudur.

4.2. İkinci alt amaç doğrultusunda ise aşağıda belirtilen probleme cevap aranmıştır.

1. Kavram haritaları yöntemi konusunda deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Deney grubunun, uygulanan kavram haritaları yöntemi konusundaki görüşleri 5 li likert tipi ölçek formatında hazırlanmış olan bir anket ile belirlenmiştir. Anket deney grubunda yer alan 23 öğrenciye deney işleminin tamamlanmasından sonra uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aritmetik ortalamalar dikkate alınarak yorumlanmıştır. Buna göre maddelere göre belirlenen ortalamalar Tablo15'te sunulmuştur

Tablo 15: Deney grubunun Kavram Haritaları Yöntemine İlişkin Görüşleri.

Nr.	Görüşler	\bar{X}
1	Kavram Haritaları ile konular gruplandırılarak anlatıldığı için daha kolay öğrendim.	3,87
2	Yapılan gruplandırma şekillerle ifade edildiği için zihnimde daha kalıcı yer etti.	3,87
3	Soyut kavramlar şekillerle somutlaştı.	3,87
4*	Kavram haritaları ile ders çok zor ve sıkıcıydı.	3,65
5*	Kavram haritası yöntemiyle ilenen derste derse her zamanki kadar katılamadım.	3,08
6	Kavram haritası yöntemi ile İngilizce zamanlar konusunu, geleneksel yöntemden daha iyi öğrendim	3,00
7	Daha sonra yaptığım tekrarlar daha kısa ve anlaşılır oldu.	3,43
8*	Kavram haritalarını diğer derslerde de kullanıyorum.	4,65
9*	Kavram haritası yönteminin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	3,22
10	İngilizce dersini hep kavram haritaları ile öğrenmek istiyorum.	2,26
11	Kavram haritalarıyla anlatılan konularda yazılıda daha başarılı oldum.	2,78
12	Kavram haritaları ile ders çok zevkli geçti.	3,56
13	Kavram haritaları ile öğrendiğim bilgilerle eski bilgiler arasında daha rahat bağlantı kuruyorum.	3,30
14	Kavram haritası yöntemiyle derste daha etkin rol aldım.	3,26
15	Kavram haritaları sayesinde sınıfta tartışma ortamı oluştu.	3,47
16	Kavram haritası yöntemiyle konuyu ezberlemek zorunda kalmadım.	3,65
17	Kavram haritaları ile kendi kendime öğrenmem kolaylaştı.	3,74
18*	Kavram haritası yöntemiyle öğretmenimin daha önce kullandığı yöntem arasında öğrenme açısından hiç fark olmadı.	3,35
19*	Kavram haritaları yapmayı oldukça sıkıcı buluyorum.	3,18
20*	Kavram haritaları derse olan ilgimi azalttı.	3,18

* olumsuz madde oldukları için "tamamen katılmıyorum" = 5 puandan başlamak üzere puanlanmıştır.

Öğrencilerin görüşlerini daha iyi analiz edebilmek için maddelerin aritmetik ortalamalarını incelemekte yarar vardır.

Madde 1 , 2, 3, 16 ve 17'den anlaşıldığı üzere öğrenciler kavram haritalarını gruplayarak öğrenmeye yardımcı olduğu için, şekillerle kalıcılığı sağladığı için ve de soyuttan somuta anlamlılığı artırdığı, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği ve ezberlemek zorunda kalmadıkları için yararlı bulmuşlar ve olumlu görüşler belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında kavram haritalarını bu boyutuyla benimsedikleri söylenebilir.

Madde 4 ve 5' e göre de öğrenciler kavram haritalarını sıkıcı bulmamışlardır. Kavram haritaları yöntemiyle işlenen derse katılım konusunda da olumluya yakın bir kararsızlık sergilemişlerdir.

6. maddede “kavram haritaları yöntemi ile İngilizce zamanlar konusunu , geleneksel yöntemden daha iyi öğrendim.” Görüşüne öğrenciler kararsızlık düzeyinde katılmışlardır. Ayrıca “Kavram haritaları yöntemiyle öğretmenimin daha önce kullandığı yöntem arasında öğrenme açısından hiçbir fark olmadı” görüşünün yer aldığı 18. maddeye de kararsızlık düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğrencilerin kavram haritaları yönteminin uygulandığı öğrenme ortamı tasarımı ile geleneksel yöntemin uygulandığı ortam arasındaki farklılığı yeterince anlayamadıkları söylenebilir. Madde 7' de yapılan tekrarların kısa ve anlaşılır olduğu görüşüne öğrencilerin olumlu bir tepki geliştirdikleri söylenebilir.

Madde 8 ile öğrenciler kavram haritası yöntemini diğer derslerde kullanmadıklarını belirtmişler madde 9, 10 ve 11' de ise ise kavram haritası yönteminin gerekli olup olmadığı konusunda kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. İngilizce dersini kavram haritası yöntemiyle işleme fikrine katılmadıklarını belirtmiş ve kavram haritaları yöntemiyle işlenen konuların sınavında başarılı oldukları konusunda kararsız bir tutum sergilemişlerdir. Madde 20'de ise kavram haritalarının derse karşı olan ilgilerini azalttığı görüşünde kararsız kalmışlardır. buradan da kavram haritası yönteminin öğrencinin derse karşı olan ilgisini olumlu yönde yeterince etkilemediği biçiminde yorumlanabilir. Denenceler sonucu başarı konusunda olumlu sonuçlar da dikkate alınarak bir yorum yapılırsa öğrencilerin yöntemin olumlu yönlerini yeterince algılayamadıkları söylenebilir. Bu durum kavram haritalarının tamamen öğretmen tarafından geliştirilmiş olmasından kaynaklanabilir. Öğrencilerin konulara ilişkin kendilerinin kavram haritaları geliştirmeleri uygulaması başlangıçta denenmiş ancak yabancı dil düzeyleri genel olarak düşük olduğu için yeterince başarı sağlanamadığı için bu uygulamadan da vazgeçilerek sadece öğretmenin geliştirdiği kavram haritaları kullanılmıştır.

Madde 12 de dersin kavram haritalarıyla işlenmesini zevkli buldukları ortaya çıkmıştır. Bu konudaki olumlu tepkilerini görüşe katılarak göstermişlerdir. Öğrenciler her ne kadar kavram haritaları geliştirmeseler de öğretmenin geliştirdiği haritalarla dersin işlenişini zevkli bulmaları dikkat çekicidir.

Eski öğrenilenlerle yeni öğrenilenler arasında bağlantı kurmayı esas alan madde 13'te öğrenciler kararsız kalmışlar ancak aritmetik ortalamaya bakıldığında bu ifadenin aritmetik ortalamasının olumluya yakın olduğu söylenebilir. Madde 14'te öğrenciler derste etkin rol aldıkları cümlesine katılıp katılmamakta kararsız kalsalar da sonuçlar "katılıyorum" ifadesine çok yakın olduğunu göstermektedir. Madde 15 da ise kavram haritalarının sınıfta tartışma ortamı yarattığını düşünüp görüşe olumlu tepki vermişlerdir.

Madde 19 de belirtilen "kavram haritası yapmayı oldukça sıkıcı buluyorum" ifadesinde de öğrenciler kararsız bir tutum sergilemiştir. Daha önce de belirtildiği gibi uygulamanın başlangıcında öğrencilerin de kendi kavram haritalarını geliştirmeleri çalışması yapılmıştır. Ancak bu konuda istenilen başarı elde edilememiştir. Öğrencilerin ifadeleri ve yapılan gözleme göre bunun en önemli nedeni yabancı dil düzeyinin düşük olmasıdır. Bu nedenden dolayı öğrencilerin bu maddede de kararsız kaldıkları söylenebilir.

