

**6. SINIFLARDA KAVRAM HARİTALARIYLA DİL  
BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN BAŞARIYA ETKİSİ**

**Faruk POLATCAN**

**Yüksek lisans tezi**

**Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**Yrd. Doç. Dr. Lütfi SEZEN**

**2013**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

**T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**6. SINIFLARDA KAVRAM HARİTALARIYLA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN  
BAŞARIYA ETKİSİ**

(Effect on Success of Grammar Teaching with Concept Maps in 6<sup>th</sup> Grades)

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Faruk POLATCAN**

**Yrd. Doç. Dr. Lütfi SEZEN**

**ERZURUM  
Mart, 2013**

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç. Dr. Lütfi SEZEN danışmanlığında, Faruk POLATCAN tarafından hazırlanan "6. SINIFLARDA KAVRAM HARİTALARIYLA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN BAŞARIYA ETKİSİ" başlıklı çalışma 15 / 03 / 2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Lütfi SEZEN

İmza: 

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Osman GÜNDÜZ

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Şükrii ADA

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylanır.

.....

Prof. Dr. H. Ali KIRKILIC  
17-05-2013  
Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “6. Sınıflarda Kavram Haritalarıyla Dil Bilgisi Öğretiminin Başarıya Etkisi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin iki yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

15/ 03/ 2013

Faruk POLATCAN

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

#### 6. SINIFLARDA KAVRAM HARİTALARIYLA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN BAŞARIYA ETKİSİ

Faruk POLATCAN

2013- 103 sayfa

Bu araştırmanın amacı, kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisini değerlendirmektir. Uygulama için araştırmacı tarafından yapılandırmacı yaklaşıma ve dil bilgisi öğretimi ilkelerine uygun kavram haritaları hazırlanmıştır. Çalışmada; *isimler, sıfatlar, hâl ekleri ve iyelik ekleri* konuları örneklem olarak seçilmiştir.

Araştırmada “*ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen*” kullanılmıştır. Araştırma, Erzurum iline bağlı Pasinler İbrahim Hakkı Ortaokulunun iki farklı altıncı sınıf şubesinde (N: 40) yürütülmüştür. Şubelerden biri kontrol grubu (n: 20), diğeri ise deney grubu (n: 20) olarak rastgele belirlenmiştir. Dil bilgisi konuları kontrol grubunda geleneksel öğretimle, deney grubunda ise kavram haritaları ile işlenmiştir. Uygulama on hafta sürmüştür. Araştırmada veriler *Kişisel Bilgi Formu, Dil Bilgisi Başarı Testi ve Kavram Haritalarına İlişkin Görüş Belirleme Anketi* ile toplanmıştır. Veriler SPSS 17 programında *frekans, yüzde, Mann Whitney U, Kruskal Wallis, Wilcoxon* analizleriyle değerlendirilmiştir.

Araştırma sonunda, kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre başarıyı daha fazla artırdığı ve öğrencilerin yönetime karşı olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Dil bilgisi öğretimi, kavram, kavram haritaları.

**ABSTRACT**

**MASTER’S THESIS**

**EFFECT ON SUCCESS OF GRAMMAR TEACHING WITH CONCEPT MAPS  
IN 6<sup>th</sup> GRADES**

**Faruk POLATCAN**

**2013- 103 pages**

The aim of this research is to evaluate the effect of teaching grammar with concept maps on the 6<sup>th</sup> grade success. For application, concept maps were prepared by the researcher appropriate for constructivist approach and grammar teaching rules. In the research “nauns, adjectives, state supplements, possessive suffixes” subjects were chosen as a sample.

In the research “*pr-etest and past-test experiment design with control group*” was used. The research is executed in the two different 6th grade (N: 40) in Ibrahim Hakkı Secondary School in Erzurum. One of these classes (n: 20) was defined as a control group and the other one (n: 20) was as an experiment group at random. In the control group grammar subject were lectured traditionally, but in experiment group they lectured with concept maps. Application lasted ten weeks. In the research data were gathered with Personal Information Form, Grammar Success Test and An Opinion Determination Questionnaire About Concept Maps. Data were evaluated with *freguncy, percent* and *Mann Whitney U, Kruskal Wallis, Wilcoxon analysis*.

At the end of the research; instead of traditional teaching, teaching grammar with concept maps increased success much more and students positive approach towards the methods was reached.

**Key Words:** Teaching grammar, concept, concept maps.

## ÖN SÖZ

İnsan, doğduktan sonra ailesi ve yakın çevresi aracılığıyla farkında olmadan ana dilinin becerilerini kazanmaya başlar. Farkında olmadan gerçekleşen bu kazanım, dilin etkili kullanımı için yeterli değildir.

Dil öğretimiyle hedeflenen; insanların anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerinin geliştirilmesidir. Temel dil becerileri olarak adlandırılan bu alanların etkili biçimde geliştirilmesi öncelikle dilin kurallarının tam öğrenilmesine bağlıdır. Bu durumda dil bilgisi öğretimi önemli hâle gelmektedir.

Öğrenci ilgi ve ihtiyaçları ile çağın şartları göz önünde bulundurulduğunda farklı yöntem ve tekniklerin öğretim ortamlarına taşınması önem kazanmaktadır. Bu nedenle araştırmamızda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin başarı ve görüşleri üzerinde ne kadar etkili olduğu incelenmiştir.

Yüksek lisans öğrenimim ve çalışmam süresince bana destek veren değerli hocam tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Lütfi SEZEN başta olmak üzere yetişmemde büyük emekleri olan bütün hocalarıma; uygulama ve kontrol sürecinde katkılarından dolayı Arş. Gör. Nurşat BİÇER, Arş. Gör. Kürşad Çağrı BOZKIRLI, Arş. Gör. Onur Er'e teşekkürlerimi sunarım.

**Erzurum – 2013**

**Faruk POLATCAN**

## İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	III
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VI
ÖN SÖZ.....	VII
TABLolar DİZİNİ.....	XI
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	XIII
KISALTMALAR DİZİNİ.....	XIV

### BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem .....	1
1.2. Amaç .....	6
1.3. Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar .....	7
1.5. Sınırlılıklar .....	7
1.6. Tanımlar .....	8

### İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>10</b>
2.1. Öğretim Strateji.....	10
2.1.1. Sunuş Yoluyla öğretim stratejisi .....	11
2.1.2. Buluş yoluyla öğretim stratejisi.....	11
2.1.3. Araştırma- inceleme yoluyla öğretim stratejisi .....	12
2.2. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler .....	13
2.2.1. Anlatım yöntemi .....	13
2.2.2. Soru cevap yöntemi .....	13
2.2.3. Çözümleme ve birleşim yöntemleri .....	14
2.2.4. Gözlem tekniği .....	15



2.2.5. Tartışma yöntemi.....	15
2.2.6. Dramatizasyon yöntemi (rol oynama) .....	16
2.2.7. Gösteri (demonstrasyon) yöntemi .....	16
2.3. Kavram Haritaları.....	18
2.3.1. Kavram nedir? .....	18
2.3.2. Kavram haritalarının tarihsel gelişimi .....	19
2.3.3. Kavram haritası çeşitleri.....	19
2.3.3.1. Örümcek harita.....	20
2.3.3.2. Balık kılçığı haritası .....	20
2.3.3.3. Sınıflama haritası .....	21
2.3.4. Kavram haritalarının hazırlanışı .....	21
2.3.5. Kavram haritalarının çizimi.....	23
2.3.6. Kavram haritaları yönteminin faydaları .....	24
2.4. Çalışılan Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	26

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>38</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	38
3.1.1. Kontrol grubuna yönelik işlemler: .....	40
3.1.2. Deney grubuna yönelik işlemler .....	40
3.2. Çalışma Grubu .....	41
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması .....	43
3.3.1. Kişisel bilgi formu (KBF) .....	43
3.3.2. Dil bilgisi başarı testi (DBBT) .....	43
3.3.3. Kavram haritalarına ilişkin görüş belirleme anketi (GBA) .....	45
3.3.3.1. Madde havuzu oluşturma .....	45
3.3.3.2. Uzman yorumu alma .....	45
3.3.3.3. Deneme uygulaması .....	45
3.3.3.4. Anketin yapısını oluşturma .....	45
3.4. Verilerin Analizi.....	46

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>4. BULGULAR</b> .....	<b>48</b>
4.1. Kavram Haritalarıyla Dil Bilgisi Öğretiminin Başarıya Etkisiyle İlgili Bulgular ...	48
4.1.1. Cinsiyet değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular .....	51
4.1.2. Anne eğitim durumu değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular .....	52
4.1.3. Baba eğitim durumu değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular .....	55
4.1.4. Aile gelir durumu değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular .....	57
4.1.5. Bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular .....	59
4.1.6. Çalışma odası sahibi olma / olmama değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular .....	61
4.2. Kavram Haritalarına İlişkin Görüş Belirleme Anketiyle İlgili Bulgular .....	63
4.2.1. Cinsiyet değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular .....	63
4.2.2. Anne eğitim durumu değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular .....	63
4.2.3. Baba eğitim durumu değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular .....	64
4.2.4. Aile gelir durumu değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular .....	65
4.2.5. Bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular .....	66
4.2.6. Çalışma odası sahibi olma / olmama değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular .....	67

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	<b>69</b>
5.1. Özet .....	69
5.3. Öneriler .....	72
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>74</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>81</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ</b> .....	<b>103</b>

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1 Uygulama Süreci.....	39
Tablo 2 Çalışma Grubunun Özellikleri.....	42
Tablo 3 Kontrol Grubunun DBBT Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	48
Tablo 4 Deney Grubunun DBBT Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	49
Tablo 5 Kontrol ve Deney Gruplarının DBBT Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	50
Tablo 6 Cinsiyet Değişkeninin DBBT Ön Test ve Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol).....	51
Tablo 7 Cinsiyet Değişkeninin DBBT Ön Test ve Son Test Üzerine Etkisi (Deney).....	52
Tablo 8 Anne Eğitim Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test- Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol).....	53
Tablo 9 Anne Eğitim Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test- Son Test Üzerine Etkisi(Deney).....	54
Tablo 10 Baba Eğitim Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test- Son Test Üzerine Etkisi(Kontrol).....	55
Tablo 11 Baba Eğitim Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test- Son Test Üzerine Etkisi (Deney).....	56
Tablo 12 Aile Gelir Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test- Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol).....	57
Tablo 13 Aile Gelir Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test- Son Test Üzerine Etkisi (Deney).....	58
Tablo 14 Bilgisayar Sahibi Olma/ Olmama Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol).....	59
Tablo 15 Bilgisayar Sahibi Olma/ Olmama Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney).....	60

Tablo 16 Çalışma Odasına Sahip Olma/ Olmama Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol).....	61
Tablo 17 Çalışma Odasına Sahip Olma/ Olmama Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney).....	62
Tablo 18 Cinsiyet Değişkeninin GBA Üzerine Etkisi (Deney).....	63
Tablo 19 Anne Eğitim Durumu Değişkeninin GBA Üzerine Etkisi (Deney).....	64
Tablo 20 Baba Eğitim Durumu Değişkeninin GBA Üzerine Etkisi (Deney).....	65
Tablo 21 Aile Gelir Durumu Değişkeninin GBA Üzerine Etkisi (Deney).....	66
Tablo 22 Bilgisayar Sahibi Olma/ Olmama Değişkeninin GBA Üzerine Etkisi (Deney).....	67
Tablo 23 Çalışma Odasına Sahip Olma/ Olmama Değişkeninin GBA Üzerine Etkisi (Deney).....	68

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 Örümcek kavram haritası.....	20
Şekil 2 Balık kılçığı kavram haritası.....	21
Şekil 3 Sınıflama kavram haritası.....	21
Şekil 4 Ağaç Konulu kavram haritası.....	23

## KISALTMALAR DİZİNİ

<i>akt.</i> :	aktaran
DBBT:	Dil Bilgisi Başarı Testi
GBA:	Kavran Haritalarına İlişkin Görüş Belirleme Anketi
KBF:	Kişisel Bilgi Formu
KH:	Kavram Haritaları
MEB:	Millî Eğitim Bakanlığı
<i>s.</i> :	sayfa
TDK:	Türk Dil Kurumu
<i>ty.</i> :	tarih yok
<i>vd.</i> :	ve diğerleri

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın problem ve alt problemlerine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada sıkça kullanılan terim ve kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem

21. yüzyılın başında, çağın gerektirdiği donanıma sahip, yetişmiş insan gücünü elde etmenin yolu eğitimden geçmektedir. Düşünen, düşündüklerini doğru bir biçimde ifade edebilen, öğrendiklerini özümseyerek kalıcı ve kullanılabilir bilgi hâline getirebilen bireylerin yetiştirilmesinde, anlama ve anlatma etkinliklerinin önemi yadsınamaz. Öğrenmenin tam olarak gerçekleşebilmesi için dil bilgisi kurallarının düzgün bir şekilde öğrenilmesi gerekir.

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araçtır. Dil eğitimi ve okuma-yazma öğretimi üzerine yapılan tartışmalar ve bunlar üzerine sürdürülen çalışmalar, bu alanlarda verilen eğitim ve öğretimin yetersizliğini ortaya koymaktadır. “Dil, kültür ve medeniyetin gelişiminden insanların günlük hayatındaki problemlerinin çözümüne kadar her alanda önemli fonksiyonlara sahip bir iletişim aracıdır” (Özbay, 2006, s. 2). “Bilim adamları, araştırmacılar yaptıkları çalışmalarla ilköğretim okullarında uygulanan dil eğitimi ve okuma-yazma öğretimi programlarının, öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmadığı görüşünü ileri sürmüşlerdir” (Kılıç, 2005, s. 82).

Aksan, dilin düzeniyle ilgili şaşkınlığını şöyle ifade etmiştir: “Şu konuştuğumuz dil, yeryüzünde çeşitli toplumların yararlandığı diller, neresinden bakarsanız bakın, büyülü, olağanüstü, şaşılacak bir düzenin varlığını ortaya koymaktadır; insana özgü, onun olağanüstü yaradılışına bağlı bir düzenin...” (Aksan, 2003, s. 7).

“Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen bir varlık; milleti birleştiren koruyan ve onun ortak malı olan sosyal

bir müessese; seslerden örölmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir “(Ergin, 1994, s. 4).

Millet olmanın önemli unsurlarından biri de dildir. “Dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın ve kitle olmaktan kurtararak aralarında duygu ve düşünce birliği bir cemiyet, yani millet hâline getirir” (Kaplan, 1985, s. 8).

İnsanlar maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılamak için birbirleriyle iletişim kurarlar. Bunun en etkili yöntemi de dildir. “İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kuralların yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örölü çok yönlü ve gelişmiş bir dizgedir” (Korkmaz, 1992, s. 85).

Dil sosyal bir olgu olduğundan doğal ortamlarda edinilir. Bu nedenle dil öğrenimiyle ilgili etkinliklerin gerçek yaşamla ilişkisi kurulmalıdır. “Dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 1979, s. 57). Dil bunun yanı sıra insanların tavır ve davranışlarını da etkiler. “Dil öğrenimi insanları yaşamın çeşitli durumlarına hazırladığı gibi onlara yeni davranışlar da kazandırır. Söz gelişi insanların birbirlerine emir vermeleri, sevgi ve kızgınlıklarını söylemeleri, dostluklar ve bu duyguyu anlatma biçimleri öğrenilen dilin gereği olarak ortaya çıkmaktadır” (Gündüz 2005, s. 21).

Bir öğrencinin sıfat, edat veya fiilin tanımını ezbere bilmesinin ona hiçbir faydası yoktur. Önemli olan, öğrencinin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir şekilde şuurlu olarak kullanmayı alışkanlık hâline getirmesi, okuduğu bir metinde veya dinlediği bir konuda işlenen fikir ve duyguyu kavrayıp sezebilmesi, ondan zevk alabilmesidir (Özbay 1997, s. 15).

Dil bilgisi konularını öğrencilere sevdirmek ve dil bilgisi konularını onlar için yararlı bir hâle dönüştürmek gerekir. Dil bilgisi konuları ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları arasında bir ilişki olmalıdır. Türkçe öğretmenleri, dil bilgisini öğretme sebeplerini bilmeli ve öğrenciye dilimizin kurallarını öğrenmesinin ona ne gibi fayda sağlayacağını açıklamalıdır. Dil bilgisi konuları, öğrencinin dil becerilerinin



geliştirilmesinde bir etkinlik alanı olarak düşünölmeli, dil bilgisi dil becerilerine ulaşmada araç olmalıdır. “Önemli olan dil bilgisi kurallarının metinde bulunması değil, öğrencilerin bunları doğru kullanması, kullanırken dil becerisine kattığı değeri sezmesi, kendi dil yapısını oluştururken bunları bağlarıyla kullanabilmesidir” (Karadüz, 2007, s. 292).

Dil bilgisi öğretiminin amacı, dilin kurallarını belletmek değil, sahip olunan dilin her ortamda rahat bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Dil bilgisi, dille anlatımın şekillerini inceler ve belirler; şemalar yaparak ve örnekler göstererek dilin genel ve özel kurallarını ve bu kuralların birbirleriyle ilgilerini ortaya koyar. Bu sayede de dilin daha çabuk, daha düzgün şekilde öğrenilmesi ve kullanılması sağlanmış olur. Bu yoldan öğrenim, gelişigüzel değildir. Çünkü kurallara gerçekten nüfuz etmek isteyen kimse, kelimelerin maddî varlığından hareket ederek bunların derin anlatım değerine erişmeye çalışır. “Dil bilgisi öğretimi çalışmaları, milletin zihniyetini, eğilimlerini ve zevkini aksettiren eserlerin ve konuşulan dilin eğilimlerine dayanır” (Özby, 2006, s. 145).

Dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme / izleme) gelişimi temelde iyi bir dil öğretimine dayanmaktadır. Nitekim bilgi olmadan becerinin belirli bir seviyenin üstünde gelişemeyeceği unutulmamalıdır. Bu nedenle öğrencilerin iyi bir dil becerisine sahip olmasını isteyen eğitim sistemi, öncelikle öğrencilere temel dil bilgisi kurallarını işlevsel biçimde kavratmakla işe başlamalıdır.

Dil bilgisi; sesleri, sözcükleri, cümleleri inceler. Daha doğru, daha kusursuz düşünmemize yardımcı olur. Doğru konuşmamızda ve yazmamızda etkilidir. Bu yönleriyle dil bilgisi; herkesi, hepimizi çok yakından ilgilendiriyor. Çünkü dilimizi doğru kullanma konusunda yanlışlarla karşılaşılıyor. İşte ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi gibi konu alanlarından oluşan dil bilgisi, dilimizin kullanımı açısından büyük önem taşımaktadır. Bu durumda bize düşen görev ve sorumluluk, hem Türkçenin dil bilgisini çok iyi bilmek hem de onu çok iyi öğretmek oluyor (Kavcar, 1997).

Aydın insan, kendi dilini iyi kullanan insan demektir. Hayatta başarının ilk şartı da kullandığı dile hakkıyla vakıf olmak, onu iyice, bile bile kullanmaktır. Onun içindir ki her millette öğretimin temeli, millî dilin öğretimidir. Hiçbir millet, çocuklarının yalnız çevrede öğrendiği pratik dille yetinmez. Her millet onları ayrıca okullarında kendi millî dilinin yapısını iyice öğreten bir dil bilgisi öğretiminden geçirir. Böylece

diğer bütün derslerin ve her sahadaki başarının temel şartı sağlanmış olur. Çünkü insan dil ile düşünür; her şeyi dil ile anlar, anlatır, tasarlar, ifade eder. Diğer bütün öğretim alanları, diğer bütün dersler, dil temeli üzerine oturur. Bütün bilgilerin ve ilimlerin müşterek vasıtası ve aleti dildir (Ergin,1976).

İçinde yaşadığımız küresel iletişim çağı, ana dili öğretiminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan ve onların farklı öğrenme biçimlerine uygun değişik yöntemlerin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. İnsan beyni üzerinde yapılan araştırmalar ve farklı zekâ türlerinin ortaya çıkarılması, öğrencilerin kişisel özelliklerini dikkate alan öğrenme-öğretme yöntemleri kullanmayı gerekli kılmıştır. Öğrenmede kalıcılığı sağlayan ve öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirecek yöntemler, öğrencilerde ana dil bilincini geliştirmeye olanak sağlayacaktır.

İnsanların kendilerini düzgün bir şekilde ifade edebilmeleri ile ana dilin kurallarını iyi bilmeleri arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. “Ana dili eğitimi toplumsallaşmanın ve düşünce üretiminin önemli bir koşuludur. Ana dili eğitimimiz güçlü olduğu oranda hem sağlıklı iletişim kurabiliriz hem de düşünce ufkumuz güçlü bir temele oturabilir” (Dilidüzgün, 2004, s. 16). “Bireyin ana dilinde kazandığı davranışlar, onun gerek okuldaki gerek okul dışındaki başarısını ve bunun yanında çevresine uyumunu belirleyen etkenlerdir. Ana dilindeki başarı derecesiyle okuldaki başarı ve çevreye uyum gücü arasında yakın bir ilişki görülebilir” (Tekin, 1980, s. 18).

Kalıcı ve etkin öğrenmeyi sağlamada öğretmenlerin sorumluluğu 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 sakıncalı yönleri ortaya çıkmış ve yetersiz yönleri tespit edilmiştir. Çağımızda tam ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesini sağlayacak birçok yeni öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniklerinin oluşturulmasını sağlamıştır. Eğitim alanındaki çeşitli çalışmalar ile psikolojik öğrenme teorileri ve epistemolojinin teorik olarak sentezlenmesi çalışmalarına ek olarak, bilişsel yapıdaki değişimleri incelemeye yarayan pek çok araç geliştirilmiştir (Novak ve

Gowin, 1984). Bu gelişmeler neticesinde ortaya çıkan çağdaş öğretim biçimlerinden biri de kavram haritalarıdır.

Bilimsel araştırma bulgularına göre “İnsanlar okuduklarının %10’unu, işittiklerinin %20’sini, gördüklerinin %30’unu, hem görüp hem işittiklerinin %50’sini, söylediklerinin %70’ini ve yapıp söylediklerinin %90’ını hatırlamaktadırlar” (Çilenti, 1998, s. 36). Bu nedenle bir eğitim aracı ne kadar çok duyu organına hitap ederse o ölçüde etkili olmaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997).

Bu hususta, kavram haritalarının öğrenme ortamlarına taşınması önemlidir. “Kavram haritaları, üretme ve örgütlenme tekniği olarak karmaşık ve farklı bilgilerin anlamlı ve tutarlı bir yapıda sunulmasına yardım eden bir stratejidir” (Johnsen, Biegel ve Shafran, 2000). “Kavramlar ve onlar arasındaki ilişkileri görsel olarak çizimlerle ifade etmek, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır” (Yaman, 2006, s. 25).

Kavram haritaları, öğrenciler için, öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hâle 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 haritasını diğer tekniklerden üstün kılan öncelikli yönü, esas fikirlerin görsel sunumunu elde edilebilir kılmasıdır. Bu da öğrenmeyi gözle görülebilir biçimde artırır. Kavram haritaları pek çok değişik konu, öğretim aşaması ve not seviyesi için uygundur (OnlineFizik, 2012).

Kavram haritası, bir konu ile ilgili kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkileri bir bütünlük içinde görsel hâle getiren bir tekniktir. Eğitim bilimi alanındaki çalışmalara bakıldığında fizik, kimya, biyoloji, fen bilgisi ve matematik alanlarda yaygın olarak kullanılmakta olan kavram haritalarının, Türkçe derslerinde kullanılmasının henüz yaygınlık kazanmadığı görülür. “Ortaokul Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretiminde kavram haritaları kullanımının öğrenci başarısına olumlu etkisi var mıdır?” sorusu

araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranacaktır:

- ✓ Kontrol grubu ve deney grubu arasında başarı farkı var mıdır?
- ✓ Deney grubunun ön test başarı puanlarıyla son test başarı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- ✓ Kontrol grubunun ön test başarı puanlarıyla son test başarı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- ✓ Dil bilgisinin kavram haritalarıyla öğretilmesi ile öğrencilerin cinsiyeti arasında ilişki var mıdır?
- ✓ Dil bilgisinin kavram haritalarıyla öğretilmesi ile ailelerin gelir durumları arasında ilişki var mıdır?
- ✓ Dil bilgisinin kavram haritalarıyla öğretilmesi ile öğrencilerin bilgisayarlarının bulunup bulunmaması arasında ilişki var mıdır?
- ✓ Dil bilgisinin kavram haritalarıyla öğretilmesi ile öğrencilerin çalışma odalarının bulunup bulunmaması arasında ilişki var mıdır?
- ✓ Türkçe öğretiminde kavram haritalarından yararlanılmasıyla ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?

## 1.2. Amaç

Bu araştırmada ana dili öğretiminde öğretmen merkezli olan geleneksel yöntem ile çağdaş öğretim yöntemlerinden biri olan ve öğrenciyi eğitim ortamına aktif olarak sokmayı amaçlayan kavram haritaları, öğrenci başarısı üzerine etkileri açısından deneysel araştırma ortamında karşılaştırılarak, araştırmanın bu alana katkı sağlaması amaçlanmıştır.

## 1.3. Önemi

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bilgiye en hızlı biçimde ulaşma büyük önem taşımaktadır. Bunun için öğrenenlerin araştırma, sorgulama, problem çözme, eleştirme, üst düzey düşünme becerilerini kullanma gibi pek çok becerisini geliştirmesine imkân tanıyan, öğretim sürecini zenginleştirecek ve gerektiğinde öğrenenlerin eğitim öğretim

ortamları dışında da öğrenimlerine devam etmelerini sağlayacak yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma ile oluşturulan öğrenme amaçlı kavram haritalarının Türkçe eğitimi veren öğretmenlere, bu tekniği öğrenme öğretme ortamlarında kullanma bakımından yardımcı olacağı umulmaktadır. Ayrıca araştırma, kavram haritalarının Türkçe derslerinin öğretiminde kullanılabilirliğini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Ders sonunda geri bildirim amacıyla öğrenciler tarafından çizilen kavram haritaları, tekniğin etkililiğini ortaya çıkarma bakımından önem arz etmektedir. Bununla birlikte araştırma sonunda ortaya çıkan bulguların ileride yapılacak çalışmalara yol göstermesi açısından bu çalışmanın önemli olacağı düşünülmektedir.

