

**İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERS  
KİTAPLARINDAKİ METİNLERDE KAVRAM  
HARİTASI KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN  
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ  
ÜZERİNE ETKİSİ**

**Yüksel GİRGIN**

**Doktora Tezi  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ  
2012**

(Her hakkı saklıdır)

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

İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ  
METİNLERDE KAVRAM HARİTASI KULLANIMININ  
ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNE  
ETKİSİ

(The Effect of Concept Map Use in Primary School 8th Grade Turkish  
Textbooks on Students' Reading Comprehension Skills )

DOKTORA TEZİ

**Yüksel GİRGİN**

Danışman: Prof Dr. Ahmet KIRKKILIÇ

**ERZURUM**  
**Kasım, 2012**

## KABUL VE ONAY

Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ danışmanlığında, Yüksel GİRGIN tarafından hazırlanan “İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERDE KAVRAM HARİTASI KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ” başlıklı çalışma 14.12./2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

İmza:



Danışman : Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

İmza:



Jüri Üyesi : Doç. Dr. A. Fuat ARICI

İmza:



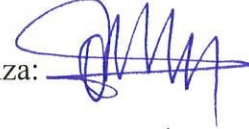
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU

İmza:



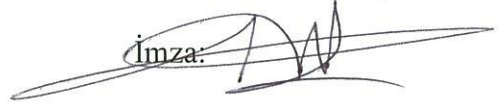
Jüri Üyesi : Doç. Dr. A. Halim ULAŞ

İmza:



Jüri Üyesi : Doç. Dr. Osman MERT

İmza:



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. / .....

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERDE KAVRAM HARİTASI KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ” 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 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

14/12/2012

İmza

  
Yüksel GİRGIN

## ÖZET

### DOKTORA TEZİ

#### İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERDE KAVRAM HARİTASI KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Yüksel GİRĞİN

2012, 388 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, kavram haritaları yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada deneysel modellerden “öntest – sontest kontrol grublu” desen kullanılmıştır. Uygulama ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 6 temada bulunan metin parçalarının, kavram haritalarına dönüştürülerek öğrencilerin, okuma-anlama sürecinde elde edilen kazanımları ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sonucunda kavram haritaları yönteminin uygulandığı deney grubunun, temel dil becerileri (okuma, anlama) öntest, sontest ve kalıcılık testi başarı ortalamalarının mevcut programda yer alan öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bulgulardan hareketle deney grubundaki öğrencilerin kavram haritaları yöntemini beğendikleri, öğrenme şekli olarak benimsedikleri, bunun göstergesi olarak öğrenme yöntemine yönelik yüksek oranda tutuma sahip oldukları ve tutumlarının başarı seviyelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulardan hareketle kavram haritaları yönteminde öğrencilerin, Türkçe dersi temel dil becerilerinden okuma-anlama öğretiminde mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre başarı ve hatırd tutma üzerinde daha etkili olduğu ve farklı başarı düzeyindeki öğrenciler tarafından beğenildiği, öğrencilerin kavram haritaları yöntemiyle metin parçalarını okuma-anlama bakımından olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırma, Manisa ili, Salihli İlçesinde bulunan biri sosyoekonomik bakımdan düşük seviyedeki Taytan İlköğretim Okulu, öbürü sosyo-ekonomik bakımdan yüksek seviyedeki, Salihli İlçe merkezinde bulunan, Kudret Demir İlköğretim Okulu 8. sınıflarından seçilen örneklem gruplarıyla, Türkçe Ders Kitabında bulunan metin parçalarının kavram haritaları yönteminin öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerine etkisinin olup olmadığını belirlemek için her iki ilköğretim okulunda bulunan 8. sınıflardan, deney ve kontrol grubu öğrencilerine yönelik olarak yapılmış ve araştırmanın çalışma grubunda toplamda 104 öğrenci bulunmuştur. Verilerin analizinde 4 istatistiksel analiz kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 18.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bu analizler şunlardır:

1. Mann-Whitney U Testi
2. Wilcoxon Testi
3. Bağlantılı örneklem için t Testi
4. Bağlantısız örneklem için t Testi

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim, 8.sınıf Türkçe ders kitabı, kavram haritası yöntemi, okuma eğitimi, okuma-anlama becerisi.