Kavram haritası yönteminin İngilizce dersinde işlenmesi sonucu öğrenciler bilgilerin görselleşmesi ve öğrenmenin somutlaşması, tekrarların kolay ve ezberden uzak olması açısından olumlu tepkiler ortaya koymuştur. Kavram haritalarıyla ders işlenirken kavramlar arasındaki bağlantılar öğrencilerin de yardımıyla ortaya çıkarıldığı için öğrenciler derste tartışma ortamı oluştuğu ve etkin rol aldıkları konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak bu yöntem diğer derslerde kullanılmadığından öğrenciler kavram haritası yöntemini benimsemekte problem yaşama süreci geçirmişler ve geleneksel yöntemle bu yöntemi karşılaştırdıklarında kararsızlıklarını dile getirmişlerdir. Yine yönteme yabancı olmalarından dolayı ve de öğreticilerin bu yöntemi kullanmayışlarından dolayı diğer derslerde yöntemi kullanma konusunda olumsuz görüş belirtmişlerdir. Ortaya çıkan sonuçlarda sınavlarda başarılı oldukları gözlene de öğrenciler yazılıda başarılı olma konusunda da kararsız kalmışlardır.

Bütün bunlara dayalı olarak genel bir değerlendirme yapılırsa Şunlar söylenbilir:

- Öğrenciler genel olarak kavram haritaları yöntemini genel olarak benimsemişler,
- Kavram haritaları geliştirmekte zorlandıklarını,
- Derse katılımlarının genel olarak arttığını ve tartışma ortamı olduğunu,
- ğrenmelerine olumlu katkı sağladığını,
- Başka derslerde kullanma konusunda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

BÖLÜM V

ÖZET, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.

Bu bölümde Elazığ Balakgazi Lisesi 9. sınıf İngilizce dersinde uygulanan kavram haritaları yöntemi ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerine etkisini karşılaştırmayı amaçlayan araştırmanın özeti yapılmış, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar verilmiş ve bu sonuçlara göre de önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Özet

Etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlama sadece öğretmen merkezli bir yaklaşımın sonucu değildir. Bu yaklaşımda öğrenmenin sağlanmasında birçok sorunla karşılaşma olasılığı vardır. Ancak öğretmen merkezli yaklaşım, kolay olduğu ve geçmişten beri takip edilen bir yol olduğu nedenlerinden dolayı günümüz eğitim ortamlarının vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Bunun sonucunda da öğretmenin otorite olduğu bir sınıf ve otoriteye ayak uydurmak için sadece dinleyen ve not tutan, aldıklarıyla yetinen, soru sormayan, sorgulamayan bir öğrenci grubu oluşmuştur.

Derlerde daha etkin rol alan, kritik düşünme yeteneğine sahip ve sorgulayan öğrenciler yetiştirebilmek için öğretmen merkezli yaklaşım yerine öğrenci merkezli yaklaşımın benimsenmesi ve buna uyum sağlayan yöntemlerin benimsenmesi gerekir. Bunun için etkili öğrenmeyi sağlayacak farklı öğretim yöntemleri önem kazanmıştır. Bunlardan biri de araştırmanın konusunu oluşturan kavram haritaları yöntemidir. Kavram haritaları yöntemi kendi kendine öğrenmeyi sağlayıcı özellikler taşıdığı, öğrenmeyi şekillerle daha anlamlı hale getirdiği, eski bilgilerle yenileri arasında bağlantı kurmayı kolaylaştırdığı ve öğrenme sırasında etkili katılımı gerektirip sınıfta tartışma ortamı yarattığı için geleneksel yöntemden farklıdır(Taşpınar, 2005: 113).

Yurt dışında kavram haritaları yöntemine ilişkin pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar özellikle fen bilgisi öğretimi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu araştırmaların büyük çoğunluğunda kavram haritaları yönteminin geleneksel yöntemle göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Ülkemizde de kavram haritalarına ilişkin yapılan çalışmalar özellikle fen bilgisi alanında olup geleneksel yöntemle karşılaştırıldığı zaman kavram haritaları yönteminin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Kavram haritalarının yabancı dil öğretimi üzerine etkisi sınırlı sayıda araştırma kapsamına alındığı için bu çalışmada; yabancı dil öğretiminde kavram haritası yöntemiyle geleneksel yöntemi karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu genel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki iki alt amaç belirlenmiştir.

- 1.İngilizce dersinde, araştırma kapsamında “Simple Present Tense” ve “Present Continuous Tense” konularının işlenişinde kavram haritası yönteminin kullanılması ve aynı konuların geleneksel yöntemle işlenmesi sonucu öğrencilerin elde ettikleri başarı düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek.
- 2.Bu konuların öğretimi sırasında kullanılan kavram haritaları yöntemi hakkında öğrencilerin görüşlerini belirlemek.

Bunlardan birinci alt amaca ilişkin olarak 7 denence test edilmiştir. İkinci alt amaç doğrultusunda ise kavram haritaları hakkında deney grubunun görüşlerini sorgulayan probleme cevap aranmıştır.

Araştırma bağımsız değişkenler olan kavram haritası yöntemi ve geleneksel yöntemin, bağımlı değişken olan öğrenci başarısına etkisinin araştırılması yönüyle deneme modelinde bir çalışmadır. Çalışmada deneme modelinin gereği olarak bir deney ve bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Bunlar kavram haritaları yönteminin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gruplarıdır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında Elazığ Balakgazi Lisesinde okuyan 187 9. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise her biri 23 kişiden oluşan iki grup oluşturmuştur.

Araştırma kapsamında aşağıda belirtilen aşamalar izlenmiştir.

5.1.1Öğretim Materyali Geliştirme

Araştırmada deney grubunda yöntemine uygun olarak kullanılmak üzere “present continuous tense” ve “simple present tense” i içeren kavram haritaları düzenlenmiştir.

5.1.2 Örneklem Grubunun Seçilmesi

Deney ve kontrol gruplarını oluşturmak için dört temel ölçüt ele alınmıştır.

Bunlar;

- Öğrencilerin cinsiyetleri,
- Öğrencilerin öntest puanları,
- Öğrencilerin 8. sınıfta İngilizce dersinden aldıkları notlar,
- Öğrencilerin 8. sınıfta Türkçe dersinden aldıkları notlardır.

Elde edilen veriler kümeleme analizi (Cluster Analysis) tekniği yardımıyla değerlendirilmiş ve başlangıçta bir sınıf yansızlık ölçütlerini bozacak niteliklere sahip olması nedeniyle araştırmadan çıkarılmıştır. Geri kalan iki sınıftan ölçütler doğrultusunda 23 deney grubu elemanı ve bir sınıftan da 23 kontrol grubu elemanı seçilmiştir.

5.1.3 Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Araştırmada kavram haritaları yöntemi ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısına etkisi açısından karşılaştırılabilmesi amacıyla bir başarı testi geliştirilmiştir.

Başarı testi için gerekli ön çalışmalar yapılmış ve 35 sorudan oluşan bir test ortaya çıkmıştır. Bu test $n = 141$ öğrenciye uygulanmış ve gerekli analizler yapılmıştır. Testin güvenilirliği KR-20'ye göre yapılmış ve 0.91 bulunmuştur. Yapılan deneyler sonucunda aracın geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

5.1.4 Verilerin Toplanması ve Çözümü

Başarı testi 2005-2006 öğretim yılında Balakgazi Lisesinde okuyan 4 adet 9. sınıfa öntest, deneysel işlemin tamamlanmasından sonra sontest ve 4 ay sonra da geciktirilmiş test olarak uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, kümeleme analizi, tek yönlü varyans analizi, madde güçlük ve ayırıcılık testleri, KR-20 katsayısı, bağımsız gruplar t testi, eşli gruplar t testi, levene's testi, Mann Whitney U testi, Kolmogorov Smirnov Z testi, Wilcoxon testi gibi istatistiksel işlemler yapılmıştır. Varyans analizinde güven aralığı $p < ,05$ olarak belirlenmiştir. İstatistiksel işlemlerin yapılmasında "SPSS 9,05 for Windows" paket programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın bulguları denenceler doğrultusunda aşağıda özetlenmiştir.