#### 1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada;

- ✓ Çalışma grubunun ilköğretim 6. sınıf öğrencilerini temsil edebildiği;
- ✓ Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin başarılarının üzerinde kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretimi dışında farklı bir faktörün etkili olmadığı;
- ✓ Kullanılan veri toplama araçlarının öğrencilerin kişisel bilgileri ile başarı ve görüşlerini yeterince toplayabildiği;
- ✓ Öğrencilerin veri toplama araçlarına ciddiyetle ve doğru / tarafsız cevap verdiği;
- ✓ Uygulamada kullanılan kavram haritalarının Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaç ve kazanımlarına uygun hazırlandığı varsayılmıştır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- ✓ Türkçe öğretimi öğrenme alanlarından dil bilgisi ile;
- ✓ Çalışma grubundaki 40 (*kontrol: 20; deney: 20*) ilköğretim 6. Sınıf öğrencisi ile;
- ✓ 6. sınıf dil bilgisi konularından “*isimler, sıfatlar, iyelik ekleri ve hâl ekleri*” ile (Araştırmanın bu konular ile sınırlandırılmasının sebebi, ilgili dil bilgisi konularının öğretim senesi içindeki isleniş zamanının araştırma süreci için uygun olmasıdır.);
- ✓ Uygulamanın sürdüğü 10 hafta ile;
- ✓ Kavram haritalarıyla öğretimin öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

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

**Ana dili:** Başlangıçta aileden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil (Aksan, 2003).

İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına kadar inebilen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dildir. (Korkmaz, 2003).

**Araç gereç / materyal:** “Öğrencinin öğrenmesi, öğretmenin etken bir öğretme sağlayabilmesi için özel olarak hazırlanmış öğretme öğrenme yardımcılarıdır” (Demirel, 2005, s. 7).

**Başarı Testi:** Türkçe dersinde isim, sıfat, iyelik ve hâl eki konularına ilişkin davranışları ölçmek amacıyla geliştirilmiş yirmi sorudan oluşan test.

**Dil bilgisi:** “Gramer bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilimdir” (Korkmaz, 2003, s.75).

Bir dilin dinleme / izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür (Milli eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, s. 8).

**Dil:** “Dinamik sistemler arasındaki her türlü iletişimi (haberleşmeyi) ve denetimi (kontrolü) sağlayan durağan / biçimsel dizgelere (static/ formel sistemlere), türüne ve düzeyine bakmaksızın en geniş anlamıyla dil (langage) denilmektedir. Bu açıdan bakıldığında dil, canlılarla canlılar, canlılarla canlı sayılabilecek varlıklar (makinelere) ve canlılarla cansızlar (fizikosimik dünya) arasındaki iletişimi sağlayan araç takımlarının genel adıdır” (Gemalmaz, 2010, s. 53).

**Eğitim:** Genel anlamda bireyde davranış değiştirme süreci. Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci. Bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliği meydana getirme süreci (Demirel, 2005, s. 41).

**Geleneksel yöntem:** “Öğretmen merkezli, öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarma sürecini içeren ve sözlü anlatıma ağırlık veren yöntemdir” (Demirel, 2004, s. 72). Bu yöntem, deneysel nitelikli araştırmalarda kontrol grubunda uygulanan, etkisi araştırılan yöntem dışında kalan; düz anlatım, soru cevap ve tartışma gibi tekniklere dayanan yöntemdir. Bu araştırmada kontrol grubunda kullanılan geleneksel yöntemde ise 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın yaklaşımı dikkate alınarak öğretmen merkezlilik değil, öğrenci merkezlilik esas alınmıştır. Güneş (2011), dil öğretiminde geleneksel yöntemin “eski yaklaşım ve yöntemler” olarak adlandırıldığını, bu eski yöntemlerin de uzmanlar tarafından davranışçı ve geleneksel olarak ikiye ayrıldığını ve bu yöntemlerin dayandığı temel görüşlerin birbirine çok yakın olduğunu ifade eder.

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

**Kavram:** “Cisimlerin bazı ortak ve genel özelliğini ya da niteliğini temsil eden simgesel bir yapı; değişik birkaç durumda ortak olan bir özelliği soyutlayan yapıdır” (Morgan, 1991, s. 148-149).

**Öğrenci merkezli öğretim:** “Öğretim sürecinde, öğrenme sorumluluğunun öğrenciye yüklendiği, öğrencinin pasif bir alıcı olmaktan çıkarak bilgiyi yapılandırdığı, araştırma veya proje yaparak öğrendiği öğretim şeklidir” (Cevizci, 2010, s. 383).

**Öğretim:** Öğrenmenin gerçekleşmesi için planlanan, kasıtlı ve sistematik eğitimidir (Demirel, 2005, s. 95).

**Teknik:** “Öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimidir” (Demirel, 2004, s. 76).

**Yöntem:** Konuların öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için izlenen yoldur.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

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 araştırmanın konusunu teşkil eden geleneksel yöntem ile kavram haritaları yöntemini diğerleriyle karşılaştırmak açısından söz konusu terimlere açıklık getirilerek diğer yöntem ve teknikleri, araştırmada kullanılan kavram haritalarının hazırlanma süreci ile araştırma konusuyla ilgili yapılmış çalışmalar (*makaleler ve tezler*) hakkında bilgi verilmiştir.

#### 2.1. Öğretim Stratejisi

Öğretim: Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi (Türk Dil Kurumu [TDK]).

Öğretim stratejisi, yöntem ve teknik kavramları birbirleriyle oldukça sıkı ilişki içindedirler. Taşpınar'ın da belirttiği gibi (2005), 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.

Öğretim; öğrenme sürecinin amaçlı, planlı ve düzenli olarak uygun koşul ya da durumları hazırlayarak yapılması sanatıdır (Binbaşıoğlu, 1986). Hayatın her aşaması öğrenme ile ilgili olduğundan öğrenmenin tanımının nasıl yapılacağı hangi açıdan bakıldığına göre değişir.

Öğretim stratejisi, öğretimin hedeflerine ulaşması amacıyla örgütlenerek düzenlenmesinde izlenecek sistematik yoldur. Öğretim stratejilerinin genel olarak belirlenmesi, kullanılacak araç gereçlere, yöntem ve tekniklere işaret ederek öğretme ve



öğrenme durumlarının daha uygun hâle getirilmesini sağlar (Tan, Kayaba ve Erdoğan, 2002).

Literatürde yer alan başlıca öğretim stratejileri şunlardır:

### **2.1.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi**

Ausubel'e göre etkili öğrenmede en önemli faktör öğrencinin ne bildiğidir. Bu nedenle öğrencinin ne bildiğini araştırıp buna göre yeni bilgiler verilmelidir. Öğrencinin ne bildiğini tayin etmek için onlarla tartışmak gerekmektedir. Böylece tek tek öğrencilerle görüşerek bireysel olarak kavramı nasıl anladıkları gözlenmelidir. Kavramı anlama, o kavramla ilgili iskeletin özümlemesi ile olmaktadır. "Sunuş yoluyla öğretim herhangi bir konu alanıyla ilgili ön öğrenmelerin yeterli olmadığı ve konunun yeni öğrenmeye başlanıldığı durumlarda kullanılmaya başlanan etkili bir stratejisidir" (Savaş, 200, s 80). Bir başka anlatımla sunuş yoluyla öğretim, bilgilerin çok dikkatli bir şekilde düzenlenmiş olarak ve öğrenci tarafından alınmaya hazır bir durumda verilmesi sürecidir.

Sunuş yoluyla öğretme stratejisinin temel özellikleri şunlardır:

Öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için öğretmen ile öğrenciler arasında yoğun bir etkileşim olmalıdır.

- ✓ Sunulan bilgiler, bol örneklerle desteklenmelidir.
- ✓ Sunulan bilgiler, genelden özele doğru bir sıra izlemelidir, diğer bir anlatımla tümdengelim yöntemi kullanılmalıdır.

Anlamalı öğrenmenin olabilmesi için ders sunumunda aşamalılık ilkesi uygulanmalıdır. Derse ön örgütleyicilerle başlanarak yeni bilgiler, ön bilgilerle anlamalı hâle getirilmelidir (Demirel, 2004, s. 70-71).

### **2.1.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi**

Bu yaklaşımda öğrenme, özelden genele doğru düzenlenir ve öğretim sürecinde öğrenciler aktiftir. Öğretmenin temel görevi, öğrencileri yönlendirmektir. Öğrenci elindeki materyallerle uğraşarak, olguları gözleyerek, elde ettiği bilgiler arasında ilişki kurarak, öğretilmek istenen kavram ya da ilkeyi kendisi fark eder (Fidan ve Erden, ty., s. 184).

Buluş yoluyla öğrenme aşamaları şöyle listelenebilir:)

- ✓ Öğretmenin örnekler sunması,
- ✓ Öğrencilerin örnekleri açıklaması,
- ✓ Öğretmenin ek örnekler vermesi,
- ✓ Öğrencilerin ek örnekleri açıklaması ve örneklerle karşılaştırması,
- ✓ Öğretmenin ek örnekleri ve örnek olmayan durumlar sunması,
- ✓ Öğrencilerin zıt örnekleri karşılaştırması,
- ✓ Öğretmenin öğrencilerin teşhis ettiği özellikleri, ilişkileri ya da ilkeleri vurgulaması,
- ✓ Öğrencilerin tanımlamaları, ilişkileri, özellikleri ya da ilkeleri vurgulaması,
- ✓ Öğrencilerin yeni örnekler vermesidir (Senemoğlu, Gömleksiz ve Üstündağ, 2001, s. 62).

### **2.1.3. Araştırma- İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi**

J. Dewey tarafından geliştirilen bu stratejide öğrencilerin araştırma ve inceleme yaparak öğrenmeleri sağlanır. Öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle yaptığı problem çözme sürecidir.

Gültekin'e (2008) göre araştırma- inceleme stratejisinde sorun dört farklı biçimde çözümlür. Bunlar:

- ✓ Zihnin olaylarda, örneklerden, özel durumlardan kanunlara, kurallara ya da ilkelere ulaşması; tümevarım yöntemi,
- ✓ Zihnin kanunlardan, kurallardan örnek olaylara inerek yeni bir yargıda bulunması; tümdengelim yöntemi,
- ✓ Bir bütünü elemanlarına ayırma; çözümlene yöntemi,
- ✓ Çözümlene yöntemiyle elemanlarına ayrılan bütünü tekrar oluşturmak için elemanların belli bir düzen içinde birleştirilmesi; birleşim yöntemidir.

## 2.2. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Öğretmenler önce uygulayacakları stratejiyi belirler daha sonra da bu stratejiye uygun yöntemi seçerler. “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, s. 211). Yöntemler ve bu yöntemler uygulanırken kullanılacak teknikler şunlardır.

### 2.2.1. Anlatım Yöntemi

Öğretmen merkezli bir yöntem olup, öğretmenlerin konu ile ilgili bilgilerini pasif konumdaki öğrencilere aktardığı bir ortamda gerçekleşir (Demirel, 2002; Küçükahmet, 1999).

Anlatım, öğretmenin bilgilerini pasif bir şekilde oturarak dinleyen öğrencilere, otokratik bir biçimde ilettiği geleneksel bir yöntemdir. Modern öğretim, anlatıma pek fazla yer vermemekle birlikte öğretmen hemen her konuda bu yöntemden belli bir ölçüde yararlanma gereğini duymaktadır. Önemli husus, anlatımın yerinin ve süresinin iyi seçimidir. Anlatımın kısa ve ilginç olmasını sağlama ve herkesin dikkatini çekme öğretmenin görevidir. Öğretmenin konuşmasının, hareketlerinin, görünümünün, anlatımındaki açıklığın ve öğrencilerle göze ilişkisinin bu yöntemde son derece önemli olduğu bilinmelidir (Küçükahmet, 2001, s. 75). Daha çok sunu yoluyla öğretme stratejisinin kullanımında ve bilgi düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılan bu yöntemin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- ✓ Öğretmen merkezlidir.
- ✓ Aynı anda çok sayıda kişiye bilgi aktarılır.
- ✓ Dinleyenler, konuyla ilgili organize bir görüş kazanır.
- ✓ Öğrencilere kısa zamanda çok bilgi verir.
- ✓ Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırır (Demirel, 2004, s. 73).

### 2.2.2. Soru Cevap Yöntemi

İşlenen dersini etkililiğini kontrol etmek amacıyla kullanılan geleneksel öğretim tekniklerinden biridir. Sorular iyi hazırlanır ve zamanında sorulursa eleştirel düşünme becerisini geliştirebilir. “Soru cevap yöntemi derste tek başına kullanılan bir yöntem

değildir. Dersin amaç ve hedeflerine ulaşması için bu yöntemler diğer öğretim yöntemleriyle birlikte kullanılır. Soru cevap yöntemi kullanılırken ders araç ve gereçlerinden (tepegöz, resim, harita, dia, film, video vb.) yararlanır” (Baytekin 2001, s. 100).

Soru-cevap yönteminin bazı faydaları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan bazılarını şöyle belirtebiliriz.

#### **Yöntemin Faydaları**

- ✓ Öğrencilerin hatırlama, yargılama karar verme veya değerlendirme ve yaratıcı düşünme etkinliklerinde bulunmalarına yardımcı olur.
- ✓ Sorular bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki öğrenmeyi ölçme amacıyla kullanılabilir.
- ✓ Öğretim sürecinde öğretmen için dönüt sağlar. Bu dönüt hem bütün sınıfı hem de her bir öğrenciyi anlama imkânı verir.
- ✓ Öğretmen soru-cevap yöntemini bir anlamda kontrol aracı olarak kullanabilir.

#### **Yöntemin Sınırlılıkları**

- ✓ Bilgi vermek için anlatma yöntemine göre daha yavaştır.
- ✓ Belirli tip öğrenmeyi ölçmek için soru hazırlama güçtür.
- ✓ Yanlış cevaplar çok sık olursa zaman kaybına sebep olabilir.
- ✓ Sorulara sürekli tam ve doğru cevap verememe öğrencinin kendisine güvenini azaltabilir (Küçükahmet, 2005, s. 58).

#### **2.2.3. Çözümleme ve Birleşim Yöntemleri**

Çözümleme ve birleşim yöntemleri ile ilgili bazı kaynaklarda geçen tanımlar şöyledir:

Çözümleme (analiz) “Bir bütünü parçalara ayırarak inceleme” (Demirel, 2010, s. 29). Birleşim: “Verilerin bir bütünlük ortaya çıkaracak biçimde birleşmesi” (Demirel, 2010, s. 21). “Çözümleme, bir bütünü oluşturan parçaları amaçlı olarak birbirinden ayırma işidir” ( Kavcar, 1998, s.17).

Farklı yöntemler bir arada kullanılarak öğrenme etkili bir şekilde gerçekleştirilir. “Çözümleme ve birleşim yönteminin anlatma, soru-cevap, gözlem, inceleme, örnek olay

incelemesi, oyunlaştırma gibi yöntemlerle birlikte ve bu yöntemleri destekleyici olarak kullanılması bu yöntemlere eleştirel bir boyut kazandırır” (Aşlıoğlu, 1993, s. 70). Böylece yöntem çeşitliliği sağlanarak ders daha zevkli hâle gelmiş olur.

#### **2.2.4. Gözlem Tekniği**

Gözlem; bir olayın, bir nesnenin ya da bir gerçeğin türlü belirti ve şartların incelemesidir. Gözlem sırasında öğrencilerin gördüklerini ve işittiklerini not etmeleri, belge toplayıp bunlar üzerinde inceleme yapmaları, bazı durumlarda gördüklerini yazılı olarak anlatmaları, tartışmaları ve değerlendirmeleri Türkçeyi kullanma becerisiyle yakından ilişkilidir (Ünalın, 2001). Gözlem yoluyla elde edilen bilgilerin kalıcılığı da oldukça yüksektir.

Dil bilgisi kuralları, çoğu zaman öğrenciler tarafından soyut bulunur. Bu soyut konular arasında var olan küçük farkların öğrencilerce kavranması da oldukça zor olmaktadır. Gözlem gücünün gelişmiş olması, dil bilgisi öğretimi sırasında karşılaşılan güçlüklerin aşılmasında öğretmen ve öğrencilere katkı sağlayan bir husustur (Özby, 2010, s. 88).

Bu yüzden gözlem dil bilgisi öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. “Dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının öğrencilere gösterilerek incelenmesinde gözleme dayalı uygulamalardan yararlanılabilir” (Yaman, 2009, s. 19).

#### **2.2.5. Tartışma Yöntemi**

Tartışma yöntemi öğrenci merkezli bir sınıf ortamında öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri, başkalarının görüşlerine saygı duyma, düşünme, eleştirme, iletişim kurma gibi becerilerini geliştiren bir yöntemdir. “Türkçe ve dil bilgisi öğretimi açısından tartışma, bir grup öğrencinin derste işlenen bir okuma parçasıyla ilgili veya bir dil konusu üzerinde görüşler, fikirler ve eleştiriler üretmek o konuyu kapsamlı ve ayrıntılı irdelemesi olarak anlaşılmalıdır” (Özby, 2006, s. 146).

Kavram haritaları soru sorma ve tartışma ortamı oluşturma açısından öğretmen tarafından sınıf ortamında etkili bir biçimde kullanılabilir. Kavramlar arasındaki ara bağlantılar veya çapraz bağlantılar adlandırılmayıp veya bazı kavramların yeri boş bırakılarak öğrencilerden bu boşlukları doldurmaları istenebilir. Bütün bu aktiviteler hem anlamlı öğrenmeyi teşvik edecektir hem de sınıfta derse öğrencinin aktif katılımını sağlayacaktır (Bahar, 2001).

### **2.2.6. Dramatizasyon Yöntemi (rol oynama)**

Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini rahatça ifade edebildiği, Milli Eğitim Bakanlığının iki bin beş yılından beri uyguladığı yapılandırmacı yaklaşımda önemli bir yere sahip olan öğretim tekniğidir.

Dramatizasyon (rol oynama), çeşitli öğretim ve öğrenim amaçları için kendiliğinden meydana gelen, hazırlıksız, yaşam tecrübelerinin aslına benzer canlı sunuluşlar gerçekleştirme yöntemidir. Birtakım durum ve olayların hareket, konuşma ve taklit gibi öğelerden yararlanılarak hayalî bir ortam içinde canlandırılmasıdır (Hesapçioğlu, 1998, s. 220).

Bir başka deyişle 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).

### **2.2.7. Gösteri (demonstrasyon) Yöntemi**

Yaparak yaşayarak öğrenme kalıcılığın sağlanması için önemlidir. “Gösteri, belli olgu ve olaylara ilişkin ilkeleri belirtmek, birtakım becerileri ve uygulama yollarını öğretmek amacıyla bir şeyi başkalarının önünde yaparak açıklama işlemidir” (Kavcar, 1998, s. 21).

Gösteri, öğretmenin ya da öğrenci gruplarının herhangi bir konuyu laboratuvarında ya da sınıfta diğer öğrencilerin önünde deneyerek araç ve gereçler kullanarak açıklaması ya da sunmasıdır. Bu teknikle sadece bir işin nasıl yapılacağı değil aynı zamanda bir ilke ya da kuralın açıklanması da yapılabilir. Bu teknik özellikle göze ve kulağa yöneliktir ve bu nedenle çok etkilidir. Gösteri esnasında tartışma, dramatizasyon gibi yöntemler kullanılabilir; slayt, harita, resim, grafik, model, kara tahta gibi görsel işitsel araçlardan yararlanılabilir (Hesapçioğlu, 1998). “Gösteri aynı zamanda işbirlikçi (cooperative) bir yaşantıdır. Bu teknik, öğretmene araştırma yoluyla elde ettiği bilgileri paylaşma; öğrencilere de sunumlarını birey ya da grup hâlinde yapma olanağı verir” (Nowicki ve Mehan, 1996, s. 97).

Yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının/ öğretmenlerin gösteri tekniğini uygulamaya koymada birtakım sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Kayman

(1997) tarafından yapılan ve yüz iki Türkçe öğretmeninin katıldığı araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin Türkçe dersinde en az kullandıkları teknik gösteri tekniğidir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası (% 59. 8), gösteri tekniğini uygulamada en önemli sorun olarak gerekli araç gereci temin etmede güçlük çektiklerini belirtmiştir. Kavram haritalarının tepegöz vasıtasıyla sunumunda gösteri yöntemi kullanılarak öğrencilerin dikkati kavram ve kavramlar arası ilişkileri hiyerarşik bir biçimde gösteren kavram haritalarına çekilebilir. Gösteri yönteminin faydaları ve sınırlılıklarını şu şekilde belirtmek mümkündür.

#### **Yöntemin Faydaları**

- ✓ Öğrencilere görerek, işiterek, gözleyerek ve yaparak kalıcı öğrenme imkânı sağlar.
- ✓ Becerilerin öğretiminde son derece etkilidir.
- ✓ Öğrencilerin dikkatlerinin uzun süre derse yönelmesini sağlar.
- ✓ Öğrencilerin bildiklerini uygulayabilmeleri için fırsat yaratır.
- ✓ Öğrencileri derse motive eder.

#### **Yöntemin Sınırlılıkları**

- ✓ Öğretmenin iyi bir planlama ve hazırlık yapmasını gerektirir. Bu sebeple çok fazla zaman ve çaba harcanır.
- ✓ Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.
- ✓ Öğrencilerde analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel öğrenmelerin gerçekleşmesinde etkili değildir.
- ✓ Yeterli araç-gereç olmadığında ve öğrenciler gösteriyi izleyemediğinde yöntem başarısız olur.
- ✓ Zaman alıcı bir yöntemdir.

Öğrencilerin, becerileri icra etmeye yönelik olarak hazır bulunuşluk durumlarının uygun olması gerekir (Çubukçu, 2011, s. 189-190; Uzunboylu ve Hürsen, 2011, s. 58).

## 2.3. Kavram Haritaları

### 2.3.1. Kavram Nedir?

İnsan zihninde anlamlı hale gelen farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi yapısıdır (Ülgen, 2001, s.100).

Ülgen'e (2001) ve Beydoğan'a (1998) göre kavramların özellikleri:

- ✓ Kavramlar insan tecrübesine dayalı olarak zaman içinde değişirler,
- ✓ Objeye ve olayların algılanan özellikleri, dolayısıyla kavramlara yüklenen anlamlar, bireyden bireye değişebilir,
- ✓ Kavramlar dille ilgilidir,
- ✓ Kavramlar kendi yapıları içinde belli kurallara göre yatay ve dikey yapılanma gösterebilirler (Örneğin varlık kavramı canlı ve cansız varlıklar; canlı varlıklar bitkiler, hayvanlar, insanlar; cansız varlıklar ise ısı, ışık, hava gibi hem dikey hem de yatay düzlemde alt kavramlara ayrılabilir),
- ✓ Kavramlar farklı kültürler içinde farklı anlamlar taşıdığı gibi, aynı kültür içindeki bireyler arasında bile yaşantılara bağlı anlam farklılıkları gösterebilirler,
- ✓ Kavramlar objelerin ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı gözlenebilen özelliklerinden oluşur, şeklinde sıralanabilir.

Kavram, olgulardan yola çıkılarak geliştirilen bir zihinsel yapıdır. Bu çerçevede insanların, nesnelere, duyguların ya da fikirlerin ortak özelliklerini tanımlayan ve dil ile ifade edilen bir yapı olarak tanımlanabilir (Tosun ve Doğan, 2005).

Kavramlar düşünce sürecimizde büyük ekonomi sağlar. Kavramlar olmasaydı dış dünyadaki her olay teker teker öğrenmek ve hatırlamak durumunda olurduk. Kavramlar, bireyin son derece karmaşık ve ayrıntılı algısal yaşantısını özetler; soyutlaştırır ve böylece insanoğlunun bilim, teknoloji, kültür, sanat ve edebiyatı geliştirmesini sağlar. Bir kavramın kapsamına giren her nesne veya olaya o kavramın örneği ad verilir. Bizim algısal yaşantımız genellikle örnekler düzeyindedir. Örnekler, bizim kendimize özgü kişisel algılamamız ve yaşantılarımızı kapsarlar. Her bireyin örnekleri kendine özgü ve bireysel olduğu için bu düzeyde başkalarıyla iletişim kuramayız. Kavramsal soyut düzeyi bireyler



arasında paylaşıldığından dille iletişim kavramsal düzeyde olur. Kavramlar ve dil ilişkisi bu nedenle önemlidir (Cüceloğlu, 1991, s. 216).

### **2.3.2. Kavram Haritalarının Tarihsel Gelişimi**

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).

Kavram haritaları ilk kez 1970'li yılların ortasında Joseph D. Novak ve Cornell Üniversitesi mezunu bir grup öğrenci tarafından problem çözme, anlama ve düşünme sürecini geliştirmek üzere yürütülen araştırma projesinin bir parçası olarak geliştirilmiştir (Novak ve Gowin, 2004). 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, s. 19).