## ABSTRACT

### DOCTORAL DISSERTATION

#### THE EFFECT OF CONCEPT MAP USE IN PRIMARY SCHOOL 8TH GRADE TURKISH TEXTBOOKS ON STUDENTS' READING COMPREHENSION SKILLS

Yüksel GİRGIN

2012, 388 Pages

The study that utilized “pre test/post test control group” design aimed to identify the effect of concept map use on students’ reading comprehension and retention. The implementation was limited to converting the texts in 6 themes in the 8<sup>th</sup> grade Turkish textbooks into concept maps to determine acquisitions in the reading comprehension process. Research results show that means for basic language skills (reading, comprehension) pre and post tests and retention scores for the experimental group who was taught with the method of concept maps were higher than those of the control group who was provided with traditional teaching methods in the current curriculum. Findings also showed that the students in the experimental group liked the method of concept maps and adopted it as a learning method which was indicated by high levels of positive attitudes regardless of achievement levels. Findings suggest that method of concept maps is more effective in achievement and retention in the teaching basic language skills; namely; reading comprehension, in Turkish compared to traditional teaching methods in the current curriculum, that the method is well liked by students of different achievement levels and that students have positive attitudes towards reading comprehension texts with the help of concept maps method.

In order to determine whether the use of concept maps in reading texts affected reading comprehension, the study was implemented with control and experimental groups of 8<sup>th</sup> grade students (n=104) from Manisa Province Salihli District socio-economically disadvantaged Taytan Primary School and Salihli District Kudret Demir Primary School with a higher socio economic status. In data analyses, 4 statistical analyses were used and SPSS for Windows 18.00 statistical package program was utilized for analysis. The analyses used in the framework of the study are as follows:

1. *Mann-Whitney U Test*
2. *Wilcoxon Test,*
3. *t-test for dependent samples*
4. *t- test for independent samples*

**Key words:** Primary school, 8<sup>th</sup> grade Turkish textbooks, concept map method, teaching reading, reading comprehension skills

## ÖN SÖZ

Düzenli eğitim kurumları olan okullarda öğretimin temelini oluşturan Türkçe dersi, bilgi dersi olmaktan ziyade öğrencilerin duygularını, düşüncelerini doğru düzgün ve etkili bir şekilde ifade etme aracı durumunda olan bir beceri dersidir. Etkili bir ana dil öğretimi, öğrencinin zihin ve ruh gelişiminde önemli bir yere sahiptir ve diğer derslerle ölçülemeyecek kadar önemi büyüktür. Öğrencinin Türkçe derslerindeki anlama ve anlatma becerisinin gelişmesi, onun diğer derslerdeki başarısını da olumlu yönde etkileyecektir. Çünkü gerek sözel derslerde gerekse sayısal derslerde başarıyı yakalama durumu, öğrencilerin anlama ve anlatma becerisi bakımından belirli bir seviyede olmalarını gerektirmektedir.

Araştırmanın konusunu oluşturan kavram haritaları yöntemi, derslerin işleniş sürecinde farklı bir eğitim ortamı oluşturması kadar beceri geliştirmeyi de destekleyen bir öğretim yöntemidir. Bunun yanında öğrenciyi derste etkin hale getirmesi ve öğretmeni rehber konumuna taşıması gibi eğitim sürecini olumlu yönde etkileyen faktörlerden dolayı, modern öğretim yöntemlerinden birisi olduğu ifade edilebilir. Kavram haritaları öğretim yöntemi; öğretme süreçlerinde anlamlı öğrenmeyi sağlamada, öğrenme-öğretme problemlerini çözmede, etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılabilir.

Bu çalışmada, Türkçe derslerinde kavram haritaları tekniğiyle desteklenerek gerçekleştirilen öğretim yöntemi uygulamasının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, 16 hafta süresince (2009-2010 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında) haftada 4 ders saati olmak üzere verilen kavram haritaları tekniği etkinlikleriyle desteklenerek gerçekleştirilen Türkçe dersleridir. Bağımlı değişkenleri ise, öğrencilerin Türkçe dersi “1.Tema: Zaman ve Mekân, 2.Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” temaları bilgi düzeyleridir.

Araştırmada öntest-sontest ölçümlerine yer veren deney ve kontrol grupları (2 X 2) düzeneği kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına Türkçe dersine başlamadan önce ilgili ünitelerde öğretilecek konulara ait bilgilerini ölçmek amacıyla öntest uygulaması yapılmıştır. Öntest uygulamasını izleyen haftadan başlayarak deney gruplarına ilgili üniteler kavram haritaları öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir. Aynı

süre içinde kontrol gruplarına ilgili üniteler çalışma süresi boyunca mevcut programda yer alan öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir.

Araştırmada, tüm gruplara öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek için anket, Türkçe dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Türkçe Tutum Ölçeği, okuma anlama becerilerine yönelik ön bilgilerini ölçmek için öntest- sontest (SBS’de çıkmış, geçerlilik ve güvenilirlik durumu uygun 25 soru) ve her metin parçası sonrası açık uçlu 5-6 soru yöneltilerek uygulanmıştır. Deney gruplarında nitel araştırma tekniklerinden olan mülakat tekniği de kullanılmıştır.