5.1.5 Başarı Puanlarına İlişkin Sonuçlar

1. Deney grubunun öntest puan ortalaması ile sontest puan ortalaması arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Buradan yola çıkarak da kavram haritası yönteminin deney grubu üzerinde pozitif bir etki yaptığı söylenebilir.
2. Kontrol grubunun öntest puan ortalaması ile sontest puan ortalaması arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Ancak bu fark deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki fark kadar belirgin değildir.
3. Deney ve kontrol grubunun sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu fark deney grubu lehine olup kavram haritası yönteminin geleneksel yöntemle oranla daha başarılı olduğunu göstermiştir.
4. Deney ve kontrol grubunun erişim puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir.
5. Deney grubunun sontest puan ortalaması ile başarı testinin 4 ay sonra uygulanması sonucu elde edilen puan ortalaması arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Ancak sonuçtan da anlaşıldığı gibi deney grubu 4 ay içerisinde belirgin bir unutma dönemi yaşamıştır.
6. Kontrol grubunun sontest puan ortalaması ile başarı testinin 4 ay sonra uygulanması sonucu elde edilen puan ortalaması arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kontrol grubu da belirgin bir unutma dönemi yaşamıştır.
7. Deney grubu ile kontrol grubunun geciktirilmiş test puan ortalamaları anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Kavram haritası yöntemi ile geleneksel yöntem arasında öğrenilen bilgilerin unutulması açısından bir fark ortaya çıkmamıştır.
8. Öğrenciler genel olarak kavram haritaları yöntemini benimsemişleridir. Ancak kendileri kavram haritası geliştirmekte zorlanmışlardır.

5.2. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar aşağıdaki başlıklar altında kısaca tartışılmıştır.

5.2.1. Kavram Haritaları Yönteminin Öğrenme Üzerine Etkisi

Yapılan araştırmada kavram haritaları yöntemi yabancı dil öğretiminde uygulanmıştır Türk eğitim sisteminde yabancı dil öğretimi genelde öğretmen merkezli geleneksel yöntemler takip edilerek yapılmaktadır. Sınıf mevcutlarının fazla olması öğretmen öğrenci iletişimini azalttığından öğretmen merkezli, öğrencinin pasif olup derse katılmak yerine not tuttuğu bir sistem benimsenmiştir.

Novak ve Gowin (2004: 6) kavram haritalarının öğrencilerin aktif katılımları ile geliştirilmesinin yararlı olacağını belirtmişlerdir. Ancak geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenmeye alışkın olan öğrenciler için kavram haritaları ilk bakışta cazip olmakla birlikte bir kavram haritasında bulunması gereken temel niteliklerden, kavramlar arası ilişkilerden ve kavramları birbirine bağlayan kavram oklarından haberdar olmayan öğrenciler için çeşitli güçlüklerle karşılaşılacak bir yöntemdir. Öğretmen merkezli yaklaşımla ders işlemeye alışkın oldukları için öğrencilerin, sınıfta etkin katılımını gerektiren ve tartışma ortamı oluşturan kavram haritaları yöntemini ilk aşamada yadırgadıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler bilginin aktarılmasına alışkın olduklarından bilgiyi yapılandırma zorluk çekmektedirler. Nitekim bu araştırma sonuçlarına göre de kendi kavram haritalarını geliştirmekte zorlanmışlardır. Ausubel ve Novak'ın belirttiğine göre (Kabaca, 2002: 22) aslında kavram haritaları öğrencilerin konu hakkında ne bildiklerini ortaya koyan bir araçtır. Buna göre öğrencilerin kendi kavram haritalarını geliştirmekte zorlanmalarının başlıca nedeni yabancı dil düzeylerinin yetersizliğidir.

Yapılan araştırmada da İngilizce dersini belirli konularda kavram haritasıyla işleyince başarıyı nasıl etkileyeceği araştırılmıştır. Deney ve kontrol olmak üzere iki grup oluşturduktan sonra deney grubuna kavram haritaları yöntemi; kontrol grubuna da geleneksel yöntem uygulanmıştır. Elde edilen başarı puanlarına göre kavram haritaları yönteminin geleneksel yöntemle göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Taş (2001), Akgündüz (2002), Kabaca (2002), Çardak (2002), Mclay and Brown (2003), Roberts (1999), Mergendoller and Sacks (1994), Slotte and Lonka' nın (1999) kavram haritası yönteminin geleneksel yöntemle karşılaştırıp daha başarılı olduğunu belirledikleri bulgularla paralellik göstermektedir.

Bu araştırma ile kavram haritaları yönteminin uygulandığı deney gurubunun geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise bilgidaki kalıcılık açısından kavram haritaları yöntemi ile geleneksel yöntem arasında önemli bir fark bulunmayışıdır. Çünkü her iki grupta da belirgin bir unutma süreci yaşanmıştır. buradan da kavram haritaları yönteminin bilgide kalıcılığı sağlamada önemli bir role sahip olmadığı söylenebilir.

5.2.2. Kavram Haritaları Yöntemine İlişkin Anket Sonuçları

Deney grubuna haftada 3 saat olmak üzere 4 hafta boyunca kavram haritaları yöntemiyle ders işlenmiş ve bu sürenin sonunda da öğrencilerin bu yöntem hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur.

Öğrenciler ankette bulunan maddelerden bazılarına olumlu bazılarına olumsuz tepkiler geliştirmişlerdir. Öğrencilerin kavram haritaları yöntemiyle ilgili olumlu görüşler ortaya koydukları maddeler şunlardır:

- konular gruplandırarak anlatıldığı,
- şekillerle ifade edildiği ve bu yüzden somutlaştığı,
- daha sonra yapılan tekrarların daha kısa ve anlaşılır olduğu,
- derste tartışma ortamı oluştuğu,
- dersin geleneksel yöntemle işlenişinden daha zevkli olduğu,
- ezberlemek zorunda kalınmadığı,
- daha sonraki tekrarların daha kısa ve anlaşılır olduğu,
- ve öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri kolaylaştığı için bu maddelere olumlu tepkiler ortaya koymuşlardır.

Kabaca'nın (2002, 71) yaptığı araştırmada da öğrenciler kavram haritaları yöntemini zihinlerini organize ederek öğrenmelerine olumlu etkisi olduğu için benimsemişler ve zevkli bulmuşlardır.

Öğrencilerin kararsız oldukları maddeler ise:

- geleneksel yöntemde mi kavram haritası yönteminde mi daha etkin oldukları,
- geleneksel yöntemde mi kavram haritaları yönteminde mi daha iyi öğrendikleri,

- kavram haritalarının İngilizce dersi için gerekli olup olmadığı,
- kavram haritası yönteminde mi geleneksel yöntemde mi yazılıda daha başarılı oldukları,
- kavram haritası yapmanın zevkli mi sıkıcı mı olduğudur.

Öğrencilerin olumsuz görüş belirttikleri maddeler ise:

- kavram haritalarının diğer derslerde de kullanılması,
- bundan sonra İngilizce dersini kavram haritalarıyla işlemek ve
- kavram haritalarının öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini artırdığıdır.