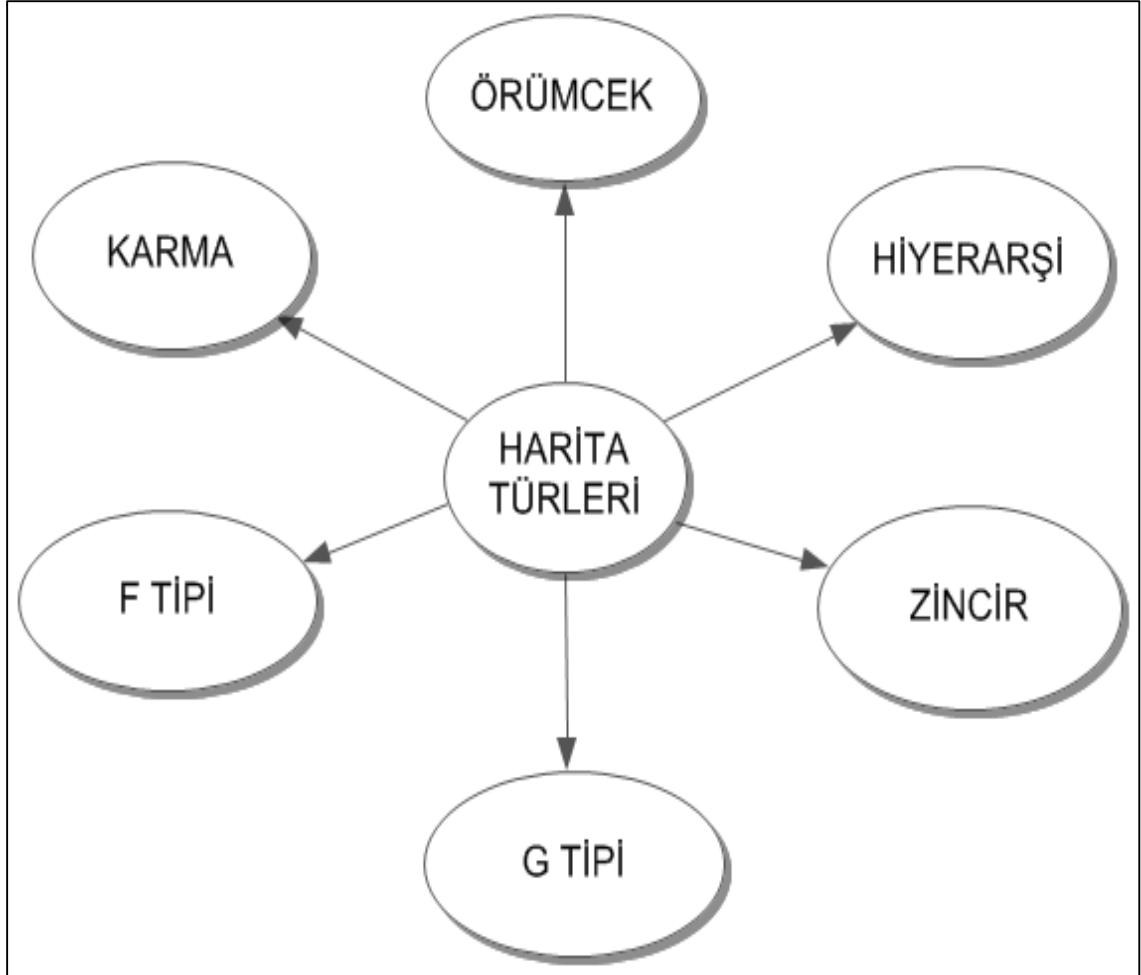
McAleese'e göre görsel olarak ifade edilen kavram ve ilişkiler sadece kavram haritası olarak değil genel bir bilgi birikimi gibi de düşünülebilir. Buna göre bilgi dağarcığı sınırsız kavram bağlantıları ile birbirine bağlıdır. Kavram haritaları bu bağlantılar gibi düşünülebilir. Her bir kavram haritası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

### **2.3.3. Kavram Haritası Çeşitleri**

Kavram haritaları farklı şekillerde, görsel olarak ortaya çıkarmaktır. Bunlardan en yaygın kullanılanlar için örnekler verilmiştir.

### 2.3.3.1. Örümcek harita

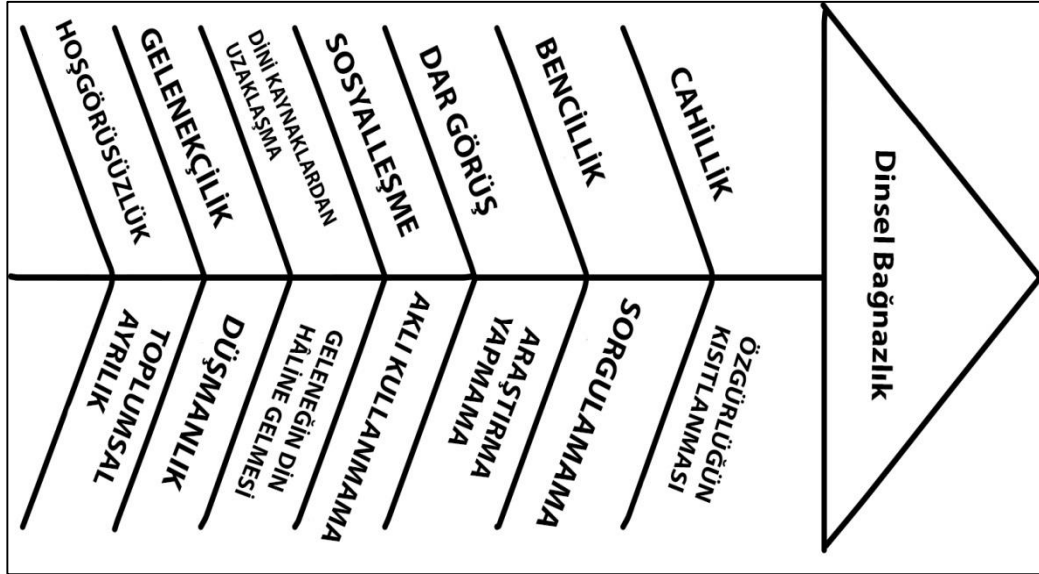
Temel bir kavramı tanımlamak için kullanılmaktadır. Merkezdeki temel kavram nedir? Bununla ilgili özellikler nelerdir? Bu tür sorulara yanıt aranır.



Şekil 1 Örümcek kavram haritası

### 2.3.3.2. Balık kılıçğı haritası

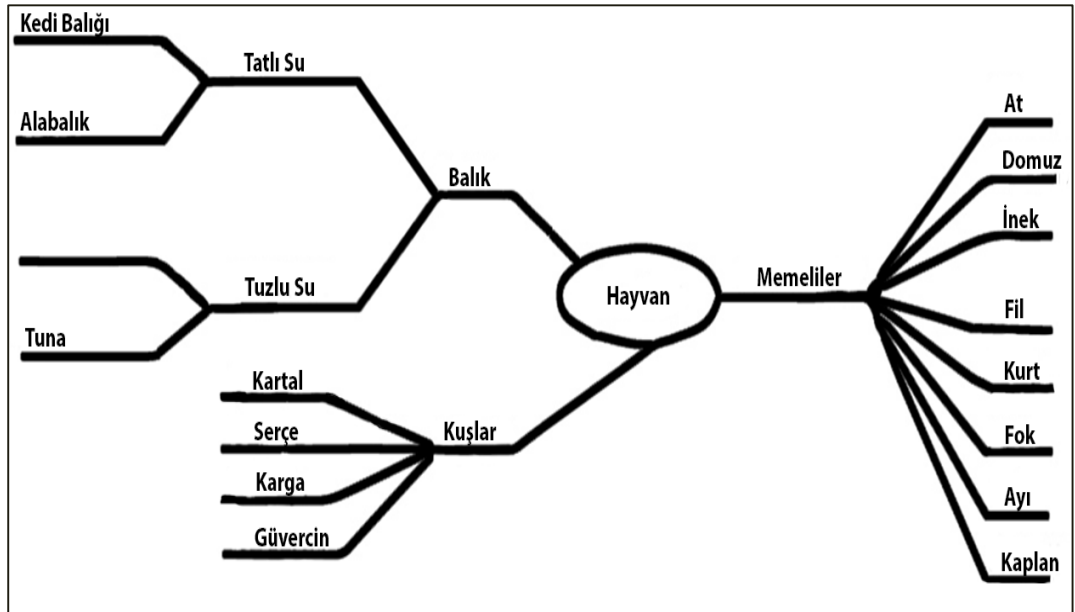
Karmaşık bir olayın nedenlerini ve sonuçlarını ortaya koymak için kullanılır. Kılıçğın üst tarafında olaylar, alt tarafında da olayların nedenleri gösterilir. Bir bakıma olayların neden sonuç ilişkileri kurulmuş olur.



Şekil 2 Balık kılıçığı haritası (Tosun ve Doğan, 2005, s. 141).

### 2.3.3.3. Sınıflama haritası

Öğrenilen bilgileri sistematik olarak sınıflamayı amaçlar. Bu sınıflama genelden özele doğru aşamalı bir dağılım gösterir.



Şekil 3 Sınıflama kavram haritası (Kabaca, 2003, s. 15).

### 2.3.4. Kavram Haritalarının Hazırlanışı

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. 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. Özel isimler kavram değildir, bunlar özel örneklerdir (Akgündüz, 2002).

Kavram haritalarının yapımında izlenmesi önerilen genel kurallar aşağıdaki gibi sıralanır:

- ✓ Öğretilecek konunun kavramları listelenir. Kavramlarla ilgili açıklama gerekmez.
- ✓ 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.
- ✓ Kavramlar haritadaki diğer sözcüklerden kolayca ayırt edilebilmelidir. Bunun için kavramlar kutu veya yuvarlak içine alınır.
- ✓ Öğretilmek istenen kavramlar arası ilişkiler, genelleme ve ilkeler ayrıca listelenir.
- ✓ 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.
- ✓ 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 (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2006).



değnilmez. Kavram olmayan tür isimleri, özel isimler vb. bu listede yer almamalıdır.

- ✓ Kavramlar listelenirken en genel, en kapsamlı kavram sayfanın başına ve en üste yazılır sonrasında öğretilmesi hedeflenen kavramlar hiyerarşik şekilde listeye geçirilir.
- ✓ Kavramları listede yer alan diğer sözcüklerden ayırt etmek amacı ile kavramlar kutu veya yuvarlak içine alınmalıdır.
- ✓ Öğretilmesi hedeflenen kavramın diğer kavramlarla olan ilişkisi, kavrama ait ilke ve genellemeler ayrıca listelenmelidir.
- ✓ Kavram haritasında birbiri ile ilişkili kavramları göstermek üzere iki kutu birbirine çizgi ile bağlanır.
- ✓ Kavram haritası oluşturulurken konuda uzaklaştıracak, anlaşılmayı güçleştirecek fazladan sözcük veya kavramlara yer verilmemelidir (Çardak, 2002).

### **2.3.6. Kavram Haritaları Yönteminin Faydaları**

Kavram haritalarının literatürde ön plâna çıkan başlıca faydalar şunlardır:

- ✓ Son yıllarda, kavram haritaları öğretmenler için çok yararlı öğretilme ve değerlendirme stratejisi hâline gelmiştir.
- ✓ Öğrencilerin öğrendikleri konular arasında bir sıralama yapmalarında, konular arasında bağlantı kurmalarında kolaylık sağladığı ve genel tekrar mahiyetinde etkilidir.
- ✓ Yapılışı esnasında söz hakkı verdiği için öğrencinin sosyal yanını da geliştirir.
- ✓ Birbirleriyle karışan kavramların açıklığa kavuşmasını sağlar.
- ✓ Çok az sayıda öğrenci bu yöntemden hoşlanmaz.
- ✓ Kavram haritasından hoşlanmayanlar bu yöntemin fen öğrenmek için pozitif yanları olduğunu kabul ederler.
- ✓ Öğrenci-öğrenci ilişkilerini geliştirir (fikrini savunma, önerisini açıklama, ifadeyi inceleme, müzakere ve anlamlı yapı için ortak çalışma alışkanlığı geliştirme (Gürdal, 1998).

- ✓ Kavram haritası yöntemini diğerlerinden üstün kılan öncelikli avantajı, esas fikirlerin görsel sunumunu elde edilebilir kılmasıdır. Ancak kavram haritaları gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin yarattığı bütünlüktür. Bu sebeple aynı konuya ya da kavrama yönelik kavram haritaları yaratıcıların özel görüşlerini yansıttıkları için farklı farklı çizilebilir.
- ✓ Sınavlara hazırlanmak için iyi bir çalışma yöntemidir.
- ✓ Öğrenmeyi gözle görülür biçimde artırır.
- ✓ Farklı öğrenme şekillerine ve öğrenciler arasındaki diğer bireysel farklılıklara hitap eder.
- ✓ Pek çok değişik konu öğretim aşaması ve not seviyesi için uygundur.
- ✓ Öğrenilmesi, öğretilmesi ve kullanılması kolaydır.
- ✓ Kapsam temellidir.
- ✓ Kapsam oluşturulması ve bütünleştirilmesinin değerlendirilmesinde kolaylıkla kullanılabilir.
- ✓ Kavram haritaları öğrenci merkezli, öğrenciye yönelik aktif yöntemlerdir ve öğrenciyle öğretmen tartışarak bir haritayı oluşturduklarında öğretmen öğrenci etkileşimini teşvik eder.
- ✓ Kavramlar arasındaki doğrusal ilişkilerin tanımlanmalarına yararlı bir alternatif oluşturulur.
- ✓ Bir sistem içindeki ilişkilerin gösterilmesinde yararlı alternatiflerdir (Kaptan, 1998, s.95).

Yeni bilgilerin yaratılmasında çapraz bağlantılar, bilgi üretiminin artışına olanak verir. Kavram haritalarının yaratıcı düşünceyi ortaya çıkaracağı iki özelliği vardır: İyi bir haritada hiyerarşik yapılar ve çapraz bağlantılar yer almaktadır. Diğer taraftan kavram haritalarına kavramın anlamını belirginleştirmeye yardım eden özel örnek olaylar ve nesnelere eklenebilmektedir (Novak, ty.). Bu örnekler yardımıyla öğrenciler genel kurallara ve kavramlara tümevarım yoluyla da ulaşma imkânına sahiptir.

Kavram haritaları, ders içeriğine uygun eğitim materyali geliştirmede yeni bir bakış açısı kazandırır. Bu yüzden öğrencilerin önceki bilgilerini ortaya çıkarır. Daha da

önemlisi öğrenciler kendi öğrenmelerindeki sorumluluğu üstlenmeye, zihinsel becerilerini geliştirmeye ve yaşamları boyunca kullanacakları etkili öğrenme stratejisi kazanmaya teşvik edilir (Leauby ve Brazina, 1998). Kavram haritalar ayrıca bilginin öğrencilerin zihinlerinde örgütlenmesini ve geri çağırılmasını kolaylaştırmaktadır.

Öğrencilerin çizdikleri kavram haritalar onların kavramı nasıl öğrendiğini yansıttığı için yansıtıcı düşüncüyü geliştirici yaklaşımlar, öğretmenlere öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk etmesinde ve eğitim programın hazırlamasında yardımcı olur. Buna göre öğretmen, öğrenciye uygun öğrenme yaşantıları plânlayabilir ve öğrenme materyali sunabilir (Ünver, 2003). “Kavram haritalarının nasıl hazırlanacağıyla ilgili yeterli eğitimi almış ve farklı yapıdaki kavram haritalarının birbirlerinden farklı olan yönlerini kavramış olan öğrenciler, kavram haritalarını hangi yapıda hazırlamaları gerektiği konusunda serbest bırakılmalıdır” (Kaya, 2003, s. 85). Böylece kavram haritalar öğrencilerin bilgileri ne kadar öğrendiğini ölçerek öğretmene geri bildirim vermektedir.

Öğrencilere yönelik çalışmalar, kavram haritalarının bilinenden bilinmeyene, temel kavramdan alt kavramlara doğru örgütlenmiş öğrenme yaklaşımlarının uygulanmasına izin verdiğini ve bilginin bilimsel yapısının analitik yaklaşım yoluyla nasıl örgütlenebileceğini gösterdiğini ortaya koymaktadır (Akınsanya ve Williams, 2003, s. 4).

#### **2.4. Çalışılan Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

Literatürde kavram haritalarının Türkçe derslerinde kullanımına ilişkin çalışmalar nicelik bakımından çok azdır. Kavram haritalarının Türkçe derslerindeki etkisi üzerine deneysel nitelikli çalışmalar az olsa da diğer disiplinlerde (fen eğitimi, matematik eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi vb.) öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisiyle ilgili deneysel ve betimsel nitelikte araştırmalar bulunmaktadır.

Yaman (2006), ilköğretim 2. kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde kavram haritaları tekniği kullanımının öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evrenini, 2005- 2006 öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesinde sosyo-ekonomik düzeyleri farklı biri özel diğeri devlet ilköğretim okulundaki 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem de bu okulların 7/A ve 7/B sınıflarında öğrenim gören doksan beş öğrenciden oluşmaktadır. Bu doksan beş



öğrencinin otuz sekiz özel ilköğretim okulunda, elli yedisi devlet ilköğretim okulunda öğrenim görmektedir. Özel okulda okuyan 38 öğrenciden 18’i deney grubunu, 20’si ise kontrol grubunu; devlet okulunda okuyan 57 öğrenciden de 30’u deney grubunu, 27’si kontrol grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilere “kelime türleri” konusu deney grubunda kavram haritası tekniğiyle, kontrol grubunda geleneksel yöntemle işlenmiştir. Çalışmada ön test- son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmış ve uygulama 10 hafta sürmüştür. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde hem nicel hem de nitel çözümlene teknikleri kullanılmıştır.

Uygulama öncesi, bütün gruplara bilgi testi, açık uçlu soru formu ve Türkçe dersi tutum ölçeği uygulanmıştır. Deney gruplarındaki öğrencilere ise kavram haritası tekniğinin tanınması amacıyla iki saatlik kavram haritalarını tanıtıcı etkinlik yapılmış ve öğrencilerden birer tane kavram haritası yapmaları istenmiştir. Ayrıca her iki okuldaki deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı da gözlemlenmiştir. Uygulama sırasında, buluş yoluyla öğretim esas alınmış, öğrencilerle işlenen kelime türüne ait örnekler tepegöz aracılığıyla gösterilip kuralı sezmeleri sağlanmıştır. Ardından da araştırmacı tarafından çizilen kavram haritası tepegöz yardımıyla gösterilerek kuralı daha iyi anlamaları sağlanmıştır. Ders bitiminde ise değerlendirme yapmak amacıyla öğrencilerden kavram haritaları yapmaları istenmiştir.

Uygulama sonunda, her iki okulda da kavram haritalarıyla öğrenim gören deney gruplarının son test puan ortalamasının geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna göre yüksek olduğu ve kavram haritalarının Türkçe dil bilgisi öğretiminde başarıyı arttırdığı gözlemlenmiştir. Ayrıca bulgular neticesinde her iki okuldan seçilen örneklem grubunun ön bilgilerinin eşit düzeyde olduğu ancak özel okuldaki öğrencilerin ön test ortalamasının devlet okulundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Özel ilköğretim okulu ile devlet ilköğretim okulunun son test puanlarının sıra ortalamasında da özel ilköğretim okulu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yaman bu bulgulara dayanarak özel ilköğretim okulundaki öğrencilerin daha başarılı olmasının, sınıftaki öğrenci sayısının azlığı ve öğrencilerin, maddi imkânların sağladığı daha elverişli çalışma ortamına sahip olması ile açıklanabileceğini söylemiştir.

Çalışma neticesinde geleneksel yöntemle işlenen derslerde dil bilgisi kavramlarının daha çok karıştırıldığı ve anlamlı öğrenmenin sağlanmadığı, kavram

haritalarıyla yapılan dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin kavram yanlışlarının azaldığı, kavram haritası tekniğinin öğrencilerin derse güdülenmesinde katkı sağladığı, kavram haritalarının öğrenciler tarafından eğlenceli ve öğretici bulunduğu, öğrenmede kalıcılığı sağladığı görülmüştür. Bütün bu sonuçlara göre kavram haritalarıyla yapılan dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin dil bilgisi kavramlarını geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Barut (2006), çalışmasında ilköğretimde fen bilimleri öğretiminin kısır bir döngü içerisinde cereyan ettiğini ve öğrencilere konular öğretilirken farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmadığını, klasik öğretme metotlarının kullanıldığını ve öğrencilerin seviye ve hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmadığını ifade eder. Ayrıca kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlamak ve kavram yanlışlarını önlemek amacıyla birçok yöntemin geliştirildiğini, bunlardan birinin de kavram haritaları yöntemi olduğunu da söyler. Barut'un bu çalışmasında da, ilköğretim 7. sınıf fen bilgisi konularının anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğretilmesinde ve konulardaki kavramların verilmesinde kavram haritaları yönteminin etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Van ili merkezindeki bir ilköğretim okulunda daha önceden belirlenmiş olan kırk dört deney ve kırk dört kontrol grubu olmak üzere toplam öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama öncesi öğrencilerin böyle bir çalışmaya katılıp katılmayacakları konusunda görüşleri alınmıştır.

Uygulama sırasında kuvvet, hareket, iş, enerji, güç, basınç ve ekosistem konuları deney grubuna kavram haritası yöntemiyle; kontrol grubuna da geleneksel yöntemle öğretilmeye çalışılmıştır. Konularla ilgili hazırlanmış olan ve yirmi tane sorudan oluşan başarı testleri, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Gruplara uygulanan yöntemler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için de t testi kullanılmıştır.

Uygulanan ön testlerde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamış, öğrencilerin kavram haritalarıyla ilgili hiçbir bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Üç buçuk ay sonra uygulanan son testlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiş, deney grubu öğrencilerinin kavram haritalarını kavrayabildikleri anlaşılmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin fen bilgisi dersini kavram haritaları yöntemi ile daha iyi anladığı, kavram haritası oluşturmak için arkadaşlarıyla grup içi tartışmaya girdikleri ve dolayısıyla iletişimlerinin arttığı, kavram haritalarını ayrıntılı bir

şekilde tanımış oldukları, konulara karşı daha ilgili olmaya başladıkları, kavramları artık günlük hayatla ilişkilendirebilecekleri anlaşılmıştır.

Akgündüz (2002), tarafından yapılan “İlköğretim Fen Bilgisi Öğretimi 6. Sınıf Biyoloji Konularında Kavram Haritalarının Kullanımı ve Başarıya Olan Etkisi” adlı çalışmada araştırmacı fen bilgisi dersi öğretiminden kavram haritaları ile yapılan öğretimin öğrencinin fen kavramlarını doğru kavramsallaştırmasına ve böylece geçerli kavramlar edinmesine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrenci merkezli kavram haritası tekniğinin öğrencilerin ‘Canlıların İç Yapısına Yolculuk’ ünitesindeki başarılarını arttırdığı ve öğrenci merkezli kavram haritası tekniğinin öğrencilerin fen bilgisine olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Çardak (2002), tarafından yapılan “Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Çeşitliliği ve Sınıflandırılması Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Tespiti ve Kavram Haritaları ile Giderilmesi” adlı çalışmada araştırmacı öğrencilerin canlıların çeşitliliği ve sınıflandırılmasındaki kavram yanılgılarını giderecek teknikler üzerinde durmuştur. Araştırma sonucunda biyoloji derslerinde kavram haritalarını kullanan deney grubundaki öğrencilerin istatistiksel olarak olumlu tutum kazandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında kavramsal değişim metinleri ile birlikte verilen kavram haritaları kavram yanılgılarının giderilmesinde ve bilimsel kavramların anlamlı bir şekilde daha iyi anlaşılmasında geleneksel biyoloji öğretiminden daha çok katkı sağladığı da tespitler arasında yer almaktadır.

Deniz (2003), tarafından yapılan “Lise 1 Coğrafya Derslerinde Kavram Haritalarının Başarıya Etkisi” adlı çalışmada araştırmacı lise 1. sınıf coğrafya dersi akarsular konusunun öğretiminde kavram haritalarının öğrenci başarısına olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda kullanılan kavram haritası tekniğinin kontrol grubunda kullanılan düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tümen (2006), lise 1. sınıfta okutulan “İngilizce zamanlar” konusunun amaçlarına ulaşmada kavram haritaları yöntemi ve geleneksel yöntemin öğrenci başarısına etkilerini ayrıca öğrencilerin kavram haritaları yöntemine ilişkin görüşlerini bir anketle araştırmıştır.

Araştırma bağımsız değişkenler olan kavram haritası yöntemi ve geleneksel yöntemin bağımlı değişken olan öğrenci başarısına etkisinin araştırılması yönüyle deneme modelinde bir araştırmadır.

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında Elazığ Balakgazi Lisesi 1. sınıfta okuyan yüz seksen yedi öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi seçerken; öğrencilerin cinsiyetleri, öğrencilerin ön test puanları, öğrencilerin 8. sınıfta İngilizce dersinden ve Türkçe dersinden aldıkları notlar olmak üzere dört temel ölçüt ele alınmıştır. Elde edilen veriler kümeleme analizi tekniğiyle değerlendirilmiş ve bir sınıf yansızlık ölçütlerini bozacak nitelikte olduğu için araştırmadan çıkarılmıştır. Diğer sınıflardan ölçütler doğrultusunda, yirmi üç deney grubu elemanı ve yirmi üç kontrol grubu elemanı seçilmiştir.

Gruplara “Present Continuous Tense ve Simple Present Tense” konuları işlenmiştir. Bu konular deney grubuna haftada üç saat olmak üzere dört hafta boyunca kavram haritaları yöntemiyle işlenmiştir. Çalışmada ön test, son test, başarı testi, kavram haritaları yöntemine ilişkin görüş belirleme anketi uygulanmıştır. Bulgular ve yorumlar, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test- son test puanlarının erişimi ve direnç testi puanlarının karşılaştırılmasından oluşur.