Çalışma süresi içerisinde gerekli izin Manisa Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Araştırmada “ öntest-sontest kontrol gruplu deneme ” modeli kullanılmıştır. Her iki okulda, ilköğretim 8. sınıf, deney gurubu öğrencilerine belirlenen metin parçaları, önce okutulup, öğrencilerin okudukları metin parçasının anahtar kelimelerini bulup, yazılı olarak not almaları sağlandı. Daha sonra, metin parçası ikinci kez okutulup ana fikir, yardımcı fikirler ve anahtar kelimeler çerçevesinde kavram haritalarına dönüştürülerek öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerine etkisi çeşitli değişkenlere göre tespit edilerek belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencileri, 2005 Türkçe Programındaki kazanımlar dikkate alınarak mevcut programda yer alan ders işleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın başında ve sonunda tüm gruplara okuduğunu anlama bilgi testi, açık uçlu soru formu ve “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışma sürecinde, sekizinci sınıflarda okutulan ders kitabındaki metin parçalarına, kazanımlarına, öğrenme alanlarına ve öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmeye uygun, kavram haritaları oluşturulmuştur. Öğrenme sürecinin sonunda grupların öğrenme alanlarındaki başarı seviyeleri sontest ve gözlem formları ile ölçülmüş olup öğrenme stilleri ve cinsiyetleri dikkate alınarak, aradaki fark değerlendirilmiştir

Araştırmanın amacı; dil becerileri belirli bir düzeye gelen, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin ders kitaplarındaki metin parçalarını kavram haritaları şekline dönüştürüp öğrencilerin, okuduklarını anlama becerileri üzerine etkisini araştırmaktır. Türkçe temel dil becerilerinin yerleşik alışkanlıklar ve beceriler hâlinde kazandırılmasında kavram haritaları yönteminin öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi olduğunu gösterme açısından araştırmamızın faydalı olması beklenmektedir.



Lisans ve lisansüstü öğrencilik hayatım boyunca, gerek tez çalışması süresince gerekse bilim adamı kimliği kazanma sürecinde bize her zaman bir adım öteyi hedef göstererek yardımlarını ve tavsiyelerini esirgemeyen değerli bilim adamı, danışmanım, hocam Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ'a şükran ve teşekkürlerimi sunmayı borç bilirim.

Çalışma süresi boyunca yardımlarını ve desteğini her zaman yanımda gördüğüm değerli hocam Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN'e teşekkür ederim.

Tez çalışmasının uygulama aşaması sürecinde ve katkılarından dolayı, Doç. Dr. Erdoğan KÖSE'ye, Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU'na, Doç. Dr. Ali Fuat ARICI'ya, Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN'a, Doç. Dr. A. Halim ULAŞ'a, Doç. Dr. Suat UNGAN'a, Yrd. Doç. Dr. Sedat MADEN'e, Yrd. Doç. Dr. Mustafa GİRGIN'e, Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'na, Arş. Gör. Behice VARIŞOĞLU'na, Arş. Gör. Oğuzhan SEVİM'e, Arş. Gör. Gülnur AYDIN'a ve Salihli Kudret Demir İ.Ö.O. Türkçe öğretmeni Mahmut ŞANVER'e, Türkçe öğretmeni Musa BARIŞ'a ayrıca tez çalışması boyunca telkin ve tavsiyelerini esirgemeyen bütün hocalarıma ve çalışmada emeği geçen herkese teşekkür ederim.

ERZURUM-2012

Yüksel GİRGIN

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ .....	v
TABLolar DİZİNİ .....	xv
ŞEKİLER DİZİNİ .....	xvi
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xx

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problemin Durumu.....	6
1.1.1. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri.....	10
1.2. Araştırmanın Amacı.....	11
1.3. Araştırmanın Önemi.....	12
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	18
1.5. Sınırlılıklar .....	19
1.6. Terimlerin ve Kısaltmaların Tanımlanması .....	19

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>24</b>
2.1. Öğrenme ve Öğrenme Kuramları.....	24
2.1.1. Anlamlı Öğrenme Kuramı.....	25
2.1.2. Sunuş Yoluyla Öğrenme Kuramı .....	26
2.1.3. Buluş Yoluyla Öğrenme Kuramı.....	26
2.1.4. Gestalt Kuramı.....	26
2.1.5. Bilgiyi İşleme Kuramı .....	27
2.1.6. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı .....	28
2.1.7. Bilişsel Yapılandırmacılık .....	29