Nitekim Kabaca'nın (2002: 34) belirttiği gibi öğrenciler bu yönetime alışana kadar genellikle sıkılabilmekte ve hoşlanmayabilmektedirler. Bu araştırmada da benzer bir durum yaşanmıştır.

Bu görüşlerden yola çıkarak öğrencilerin kavram haritaları yöntemine yabancı oldukları da göz önüne alınırsa, bu yeni yöntem için genelde olumlu görüşler belirttikleri söylenebilir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonucu elde edilen bulgular ışığında aktif öğrenme ya da bir başka deyişle öğrenmeyi öğrenmeyi sağlayan kavram haritaları yöntemi için şu öneriler geliştirilebilir;

- Öğretmen önce kendi hazırladığı kavram haritalarını kullanmalıdır.
- Öğretmen kavram haritaları yöntemiyle dersi işleyip daha sonra öğrencilerin kendi kavram haritalarını oluşturmalarını isteyebilir.
- Öğrencilere kavram haritaları oluşturacak öğrenme ortamları gerekmektedir. Böyle ortamlar oluşturulursa öğrencilerin yaratıcılıkları da ortaya çıkacaktır.
- Çok sayıda kural ve genelleme öğretildiği için kavram haritaları yöntemi İngilizce dersinde daha sık kullanılmalıdır.
- Konular anlatılırken kavramların önemi vurgulanmalıdır.

- Öğretmenler de kavram haritaları yöntemi konusunda bilgilendirilmeli ve becerili kılınmalıdır. Çünkü öğrenciler bir derste öğrendikleri yöntemi diğer bir derse aktarırken öğretmenin konu ile ilgili yetersizliği ile karşılaşmamalıdır.
- Öğrenciler kavram haritaları ile henüz ilköğretimde iken tanışmalıdır.

5.3.1. Yeni Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırma verilerinden yola çıkarak, yapılabilecek yeni araştırmalar için şunlar söylenebilir.

1. Kavram haritaları yöntemi yabancı dil dersinde kelime öğretiminde ve metin okumada da kullanılabilir.
2. Kavram haritalarının üst düzey bilişsel davranışların (uyguluma-analiz-sentez) öğretimdeki etkililik düzeyi de araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (1992); **İşbirlikli Öğrenme: Kuram-Uygulama-Araştırma**, Malatya: Uğurel Matbaası.
- Akgündüz, D. (2002), **İlköğretim Fen Bilgisi Dersi Öğretimi 6. Sınıf Biyoloji Konularında Kavram Haritalarının Kullanımı ve Başarıya Olan Etkisi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara:Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Akkayüz, E. (2003), **İlköğretim 4 ve 6. Sınıf öğrencilerinin Kavram Haritası Hazırlama Düzeyleri**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Aksan, D.(1990). **Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim I**. Ankara:Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Baki, A., Şahin, S.M., **Bilgisayar Destekli Kavram Haritası Yöntemiyle Öğretmen Adaylarının Matematiksel Öğrenmelerinin Değerlendirilmesi**, The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 3 (2), 2004.
- Bükel, İ. (2004). Türkiye'deki Okullarda yapılan Yabancı Dil Çalışmalarının Değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi İçin Görüş ve Öneriler. **MEB Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu 20-22 Aralık 2004**. Ankara: 685-690.
- Brandt, L., Elen, J. (2003). The Impact of Concept Mapping and Visualisation on the Learning of Secondary School Chemistry Students. **INT. J. SCI. EDUC.** **23** (12), 1303-1313.
- Cem, C. (1978). **Türkiye’de Kamu Görevlilerinin Yabancı Dil Sorunları**. Ankara: TODAİE.
- Chardan, S, (1985). **Concept Maps**, AustralianScience Teachers Journal, (30), 55-60.

- Çardak, O. (2002). **Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Çeşitliliği ve Sınıflandırılması Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Tespiti ve Kavram Haritalarıyla Giderilmesi**, (Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Biyoloji Ana Bilim Dalı.
- Demircan, Ö. (2002). **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, İstanbul: Ders Yayınları
- Demirel, Ö. (2002). **Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). **Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası**, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erdoğan, H ve diğerleri. (1984). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (İstatistik Uygulamalı)**. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi.
- Franc, S. (2004). Evaluation of Nutritional Education Using Concept Mapping. **Patient Education and Counselling**. **52**, 183-192.
- Gömlüksiz, N. (2004). **Öğretimde Strateji, Yöntem ve Teknikler.Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme** (Editör: Mehmet GÜROL). Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Günay, D. (1995). Roman Çözümlemesine Toplumdilbilimsel Bir Yaklaşım. **Dil Dergisi** 35, 5-24. Ankara: TÖMER Yayınları.
- Gürlek, M. (2002). **Ortaöğretim Biyoloji Öğretiminde Anlam Çözümleme Tabloları, Kavram Ağları ve kavram Haritalarının Uygulanması**, (Yüksek Lisans Tezi). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Hsu, L. (2005). Concept Maps as an Assessment Tool in a Nursing Course. **Journal of Professional Nursing**. **21** (3), 141-149.

İnan, D. (2004). Değişen Dünyada Dil Öğretiminin Yeniden Değerlendirilmesi ve İyileştirilmesi . **MEB Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu 20-22 Aralık 2004**. Ankara: 154-158.

İşeri. K. (2006). **Dilin Kazanımı ve Öğretimi**.

host.nigde.edu.tr/~kiseri/makaleler/dilinkazanimi.pdf (5 Haziran 2006 tarihinde alındı)

Kabaca, T. (2002). **Ortaöğretim Matematik Eğitiminde Kavram Haritalanması Tekniğinin Kullanımı**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Karapür, İ. (2002). **Van'daki Liselerde Olasılık Öğretiminde Görülen Kavram Yanılgıları**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kinchin, I. M. (2001). If Concept Mapping is so Helpful to Learn Biology, Why Aren't We All Doing It? **INT. J. SCI. EDUC.** **23** (12), 1257-1269.

Küçükahmet, L. (1999). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Külahçı, Ş. G. (1995) **Eğitim Programları-Temel Kavramlar ve Program Türleri**. (Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi: A-2). Ankara: Özışık Ofset Matbaacılık.

Mclay, M., Brown, M. (2003). Using Concept Mapping To Evaluate The Training of Primary School Leaders. **Int. J. Leadership in Education.** **6** (01), 73-87.

Mackey, W. F. (1965); **Language Teaching Analysis**, Longman.

Megendoller, J. R., Sack, C. H. (1994). Concerning the Relationship Between Teachers' Theoretical Orientations Toward reading and Their Concept Maps. **Teaching & Teacher Education.** **10** (6), 589-599.

- Mirici, İ. Kh.; Glover, P. (2004) Türkiyede Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programının Tanıtımı ve Uygulamaları. **MEB Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu 20-22 Aralık 2004**. Ankara: 224-227.
- Novak, J. D., Gowin, D. B.(2004): **Learning How to Learn**. Cambridge University Pres., New York, USA
- Online Fizik, (2004). **Kavram Haritaları**. <http://www.onlinefizik.com/content/view/33/110/> (15 Ocak 2005 tarihinde alındı).
- Roberts, L. (1999). Using Concept Maps to Measure Statistical Understanding. **INT. J. MATH. EDUC. SCI. TECHNOL. 30** (5), 707-717.
- Semerci, Ç, (2003); **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Kuramdan Uygulamaya Ders Notu**, Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Slotte, V., Lonka, K. (1999). Spontaneous Concept Maps Aiding the Understanding of Scientific Concepts. **INT. J. SCI. EDUC. 21** (5), 515-531.
- Taş, B, (2001). **Fen Bilimleri Öğretiminde Kavram Haritaları Üzerine Deneysel Bir Çalışma**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Taşpınar, M, (1997). **Modüler Öğretim Yönteminin Öğretim Yöntemleri Dresinde Öğrenci Başarısına Etkisi** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşpınar, M. Ve Atıcı, B., **“Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut”**, Eğitim Araştırmaları, 2(8) 2002, s.207-215.
- Taşpınar, M, (2005); **Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri**, Elazığ: Üniversite Kitabevi, 2. Baskı.
- Tatlıdil, H. (1992). **Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz**. İstanbul

Tekin, H. (1994). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme** (Sekizinci Baskı). Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.