Elde edilen bulgulara göre, bilginin kalıcılığı açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark belirlenmiş ve kavram haritası yönteminin uygulandığı deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Yalnız, öğrenciler kavram haritası geliştirmekte zorlanmışlardır. Bu yüzden, Tümen yabancı dil öğretiminde öğretmen yapımı kavram haritalarının kullanılmasının daha iyi olacağını söylemiştir. Ayrıca kavram haritaları sayesinde öğrencilerin derse katılımını arttırdığından ve tartışma ortamı oluşturduğu için öğrenmenin daha verimli gerçekleştiğini de tespit etmiştir.

Gürdal (1998), “İlköğretimde Hareket Konusu” adlı çalışmasında ilköğretim birinci kademe ve ikinci kademe “Hareket” konusunun müfredata uygun olarak ve öğretim metotları kullanılarak nasıl öğretilbileceği üzerinde durmuştur. Makalesinde konunun kavram haritaları ile anlatılmasının anlatılanları daha kalıcı ve dikkat çekici hale getirdiğini belirtmiştir.

Kulaberoğlu (1999), “İlköğretim İkinci Kademe Fen Derslerinde Kavram haritalarının Başarıya Etkisi” adlı tezinde bu metodun sınıf içerisinde öğretim yöntemi

olarak kullanılmasının fen bilgisi derslerindeki öğrenci başarısına etkilerini araştırmıştır. Yaptığı çalışma sonucunda kavram haritalarının başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Uzuntiryaki ve Geban (1999), Ted Ankara Koleji'nde altmış dört öğrenci ile yaptıkları çalışmada kavram haritalarını kullanmışlardır. Araştırma sonucunda kavram haritaları ile ders anlatılan grupla, düz anlatım yöntemi kullanılarak ders anlatılan grup arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür. Kavram haritaları ile dersin işlendiği grubun başarısının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Bayram (1996), Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören yüz yetmiş bir öğrenci ile yaptıkları çalışmada kavram haritalarını kullanarak kavram haritaları ile ders anlatılan grupla geleneksel yöntem kullanılarak ders anlatılan grup arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Kavram haritaları ile dersin işlendiği grubun başarısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Beydoğan ve Şahin'in (2002), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik çalışmada yapım ve çekim ekleri konusu kontrol grubunda düz metinle, deney grubunda kavram haritasıyla işlenmiştir. Araştırma sonucunda bilgi düzeyindeki davranışlar kazandırmada, düz metin ile kavram haritalar arasında fark olmadığı diğer taraftan öğrencilerin kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerinin gerçekleşmesinde kavram haritalarının düz metne göre etkili olduğu görülmüştür. Aynı gruplara iki ay sonra uygulanan hatırlama testi sonuçlarına göre de öğrencilerin bilgi ve uygulama düzeylerine ilişkin davranışları hatırlamada istatistikî farklılık göstermedikleri ancak kavrama düzeyindeki davranışları hatırlamada kavram haritasıyla öğrenen grubun düz metinle öğrenen gruba göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Alyeşil (2005), yaptığı çalışmada, kavram haritası destekli ve problem çözme merkezli geometri öğretiminin öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri, tutumları, başarıları üzerindeki rolü ile deney grubu öğrencilerin, başarılarının ve gözlem puanlarının geometrik düşünme düzeylerine göre nasıl değiştiğini araştırmıştır. Oluşturmacı kurama dayanan kavram haritası destekli ve problem çözme yöntemiyle öğrenim gören deney grubu ile geleneksel yöntemle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

Üzel (2003), tarafından yapılan “Kavram Haritası ve Vee Diyagramı Kullanımının İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmada araştırmacı kavram haritası ve vee diyagramı kullanımının ilköğretim yedinci sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısına olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda kavram haritası ve vee diyagramı kullanılarak gerçekleştirilen öğretim geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu ve kavram haritası ve vee diyagramı kullanılarak yapılan öğretim sonucunda deney grubundaki öğrencilerin matematik dersindeki başarılarına ilişkin erişim düzeylerinin yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Yıldız (2003), tarafından yapılan “Lise 1 Matematik Dersine Devam Eden Öğrencilerin Fonksiyon Konusunda Geliştirdikleri Kavram Haritasının Akademik Başarılarına Etkisi” adlı çalışmada araştırmacı lise 1 matematik dersine devam eden öğrencilerin fonksiyon konusunda geliştirdikleri kavram haritalarının dersteki akademik başarılarına olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda kavram haritasıyla birlikte islenen fonksiyon konusunda öğrencilerin akademik başarılarında artış sağlandığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin kavram haritaları yardımıyla eksik bilgilerini fark ettikleri ve kavramlar arasında ilişki kurdukları tespit edilmiştir.

Sarıçayır (2000), “Lise 2 Kimya Derslerinde Kavram Haritalarının Başarıya Etkisi” adlı tezinde geleneksel öğretim yöntemi uygulanan bir sınıf ile kavram haritası metodu uygulanan bir sınıfın başarısı karşılaştırmıştır. Yetmiş dört öğrenci ile yapmış olduğu araştırmada kavram haritaları yöntemi kullanılan sınıfın akademik başarısının geleneksel yöntem kullanılan sınıfın akademik başarısından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Öztuna (2002), “Kavram Haritalarının Grup Döngüsünde Yapılandırılmasının Başarıya ve Kavram Gelişimine Etkisi” adlı tezinde öğrencilerin yaptığı kavram haritalarının gruplarda dolaştırılarak yapılandırılmasının başarıya etkisini araştırmıştır. Yüz yirmi öğrenci ile yapmış olduğu araştırmada kavram haritalarının grup döngüsünde yapılandırılması ile geleneksel öğretim metodu arasında, kavram haritaları yönünde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Duru (2001), “İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Kavram Haritasıyla ve Gruplara Kavram Haritası Çizdirilerek Öğretimin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi” adlı

tezinde kavram haritası metodunun başarıyı arttırmada olumlu bir rolü olduğunu tespit etmiştir.

Gürlek (2002), botanikle ilgili kavramların kavram ağı, kavram haritaları ve anlam çözümleme tablolarından faydalanılarak öğrencilere nasıl aktarılabilceğini örneklerle göstermiştir. Ayrıca ortaöğretim biyoloji (botanik) derslerinin öğretimini, öğretim yöntemlerini, bu yöntemlerin nasıl uygulanabileceğini, günümüzdeki biyoloji öğretimine katkıların nasıl yapılabilceğini de incelemiştir. Gürlek'in bu çalışması nitel bir araştırmadır. Araştırmada materyal olarak okullarda okutulan biyoloji kitapları, çeşitli botanik kitapları ve eğitim dergilerinden ayrıca dijital kütüphaneler, bilgisayar, eğitim fakültelerinin çıkardıkları dergiler ve eğitimle ilgili kitaplardan faydalanılmıştır. Materyallerdeki bilgiler ve botanikle ilgili kavramlar listelenerek ve bu kavramlarla ilgili resim, şekil ve fotoğraflardan da faydalanarak çalışma oluşturulmuştur.

Gürlek, öğrencilere kendi vücutlarıyla ilgili gerekli bilgileri vermenin diğer canlılara ve doğaya karşı saygılı olmalarını öğretmenin ve yakın çevrelerinde var olan bitki ve hayvan türlerini tanıtmının biyoloji dersinin genel amaçları olduğunu söylemiştir. Öğrenciler, bu genel amaçlara ulaşmak için çevrelerinde gözlemledikleri canlı, obje ve olayları doğru algılamalı, isimlendirmeli, düzenlemeli ve yorumlamalıdır. Öğrencilere doğru algılama, isimlendirme, düzenleme ve yorumlama yeteneklerinin kazandırılması da yine biyoloji dersinin amaçları arasında yer almaktadır.

Gürlek'e göre biyolojik isim, terim, sözcük ve kavramların uygulamalı ve eksiksiz öğretilmesi çok önemlidir. Öğrencilere hem bu yeteneklerin kazandırılmasında hem de kavram, sözcük ve terimlerin eksiksiz öğretilerek temel biyolojik kuram ve ilişkileri düşünmelerini sağlamada kavram ağları, anlam çözümleme tabloları ve kavram haritalarının çok büyük faydası olacağını söylemiştir. Ayrıca bu metotlarla fizik, kimya ve biyolojinin diğer dallarına da öğretim zenginliği katılabileceği vurgulanmış ve bu metotların diğer anlatım metotlarına büyük bir destek sağlayacağı da düşünülmüştür.

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine sosyal bilgiler derslerinde geçen tarihsel bilgileri ve kavramlar öğretmede bilgi ve kavram haritalarının etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada (Güngör), "İslamiyetin Doğuşu, Yayılışı ve Türkler" ünitesi kontrol grubunda geleneksel yöntem ve tekniklerle, deney grubunda öğretmen tarafından çizilen bilgi ve kavram haritalar kullanılarak işlenmiştir. Deney ve kontrol

grubunun son test puanları arasında bilgi ve kavram haritalarıyla yapılan öğretim lehine; deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Açık uçlu sorularda kontrol grubu ile deney grubu arasında kavram öğrenme ve kavramlar arasında bağlantılar kurma açısından deney grubu lehine önemli farklılık belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin Türkçeyi kullanma, cümle yapısı, kavramların cümle içinde kullanımı, özne-yüklem uygunluğu, kavramların cümle içinde anlamlarına uygun biçimde kullanımı konularında daha doğru yanıtlar verdikleri, kavram haritalarının dilsel unsurlar geliştirdiği görülmüştür. Video kamera görüntülerinde ise bilgi ve kavram haritası tekniğinin öğrencilerin sözlü anlatımında Türkçe dil yapısına uygun cümleler kurmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altın (2002), tarafından yapılan çalışmada, seçilen bir lise ikinci sınıf fizik konusu kontrol grubunda geleneksel yöntemle; deney gruplarının ilkinde kavram haritalarıyla, ikincisinde bilgisayar destekli deney, üçüncüsünde bilgisayar destekli deney ve kavram haritalarıyla işlenmiştir. Kavram haritalarıyla öğrenen grubun başarı ön testiyle başarı son testi arasında son test lehine, kavram öğrenme düzeyi testinde kavram haritalarıyla öğrenen grubun kavram ön sınavındaki kavram anlama düzeyiyle kavram son sınavındaki kavram anlama düzeyi arasında son sınavı lehine istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Özata (2003), tarafından ilköğretim dördüncü sınıf fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada kontrol grubunda geleneksel yöntemle ders işlenirken deney grubunda öğretmen adım adım öğrencilerle beyin fırtınası yaparak kavram haritası oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarıları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin kavram yanlışları oranlarında geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kavram yanlış oranlarına göre daha fazla azalma olduğu belirlenmiştir. Kavram yanlışlarının bilimsel kavramlara dönüştürülmesinde kavram haritalarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı tutumlarında kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu yönde artış görülmüştür.



Özsoy (2004), tarama modelindeki çalışmasında son zamanlardaki gelişmelerden biri olan kavram haritası ve vee diyagramının matematik eğitiminde anlamlı öğrenmeyi sağlamada ve öğrenciyi aktif hale getirmede nasıl kullanıldığını açıklamıştır. Fonksiyonlar ünitesi için hazırlanmış olan kavram haritası ve vee diyagramı örnekleri sunmuştur.

Şahin (2003), çalışmasında öğrenci başarılarını değerlendirmek için kavram haritalarının kullanılabilirliğini araştırmıştır. Çalışmasında örneklem olarak, bir ilköğretim okulunun 3. 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden üç yüz kişiyi almıştır. Cevap anahtarı olarak kullanılacak kavram haritası, geometri konusunda belirlenen yirmi kavramla ilgili uzman görüşlerinin alınmasından sonra oluşturulmuştur. Uzman kavram haritasındaki kavramlar arası ilişkilerin her biri dikkate alınarak otuz sorudan oluşan kısa cevaplı bir test oluşturulmuştur. Bu test araştırmaya katılan öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere kavram haritalarını tanıtıcı ve kavram haritası çizmeye yönelik ikişer saatlik bilgilendirme yapıldıktan sonra, geometri konusundan seçilen yirmi kavram verilerek bir kavram haritası çizmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, farklı bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilen kavram haritalarının güvenilirlikleri ve geçerlikleri sağlandığında güvenilir puanlama araçları olarak kullanılabilenliği bulunmuştur.

Çatalkaya (2005), gittikçe önem kazanan bilim ve teknoloji yarısında geri kalmamak amacı ile öğrencilerin daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlamanın ve araştıran, sorgulayan, üreten, gelişmeleri takip eden bireyler yetiştirmenin önemli olduğunu söylemiştir. Bu nedenle öğretim sürecinde çağdaş yöntem ve teknikleri kullanmanın, öğrencilerin aktifliğini ön plana çıkarmanın, bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurmanın gerekli olduğunu da söyler. Çatalkaya, bireysel farklılıkların öğrencilerin kavram haritası yapma becerilerine etkisinin olup olmayacağını araştırmak amacıyla çalışmasını hazırlamıştır. Araştırmanın evrenini, Bolu ili Kıbrısık ilçesi Kıbrısık Yatılı İlköğretim Bölge Okulu oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu okulun 7/A ve 7/B sınıflarında öğrenim gören altmış üç öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleri, fen bilgisine karşı tutumları ve cinsiyetlerinin kavram haritası yapma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla genel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Grasha'nın öğrenme stilleri ölçeği ve fen bilgisine karşı tutumlarını ölçmek amacıyla da fen bilgisi tutum

ölçeklerinden faydalanılmıştır. Ölçeklerin değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin bağımsız, pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stillerinden hangisine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçekler öğrencilere 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde birer hafta ara ile uygulanmıştır. Uygulama sırasında “Canlılarla Ortak Yuvamız Mavi Gezegenimizi Tanıyalım” ünitesinde yer alan “Çevremizde hangi ekosistemler var?” konusu işlenip öğrencilere ekosistem kavramıyla ilgili kavram haritaları yaptırılmıştır. Uygulamanın sonunda öğrencilerin öğrenme stillerine göre kavram haritası yapma başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmasına rağmen cinsiyetlerinin kavram haritası yapma başarıları üzerinde anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir.

İşbirlikçi ve katılımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin kavram haritası başarı puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca fen bilgisi dersine karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin daha başarılı kavram haritası çizdikleri de gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci cinsiyetleri ile fen bilgisi dersine karşı geliştirilen tutum arasında da anlamlı bir fark bulunmuş, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre fen bilgisi dersine karşı daha olumlu tutum içinde olduğu belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrenciler arasındaki bu farka rağmen kavram haritası yapma becerilerinde cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Gerçekçioğlu (2006), din kültürü ve ahlak bilgisi gibi soyut kavramların yoğunluk kazandığı derslerde kavramların tanımını yapmanın bile çok zor olduğunu ve bu kavramın birçok kavramla ilişki halinde olduğunu söylemiştir. Ayrıca bilgiyi örgütleyebilen, sorunları çözebilen, anlama ve kavrama düzeyi yüksek, yaratıcı düşünme ve problem çözme kabiliyetleri gelişmiş bireyler yetiştirmek için derslerde klasik yöntem ve tekniklerin yerine yeni yöntemlerin denenmesi gerektiğini de söyler. Gerçekçioğlu anlamlı öğrenmeye olanak tanıyan, kavram içeriğini görsel hale getiren ve somutlaştıran, bilgiyi sistematize eden ve kavramlar arası ilişkiyi gösteren kavram haritalarının istenilen amacı gerçekleştirmede en elverişli ve pratik tekniklerden biri olduğunu söyler. Bu nedenle din kültürü ve ahlak bilgisi gibi soyut kavramların yoğunluk kazandığı öğrenme alanlarında kavram haritası tekniğinden yararlanmanın doğru olacağını söyler.

Gerçekçioğlu bu düşünceler doğrultusunda kavram haritaları tekniğinin din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde kullanımının nasıl sonuçlar oluşturacağını, ünite

konularında ve derslerin daha verimli geçmesinde elverişli olup olmadığını anlamak için nitel bir araştırma yapmış, ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi 9. ve 10. sınıf üniteleriyle ilgili kavram haritaları hazırlamıştır. Araştırmada hazırlanan bu kavram haritalarının yanı sıra her ünite için ayrı bir ünite kazanımları listesi, hazırlık çalışmaları, okuma parçaları ve değerlendirme soruları da yer almaktadır. Ayrıca başka bir bölümde ortaöğretim 9. ve 10. sınıflarla ilgili Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı, öğrenme alanları ve ünite açılımları da bulunmaktadır.

Gerçekçiöğlü çalışmasının bitiminde somut ve pratik yönü ağır basan kavramların kavram haritası tekniğıyle daha kolay gösterildiğini; ama bilgi birikimi gerektiren, soyut kavramların haritalaştırılmasının biraz daha zor olduğunu gözlemlemiştir. O yüzden öğrencilerin bu tekniğı kullanmadan önce gerekli ön bilgilere sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu sonucun yanı sıra öğrencilerin kendi eksikliklerini ve hatalarını görmede bu tekniğın önemli rol oynadığını da gözlemlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin kavram haritaları tekniğinden değerlendirme sürecinde de faydalanabileceğini söylemiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin değerlendirilmesi işlemleri hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın 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 belirlenmiştir. Bu yüzden araştırmada ‘*ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen*’ kullanılmıştır. Deneysel araştırma modeli gereği deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Gruplar biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu gruplar ve özellikleri şunlardır.

**Deney Grubu:** Kavram haritası yönteminin uygulanması.

**Kontrol Grubu:** Geleneksel yöntemin uygulanması.

Deneysel araştırma modelinde grupların çalışma öncesi ve sonrası durumları karşılaştırılarak değerlendirme yapılır. “Ön test – son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır. ... Modelde ön testlerin bulunması deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder” (Karasar, 2006, s. 97).

Bu model, eğitim araştırmalarında sıkça tercih edilmektedir. “Kontrol gruplu deneysel desene ihtiyaç duyulmasının nedeni herhangi bir şeyin (*yeni bir öğrenme yöntemi, yeni bir program, yeni bir sınıf düzeni vb.*) etkililiğini ölçmek ve ölçüm sonucu olumlu ise bundan yararlanılarak önerilerde bulunmaktır” (Ekiz, 2009, s. 109).

Dil bilgisi konuları kontrol grubunda geleneksel öğretim ile deney grubunda ise kavram haritaları ile işlenmiştir. Çalışmada; kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretimi ve

geleneksel yöntem “*bağımsız değişken*”, öğrencilerin dil bilgisi başarıları “*bağımlı değişken*” durumundadır.

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Dil Bilgisi Başarı Testi ve Kavram Haritalarına İlişkin Görüş Belirleme Anketi ile veriler toplanmıştır.

Her iki grupta (*kontrol ve deney*) da dersler aynı Türkçe öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Kontrol ve deney gruplarında *Öğretmen Kılavuz Kitabı*nda yer alan ders plânları esas alınmıştır. Böylece grupların başarıları üzerinde kullanılan yöntem (geleneksel ve kavram haritaları) dışında farklı değişkenlerin etkili olması engellenmeye çalışılmıştır. Kavram haritalarıyla öğretim ve süreç boyunca kullanılacak kavram haritaları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Uygulama, “*Ünitelendirilmiş Yıllık Ders Planı*”na uygun olarak toplam 10 hafta (Eylül, Ekim ve Kasım ayları içerisinde) yapılmıştır. Araştırma süresince kontrol ve deney gruplarına uygulama öncesi, esnası ve sonrasında birtakım işlemler uygulanmıştır. Bu işlemler Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1

*Uygulama süreci*

Grup	Ön test	Süreç	Son test
<b>Kontrol</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Kişisel Bilgi Formu (KBF)</li> <li>Dil Bilgisi Başarı Testi (DBBT)</li> </ol>	<b>Geleneksel Öğretim</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Dil Bilgisi Başarı Testi (DBBT)</li> </ol>
<b>Deney</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Kişisel Bilgi Formu (KBF)</li> <li>Dil Bilgisi Başarı Testi (DBBT)</li> </ol>	<b>Kavram Haritalarıyla Dil Bilgisi Öğretimi</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Dil Bilgisi Başarı Testi (DBBT)</li> <li>Kavram Haritalarına İlişkin Görüş Belirleme Anketi (GBA)</li> </ol>

### 3.1.1. Kontrol Grubuna Yönelik İşlemler:

✓ *Uygulama öncesi:* Uygulama öncesinde öğrencilere ön testler dağıtılmıştır. Ön testte öğrenciler; Kişisel Bilgi Formu' nu, Dil Bilgisi Başarı Testi' ni ve Kavram Haritalarına İlişkin Görüş Belirleme Anketi' ni doldurmuşlardır. Ön test aracılığıyla kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki başarı ile demografik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

✓ *Uygulama süreci:* Uygulama boyunca dil bilgisi konuları plana uygun olarak geleneksel öğretimle işlenmiştir. Geleneksel öğretim, Demirel (2004, s. 72) tarafından “öğretmen merkezli, öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarma sürecini içeren ve sözlü anlatıma ağırlık veren yöntem” olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen temel dil becerileriyle (*okuma, dinleme / izleme, konuşma, yazma*) ilgili etkinliklerde öğrencilerin etkin katılımını ön planda tutsa da dil bilgisi konularının işlenişinde genel olarak düz anlatımı tercih etmiştir. Öğretmen, dil bilgisi konularını işlerken araç gereç olarak ders kitabını ve öğrenci çalışma kitabını; yöntem / teknik olarak ise düz anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntem / tekniklerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra konuların pekiştirilmesi amacıyla piyasada hazır olarak satılan öğretim yazılımları (Vitamin, Morpa kampüs vb. ) da kullanılmıştır. Böylece kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerinden farklı bir öğrenime tabi tutuldukları görünüşünün de önüne geçilmeye çalışılmıştır. Öğretmen, konu anlatımlarından sonra çalışma kitaplarındaki etkinlikleri öğrencilerle birlikte yapmış, önceki yıllarda yapılmış merkezi sınavlarda çıkmış sorularla öğrencilerin bilgilerini pekiştirmiştir. Her bir dil bilgisi konusunun (*isimler, sıfatlar vb.*) bitiminde öğretmen tarafından öğrencilere kısa testler uygulanarak onların başarı durumları izlenmiştir.

✓ *Uygulama sonrası:* Uygulamanın bitiminden sonraki haftada öğrenciler Dil Bilgisi Başarı Testi'ni doldurmuşlardır. Son test aracılığıyla kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında başarı bakımından nasıl bir değişim izledikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### 3.1.2. Deney Grubuna Yönelik İşlemler

✓ *Uygulama öncesi:* Uygulama öncesinde öğrencilere ön testler dağıtılmıştır. Ön testte öğrenciler; Kişisel Bilgi Formu ile Dil Bilgisi Başarı Testi'ni doldurmuşlardır. Ön

test aracılığıyla deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki başarı ve demografik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

✓ *Uygulama süreci:* Uygulama boyunca dil bilgisi konuları plana uygun olarak kavram haritalarıyla işlenmiştir. Dil bilgisi konularını işlenirken araştırmacı tarafından hazırlanan kavram haritaları kullanılmıştır. Bunun yanı sıra çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin de öğrenciler tarafından yapılması istenmiştir.

Öğretmen, dil bilgisi konularına sıra geldiğinde kavram haritalarını projeksiyon cihazıyla yazı tahtasına yansıtarak kullanmıştır. Öğretmen konuya zihinsel hazırlık, konu anlatımı, etkinliklerin yapılması (öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklere ek olarak) ve konuya ait bilgilerin değerlendirilmesi aşamalarının tamamında kavram haritalarını kullanmıştır.

Uygulama sırasında öğrenciler sürece aktif olarak katılmışlar. Öğretmen, haritaların kullanımı sırasında soru-cevap ve tartışma tekniklerini de sürece dâhil etmiştir. Her bir dil bilgisi konusunun (*isimler, sıfatlar vb.*) bitiminde öğretmen tarafından kısa testler uygulanarak öğrencilerin gelişimleri izlenmiştir.

✓ *Uygulama sonrası:* Uygulamanın bitiminden sonraki haftada öğrencilere son testler dağıtılmıştır. Son testte öğrenciler, Dil Bilgisi Başarı Testi ile Kavram Haritalarına İlişkin Görüş Belirleme Anketi'ni doldurmuşlardır. Son test aracılığıyla deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında başarı bakımından nasıl bir değişim izledikleri ve uygulanan yöntemeye yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ili Pasinler ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunun 6. sınıfında öğrenim gören kırk öğrenci oluşturmaktadır. Okulun seçiminde iki faktörün etkili olduğu söylenebilir:

- ✓ Seçilen okulun yeterli teknolojik altyapıya (*bilgisayar, projeksiyon cihazı vb.*) sahip olması,
- ✓ Araştırmacının aynı zamanda seçilen okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmasıdır.

Çalışma grubuna 6. sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni ise bu dönem öğrencilerinin dil bilgisi öğreniminin başlangıç seviyesinde olmalarıdır. 2005 yılından

itibaren uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla (1-5. sınıflar) birlikte ilk kademedeki dil bilgisi konularına çok az yer verilmiştir. Bu nedenle 6. sınıfa geçen öğrencilerin ne seviyede dil bilgisine sahip oldukları ve kavram haritalarıyla dil bilgisinin öğretilmesinde ne derece etkili olabileceği bu sınıf seviyesinde daha açık görülebileceği düşünülmüştür.