2.2. Öğrenmenin Gerçekleşmesi .....	30
2.3. Türkçe'nin, Dil ve Ana Dil Olarak Eğitimi .....	31
2.4. Ana Dil Öğretiminde Dikkat Edilecek Temel İlkeler .....	33
2.5. Türkçe Öğretiminin Temel Öğrenme Becerisi Alanları.....	35
2.6. Türkçe Dersi ve Tutum Etmeni.....	36
2.7. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Olan Tutumları .....	37
2.8. Türkçe Ders Kitaplarının Türkçe Öğretimi Açısından Önemi.....	38
2.9. Ana Dil Öğretiminde Metin (Okuma Parçası) Kullanımının Önemi .....	40
2.10. Türkçe Öğretimi Açısından Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Parçalarının Çeşitliliği ve Özellikleri.....	43
2.11. Türkçe Eğitimi Sürecinde Metin Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar .....	47
2.12. Okuma ve Anlama Becerisi .....	49
2.12.1. Okuma Kavramı.....	49
2.12.2. Okuma Becerisi .....	51
2.12.3. Okuma İlgisi .....	52
2.12.4. Okuma ve Anlama .....	55
2.12.5. Okuma ve Motivasyon.....	56
2.12.6. Okuma Yöntem ve Teknikleri .....	58
2.12.7. Etkili Okuma (Etkin Okuma) .....	60
2.12.8. Eleştirel Okuma .....	61
2.12.9. Metinlerarası Okuma .....	64
2.12.10. Akademik Okuma.....	66
2.12.11. Görsel Okuma .....	69
2.12.12. Okuma Etkinlikleri .....	72
2.13. Kavram, Kavramsal Öğrenme ve Kavram Öğretme-Öğrenme Süreçleri .....	73
2.13.1. Kavram ve Kavramsal Öğrenme .....	73
2.13.1.1. Kavramların görev ve önemi .....	76
2.13.1.2. Somut ve soyut özellikleriyle kavramlar .....	78
2.13.1.3. Kavramsal öğrenmenin aşamaları.....	79
2.13.1.4. Kavramsal bir dünyada yaşamak ve kavram öğreniminde ön bilgi.....	81
2.13.1.5. Bilginin kategorize edilişi.....	83

2.14. Anlamlı Öğrenme Kuramı ve Kavram Haritası Öğretim Stratejisi.....	83
2.15. Görsel Meteryallerin Öğrenme Süreçlerindeki Rolü .....	85
2.16. Öğretimde Soyut Olgulara Somut Olgu Boyutu Kazandırmak.....	88
2.17. Genel Olarak Grafik Örgütleyiciler .....	88
2.17.1. Porphyrios Ağacı .....	95
2.17.2. Ağ Sistemi .....	95
2.17.3. Kavram Çemberleri .....	98
2.17.4. Haritalar .....	99
2.17.4.1. Zihin haritaları .....	100
2.17.4.2. Bilgi haritası.....	102
2.17.4.3. Kavram haritası.....	105
2.17.4.4. Problem haritası .....	105
2.17.4.5. Örümcek haritalar .....	106
2.17.4.6. Balık Kılıçığı Haritası.....	107
2.18. Öğrenme Stratejisi Olarak Kavram Haritası .....	108
2.18.1. Diğer Öğrenme Stratejilerden Kavram Haritalarını Ayıran Özellikler ...	111
2.18.2. Kavram Haritalarının Amaç, İşlevleri ve Kavram Haritası Kavramı Üzerine Tartışmalar .....	113
2.18.3. Kavram Haritasında İlişki ve Beyne Ait İlişki Ağı .....	115
2.18.4. Öğrenme Stratejisi Olarak Kavram Haritasının Ortaya Çıkışı Nasıl Oldu? .....	118
2.18.5. Kavram Haritasını Oluşturan Unsurlar .....	120
2.18.5.1. Düğümler .....	120
2.18.5.2. Önergeler .....	120
2.18.5.3. Bağlantı Çubukları (Ağlar) .....	125
2.18.5.4. Yön okları .....	126
2.18.6. Kavram Haritaları ve Öğrencinin Öğrenilmiş Bilgileri Arasındaki İlişki.....	127
2.18.7. Kavram Haritası İletişim İlişkisi.....	128
2.18.8. Kavram Haritalarının Öğretim Süreçlerinde Yeterlilik-Yetersizlik Durumu ve Kavram Haritalamayla İlgili Yanılgılar .....	129