Uiuc. (2005). **Kinds of Concept Maps**

<http://classes.aces.uiuc.edu/ACES100/Mind/c-m2.html> - 3k,(15 Ocak 2005'te alındı).

YÖK, (2006). **Kavramlar, Kavramsal Sistemler ve Kavram Haritaları.**

<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/fizik/u4.doc> (15 Ocak 2005 tarihinde alındı).

EK I

BAŞARI TESTİ

A- Write the verbs in progressive form.

- | | | | |
|----------|-------|-----------|-------|
| 1- write | | 4- help | |
| 2- ruin | | 5- open | |
| 3- come | | 6- travel | |
| | | 7- fix | |

B- Choose the correct “time expression” into the correct space (now, next summer, this term, these days, stil)

- 8- Mother is in the kitchen She is cooking dinner.
9- They are going to Antalya

C- Make the positive sentences into the question form.

- 10- I'm writing now.
11- You are reding a book.
12- She is eating lunch.
13- We are listening to music.
14- They are discussing.

D- Make the negative sentences into positive form.

- 15- They don't like travelling.

E- Write the verbs in the spaces into yhe correct form.

(simple present / present continuous)

- 16- She (play) with her friends now.
17- She (like) computer games very much.

F- Write the time expressions into the correct column.

(18-every day, 19-just now, 20- never, 21- this week, 22-usually, 23-right now, 24-often, 25- this term,
26-always.)

Simple present

Present Continuous

G- Make Questions and answer them in present continuous tense.

- 27- She /some new clothes/try on (?)/ Is..... Yes
- 28- Repair/ my father/my cousin's bike (?)/ Is ... No
- 29- Photographs/ Sue and Cathy/look at/ the / (?) Are No
- 30- For the lesson/ get ready / the students (?) Are Yes...

H- Make questions and answer them in simple present tense.

- 31-The baby / does / milk / drink (?).....Yes
- 32-Play / the boys / do / football (?) No
- 33-Ice-cream / does / he / eat (?) Yes
- 34-Get up / she / does / late (?) Yes
- 35-You / do / coffee / like (?).....Yes.....

EK II**KAVRAM HARİTALARI YÖNTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ BELİRLEME ANKETİ**

Sevgili Öğrenci;

Bu anket kavram haritaları yöntemi ile ilgili görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır. İlgili okuyup cevap verdiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

		A	B	C	D	E
1	Kavram Haritaları ile konular gruplandırılarak anlatıldığı için daha kolay öğrendim.					
2	Yapılan gruplandırma şekillerle ifade edildiği için zihnimde daha kalıcı yer etti.					
3	Soyut kavramlar şekillerle somutlaştı.					
4	Kavram haritaları ile ders çok zevkli geçti.					
5	Kavram haritaları ile ders çok zor ve sıkıcıydı.					
6	Kavram haritası yöntemi ile İngilizce zamanlar konusunu, geleneksel yöntemden daha iyi öğrendim					
7	Daha sonra yaptığım tekrarlar daha kısa ve anlaşılır oldu.					
8	Kavram haritalarını diğer derslerde de kullanıyorum.					
9	Kavram haritası yönteminin gereksiz olduğunu ve geleneksel yöntemin daha iyi olduğunu düşünüyorum.					
10	İngilizce dersini hep kavram haritaları ile öğrenmek istiyorum.					
11	Kavram haritalarıyla anlatılan konularda yazılıda daha başarılı oldum.					
12	Kavram haritaları ile öğrendiğim bilgilerle eski bilgiler arasında daha rahat bağlantı kuruyorum.					
13	Kavram haritası yöntemiyle derste daha etkin rol aldım.					
14	Kavram haritaları sayesinde sınıfta tartışma ortamı oluştu.					
15	Kavram haritası yöntemiyle konuyu ezberlemek zorunda kalmadım.					
16	Kavram haritaları ile kendi kendime öğrenmem kolaylaştı.					
17	Kavram haritaları İngilizce dersine olan ilgimi artırdı.					
18	Kavram haritası yöntemiyle geleneksel yöntem arasında öğrenme açısından hiç fark olmadı.					
19	Kavram haritaları yapmayı oldukça sıkıcı buluyorum.					