Çalışma grubunu oluşturan kırk öğrencinin yirmisi kontrol grubunda (6-D şubesi), yirmisi ise deney grubunda (6-B şubesi) yer almaktadır. Öğrencilerin Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen verileri (*cinsiyet, gelir durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, bilgisayar sahibi olup olmama durumu, çalışma odası sahibi olup olmama*) Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2

*Çalışma Grubunun Özellikleri*

	Form maddeleri	Kontrol (20)		Deney (20)	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	9	45,00	9	45,00
	Kız	11	55,00	11	55,00
<b>Gelir durumu</b>	0-500TL	5	25,00	3	15,00
	500-1000TL	7	35,00	2	20,00
	1000-2000TL	8	40,00	8	40,00
	2000TL ve üzeri	0	0,00	7	35,00
<b>Anne eğitim durumu</b>	Okuryazar değil	5	25,00	1	05,00
	İlkokul	5	25,00	9	45,00
	Ortaokul	4	20,00	4	20,00
	Lise	6	30,00	6	30,00
	Üniversite	0	0,00	0	0,00
<b>Baba eğitim durumu</b>	Okuryazar değil	0	0,00	0	0,00
	İlkokul	3	15,00	1	05,00
	Ortaokul	8	40,00	4	20,00
	Lise	8	40,00	14	70,00
	Üniversite	1	05,00	1	05,00



Tablo 2 (Devamı)

<b>Bilgisayar sahibi olup</b>	Evet	8	40,00	13	65,00
<b>Olmama</b>	Hayır	12	60,00	7	35,00
<b>Çalışma odası sahibi olup</b>	Evet	8	40,00	13	65,00
<b>olmama</b>	Hayır	12	60,00	7	35,00

Tablo 2’de kontrol ve deney grupları arasında öğrencilerin demografik özellikleri, bilgisayar sahibi olup olmama ve çalışma odalarının sahip olup olmama arasında önemli farklılıkların olmadığı görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları (**EK 1**) ile araçların hazırlanma aşamalarına ve özelliklerine (*kapsamlarına, geçerlik, güvenilirlik ve madde analizlerine*) yer verilmiştir.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Çalışma grubuna alınan öğrencilerin birtakım özelliklerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla öğrencilerin; cinsiyetleri, aile gelir durumları, anne eğitim durumları, baba eğitim durumları, bilgisayar sahibi olma / olmama durumları ve çalışma odası sahibi olma/ olmama hakkında bilgi elde edilmiştir.

#### 3.3.2. Dil Bilgisi Başarı Testi (DBBT)

##### ✓ Soru seçimi

Testin oluşturulması için geçmiş yıllarda yapılan Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Devlet Parasız ve Yatılılık Sınavı (DPY), Özel Okullar Sınavı (ÖOS) gibi merkezi sınavlarda çıkan uygulama kapsamındaki konularla ilgili dil bilgisi sorularından yararlanılmıştır. Bulunan sorular hakkında Türkçe öğretmenleri ile akademisyenlerin görüşleri alınmış ve pilot uygulama için otuz soru seçilmiştir.

##### ✓ Madde analizi (güçlük ve ayırt edicilik) işlemleri

DBBT, ana uygulama öncesinde pilot olarak yirmi beş 6. sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmış; öğrencilerin görüşleri alınmış, güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmış, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri hesaplanmıştır. “Madde güçlüğü testte

yer alan her bir maddenin doğru yanıtlanma yüzdesini göstermektedir. Bu yüzde bir maddeyi doğru yanıtlayan sayısının, toplam yanıtlayıcı sayısına bölünmesiyle elde edilir ve 0.00 ile 1.00 arasında değişen değerler alabilir. Bir madde için bu değer 1'e yaklaşması maddeyi test uygulanan kişilerin çoğunun doğru yanıtladığı ve kolay bir madde olduğu; 0'a yaklaşması da o maddeyi test uygulanan kişilerin az bir kısmının doğru yanıtladığı ve güç bir madde olduğu şeklinde yorumlanır" (Tekin, 2000). "Ayırt edicilik endeksi -1.00 ile +1.00 arasında değişen değerler alır. Madde ayırt ediciliğin negatif değer alması, o maddeyi düşük puanlı kişilerin yanıtladığı, sıfıra yakın değerler alması yüksek ve düşük puanlı eş sayıda kişinin maddeyi yanıtladığı, pozitif değer alması ise o maddeyi yüksek puanlı kişilerin yanıtladığı anlamına gelir. Bu nedenle ayırt ediciliği negatif ve sıfır civarında olan maddelerin testte hiç kullanılmaması gerekir" (Özçelik, 1998, s.45). Bu doğrultuda, madde güçlük endeksi 0,20'nin altında ve 0,90'ın üstünde olanlar ile ayırt edicilik endeksi 0,20'nin altında olan altı soru DBBT'den çıkarılmıştır.

#### ✓ Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi, kapsam geçerliliğidir. ... Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2006, s. 167-168). Bu amaçla, sorularla ilgili Türkçe eğitimi akademisyenlerinin (3) ve Türkçe öğretmenlerinin (2) görüşleri alınarak testin geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Türkçe eğitimi akademisyenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, soru kökünün ulaşılabilirliğinin düşük olması nedeniyle, bir soru DBBT'den çıkarılmıştır. DBBT'ye seçilen soruların uygulama kapsamındaki dil bilgisi konularına dağılımlarına da dikkat edilmiştir. Testin son hâlinde yer alan yirmi sorunun "*isimler (ve alt kategorileri), sıfatlar (ve alt kategorileri), iyelik ekleri ve hâl ekleri*" konularına birbirine yakın oranlarda dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Testte ikiden fazla aynı şıkkın art arda gelmemesine özen gösterilmiştir. "Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. ... Bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının ,60 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir" (Büyüköztürk, 2006, s. 169). Yapılan güvenirlik analizi sonunda DBBT'nin *Cronbach*

*alpha* katsayısı ,68 bulunmuştur. Güvenirlik analizinde, DBBT'nin güvenirlik katsayısını düşüren (*Cronbach alpha katsayısı ,68'nin altında olan*) üç soru DBBT'den çıkarılmıştır. Bu işlemlerin ardından DBBT'de yirmi soru kalmıştır ve DBBT'ye yirmi soruluk son şekli verilmiştir. Yirmi soruluk bir başarı testi, 6. Sınıf öğrencilerinin girdikleri merkezî sınavlardaki Türkçe soru sayıları (*PYBS: 19 soru*) göz önünde bulundurulduğunda yeterli görülmüştür.

### **3.3.3. Kavram Haritalarına İlişkin Görüş Belirleme Anketi (GBA)**

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

#### **3.3.3.1. 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 otuz madde yazılmıştır.

#### **3.3.3.2. 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 yirmi ikiye indirilmiştir.

#### **3.3.3.3. Deneme uygulaması**

Anket deney grubu öğrencilerinin içinde yer aldığı sınıfta, deney grubu elemanı olmayan 8 öğrenciye özellikle açıklık, anlamlılık vb. açılardan anketi kontrol etmek için araştırmacı tarafından anket uygulanıp öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Bunun sonucunda 19 maddenin testte yer almasına karar verilmiştir.

#### **3.3.3.4. Anketin yapısını oluşturma**

Maddeler öğrenciye yönelik biçimde yapılmıştır. Seçenekler de 5'li likert tipte düzenlenerek 5 = Tamamen katılıyorum, 4 = Katılıyorum, 3 = Kararsızım, 2 = Katılmıyorum, 1 = Hiç Katılmıyorum biçiminde oluşturulmuştur.

Araştırmada olumlu ifadeli maddeler “*tamamen katılıyorum*” seçeneğinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken olumsuz ifadeli maddeler ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır. Öğrencilerin tutum maddelerine katılma derecelerine ilişkin belirlenen puan aralıkları ise şöyle belirlenmiştir:

Tamamen Katılıyorum: 4.21-5.00,

Katılıyorum: 3.41-4.20,

Kısmen Katılıyorum: 2.61-3.40,

Katılmıyorum: 1.81-2.60,

Hiç Katılmıyorum: 1.00-1.80.

Verilerin analizi için frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Bunun yanı sıra KH ile ilgili öğrenci görüşleri cinsiyetlerine, aile gelir durumlarına, anne eğitim durumlarına, baba eğitim durumlarına göre karşılaştırılmıştır.

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanılacak veriler nicel olduğundan verilerin çözümlenmesinde nicel teknikler kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, kavram haritalarına ilişkin görüş belirleme anketi ve başarı testiyle toplanan veriler nicel tekniklerle analiz edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen veriler için SPSS 17 (*Statistical Package for Social Sciences – Sosyal Bilimler için İstatistik Programı*) programında çapraz tablo (*Crosstab*) analizi yapılmış; kontrol ve deney grupları için ayrı ayrı frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır.

Kontrol ve deney grupları arasında başarı ve görüşler açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla hangi istatistiklerin kullanılacağını belirlemek için SPSS 17 programında değişkenlerin dağılımının normalliği incelenmiştir. “Grup büyüklüğünün elliden küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testleri veri dağılımının normalliği için kullanılır. ... Analizde p değerinin ,05’ten küçük olması verilerin normal dağılım sergilemediğini göstermektedir” (Büyüköztürk, 2006, s. 42). Çalışma gruplarındaki öğrenci sayısı (*Kontrol: 20; Deney: 20*) bu sınırın altında olduğu için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır.

Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre değişkenlerin normal dağılım göstermediği görülmektedir ( $p < ,05$ ). Gerek değişkenlerin normal dağılım göstermemesi gerek gruplardaki öğrenci sayılarının otuzdan az olması (*Kontrol: 20; Deney: 20*) nedeniyle araştırmada parametrik olmayan (non-parametrik) istatistikler kullanılmıştır. Büyüköztürk'e göre de "Araştırmacı dağılımın normal olduğuna yönelik yeterli kanıt ya da güçlü işaretlere sahip değilse, yani dağılım çarpıksa, parametrik olmayan istatistikler kullanılmalıdır" (Büyüköztürk, 2006, s. 8).

Kontrol ve deney gruplarının DBBT ön testleri arasındaki ilişki ve son testleri arasındaki ilişki *Mann-Whitney U* testi ile; ön test – son test karşılaştırmaları *Wilcoxon* testi ile analiz edilmiştir. Grupların DBBT ön test ve son test başarılarının ve GBA' nın "cinsiyet, bilgisayar sahibi olup olmama ve çalışma odası sahibi olup olmama" değişkenleriyle ilişkisi *Mann-Whitney U* testi ile; "anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aile gelir durumu" değişkenleriyle ilişkisi *Kruskal Wallis* testi ile analiz edilmiştir. Bütün testlerde anlamlılık düzeyi ( $p$ ) 0,05 alınmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Araştırmada elde edilen nicel veriler “Yöntem” kısmında belirtilen tekniklerle analiz edilmiştir. Bu bölümde, elde edilen bulgular alt problemler göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

#### 4.1. Kavram Haritalarıyla Dil Bilgisi Öğretiminin Başarıya Etkisiyle İlgili Bulgular

Geleneksel öğretim ve kavram haritaları destekli öğretimin dil bilgisi başarısı üzerinde ne kadar etkili olduğunu görebilmek için kontrol grubu DBBT ön test – son test ve deney grubu DBBT ön test - son test verileri Wilcoxon testi ile karşılaştırılmıştır.

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun DBBT ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3

*Kontrol Grubunun DBBT Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları*

Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	0	,00	,00		
Pozitif sıra	7	9,50	153,00	3,655	,000
Eşit	3				
<b>Toplam</b>	0				

Tablo 3’te kontrol grubu öğrencilerinin DBBT ön test ve son test verileri üzerine yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır ( $Z = -3,655$ ;  $p < ,05$ ). Geleneksel yöntemle yürütülen dil bilgisi öğretiminin başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Son testte; kontrol grubundaki toplam yirmi öğrencinin on yedisinde puan artmış (pozitif sıra), üçünde eşit kalmış kalmıştır (eşit). Bu durum, geleneksel öğretimin tüm öğrencilerin başarısını artıramadığını göstermektedir.

Kavram haritalarıyla yöntemiyle dil bilgisi öğretiminin uygulandığı deney grubunun DBBT ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4

*Deney Grubunun DBBT Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları*

<b>Son test-Ön test</b>	<b>N</b>	<b>Sıra ortalaması</b>	<b>Sıra toplamı</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
<b>Negatif sıra</b>	0	,00	,00		
<b>Pozitif sıra</b>	20	10,50	210,00	-3,966	,000
<b>Eşit</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Tablo 4’te deney grubu öğrencilerinin DBBT ön test ve son test verileri üzerine yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $Z = -3,966$ ;  $p < ,05$ ). Kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Son testte; deney grubundaki toplam yirmi öğrencinin hepsinin puanı artmıştır (pozitif sıra). Bu durumda kavram haritaları yöntemiyle dil bilgisi öğretiminin tüm öğrencilerin başarısını artırdığı söylenebilir.

Tablo 3 ve 4’te hem geleneksel öğretimin hem de kavram haritaların dil bilgisi başarısını artırdığı görülmektedir. Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 5’te verilmiştir

Tablo 5

*Kontrol ve Deney Gruplarının DBBT Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları*

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Sıra ortalaması</b>	<b>Sıra toplamı</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
<b>DBBT ön test</b>	Kontrol	20	20,65	413,00	197,00	,935
	Deney	20	20,35	407,00		
<b>DBBT son test</b>	Kontrol	20	15,08	301,50	91,500	,003
	Deney	20	25,93	518,50		

Tablo 5’te kontrol ve deney grubu öğrencilerinin DBBT ön test ve son test verileri üzerine yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 20,65; deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 20,35’tir. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (U= 197,00; p> ,05).

Son testte kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 15,08; deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması ise 25,93’tir. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (U= 91,500; p< ,05). Bu sonuç, kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 30,74; deney grubu öğrencilerinin 30,77 iken son testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 42,41; deney grubu öğrencilerinin ise 63,85’e yükselmiştir. Bu artış, kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre başarıyı daha fazla artırdığını ortaya koymaktadır. Kişisel Bilgi Forumu’yla toplanan veriler (*cinsiyet, aile gelir durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, bilgisayar sahibi olup olmama, çalışma odası sahibi olup olmama*), birer değişken olarak alınmış ve öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadıkları değerlendirilmiştir. Böylece kullanılan öğretim yöntemi (*geleneksel öğretim, kavran haritalarıyla öğretim*) dışındaki diğer



değişkenlerin başarı üzerinde etkili olup olmama durumları ve kullanılan yöntemle ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

#### 4.1.1. Cinsiyet değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular

Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının DBBT ön test ve son test verileri üzerinde Mann-Whitney U analizi yapılmıştır. Kontrol grubunun DBBT ön ve son testlerinde cinsiyet değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6

*Cinsiyet Değişkeninin DBBT Ön Test ve Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)*

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
<b>DBBT ön test</b>	Kız	11	10,95	120,50	44,500	,710
	Erkek	9	9,94	89,50		
<b>DBBT son test</b>	Kız	11	11,50	126,50	38,500	,412
	Erkek	9	9,28	83,50		

Tablo 6’da kontrol grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test ( $U= 86,500$ ;  $p> ,05$ ) gerek son testte ( $U= 67,000$ ;  $p> ,05$ ) cinsiyet değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeni, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda öğrencilerin DBBT ön test ve son test başarıları üzerinde etkili değildir.

Deney grubunun DBBT ön ve son testlerinde cinsiyet değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7

*Cinsiyet Değişkeninin DBBT Ön Test ve Son Test Üzerine Etkisi (Deney)*

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
<b>DBBT ön test</b>	Kız	11	10,09	111,00	45,000	,766
	Erkek	9	11,00	99,00		
<b>DBBT son test</b>	Kız	11	10,27	113,00	47,000	,882
	Erkek	9	10,78	97,00		

Tablo 7’de deney grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloda ön test sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $U= 45,000$ ;  $p> ,05$ ). Son test sonuçlarına göre ise kız ve erkek öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ( $U= 47,000$ ;  $p> ,05$ ). Bu bulgu, kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin başarıları üzerinde cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

#### 4.1.2. Anne eğitim durumu değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular

Anne eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının DBBT ön test ve son test verileri üzerinde Kruskal Wallis analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun DBBT ön ve son testlerinde anne eğitim durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8

*Anne Eğitim Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test- Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)*

	Anne eğt. drm	N	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı fark
	Okuryazar değil	5	9,50				
<b>DBBT</b>	İlkokul	5	11,60				
<b>Ön Test</b>	Ortaokul	4	11,00	3	,382	,944	---
	Lise	6	10,08				
	Üniversite	0	0,00				
	Okuryazar değil	5	10,40				
<b>DBBT</b>	İlkokul	5	10,70				
<b>Son Test</b>	Ortaokul	4	10,00	3	,047	,997	---
	Lise	6	10,75				
	Üniversite	0	0,00				

Tablo 8’de kontrol grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde anne eğitim durumu değişkeninin etkisine yönelik Kruskal Wallis testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test ( $X^2_{(3)} = ,382$ ;  $p > ,05$ ) gerek son test sonuçlarına ( $X^2_{(3)} = ,997$ ;  $p > ,05$ ) göre anne eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak  $X^2$  anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Deney grubunun DBBT ön ve son testlerinde anne eğitim durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9

*Anne Eğitim Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test- Son Test Üzerine Etkisi (Deney)*

	Anne eğt. drm	N	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı fark
	Okuryazar değil	1	10,00				
<b>DBBT</b>	İlkokul	9	10,44				
<b>Ön Test</b>	Ortaokul	4	9,75	3	,152	,985	---
	Lise	6	11,17				
	Üniversite	0	0,00				
	Okuryazar değil	1	7,00				
<b>DBBT</b>	İlkokul	9	11,17				
<b>Son Test</b>	Ortaokul	4	6,50	3	,356	3,244	---
	Lise	6	12,75				
	Üniversite	0	0,00				

Tablo 9’da deney grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde anne eğitim durumu değişkeninin etkisine yönelik Kruskal Wallis testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test ( $X^2_{(3)} = ,152$ ;  $p > ,05$ ) gerek son test sonuçlarına ( $X^2_{(3)} = ,356$ ;  $p > ,05$ ) göre anne eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre, geleneksel öğretimin ve kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin uygulandığı kontrol ve deney gruplarında anne eğitim durumu değişkeni öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olmamıştır.

#### 4.1.3. Baba eğitim durumu değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular

Baba eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının DBBT ön test ve son test verileri üzerinde Kruskal Wallis analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun DBBT ön ve son testlerinde baba eğitim durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

*Baba Eğitim Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test- Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)*

	Anne eğt. Dm	N	Sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı fark
	Okuryazar değil	0	0,00				
<b>DBBT</b>	İlkokul	3	8,33				
<b>Ön Test</b>	Ortaokul	8	10,81	3	1,897	,594	
	Lise	8	10,13				
	Üniversite	1	17,50				
	Okuryazar değil	0	0,00				
<b>DBBT</b>	İlkokul	3	6,33				
<b>Son Test</b>	Ortaokul	8	11,75	3	3,176	,365	---
	Lise	8	10,00				
	Üniversite	1	17,00				

Tablo 10’da kontrol grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde baba eğitim durumu değişkeninin etkisine yönelik Kruskal Wallis testi sonuçları

gösterilmiştir. Gerek ön test ( $X^2_{(3)} = 1,897$ ;  $p > ,05$ ) gerek son test sonuçlarına ( $X^2_{(3)} = 3,176$ ;  $p > ,05$ ) göre baba eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Deney grubunun DBBT ön ve son testlerinde baba eğitim durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11

*Baba Eğitim Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test- Son Test Üzerine Etkisi (Deney)*

	Anne eğt. Dm	N	Sıra ort.	sd	$X^2$	p	Anlamlı fark
	Okuryazar değil	0	0,00				
<b>DBBT</b>	İlkokul	1	2,00				
<b>Ön Test</b>	Ortaokul	4	10,88	3	2,257	,521	---
	Lise	14	11,04				
	Üniversite	1	10,00				
	Okuryazar değil	0	0,00				
<b>DBBT</b>	İlkokul	1	1,00				
<b>Son Test</b>	Ortaokul	4	10,13	3	2,916	,405	---
	Lise	14	11,29				
	Üniversite	1	10,50				

Tablo 11’de deney grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde baba eğitim durumu değişkeninin etkisine yönelik Kruskal Wallis testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test ( $X^2_{(3)}= 2,257p> ,05$ ) gerek son test sonuçlarına ( $X^2_{(3)}= 2,916; p> ,05$ ) göre baba eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre, geleneksel öğretimin kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin uygulandığı kontrol ve deney gruplarında baba eğitim durumu değişkeni öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olmamıştır.

#### 4.1.4. Aile gelir durumu değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular

Aile gelir durumu değişkeninin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının DBBT ön test ve son test verileri üzerinde Kruskal Wallis analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun DBBT ön ve son testlerinde aile durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12

*Aile Gelir Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test- Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)*

	Aile gelir drm	N Sıra ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı fark
	0-500 TL	5 8,50				
<b>DBBT</b>	500-1000TL	7 9,86	2	1,435	,488	---
<b>Ön Test</b>	1000-2000TL	8 12,31				
	2000TL ve üzeri	0 0,00				
	0-500 TL	5 11,80				
<b>DBBT</b>	500-1000TL	7 8,71	2	1,029	,598	---
<b>Son Test</b>	1000-2000TL	8 11,25				
	2000TL ve üzeri	0 0,00				

Tablo 12’de kontrol grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde aile gelir durumu değişkeninin etkisine yönelik Kruskal Wallis testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test ( $X^2_{(3)}= 1,435$ ;  $p> ,05$ ) gerek son test sonuçlarına ( $X^2_{(3)}= 1,029$ ;  $p> ,05$ ) göre aile gelir durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Deney grubunun DBBT ön ve son testlerinde aile gelir durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir:

Tablo 13

*Aile Gelir Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test- Son Test Üzerine Etkisi (Deney)*

	<b>Aile gelir drm</b>	<b>N</b>	<b>Sıra ort.</b>	<b>sd</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı fark</b>
	0-500 TL	3	5,83				
<b>DBBT</b>	500-1000TL	2	11,75	3	2,272	,518	---
<b>Ön Test</b>	1000-2000TL	8	11,13				
	2000TL ve üzeri	7	11,43				
	0-500 TL	3	9,67				
<b>DBBT</b>	500-1000TL	2	10,00	3	,991	,106	---
<b>Son Test</b>	1000-2000TL	8	10,63				
	2000TL ve üzeri	7	10,86				

Tablo 13’te deney grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde aile gelir durumu değişkeninin etkisine yönelik Kruskal Wallis testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test ( $X^2_{(3)}= 2,272$ ;  $p> ,05$ ) gerek son test sonuçlarına ( $X^2_{(3)}= ,991$ ;  $p> ,05$ )



göre aile gelir durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre, geleneksel öğretimin ve kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin uygulandığı kontrol ve deney gruplarında aile gelir durumu değişkeni öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olmamıştır.

#### 4.1.5. Bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular

Bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için DBBT kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test verileri üzerinde Mann-Whitney U analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun DBBT ön ve son testlerinde bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir:

Tablo 14

*Bilgisayar Sahibi Olma / Olmama Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)*

	Blgstyr shblğ	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
	Evet	8	7,88	63,00		
<b>DBBT ön test</b>					27,000	,115
	Hayır	12	12,25	147,00		
	Evet	8	7,81	62,50		
<b>DBBT son test</b>					26,500	,098
	Hayır	12	12,29	147,50		

Tablo 14’te kontrol grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin etkisine yönelik Mann-Whitney U testi

sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test ( $U= 27,000$ ;  $p> ,05$ ) gerek son testte ( $U= 26,500$ ;  $p> ,05$ ) bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeni, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda öğrencilerin DBBT ön test ve son test başarıları üzerinde etkili değildir.

Deney grubunun DBBT ön ve son testlerinde bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir:

Tablo 15

*Bilgisayar Sahibi Olma / Olmama Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)*

	Blgysr shblğ	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
	Evet	13	10,23	133,00		
<b>DBBT ön test</b>					42,000	,817
	Hayır	7	11,00	77,00		
	Evet	13	10,00	130,00		
<b>DBBT son test</b>					39,000	,643
	Hayır	7	11,43	80,00		

Tablo 15’te deney grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin etkisine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test ( $U= 42,000$ ;  $p> ,05$ ) gerek son testte ( $U= 39,000$ ;  $p> ,05$ ) bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeni, kavram haritaları ile dil bilgisi öğretiminin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin DBBT ön test ve son test başarıları üzerinde etkili değildir.

Bu bulgulara göre, geleneksel öğretimin ve KH ile dil bilgisi öğretiminin uygulandığı kontrol ve deney gruplarında bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeni öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olmamıştır.

#### 4.1.6. Çalışma odası sahibi olma / olmama değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular

Bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için DBBT kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test verileri üzerinde Mann-Whitney U analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun DBBT ön ve son testlerinde çalışma odasına sahibi olma / olmama değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir:

**Tablo 16**

*Çalışma Odasına Sahip Olma / Olmama Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)*

	Çalışm ods shblğ	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
DBBT ön test	Evet	8	13,38	107,00	25,000	,082
	Hayır	1	8,58	103,00		
DBBT son test	Evet	8	12,19	97,50	34,500	,305
	Hayır	1	9,38	112,50		

Tablo 16’da kontrol grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin etkisine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test (U= 25,000; p> ,05) gerek son testte (U= 34,500; p> ,05) bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre çalışma odası sahibi

olma/ olmama değişkeni, geleneksel öğretim uygulandığı kontrol grubunda öğrencilerin DBBT ön test ve son test başarıları üzerinde etkili değildir.

Deney grubunun DBBT ön ve son testlerinde bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir:

Tablo 17

*Çalışma Odasına Sahip Olma / Olmama Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)*

	Çışm ods shblę	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
<b>DBBT ön test</b>	Evet	1	9,46	123,00	32,000	.082
		3				
	Hayır	7	12,43	87,00		
<b>DBBT son test</b>	Evet	1	9,50	123,50	32,500	,305
		3				
	Hayır	7	12,36	86,50		

Tablo 17’de deney grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin etkisine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test (U= 32,000; p> ,05) gerek son testte (U= 32,500; p> ,05) çalışma odası sahibi olma / olmama değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görölmektedir. Bu bulguya göre çalışma odası sahibi olma / olmama değişkeni, kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretim uygulandığı deney grubunda öğrencilerin DBBT ön test ve son test başarıları üzerinde etkili değildir. Bu bulgulara göre, geleneksel öğretim ve kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretim uygulandığı kontrol ve deney gruplarında bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeni öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olmamıştır.