2.18.9. Grafik Örgütleyici Olarak Kavram Haritalarının Ders Kitapları ile İlişkisi .....	132
2.18.10. Kavram Haritalarının Yapılandırılması .....	133
2.18.11. Kavram Haritasının Çizilmesi .....	136
2.18.12. Öğrencilere Kavram Haritaları Yönteminin Öğretilmesi ve Çizdirilmesi .....	140
2.18.12.1. Kavramları vererek kavram haritası çizdirme .....	148
2.18.12.2. Gösterip-yaptırma yöntemi ile kavram haritası çizdirme .....	149
2.18.13. Kavram Haritalarının Bireysel ve Grup Olarak Hazırlanması .....	151
2.18.13.1. Bireysel kavram haritası çizimi .....	152
2.18.13.2. Grup olarak kavram haritası çizimi .....	152
2.18.14. Kavram Haritalarının Uygulanabildiği Yaş Grupları (Sınıflar).....	153
2.18.15. İyi Tasarlanmış Bir Kavram Haritası ve Kavram Haritasının Yeniden Çizilmesi.....	154
2.18.16. Kavram Haritası Çiziminde Öğretmenin Yeterlilik Düzeyi .....	156
2.18.17. Kavram Haritası Çiziminde Kullanılan Araç ve Gereçler .....	158
2.18.17.1. Kalem kullanılarak oluşturulan kavram haritaları .....	158
2.18.17.2. Bilgisayar kullanılarak oluşturulan kavram haritaları .....	159
2.18.18. Kavram Haritası Çiziminde Renk Desteği .....	162
2.18.19. Kavram Haritalarının Değerlendirilmesi .....	163
2.18.20. Kavram Haritalarının Kullanım Alanları ve Yararları.....	166
2.18.20.1. Kavram haritalarının kullanım alanları.....	166
2.18.20.2. Kavram haritalarını geliştirme basamakları ve içeriğin yapılandırılmasında kavram haritaları .....	168
2.18.20.3. Kavram yanılgılarının giderilmesinde kavram haritaları.....	169
2.18.20.4.Öğrenme konuları arasında bağlantı kurmak için kavram haritaları ...	171
2.18.20.5. Sınıf içi tartışmayı geliştirmede ve işbirlikçi öğrenmede kavram haritaları .....	171
2.18.20.6. Öğrenmede yazı not tutma ve kavram haritaları.....	173
2.18.20.7. Ölçme ve değerlendirme aracı olarak kavram haritalarının kullanılması.....	174
2.18.20.8. Bilgi edinme aracı olarak kavram haritalarının kullanımı.....	174

2.18.20.9. Genel çerçevede kavram haritalarının etkililik nedenleri .....	176
2.18.21. Kavram Haritası Çeşitleri .....	177
2.18.21.1. Örümcek ağı veya yıldız kavram haritası .....	178
2.18.21.2. Hiyerarşik kavram haritası .....	179
2.18.21.3. Zincir kavram haritası .....	180
2.18.21.4. Sistem kavram haritaları .....	181
2.18.22. Türkçe Öğretiminde Kavram Haritalarının Kullanımı .....	181
2.18.23. Türkçe Öğretiminde Metin Parçası Öğretiminin Grafikselsel Analizi .....	184
2.18.24. Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinden Kavram Haritaları Oluşturulması, Kullanımı ve Öneriler .....	199
2.18.25. Türkçe Öğretiminde Kavram Haritalarının Farklı Metin Türlerinde Kullanılması .....	201
2.18.26. Çalışılan Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	214
2.18.26.1. İlgili araştırmalar .....	214

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM VE UYGULAMA .....</b>	<b>226</b>
3.1. Yöntem .....	226
3.2. Araştırmanın Modeli .....	226
3.3. Deney Gruplarına Yönelik İşlemler .....	229
3.3.1. Deney Grubuna Yönelik Metin Parçalarından Kavram Haritaları Oluşturma Çalışmaları ve Uygulama Örnekleri .....	230
3.3.2. Kontrol Gruplarına Yönelik İşlemler .....	232
3.3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması .....	233
3.3.3.1. Deney ve kontrol gruplarının Türkçe öntest puanlarına göre kontrolü ..	236
3.4. Evren ve Örneklem .....	238
3.5. Değişkenler .....	239
3.6. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları .....	239
3.7. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması .....	240
3.7.1. Anket (Kişisel Bilgi Formu) .....	241
3.7.2. Türkçe Tutum Ölçeği .....	241

3.7.3. Bilgi Testi (Okuduğunu Anlama Başarı Testi), İlköğretim II. Kademe Öğrencilerine Yönelik Tema Bilgisi Testleri.....	241
3.7.4. Açık Uçlu Sorular .....	243
3.7.5. Mülâkat Kayıtları.....	243
3.8. Veri Analizinde Kullanılan İstatistiksel Analizler .....	244
3.9. Uygulama ile İlgili İşlemler .....	245