A : Tamamen Katılıyorum

B : Katılıyorum

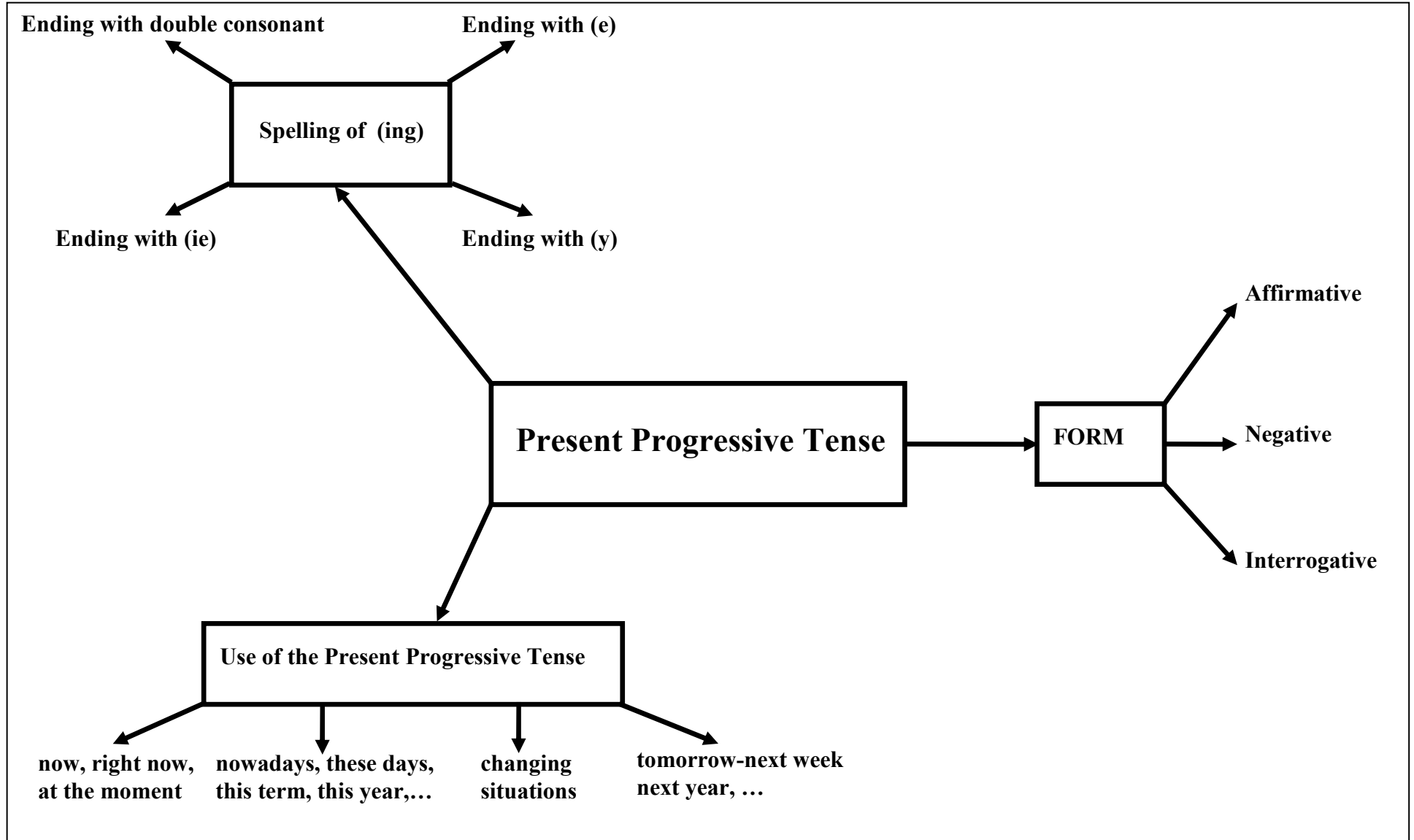
C : Kararsızım

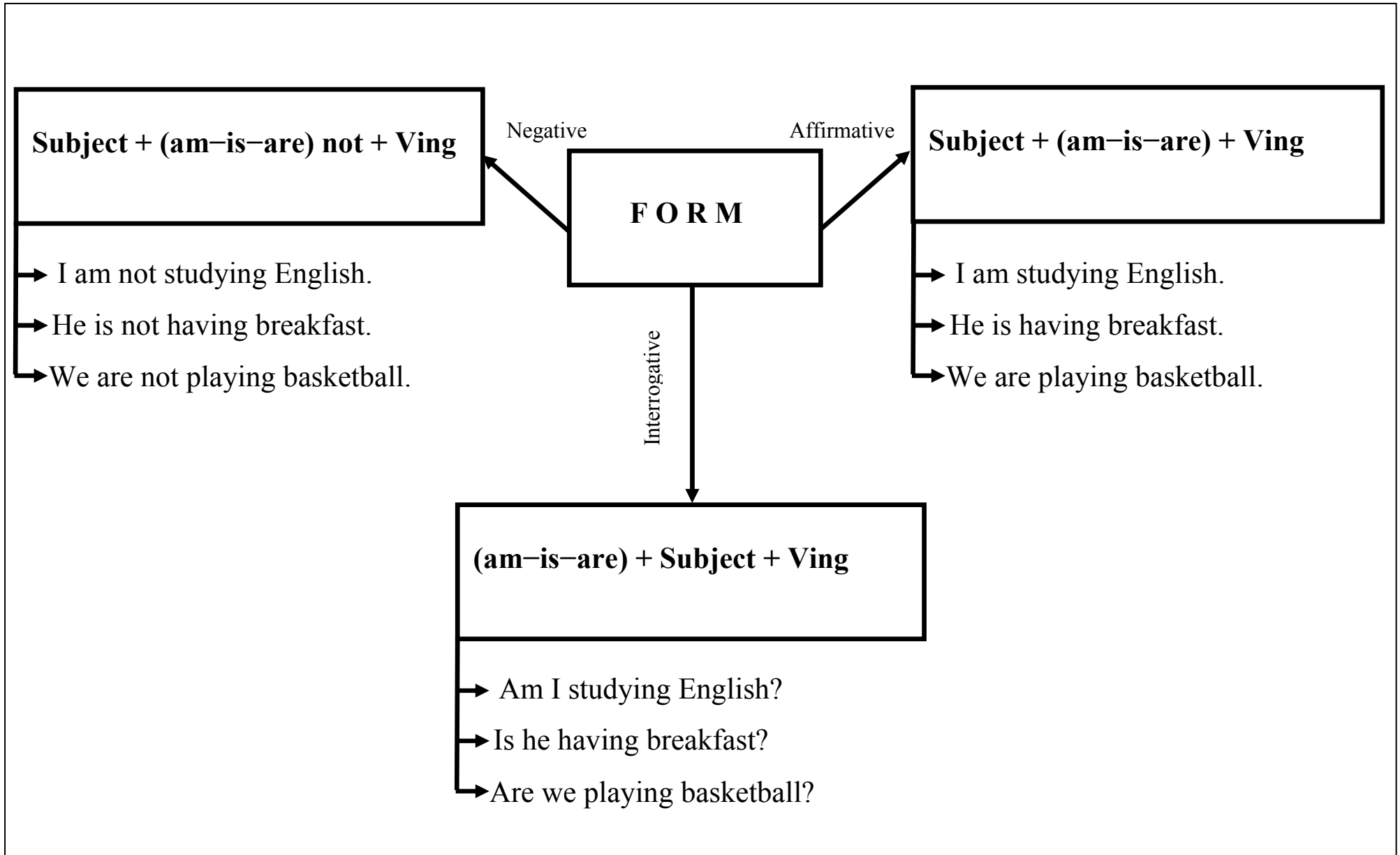
D : Katılmıyorum

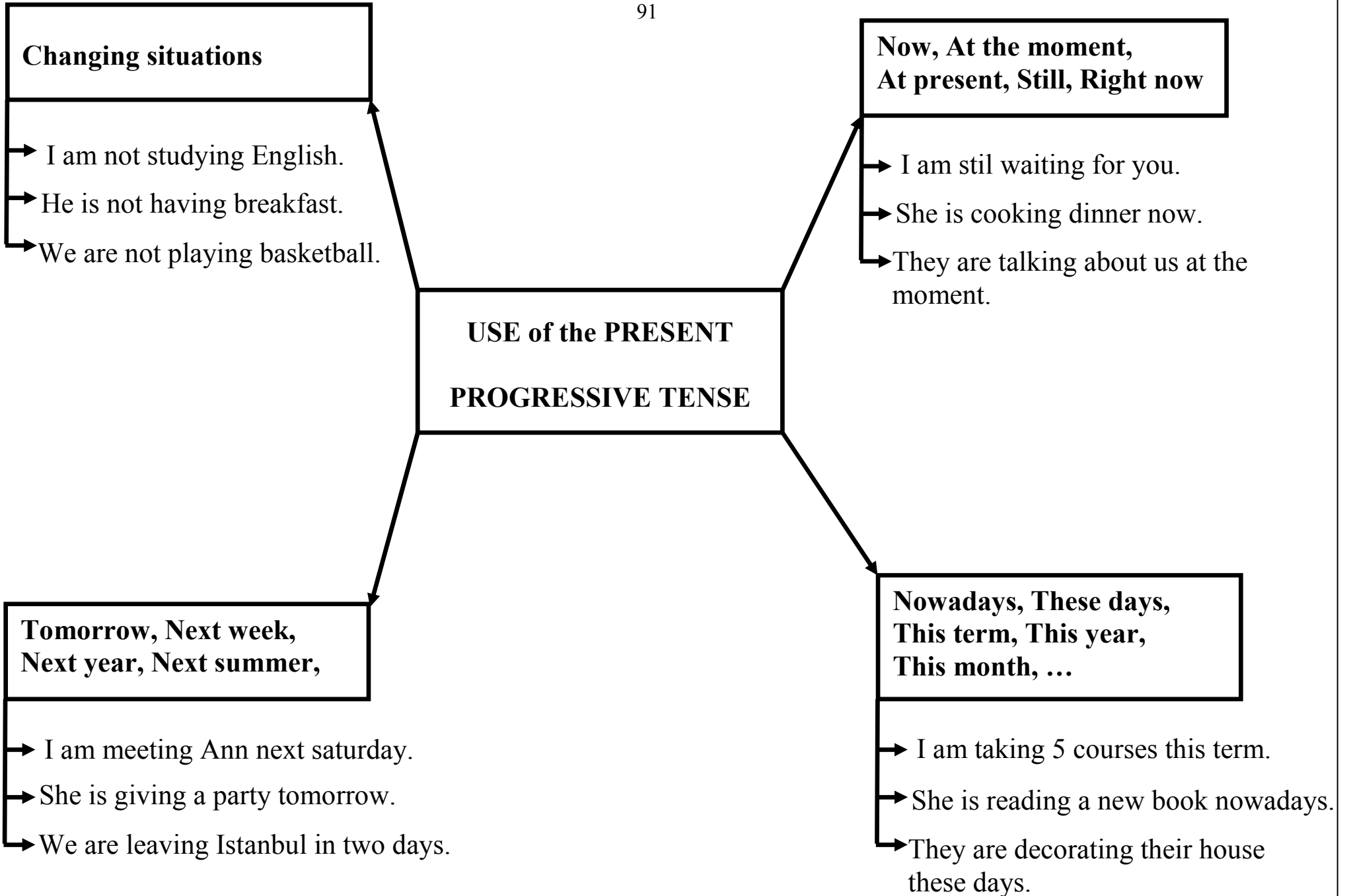