## 4.2. Kavram Haritalarına İlişkin Görüş Belirleme Anketiyle İlgili Bulgular

Deney grubu öğrencilerine kavram haritalarına ilişkin görüş belirleme anketi uygulanmıştır.

### 4.2.1. Cinsiyet değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular

Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin kavram haritalarına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için deney grubunun anket verileri üzerinde Mann-Whitney U analizi yapılmıştır.

Deney grubunun kavram haritalarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir:

Tablo 18

*Cinsiyet Değişkeninin GBA Üzerine Etkisi (Deney)*

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
GBA	Kız	11	9,82	108,00	42,000	,603
	Erkek	9	11,33	102,00		

Tablo 18’de deney grubunun anket sonuçları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisine yönelik Man-Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloda anket sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin kavram haritalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $U= 42,000$ ;  $p> ,05$ ). Bu bulgu, kavram haritalarına ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkeni üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

### 4.2.2. Anne eğitim durumu değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular

Anne eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin kavram haritalarına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için anket verileri üzerinde Kruskal Wallis analizi yapılmıştır.

Deney grubunun anne eğitim durumu değişkeninin anket verilerine ilişkin sonuçları Tablo 19’da verilmiştir:

Tablo 19

*Anne Eğitim Durumu Değişkeninin GBA Üzerine Etkisi (Deney)*

	Anne eğt. drm	N	sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamli fark
	Okuryazar değil	1	9,00				
	İlkokul	9	10,67				
<b>GBA</b>	Ortaokul	4	12,88	3	,761	1,169	---
	Lise	6	8,92				
	Üniversite	0	0,00				

Tablo 19’da anket sonuçlarının anne eğitim durumu değişkeni üzerindeki etkisine yönelik Kruskal Wallis testi sonuçları gösterilmiştir. Anket ( $X^2_{(3)} = ,761$ ;  $p > ,05$ ) sonuçlarına göre anne eğitim durumu değişkeninin kavram haritalarına ilişkin öğrenci görüşleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

#### 4.2.3. Baba eğitim durumu değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular

Baba eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin kavram haritalarına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için anket verileri üzerinde Kruskal Wallis analizi yapılmıştır.

Deney grubunun baba eğitim durumu değişkeninin anket verilerine ilişkin sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

*Baba Eğitim Durumu Değişkeninin GBA Üzerine Etkisi (Deney)*

	Anne eğt. drm	N	sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	anlamlı fark
	Okuryazar değil	0	0,00				
	İlkokul	1	5,50				
<b>GBA</b>	Ortaokul	4	12,88	3	2,145	,543	---
	Lise	14	9,86				
	Üniversite	1	15,00				

Tablo 20’de anket sonuçlarının baba eğitim durumu değişkeni üzerine etkisine yönelik Kruskal Wallis testi sonuçları gösterilmiştir. Anket ( $X^2_{(3)} = 2,145$   $p > ,05$ ) sonuçlarına göre baba eğitim durumu değişkeninin kavram haritalarına ilişkin öğrenci görüşleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

#### 4.2.4. Aile gelir durumu değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular

Aile gelir durumu değişkeninin öğrencilerin kavram haritalarına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için deney grubunun anket verileri üzerinde Kruskal Wallis analizi yapılmıştır.

Deney grubunun aile gelir durumu değişkeninin kavram haritalarına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir:

Tablo 21

*Aile Gelir Durumu Değişkeninin GBA Üzerine Etkisi (Deney)*

	Aile gelir drm	N	sıra ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	anlamlı fark
	0-500 TL	3	11,67				
	500-1000TL	2	11,25				
				3	,659	,883	---
<b>GBA</b>	1000-2000TL	8	11,13				
	2000TL ve üzeri	7	9,07				

Tablo 21’de deney grubunun anket sonuçları üzerinde aile gelir durumu değişkeninin etkisine yönelik Kruskal Wallis testi sonuçları gösterilmiştir. Verilere göre ( $X^2_{(3)} = ,659$ ;  $p > ,05$ ) göre aile gelir durumu değişkeninin kavram haritalarına ilişkin öğrenci görüşleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre, kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin uygulandığı deney grubunda aile gelir durumu değişkeni öğrencilerin kavram haritalarına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmamıştır.

#### **4.2.5. Bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular**

Bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin öğrencilerin kavram haritalarına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için Mann-Whitney U analizi yapılmıştır.

Deney grubunun bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin GBA’ya ilişkin sonuçları Tablo 22’de verilmiştir:



Tablo 22

*Bilgisayar Sahibi Olma / Olmama Değişkeninin GBA Üzerine Etkisi (Deney)*

	Blgysyr shblğ	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
	Evet	13	12,38	161,00		
<b>GBA</b>					21,000	,056
	Hayır	7	7,00	49,00		

Tablo 22’de deney grubunun anket sonuçları üzerinde bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin etkisine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Verilere göre (U= 21,000; p> ,05) bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin kavram haritalarına ilişkin öğrenci görüşleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeni, kavram haritalarıyla ile dil bilgisi öğretiminin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin kavram haritalarına ilişkin görüşleri üzerinde etkili değildir.

#### **4.2.6. Çalışma odası sahibi olma / olmama değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular**

Çalışma odası sahibi olma / olmama değişkeninin öğrencilerin kavram haritalarına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için GBA verileri üzerinde Mann-Whitney U analizi yapılmıştır.

Deney grubunun çalışma odası sahibi olma / olmama değişkeninin kavram haritalarına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin sonuçlar Tablo 23’te verilmiştir:

**Tablo 23***Çalışma Odasına Sahip Olma / Olmama Değişkeninin GBA Üzerine Etkisi (Deney)*

	Çalışm ods shblğ	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
	Evet	13	12,31	160,00		
<b>GBA</b>					22,000	.067
	Hayır	7	7,34	50,00		

Tablo 23'te deney grubunun anket sonuçları üzerinde bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin etkisine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. (U= 22,000; p> ,05) çalışma odası sahibi olma / olmama değişkeninin kavram haritalarına ilişkin öğrenci görüşleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre çalışma odası sahibi olma / olmama değişkeni, kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin kavram haritalarına ilişkin görüşleri üzerinde etkili değildir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde kavram haritalarıyla geleneksel yöntemin (yapılandırmacı yaklaşım) öğrenci başarısına etkisini karşılaştırmayı amaçlayan araştırmanın özeti, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara göre de öneriler yer almaktadır.

Kavram haritalarının hazırlanması ve uygulanmasıyla ilgili olarak örnek bir deney yapılmıştır. Araştırmanın deneysel bölümü 2012–2013 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Pasinler ilçesi İbrahim Hakkı ortaokulunda toplam kırk altıncı sınıf öğrencisi üzerinde, dil bilgisi öğrenme alanının “*isimler, sıfatlar, hal ekleri ve iyelik ekleri*” alt öğrenme alanları ile ilgili yapılmıştır. Çalışma bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere, iki grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırma da hem deney, hem de kontrol grubuna ön test ve son test uygulanmış, sonuçlar SPSS programında değerlendirilmiştir. Deney grubuna kavram haritası, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Bu iki grubun sınav sonuçları değerlendirilerek kavram haritalarının öğrencilerin başarılarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

#### 5.1. Sonuç

İlköğretim 6. sınıf dil bilgisi öğrenme alanının “*isimler, sıfatlar, hâl ve iyelik eki*” alt öğrenme alanlarında kavram haritaları kullanımının başarıya ve kalıcılığa etkisi ile ilgili olarak şu sonuçlara varılmıştır.

Örnekleme katılan deney grubunda yirmi; kontrol grubunda ise yirmi öğrenci bulunmaktadır. Ön test sonucunda deney grubunun başarı oranı 30,77; kontrol grubunun ise 30,74 olup aralarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Son test sonuçlarına bakıldığında deney grubunun başarı oranı 63,85 iken; kontrol grubunun ise 42,41 olmuştur. Sonuçlara genel olarak bakıldığında Türkçe dersi öğretim yöntemi açısından hem kavram haritaları yöntemine katılan, hem de geleneksel öğretim yöntemine katılan öğrencilerin “*isimler, sıfatlar, hâl ve iyelik eki*” alt öğrenme alanları ile ilgili bilgilerinde bir artış olduğu söylenebilir. Fakat başarı oranına bakıldığında son test sonuçlarına göre kavram haritası yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre, öğrencilerin “*isimler,*

*sıfatlar, hâl ve iyelik eki*” alt öğrenme alanı ile ilgili bilgilerini arttırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubunun ön test puan ortalaması ile son test 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.

Kontrol grubunun ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Ancak bu fark deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark kadar belirgin değildir.

Deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu fark deney grubu lehine olup kavram haritası yönteminin geleneksel yöntemle oranla daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Öğrenciler genel olarak kavram haritaları yöntemini benimsemişlerdir. Ve eğlenceli bir iklimde kavram haritalarını geliştirmişlerdir.

Araştırma sonunda elde edilen sonuçlar literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak maddeler hâlinde sunulmuştur:

Literatürde KH'nin dil bilgisi başarısı üzerine Havva YAMAN'ın İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlatmaya Etkisi adlı doktora tezi bulunmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarıyla Yaman'ın araştırma sonuçları arasında paralellik bulunmaktadır. Her iki araştırmada da KH'nin geleneksel yöntemle göre başarıyı daha fazla arttırdığı görülmektedir. Her iki araştırmada da aile gelir durumu, çalışma odası bulunup bulunmaması değişkeninin başarı üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Ancak anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenlerinde bu çalışmada anlamlı fark bulunmamasına karşın Yaman'ın çalışmasında anlamlı fark bulunmuştur.

Öğrencilerin dil bilgisi öğrenmeleri üzerine yapılan çalışmada *cinsiyet* değişkeninin her hangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmişti. Bu bulgu, KH ile ilgili yapılmış diğer çalışmaların (Duru, 2001; Erdoğan, 2000; Kabaca, 2002; Öztuna, 2002 Sarıçayır, 2000; Yaman, 2006) sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır.

Öğrencilerin dil bilgisi öğrenmeleri üzerine yapılan çalışmada *ailenin aylık geliri* değişkeninin her hangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmişti. Bu bulgu, KH ile ilgili

yapılmış diğerk çalışmaların (Erdoğan, 2000; Kabaca, 2002; Yaman 2006) sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır.

Öğrencilerin dil bilgisi öğrenmeleri üzerine yapılan çalışmada *anne eğitim durumu* değışkeninin her hangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmişti. Bilgi çağında olmamız nedeniyle herkes istediğı bilgiye kısa sürede ulaşmaktadır. Bu nedenle annenin eğitim durumuyla öğrencilerin öğrenmeleri arasında bağı kalmamıştır.

Öğrencilerin dil bilgisi öğrenmeleri üzerine yapılan çalışmada *baba eğitim durumu* değışkeninin her hangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmişti. Bilgi çağında olmamız nedeniyle herkes istediğı bilgiye kısa sürede ulaşmaktadır. Bu nedenle annenin eğitim durumuyla öğrencilerin öğrenmeleri arasında bağı kalmamıştır.

Öğrencilerin dil bilgisi öğrenmeleri üzerine *yapılan çalışma odası bulunup bulunmama* değışkeninin öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ). Ancak analiz sonucu anlamlılık düzeyine çok yakın olması ( $p = .055$ ) dikkat çekmektedir. Bu sonuca göre çalışma odasının bulunup bulunmaması değışkeninin belli oranda da olsa dil bilgisi başarısına etki ettiği söylenebilir.

Yapılan araştırmada kavram haritaları Türkçe öğretiminde uygulanmıştır. Türk eğitim sisteminde ana dili öğretimi ağırlıklı olarak öğretmen merkezli yöntemler takip edilerek yapılmaktadır. Sınıf mevcutlarının fazla olması öğretmen öğrenci iletişimini azalttığından öğretmen merkezli, öğrencinin pasif olup derse katılmak yerine not tuttuğı bir sistem benimsenmiştir.

Kavram haritalarına ilişkin anket sonuçları aşağıda tartışılmıştır.

Deney grubuna on 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:

- ✓ Türkçe dersine olan ilgiyi artırmış,
- ✓ Konuların daha kolay öğrenilmesini sağlamıştır.
- ✓ Şekillerin kullanılmasıyla konular daha iyi öğrenilmiştir.

- ✓ Konular ezberlenmeden öğrenilmiştir.
- ✓ Kavram haritalarının diğer derslerde de kullanılması istenmiştir.
- ✓ Kavram haritaları zevkli bulunmuştur.
- ✓ Öğrenciler çizdikleri kavram haritalarıyla daha sonra konuları kolayca tekrar edebilmişlerdir.
- ✓ Soyut kavramları somutlaştırdığı için kavram haritaları daha öğretici bulunmuştur.

Öğrencilerin kararsız oldukları maddeler:

- ✓ Öğrenciler evde kavram haritaları çizerek ders çalışma konusunda kararsız kalmışlardır.

Öğrencilerin olumsuz görüş belirttikleri maddeler:

- ✓ Kavram haritaları çizimi sıkıcı bulunulmuş,
- ✓ Öğrenme açısından kavram haritalarıyla diğer yöntemler arasında fark bulunamamıştır.
- ✓ Kavram haritalarıyla ders yaparken öğrenciler huzursuz olmuşlardır.
- ✓ Kavram haritalarıyla ders yapmak gerekli görülmemiştir.

Kabaca'nın (2002) belirttiği gibi öğrenciler bu yöntemle alışana kadar genellikle sıkılabilmekte ve hoşlanmayabilmektedirler. Bu araştırmada da benzer bir durum yaşanmıştır. Bu görüşlerden yola çıkarak öğrencilerine kavram haritaları yöntemine yabancı oldukları da göz önüne alınırsa, bu yeni yöntem için genelde olumlu görüşler belirttikleri söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere, yöneticilere, ilgili makamlara, öğretim yazılımı hazırlayıcılarına ve araştırmacılara sunulabilecek öneriler maddeler hâlinde şu şekilde sıralanabilir:

Kullanım dili İngilizce olan inspiration gibi bilgisayar destekli kavram haritası çizim programlarının okullarda kullanımının yaygınlaşması için yazılım dilinin Türkçeye uyarlanması gerekir.

Ortaokullarda Türkçe dil bilgisi öğretiminde kavram haritası tekniğini tek başına kullanmak yerine bu tekniğin diğer yöntem ve tekniklerle (*anlatım, soru cevap, tartışma, drama, iş birlikli öğretim vb.*) desteklendiği uygulamalar gerçekleştirilmelidir. Böylece öğrencilerin KH'den sıkılmaları ve bu yönetime karşı olumsuz tutum sergilemelerinin önüne geçilmelidir.

Dil bilgisi öğretimi dışında Türkçenin diğer öğrenme becerilerinde (okuma, dinleme/izleme, yazma, konuşma) kavram haritaları kullanılmalıdır.

İlkokulda (1-4. sınıflar) dil bilgisi konularına “basit düzeyde” / “giriş seviyesinde” yer verilmeli; öğrencilerin ortaokula geçişlerinde dil bilgisi konuları hakkında ön bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.

Öğrencilerin gelişim özellikleri ve farklı öğrenme stillerine (*görsel, işitsel, kinestetik*) sahip olduğu göz önünde bulundurulmalı; bu nedenle öğrencilerin etkinlikler sırasında hareket ihtiyacı karşılanmalıdır.

KH'nin hazırlanması sürecinde Türkçe öğretmenleri, Türkçe eğitimi akademisyenleri ve bilgisayar yazılımı hazırlayıcılarının iş birliği içinde çalışmaları sağlanmalıdır.

Türkçe öğretiminde kullanılacak KH'lerin yer aldığı, öğretmenlere ve öğrencilere açık bir genel ağ sitesi kurulmalı; belirli aralıklarla sitenin denetimi ve güncelleştirilmesi ilgili makamlarca yapılmalıdır.

Türkçe dil bilgisi konuları için hazırlanan haritalarda dil bilgisi öğretimi ilkeleri dikkate alınmalıdır. Yazılımların hazırlanmasında aşamalılık, zihinsel hazırlık; metinlerle, örneklerle, görsellerle ve etkinliklerle desteklenme gibi hususlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkçe derslerinin KH destekli olarak daha etkili yürütülebilmesi amacıyla okullarda dil öğrenimi / Türkçe dersi laboratuvarları veya derslikleri oluşturulmalı; buralarda yeterli teknolojik altyapı (bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon cihazı vb.) kurulmalıdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu imkânlardan olabildiğince yararlanmasına fırsat verilmelidir.

Öğretmenler üniversiteler tarafından yapılan araştırma sonuçları, bilgi şöleni, konferans gibi faaliyetlerden haberdar edilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Akgündüz, D. (2002). *İlköğretim fen bilgisi dersi öğretimi 6. sınıf biyoloji konularında kavram haritalarının kullanımı ve başarıya olan etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Akinsanya, C. and Williams, M. (2003). Concept mapping for meaningful learning, *Nurse Education Today*, [www.elsevierhealth.com/journals/nedt](http://www.elsevierhealth.com/journals/nedt). (erişim t. : 12.10.2012).
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2003). *Dil, şu büyüdü düzen*. Ankara: Bilgi Yayınları
- Bahar, M. (2001). Biyoloji eğitiminde kavram haritalarının kullanımı, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1, 25-40.
- Baytekin, Ç. (2001). *Ne niçin neden öğreniyoruz ve öğretiyoruz? (öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme)*. Ankara: Anı Yayınları.
- Beydoğan, Ö. (1998). *Çocuklarda kavram öğrenme ve kavram öğretme*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Öz Yay.
- Büyüköztürk, S. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.



Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranış. İstanbul: Remzi Kitabevi.*

Çardak, O. (2002). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin canlıların çeşitliliği ve sınıflandırılması ünitesindeki kavram yanlışlarının tespiti ve kavram haritaları ile giderilebilmesi.* Selçuk Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya.

Çilenti, K. (1998). *Eğitim teknolojisi ve öğretim.* Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Çubukçu, Z., vd. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* (Editör: Bilal Duman), (2. Baskı). Ankara. Anı Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2002). *Plandan değerlendirmeye öğretim sanatı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004). *Öğretim sanatı: öğretimde planlama ve değerlendirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü.* (4. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde plânlama ve değerlendirme öğretim sanatı.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, M. (1976). *Türk dili lise I,* MEB Yay.

Ergün, M. (1994). *Üniversiteler için Türk dili.* İstanbul: Bayrak Yay.

Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve öğretim.* Ankara: Alkım Yayıncılık.

Fidan, N. ve Erden, M. (ty). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.

Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. Ankara: Belen Yayıncılık.

Gültekin, M. (2008). “Okul öncesi eğitimde kullanılan öğrenme yaklaşımları”; özel öğretim yöntemleri (Editör: M. Sağlam) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.

Gündüz, O. (2005). Anadili Öğretiminde Anlatım Sorunları ve Çözümüne Dair Bazı Öneriler, *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 12, s. 19-34,

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 123-148.

Gürdal, A. (1998). *Fen öğretimi, öğretim yöntemleri semineri bildiri metinleri ve sonuç raporu*. Deniz Harp Okulu, Bildiri No: 5. İstanbul, Türkiye.

Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri eğitim programları ve öğretim*. İstanbul: Beta Yayınları.

<http://www.bilgisayarbilisim.net/egitsel-programlar-f113/kavram-haritasi-hazirlama-programi-t55979.html> (erişim t. : 7 Temmuz 2012)

Johnsen, J., Biegel, D. E., and Shafran, R. (2000). Concept mapping in mental health: Uses and adaptations. *Evaluation and Program Planning*, 23,67-75.

Kabaca, T. (2002). *Ortaöğretim matematik eğitiminde kavram haritalanması tekniğinin kullanımı*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaplan, M. (1985). *Kültür ve dil*. (3. Baskı). İstanbul: Dergâh Yay.

- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99. Ankara: Türkiye.
- Karadüz, A. (2007). “*Dil bilgisi öğretimi*”. *İlköğretimden Türkçe öğretimi* (Editör: Ahmet Kırkılıç ve Hayati Akyol). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kavcar, C. vd. (1998). *Türkçe öğretimi (Türkçe ve sınıf öğretmenleri için)*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Ferhan O. ve Sedat S. (1997), *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yay.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. *Türkçe öğretimi*, Engin Yayınevi, Ankara, 1998.
- Kaya, O, N. (2003). Fen eğitiminde kavram haritaları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 70-87.
- Kayman, F. (1997). *Ortaokullarda Türkçe öğretiminde en çok kullanılan öğretim metotları ve bu metotların uygulanmasında karşılaşılan problemler (Ankara ilinde bir inceleme)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Y. (2005). İlköğretim okullarında Türkçe eğitimi ile ilgili problemler üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13, 81-92.
- Korkmaz, Z. (2003). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu yayınları.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde plânlama ve değerlendirme*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde plânlama ve değerlendirme*. (13. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Leauby, Bruce A. and Brazina, P. (1998). Concept mapping: Potential uses in accounting education, *Journal of Accounting Education*, 16, 1, 123-138.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Morgan, Clifford T. (1991). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Novak, J. D. and Gowin, D. B. (2004): *Learning How to Learn*. Cambridge University Pres., New York, USA
- Novak, Joseph D. (ty). *The theory underlying concept maps and how to construct them*, <http://cmap.coginst.uwf.edu/info>. (erişim t. : 22.12.2012.)
- Nowicki, Joseph John and Mehan, Kerry F. (1996). *The collaborative social studies classroom: A resource for teachers, grades 7-12*. USA: Allyn and Bacon Company.
- Online Fizik, (2004). Kavram haritaları.  
<http://www.onlinefizik.com/content/view/33/110/> (erişim t. :17 Temmuz 2012).
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.

Özby, M. (1997). *Test türü imtihanların Türkçe öğretimindeki yeri*. Öncü Kitap.

Özby, M. (2006). *Özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

Özby, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Savaş, B. (2007), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık

Senemoğlu, N. ve Gömleksiz, M. (2001). *Öğrenmenin oluşumu öğretme model strateji ve teknikleri*. MEB Yayınları: Ankara.

Şahin, F., Gürdal, A. ve Macaroğlu, E. (1994). *Kavramlar haritası ve V diyagramı*, I. ulusal fen bilimleri eğitim sempozyumu, 107-120. İzmir.

Tan, Ş., Kayaba, Y. ve Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi plânlama ve değerlendirme*. Ankara: An Yayınları.

Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*, (2. Baskı). Elazığ: Üniversite Kitabevi.

Binbaşoğlu, C. (1991). *Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu.

Taşpınar, M., Atıcı, B, “Öğretim model, strateji, yöntem ve becerileri/ teknikleri: kavramsal boyut”, *Eğitim Araştırmaları*, 2(8) 2002.

TDK [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS).

Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

- Tosun, C., Doğan, R. (2005). *Din kültürü ve ahlak bilgisi ğretiminde kavram haritaları*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Uzunboylu, H., Hürsen, . (2011). *ğretim ilke ve yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme kuramları ve uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- nalán, ř. (2001). *Türkçe đretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- nver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin ğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yaman, H. (2009). *Kavram haritalarıyla dil bilgisi ğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YK, (2006). *Kavramlar, kavramsal sistemler ve kavram haritaları*.  
<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/fizik/u4.doc> (erişim t. :15 Aralık 2012)

**EK 1****VERİ TOPLAMA ARAÇLARI****1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Ad soyadı:

1. Cinsiyet: Erkek ( )

Kız ( )

2. Anne eğitim durumu: Okuryazar değil ( )

İlkokul ( )

Ortaokul ( )

Lise ( )

Üniversite ( )

3. Baba eğitim durumu: Okuryazar değil ( )

İlkokul ( )

Ortaokul ( )

Lise ( )

Üniversite ( )

4. Aile gelir durumu: 0-500TL arası ( )

500-1000TL arası ( )

1000-2000TL arası ( )

2000TL ve üzerinde ( )

5. Evinizde bilgisayar var mı?

Evet ( )

Hayır ( )

6. Evinizde size ait ayrı bir çalışma odanız var mı?

( ) Evet

( ) Hayır

## 2. DİL BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

1. Aşağıdaki altı çizili sözcüklerin hangisi hâl (durum) eki almamıştır?

- A) Zavallı serçeyi karda donmak üzereyken bulmuştuk.
- B) Havada tek bir bulut bile yoktu.
- C) Küçükük bir tohumdan kocaman bir gövde meydana gelmiş.
- D) Hepimiz sessizce gölde oluşan gökkuşağını izliyorduk.

2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “-de/-da” nın yazımıyla ilgili bir yanlışlık yapılmıştır?

- A) Yazdığı hikâyeler bir dergide yayımlandı.
- B) İki yıl Galatasaray Lisesinde çalıştı.
- C) Şiire merakı ilkokulda başlamıştı.
- D) Çocuklar için şiirlerde yazdı.

3. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisinde iyelik eki yoktur?

- A) Benim kalemim güzeldir.
- B) Annesi Ayşe’yi gezdirdi.
- C) Kıtabı okuyup bitirdim.
- D) Evleri karşı tepededir.

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde topluluk anlamı taşıyan bir sözcük yoktur?

- A) Çoban, sürüyü otlatmaya götürdü.
- B) Komşular bize misafirlğe geldiler.
- C) Halk, tören alanına toplandı.
- D) Ordumuz Atatürk’ün izindedir.

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde hem tamlayanı hem de tamlananı ek almış bir isim tamlaması vardır?

- A) Uzun süren bir yürüyüşten sonra eve geldik.
- B) Çalışkan insanı herkes sever.
- C) Dün sinemada güzel bir film seyrettik.
- D) Kışın ortasında kömürsüz kaldık.