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>257</b>
4.1. Okullara Göre Uygulamadan Elde Edilen Genel Sonuçlar.....	257
4.1.1. Taytan İlköğretim Okulu Deney Grubu ile İlgili Bulgular.....	257
4.1.2. Taytan İlköğretim Okulu Kontrol Grubu ile İlgili Bulgular.....	261
4.1.3. Taytan İ.Ö.O. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Sontestleri Arasındaki Fark ile ilgili bulgular.....	265
4.1.4. Kudret Demir İlköğretim Okulu Deney Grubu ile İlgili Bulgular.....	269
4.1.5. Kudret Demir İlköğretim Okulu Kontrol Grubu ile İlgili Bulgular.....	273
4.1.6. Kudret Demir İ.Ö.O. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Sontestleri Arasındaki Farka ile İlgili Bulgular .....	277
4.2. Tüm Uygulamadan Elde Edilen Genel Sonuçlar .....	282
4.2.1. Tüm Deney Grubu ile İlgili Bulgular .....	282
4.2.2. Tüm Kontrol Grubu ile İlgili Bulgular .....	286
4.2.3. Tüm Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Sontestleri Arasındaki Farka ile ilgili bulgular.....	290
4.3. Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Dersi Bilgi Sontestleri Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	294
4.4. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Dersi Bilgi Sontestleri Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	298
4.5. Türkçe Dersinin Kavram Haritaları ile İşlenmesine İlişkin Tutumlarla İlgili Bulgular .....	299
4.6. Türkçe Dersinin Kavram Haritaları ile İşlenmesine İlişkin Görüşleri İlgili Bulgular .....	299

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5. TARTIŞMA VE YORUM</b> .....	<b>301</b>
5.1. Tüm Uygulamadan Elde Edilen Genel Sonuçlarla İlgili Tartışma ve Yorum .....	301
5.1.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Değerlendirilmesiyle İlgili Sonuçlar Üzerine Tartışma ve Yorum .....	301
5.1.1.1. Kavram haritalarının başarıya etkisiyle ilgili tartışma ve yorum .....	301
5.2. Tüm Uygulamadan Elde Edilen Genel Sonuçlar ile İlgili Tartışma ve Yorum .....	315
5.2.1. Tüm Deney Grubu Sonuçları ile İlgili Tartışma ve Yorum.....	315
5.2.2. Tüm Kontrol Grubu ile İlgili Tartışma ve Yorum .....	318
5.2.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlarla İlgili Tartışma ve Yorum .....	320
5.3.4. Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Ait Sonuçlarla İlgili Tartışma ve Yorum .....	321

## ALTINCI BÖLÜM

<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	<b>327</b>
6.1. Öneriler .....	334
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>336</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>361</b>
Ek 1. Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinler.....	361
Ek 2. Öğrencilerin Çizdiği Kavram Haritası Örnekleri .....	362
Ek 3. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği.....	372
Ek 4. Bilgi Testi (Türkçe Dersi Okuduğunu Anlama Başarı Testi -I).....	374
Ek 5. Mülakat Formu Örneği.....	380
Ek 6. Tema Sonu Değerlendirme Soruları Örnek Formu .....	381
Ek 7. Uygulamaya Ait Fotoğraflar .....	382
Ek 8. İzin Yazıları.....	385
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>388</b>



## TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Nicel ve Nitel Veriler İçin İşlem Süreci:.....	227
Tablo 3.2. Deneklerin Deney ve Kontrol Gruplarına Dağılımı .....	236
Tablo 3.3. Türkçe Testinin Öntest Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Bulguları.....	237
Tablo 3.4. Deneklerin Deney ve Kontrol Gruplarına Dağılımı .....	239
Tablo 4.1. Taytan İ.Ö.O. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları .....	258
Tablo 4.2. Taytan İ.Ö.O. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları .....	262
Tablo 4.3. Taytan İ.Ö.O. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Sontestleri Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	266
Tablo 4. 4. Kudret Demir İ.Ö.O. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları .....	270
Tablo 4.5. Kudret Demir İ.Ö.O. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları .....	274
Tablo 4.6. Kudret Demir İ.Ö.O. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Sontestleri Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	278
Tablo 4.7. Tüm Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Arasındaki Farka İlişkin t Testi Sonuçları.....	283
Tablo 4.8. Tüm Kontrol grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Arasındaki Farka İlişkin t Testi Sonuçları.....	287
Tablo 4.9. Tüm Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Sontestleri Arasındaki Farka İlişkin t Testi Sonuçları.....	291
Tablo 4.10. Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Dersi Bilgi Sontestleri Arasındaki Farkla ilgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	295
Tablo 4.11. Kavram Haritalarının Öğrenme Sürecine Katkı Sağlama İle İlgili Bulgular .....	299
Tablo 4.12. Türkçe Dersine Karşı Olumlu Tutum Geliştirme İle İlgili Bulgular.....	300
Tablo 4.13. Öğrenmede Kalıcılığını Sağlama İle İlgili Bulgular .....	300

## ŞEKİLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Venn Şeması .....	90
Şekil 2.2. Venn Şeması .....	91
Şekil 2.3. T Şeması (Grafiği) .....	91
Şekil 2.4. KWL Şeması .....	93
Şekil 2.5. Web Şeması (Akyol, 2006: 140).....	94
Şekil 2.6. “Çobanla Yaban Keçileri” İsmli Metin Parçası İlgili Ağ Sistemi. ....	97
Şekil 2.7. Olaylar Zinciri Serisi (McGee). ....	98
Şekil 2.8. Okul ve Öğrenci ile İlgili Zihin Haritası Örneği.....	101
Şekil 2.9. Etkin Karar Vermek ile İlgili Zihin Haritası Örneği.....	102
Şekil 2.10. Eğitim Sistemleri Danışmanlığına İlişkin Zihin Haritası Örneği .....	102
Şekil 2.11. Bilgi Haritasının Bilgi Haritası (Kalaycı, 2002: 77).....	104
Şekil 2.12. Sivrisinek Problemi ile İlgili Problem Haritası Örneği.....	106
Şekil 2.13. Örümcek Haritası Örneği.....	107
Şekil 2.14. Eğitim Süreci ile İlgili Balık Kılıçığı Haritası .....	108
Şekil 2.15. “Aşinasız” İsimli Metin Parçası ile İlgili Öğrencilerin Çizdiği Kavram Haritası Örneği.....	122
Şekil 2.16. “Çiğdem Der ki” İsimli Metin Parçası ile İlgili Öğrencilerin Yaptığı Kavram Haritası Örneği.....	123
Şekil 2.17. Gösterge (belirtke) ile Hazırlanmış Kavram Haritası Örneği .....	124
Şekil 2.18. Kavram Haritası Yaparken İzlenecek Basamaklar .....	149
Şekil 2.19. Örümcek ve Ağ Kavram Haritası .....	179
Şekil 2.20. Hiyerarşik Kavram Haritası .....	180
Şekil 2.21. Zincir Kavram Haritası .....	180
Şekil 2.22. Sistem Kavram Haritası .....	181
Şekil 2.23. Gagne’ye Göre Metin Parçası Öğretiminin Grafikselsel Analizi.....	187
Şekil 2.24. “Anadolunun Bahtı Açık Kara Treni” İsimli Metin Parçası ile İlgili Öğrencilerin Yaptığı Kavram Haritası Çalışması.....	190
Şekil 2.25. “Anadolunun Bahtı Açık Kara Treni” İsimli Metin Parçası ile İlgili Öğrencilerin Yaptığı Kavram Haritası Çalışması.....	191
Şekil 2.26. “Çiğdem Der Ki” İsimli Metin Parçası ile İlgili Öğrencilerin Yaptığı Kavram Haritası Örneği.....	191

Şekil 2.27. “Çiğdem Der Ki” İsimli Metin Parçası ile İlgili Öğrencilerin Yaptığı Kavram Haritası Örneği.....	192
Şekil 2.28. "Tatlı Dil" Adlı Söyleşinin Kavram Haritası .....	195
Şekil 2.29. "Tatlı Dil" Adlı Söyleşinin Kavram Haritası "Orhan Kemal'in Öyküleri" Adlı Eleştirinin Kavram Haritası .....	197
Şekil 2.30. Biyografi Türünün Kavram Haritası.....	203
Şekil 2.31. “Nasrettin Hoca” Biyografisinin Kavram Haritası .....	204
Şekil 2.32. Fıkra Türünün Kavram Haritası.....	205
Şekil 2.33. "Kendini Tanı, Mutlu Ol" Adlı Fıkranın Kavram Haritası .....	207
Şekil 2.34. Deneme Türünün Kavram Haritası.....	208
Şekil 2.35. "Doğruluk Kaygısı" Adlı Denemenin Kavram Haritası .....	210
Şekil 2.36. Makale Türünün Kavram Haritası .....	211
Şekil 2.37. "Şen Olunuz" Adlı Makalenin Kavram Haritası.....	213
Şekil 3.1. “Bilgisayar Yalnızlığı” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği .....	231
Şekil 3.2. “Bilgisayar Yalnızlığı” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 2 .....	231
Şekil 3.3. “Bilgisayar Yalnızlığı” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 3 .....	232
Şekil 3.4. “Aşinasız” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 4 .....	246
Şekil 3.5. “Aşinasız” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 5 .....	247
Şekil 3.6. “Aşinasız” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi İle Uygulama Örneği 6 .....	247
Şekil 3.7. “Anadolunun Bahtı Açık Kara Tren” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 7 .....	248
Şekil 3.8. “Anadolunun Bahtı Açık Kara Tren” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 8 .....	249
Şekil 3.9. “Anadolunun Bahtı Açık Kara Tren” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi İle Uygulama Örneği 9 .....	249