E : Hiç Katılmıyorum

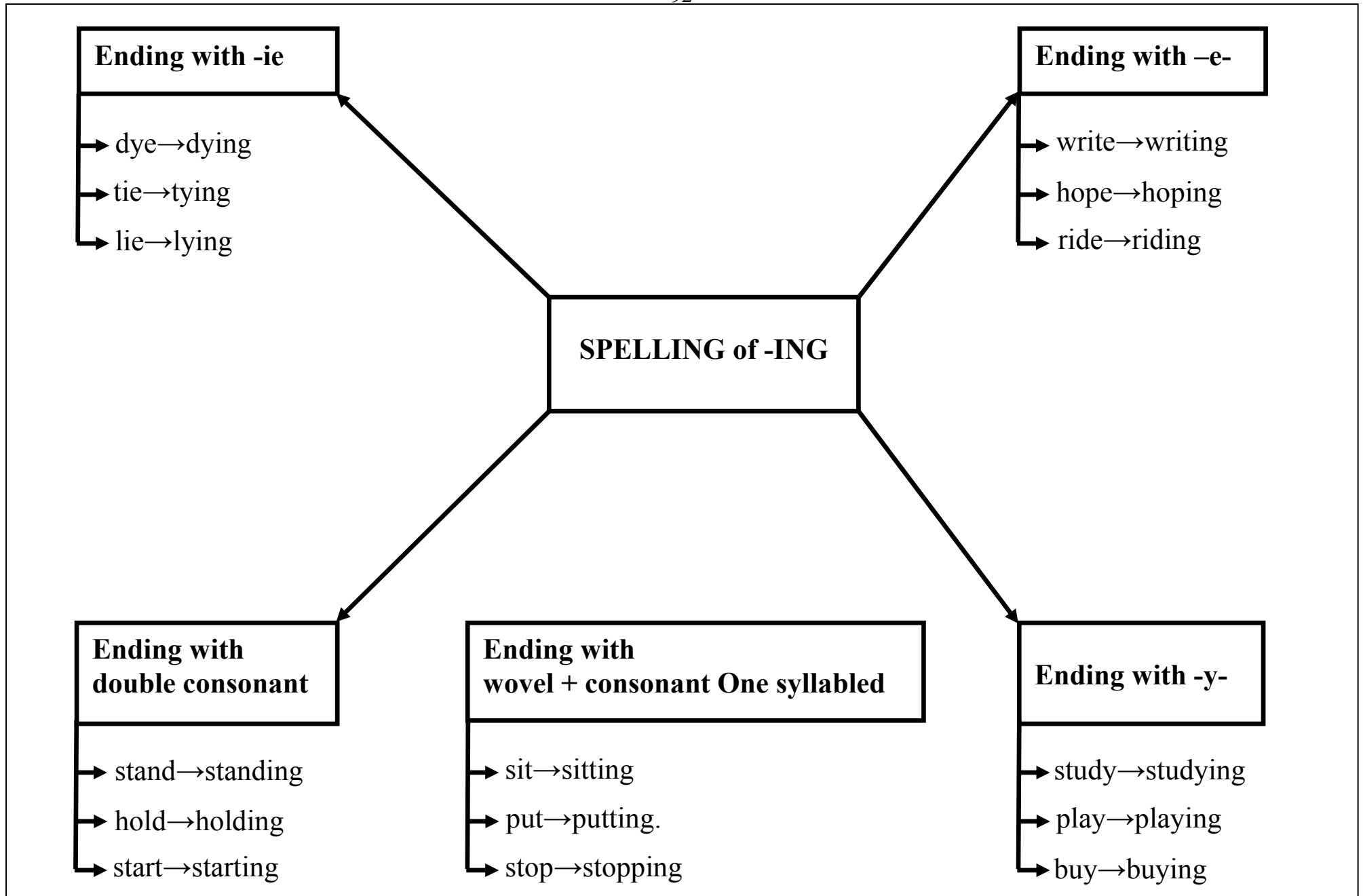
EK III

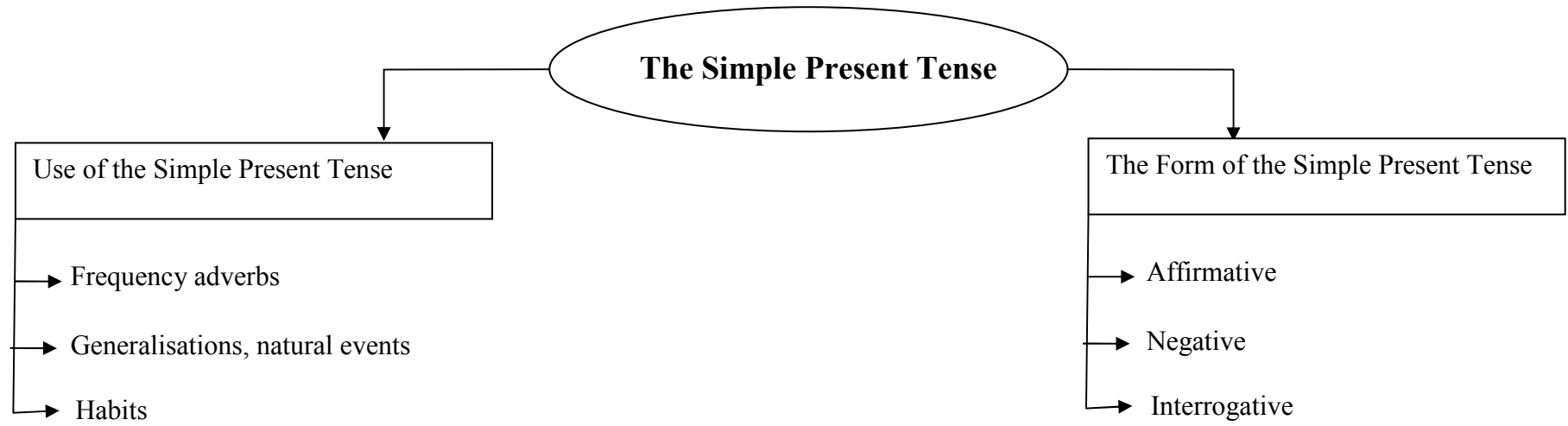
“Present Continuous Tense ve Simple Present Tense” Konulu Kavram Haritaları