**6. “Ada” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı bir isim tamlaması oluşturmuştur?**

- A) Garson bize iki ada çayı yapar mısınız?
- B) Siz hiç ada tavşanı yediniz mi?
- C) Balıkçılar adanın öteki kıyısına geçtiler.
- D) Ada soğanını çok sevdiğini söylüyordu.

**7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde belirtili isim tamlaması kullanılmıştır?**

- A) Vişne suyunu anneannesine uzattı.
- B) Cam vazoyu temizlerken kırdı.
- C) Dükkânın kirasını vermiyordu.
- D) Yolcu vapuru limana girdi.

**8. “İsim tamlamasında tamlayan önce, tamlanan sonra gelir.”**

**Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu kurala uymayan bir kullanım vardır?**

- A) Türkçe kitabını evinde unutmuştu çocuk.
- B) Türkçülüğün Esasları Ziya Gökalp’in bir eseridir.
- C) Türkçe ağızında annemin sütü gibidir.
- D) Karanlığında yalnızlığımın seni düşündüm.

**9. Aşağıdaki cümlelerde yer alan bileşik isimlerden hangisi farklı bir tamlamadır?**

- A) Adapazarı güzel bir şehirdir.
- B) Gelecek yaz Kuşadası’na yerleşiyoruz.
- C) Kepçekulak, çam ağacına çıkmış.
- D) Hanımeli sulanmayınca buruşmuş.

**10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde tamlayan ve tamlananı yer değiştirmiş bir belirtili isim tamlaması vardır?**

- A) Sonunda kırılmıştı kalbi köşede oturan kızın.
- B) Eski müdür alınmıştı adamın sözlerine.
- C) Onarılmamıştı maalesef masanın ayağı.
- D) Sigardan yanmıştı arabanın döşemeleri.

**11. Aşağıdakilerin hangisinde “-den” hâl eki ile kurulmuş bir isim tamlaması vardır?**

- A) Gurbetten gelmişim, yorgunum hancı.
- B) Damdan düşer gibi lafa girilmez.
- C) Bu soruları hangi kitaptan aldınız?
- D) Şarkılardan birini çok beğendim.

**12. Aşağıdakilerden hangisinde altı çizili sözcük somut anlamda kullanılmıştır?**

- A) Yüreğimde garip bir ağrı var, doktora gitmeliyim.
- B) Onu tanımazsınız, o ne keçidir bilir misiniz?
- C) Ayrılığın verdiği acıyla ne yaptığını bilmiyor.
- D) Tatsız ilişkiler yaşanmaması için gerekeni yaptık.

**13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özel ad kullanılmıştır?**

- A) Baharda sular coşkun akar.
- B) Rüya bugün de okula gelmedi.
- C) Elinde bir deste gülle geldi.
- D) Kelebekler ahenkle dans ediyor.

**14. Aşağıdaki sözcüklerin hangisi somuttur?**

- A) Sevinçler
- B) Umutlar
- C) Sesler
- D) İyilikler

**15. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki altı çizili somut ad, mecaz anlamda kullanılarak soyut anlam kazanmıştır?**

- A) Evin önünü güzelce temizledi.
- B) Bunu yapmanın başka çaresi yok.
- C) O adam kalpsizin biridir.
- D) Kirli elbiseleri hemen çıkar.

16. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi somut bir kavramı ifade eder?

- A) Kalabalık      B) Sıkıntı  
C) Mutluluk      D) Düşünce

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde hem iyelik eki hem de belirtme hâl eki almış bir sözcük vardır?

- A) Babasını görmek için çok çabalamıştı ama göremedi.  
B) Kardeşi onun suçsuz olduğuna inanmıyordu.  
C) Olacakları önceden tahmin etmiştik.  
D) Senin gidişin onu derinden etkilemişti.

18. “-lık, -lik” eki, aşağıdaki sözcüklerden hangisine eklendiğinde, topluluk ismi yapar?

- A) Çocuk B) Genç C) Yaşlı D) Arkadaş

19. “On beş kişilik küçük çay bahçesindeki bembeyaz şadırvana yayılan rengârenk ışıklar ne güzel.” cümlesinde aşağıda verilenlerden hangisi sıfat değildir?

- A) güzel  
B) bembeyaz  
C) rengârenk  
D) küçük

20. Aşağıdakilerden hangisinde “şu” sözcüğü bir ismi işaret yoluyla belirtmemektedir?

- A) Şu kitabı almak istiyorum.  
B) Şu size daha çok yakışır.  
C) Şu evi bir görelim mi?  
D) Şu çocuklar ne yapıyorlar?

	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

### 3. KAVRAM HARİTALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞ BELİRLEME ANKETİ

Sevgili Öğrenciler, bu anket kavram haritaları yöntemi ile ilgili görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır. İlgile okuyup cevap verdiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.  
Başarılar dilerim. Faruk POLATCAN

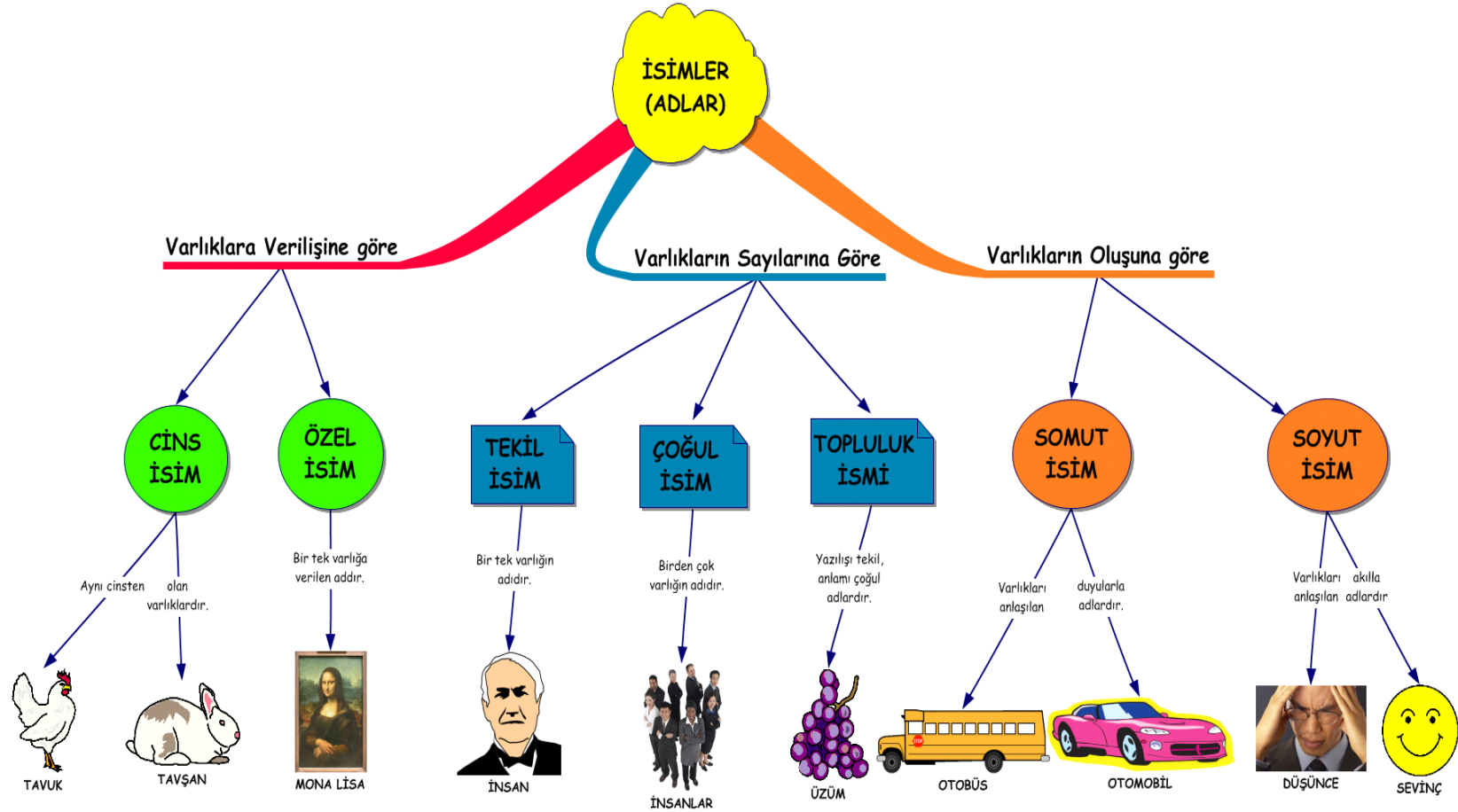
1: Hiç Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Kararsızım 4: Katılıyorum 5: Tamamen Katılıyorum

		1	2	3	4	5
1	Kavram haritaları çizmeyi çok sıkıcı buluyorum.					
2	Kavram haritaları Türkçe dersine olan ilgimi artırdı.					
3	Kavram haritalarıyla konuları daha kolay öğrendim.					
4	Kavram haritalarında konular şekillerle anlatıldığı için konuları daha iyi anladım.					
5	Kavram haritalarıyla konuları ezberlemeden öğrendim.					
6	Kavram haritalarıyla öğrenme ile diğer yöntemlerle öğrenme arasında hiçbir fark yoktur.					
7	Kavram haritalarının diğer derslerde de kullanılmasını istiyorum.					
8	Kavram haritalarıyla dersler çok zevkliydi.					
9	Çizdiğim kavram haritalarıyla daha sonra konuları kolayca tekrar ettim.					
10	Kavram haritalarıyla soyut kavramlar şekillerle somutlaştığı için daha kolay öğrendim.					
11	Kavram haritaları olmasaydı konuları daha iyi öğrenirdim.					
12	Kavram haritalarıyla dil bilgisi konularını diğer yöntemlere göre daha kolay öğrendim.					
13	Kavram haritalarıyla dersler çok sıkıcıydı.					
14	Evde kavram haritaları çizerek ders çalışıyorum.					
15	Kavram haritalarıyla ders yaparken çok huzursuz oluyorum.					
16	Kavram haritalarıyla ders yapmak bana göre gereksizdir.					

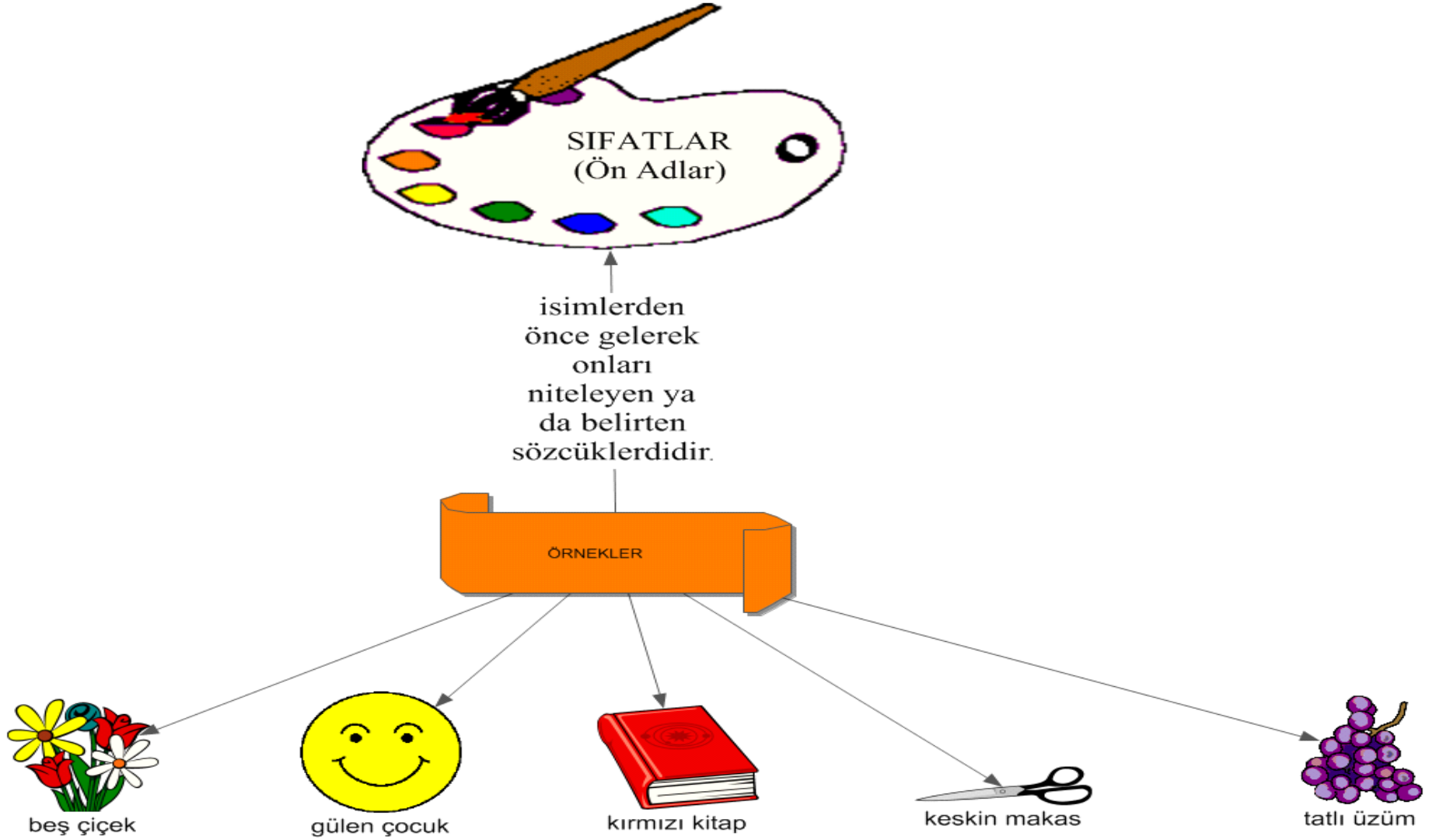
## EK 2 KAVRAM HARİTALARI

### 1. Araştırmacı Tarafından Geliştirilen Kavram Haritaları

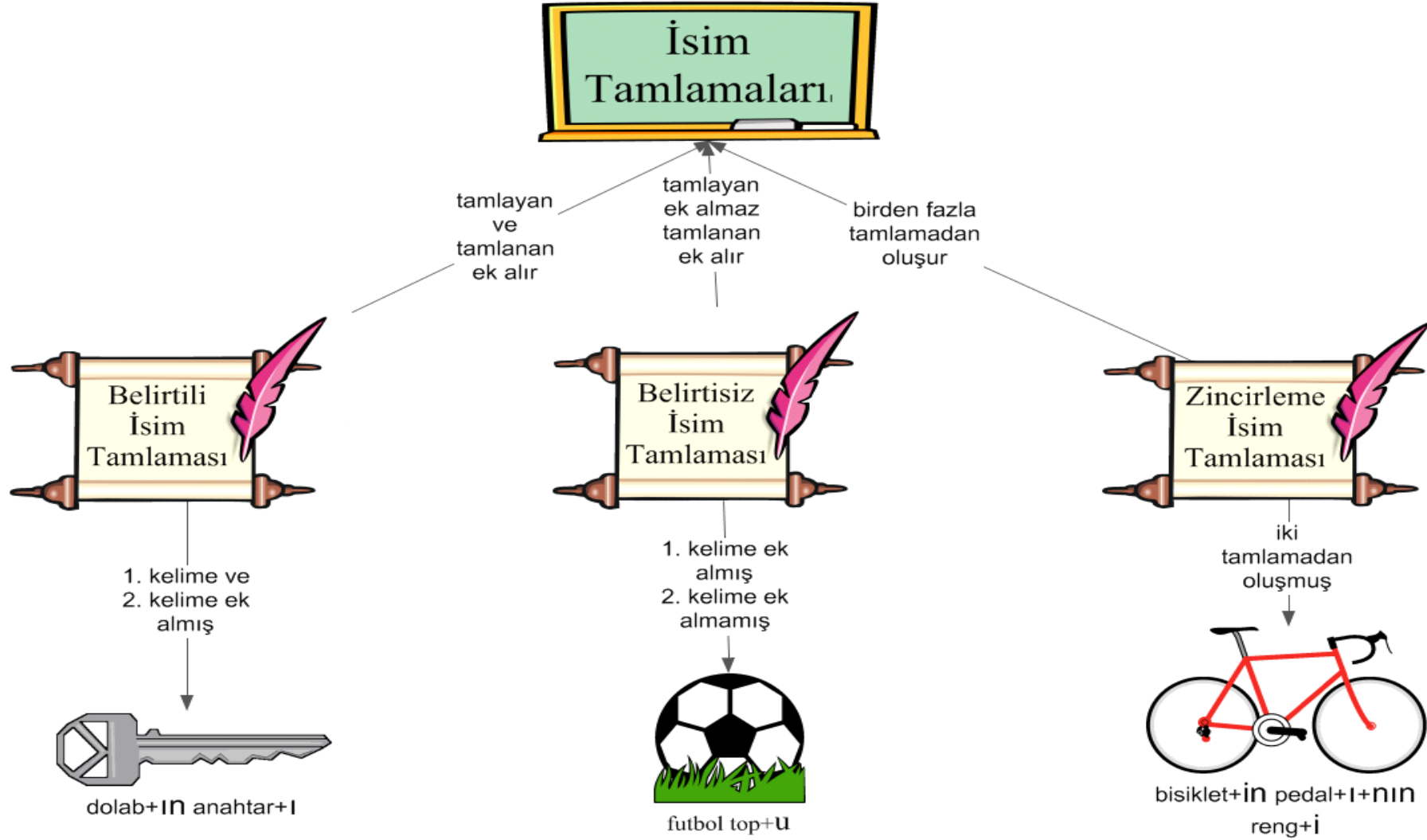
#### 1.1. İsimler ile İlgili Kavram Haritası



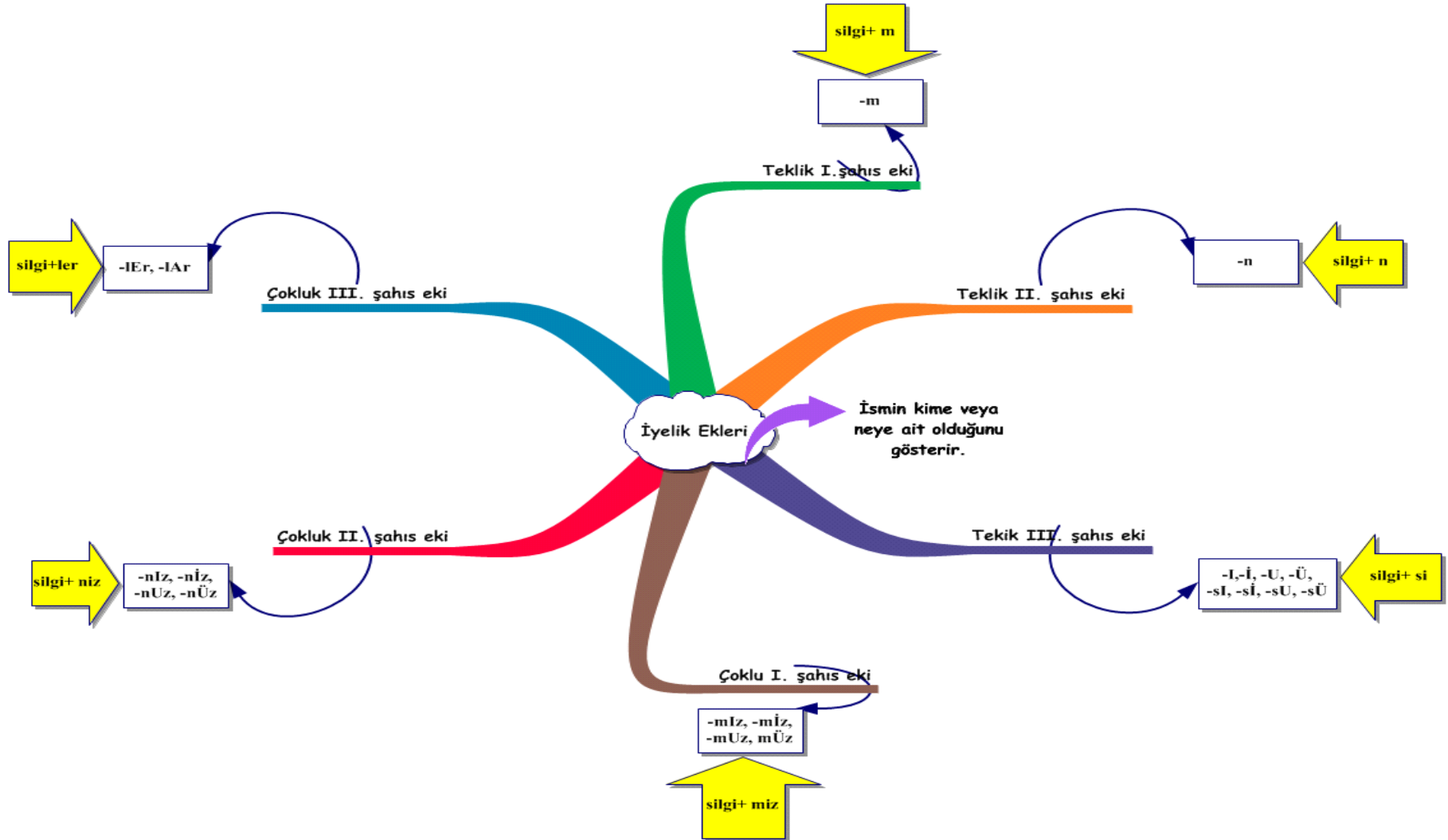
## 1.2. Sıfatlar ile İlgili Kavram Haritası



### 1.3. İsim Tamlamaları ile İlgili Kavram Haritası

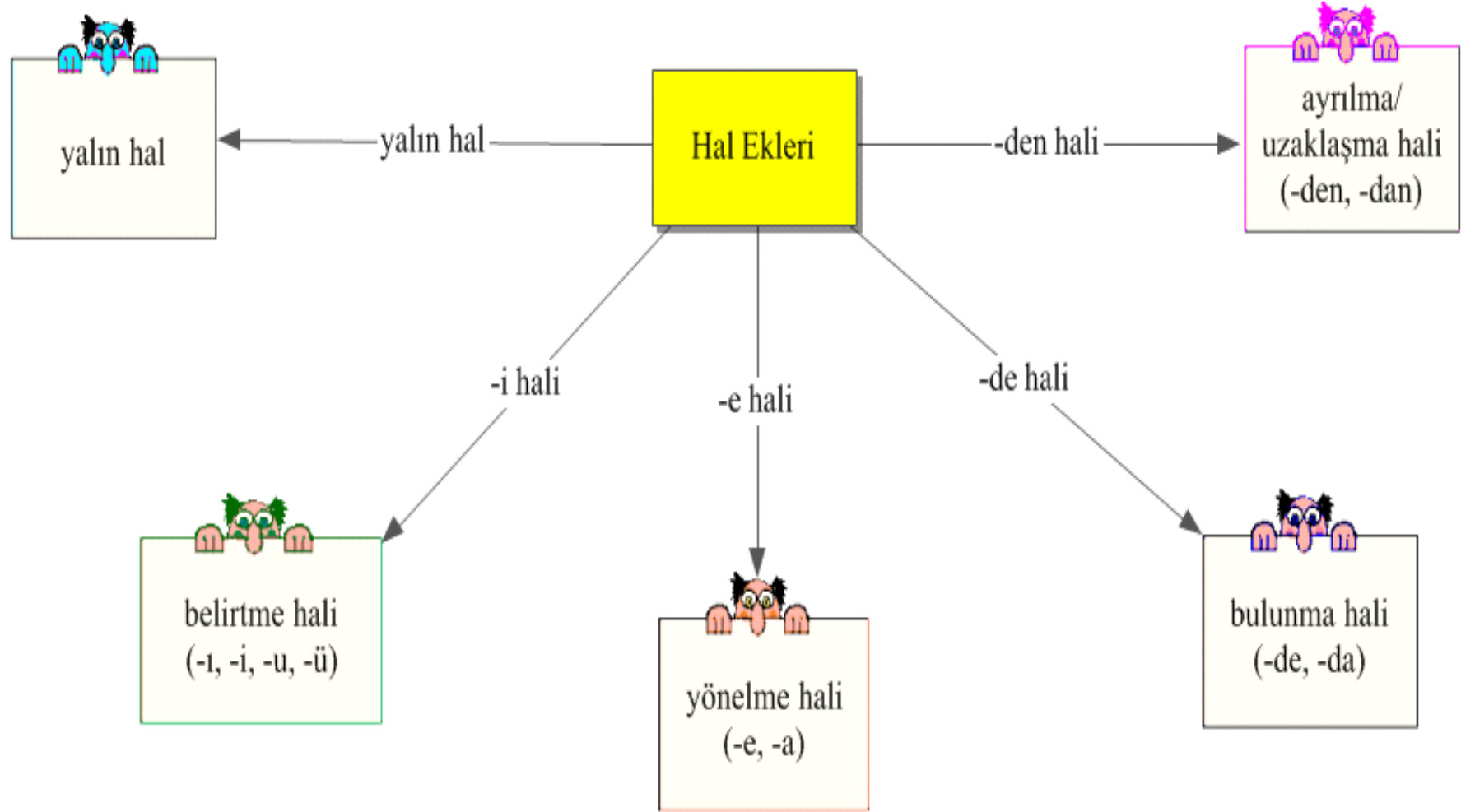


#### 1.4. İyelik Ekleri ile İlgili Kavram Haritası

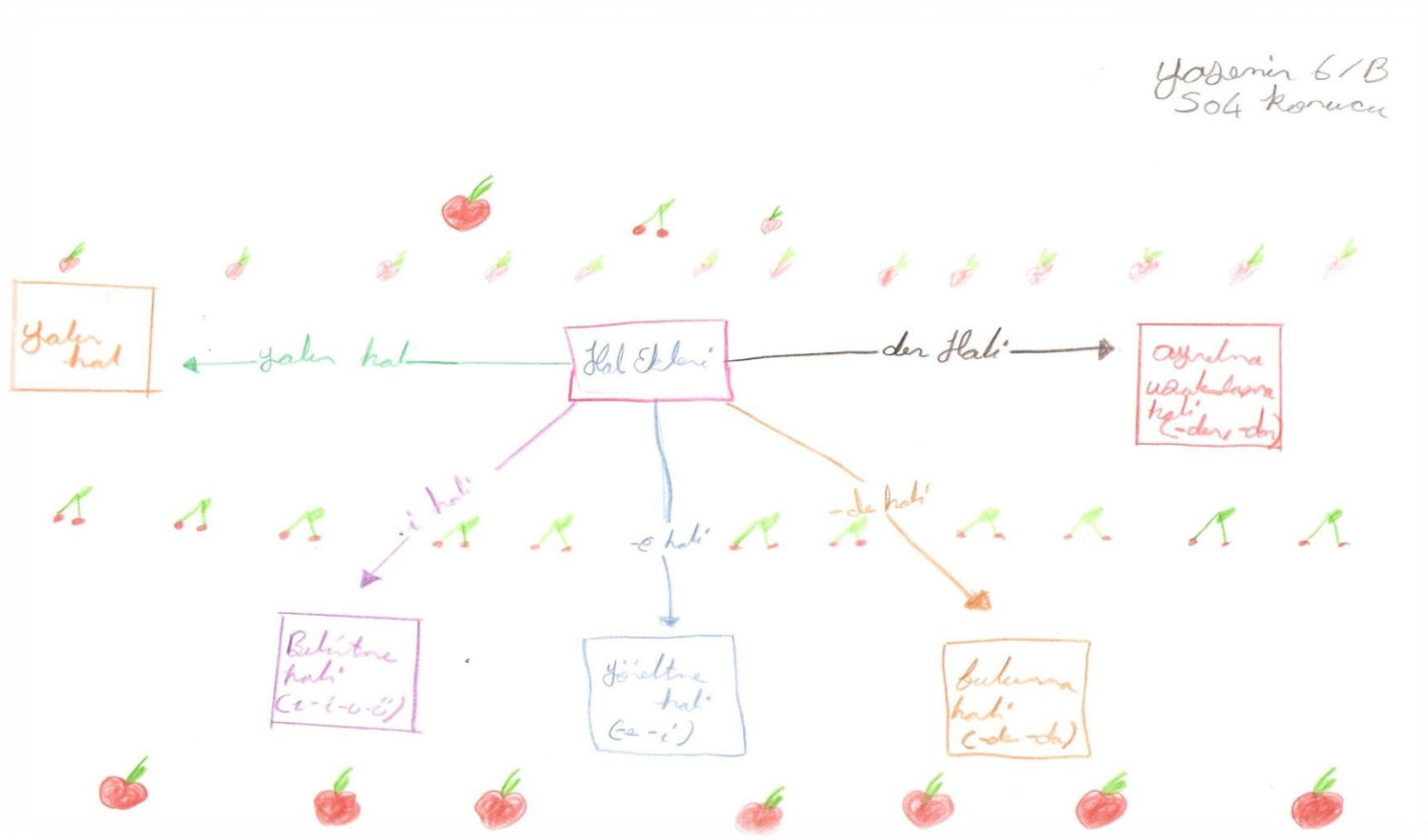


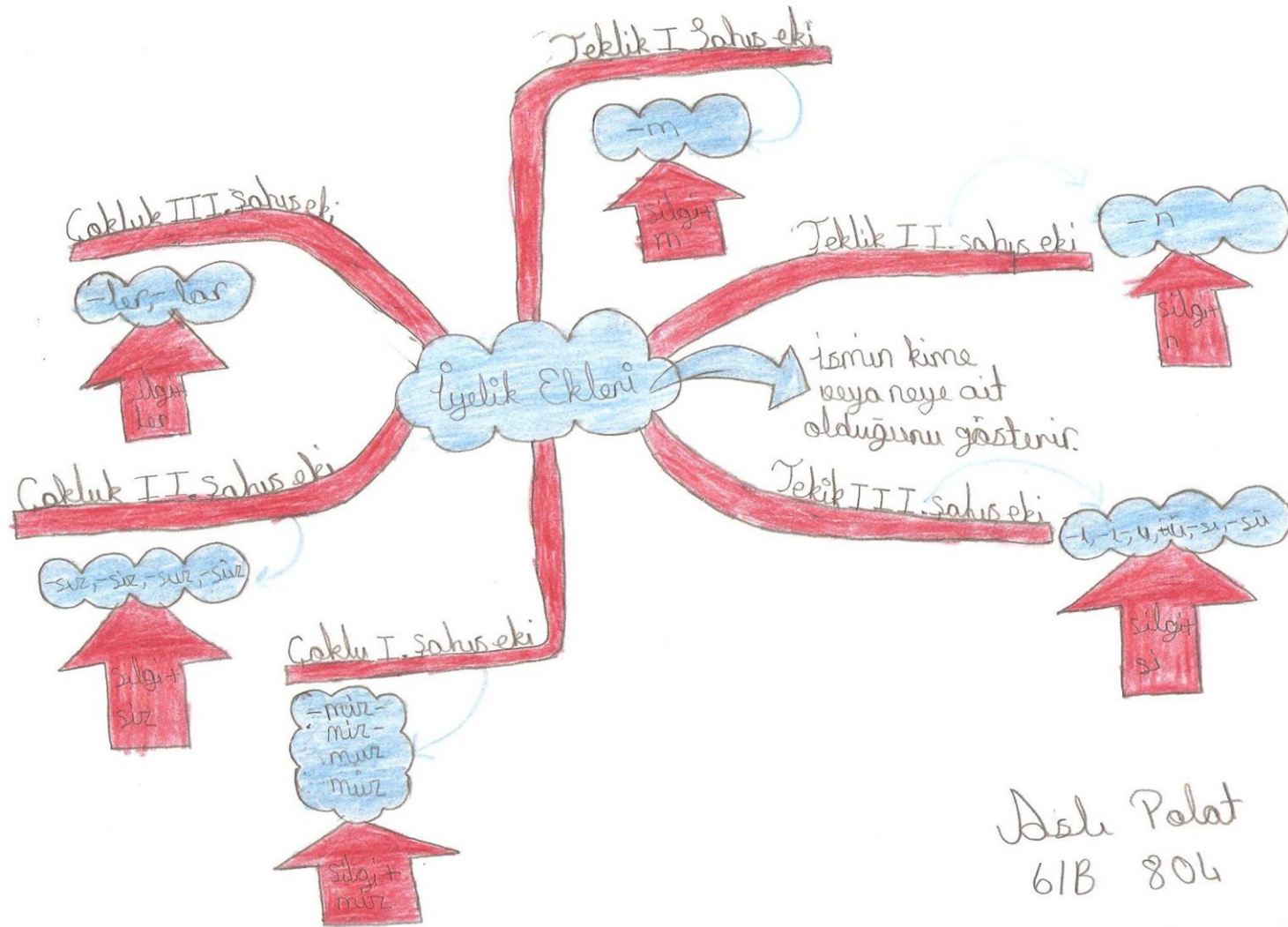


### 1.5. Hâl Ekleri ile İlgili Kavram Haritası



## 2. Öğrenciler Tarafından Geliştirilen Kavram Haritaları





SIFATLAR  
ÖN AD

İSİMLERDEN  
ÖNCE GELEREK


ONLARI  
NİTELİYEN YA  
DA BELİRTEN  
SÖZCÜLERDİR.

SEMANUR  
KUNAK  
GCB  
721

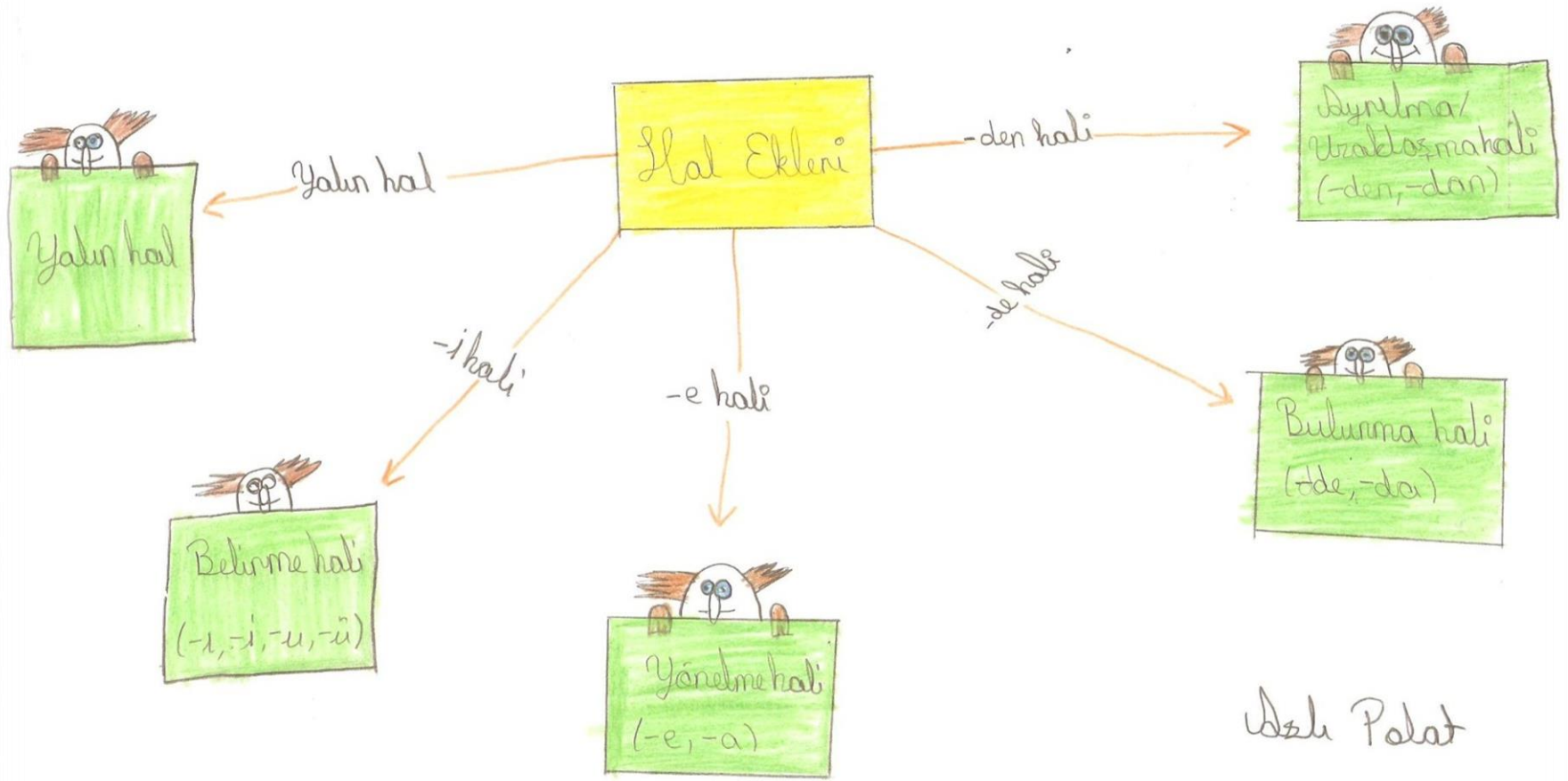
ÖRNEKLER

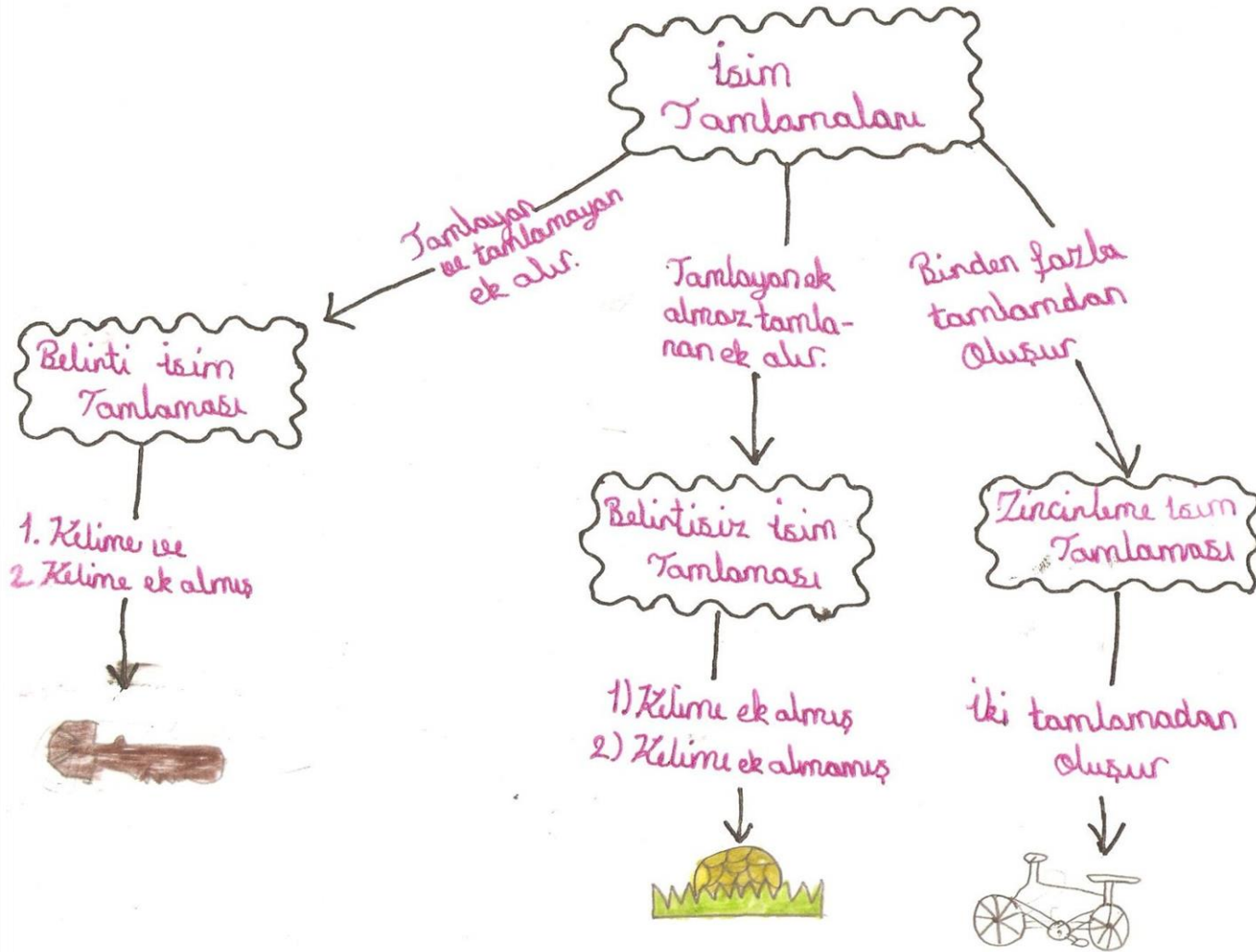
  
beş çiçek

  
Gülen çocuk

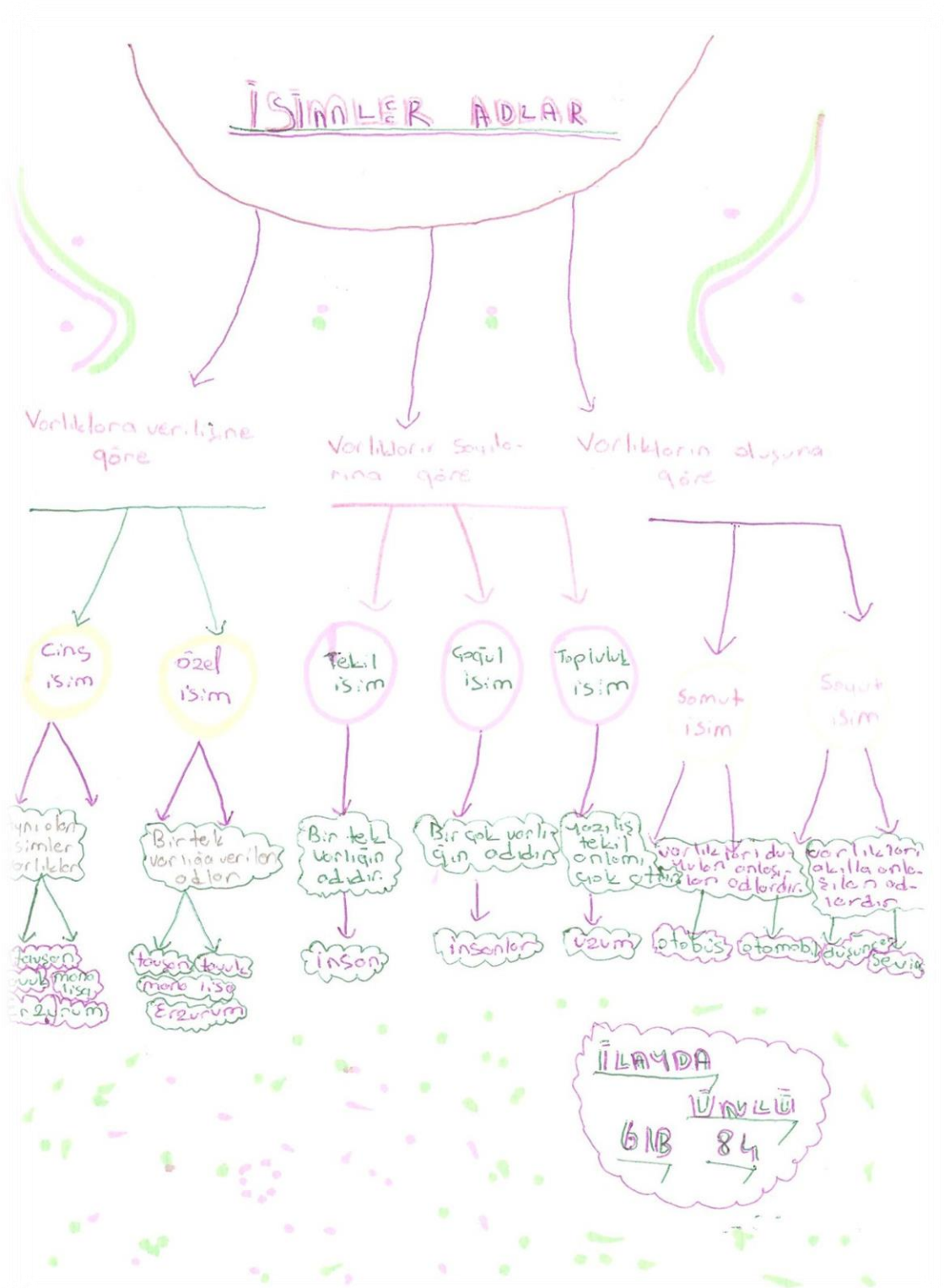
  
KIR MITZİ KİTAP

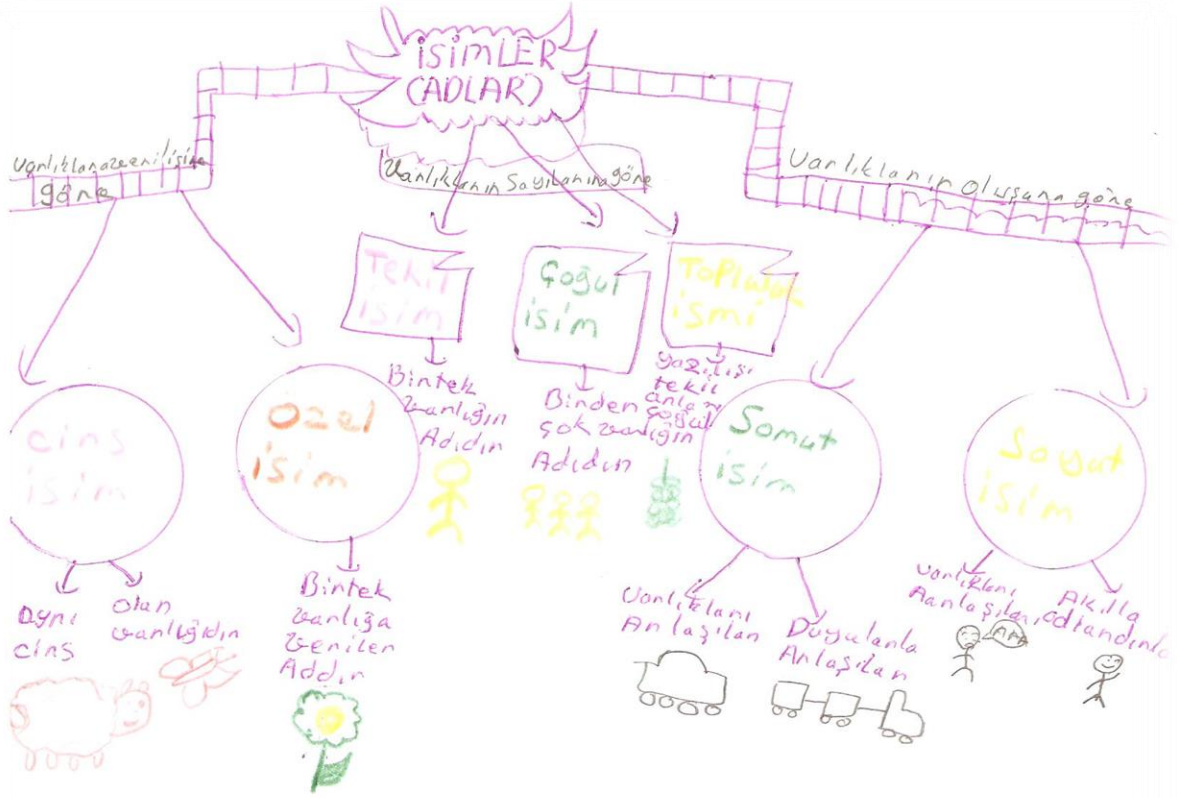
  
malcas





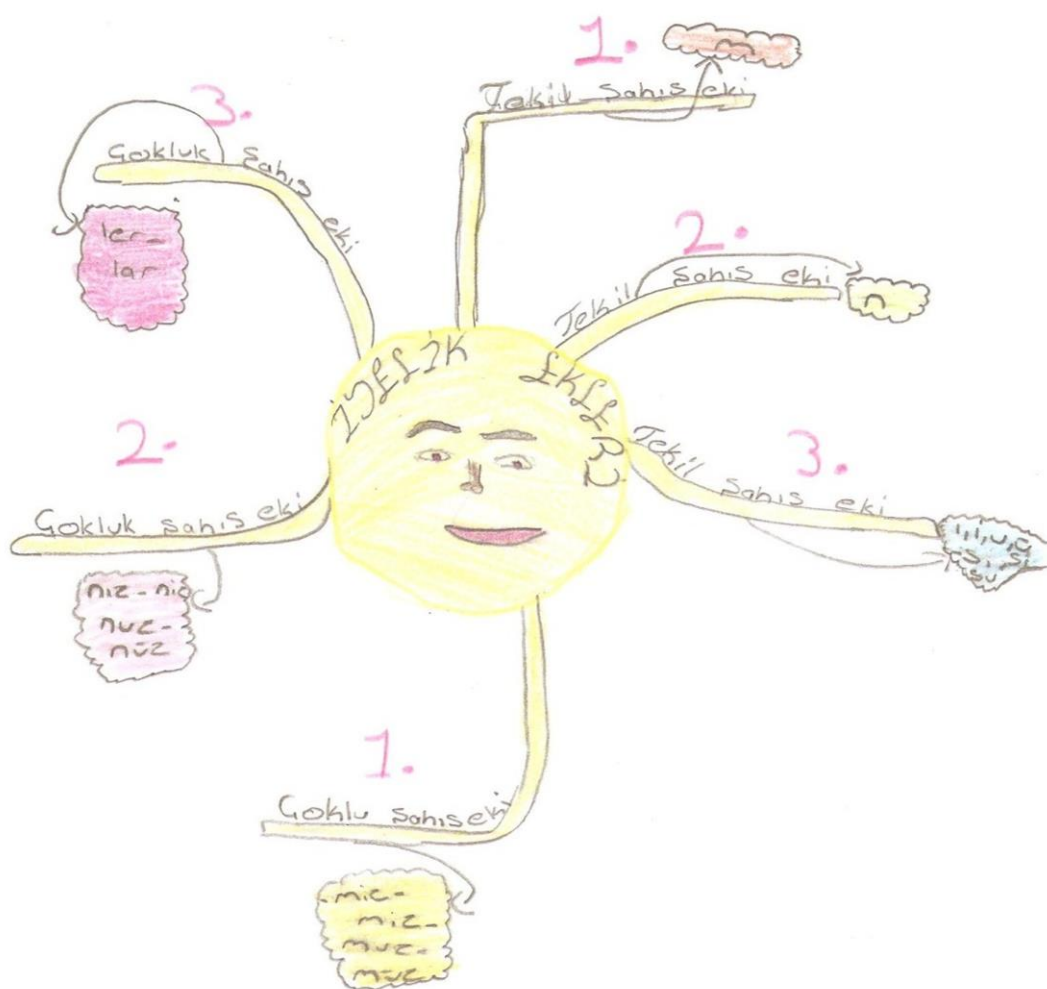
Aslı Polat  
6/B 804







# Nurendam Gelik



### 3. Kavram Haritalarıyla Türkçe Dersi







## ÖZ GEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Adı Soyadı	Faruk POLATCAN
Doğum Yeri ve Tarihi	Pertek 02. 04. 1988
<b>Eğitim Durumu</b>	
Lisans Öğrenimi	Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü
Y. Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce (KPDS: 50,00)
<b>İş Deneyimi</b>	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	Milli Eğitim Bakanlığı (Türkçe Öğretmeni)
<b>İletişim</b>	
E-Posta Adresi	<a href="mailto:farukpolatcan@hotmail.com">farukpolatcan@hotmail.com</a>
<b>Tarih</b>	Mart, 2013