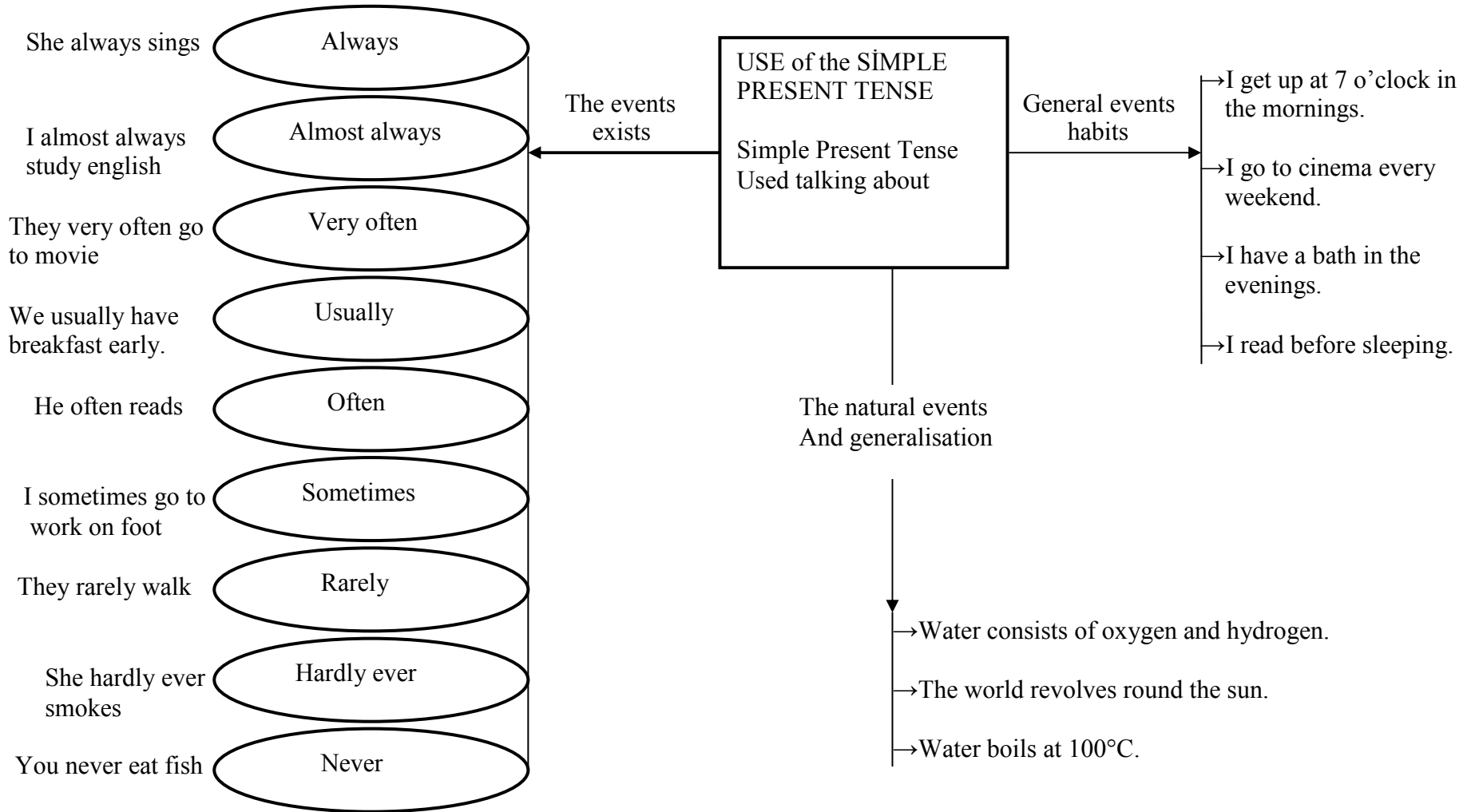


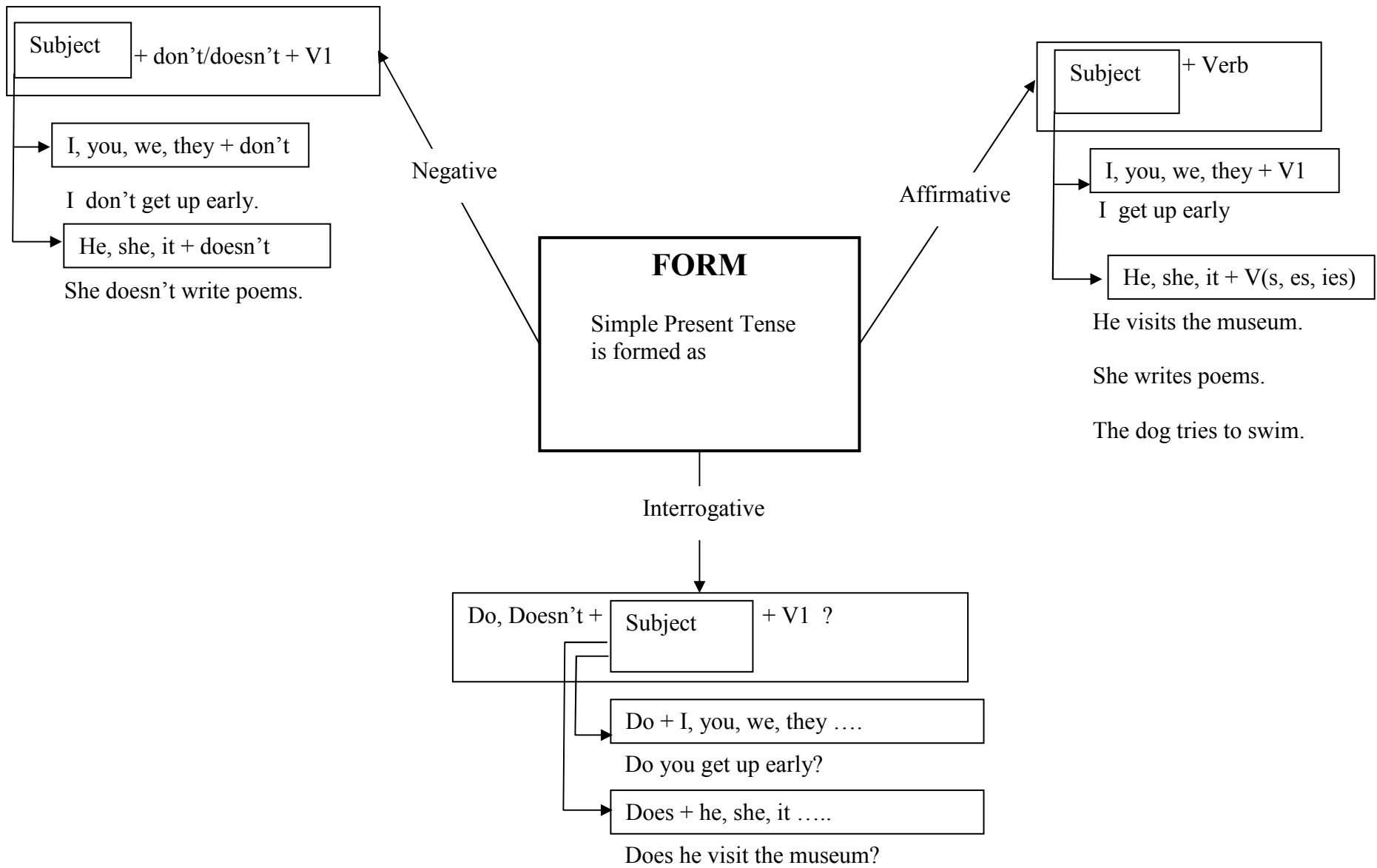












ÖZGEÇMİŞ

Seçil Tümen 1980 yılında Afyon'da doğdu. 1998 yılında Elazığ-Balakgazi Lisesi'nden mezun oldu. Aynı yıl Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'ne girdi. 2003 yılında lisans eğitimini tamamladı ve aynı yıl Elazığ-Balakgazi Lisesi İngilizce Öğretmenliği'ne atandı. 2003-2004 Öğretim Yılı Güz döneminde Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Eğitimine başladı. 2004 Yılında Elazığ Fen Lisesi İngilizce Öğretmenliğine görevlendirildi. 2005-2006 Eğitim ve Öğretim yılını Balakgazi Lisesinde tamamladı.