Şekil 3.10. “İki İyi İnsan” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 10.....	250
Şekil 3.11. “İki İyi İnsan” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 11.....	251
Şekil 3.12. “Nevruz” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 12.....	251
Şekil 3.13. “Hayatta Başarılı Olmanın Yolları” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 13.....	252
Şekil 3.14. “Bilgisayar Yalnızlığı” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 14.....	252
Şekil 3.15. “Bilgisayar Yalnızlığı” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 15.....	253
Şekil 3.16. “Hayatta Başarılı Olmanın Yolları” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 16.....	253
Şekil 3.17. “Hayatta Başarılı Olmanın Yolları” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 17.....	254
Şekil 3.18. “Aşinasız” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 18.....	254
Şekil 3.19. “Aşinasız” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 19.....	255
Şekil 3.20. “Aşinasız” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 20.....	255

## GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 4.1. Taytan İ.Ö.O. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Değerleri .....	261
Grafik 4.2. Taytan İ.Ö.O. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Değerleri .....	265
Grafik 4.3. Taytan İ.Ö.O. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Sontest Değerler .....	269
Grafik 4.4. Kudret Demir İ.Ö.O. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Değerleri .....	273
Grafik 4.5. Kudret Demir İ.Ö.O. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Değerleri .....	277
Grafik 4.6. Kudret Demir İ.Ö.O. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Sontest Değerleri .....	281
Grafik 4.7. Tüm Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Değerleri.....	286
Grafik 4.8. Tüm Kontrol grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Değerleri.....	290
Grafik 4.9. Tüm Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Sontest Değerleri .....	294
Grafik 4.10. Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Dersi Bilgi Sontest Değerleri .....	297
Grafik 4.11. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Dersi Bilgi Sontest Değerleri .....	298

## KISALTMALAR DİZİNİ

Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
İÖO	: İlköğretim Okulu
KBF	: Kişisel Bilgi Formu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OABT	: Okuduğunu Anlama Başarı Testi
OKS	: Ortaöğretim Kurumları Seçme Sınavı
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
SPSS	: Statistical Packages for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
Yay.	: Yayınları/Yayınevi
YDF	: Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Düzenli eğitim kurumları olan okullarda, öğretimin temelini oluşturan Türkçe dersi bilgi dersi olmaktan ziyade, öğrencilerin duygularını, düşüncelerini doğru, düzgün ve etkili bir şekilde ifade etme aracı durumunda olan bir beceri dersidir. İyi bir ana dil öğretimi, öğrencinin zihin ve ruh gelişiminde önemli bir yere sahiptir ve diğer derslerle ölçülemeyecek kadar önemi büyüktür. Öğrencilerin Türkçe derslerindeki anlama ve anlatma becerisinin gelişmesi, onların diğer derslerdeki başarısını da olumlu yönde etkileyecektir. Çünkü gerek sözel derslerde gerekse sayısal derslerde başarıyı yakalama durumu, öğrencilerin anlama ve anlatma becerisi bakımından yeterli donanıma sahip olmalarını gerektirmektedir.

“Bana, benim için hayati önemi olan bir problemi çözmek üzere bir saat süre verilse, bunun 40 dakikasını problemi incelemeye, 15 dakikasını problemi gözden geçirmeye ve 5 dakikasını da problemi çözmeye ayırırdım.” diyen Albert Einstein’ın özellikle inceleme ve gözden geçirmeye ayırdığı süreyi, dilin okuma, anlama olanaklarına bağlı olarak düşündüğü kanısındayız (Bölükbaşı, 2007: 1).

Bilişsel öğrenme kuramları ve stratejileri bilginin alınması, depolanması ve geriye getirilmesi konularında önemli ipuçları vermektedir. İnsanlar bilgi edinme, edindikleri bilgileri arttırma ve sürekli öğrenme süreci içerisinde oldukları ve bu durum insan hayatının kaçınılmaz bir parçasıdır. İnsanların bu öğrenme gayretlerinin gerçekleşmesinde en önemli araçlardan birisi okuma etkinliğidir.

Okuma: Görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir (Coşkun, 2002: 41).

Eğitim-öğretim çalışmalarında öncelikli olan bir işi doğru ve güzel yapmaktan ziyade yapılacak olan çalışmaları yerinde tespit ederek planlı bir şekilde yürütebilmektir. Bu nedenle öğrenme faaliyetlerinde bir sorunun giderilmesi, bir gereksinimin karşılanması işlevsel program ile mümkün olacaktır.

Her geçen gün artan bilgi birikimini, genç nesillere planlı bir şekilde aktarmanın yolu, sağlıklı bir ana dil öğretimi vasıtasıyla gerçekleştirilmiş olacaktır. Dil eğitiminin temel amacı, kişilerin düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmektir. Bundan dolayı bütün ölkelerin eğitim sistemlerinde dil eğitimine, özellikle ana dil eğitimine büyük önem verilmektedir. Ana dilin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır.

İlköğretim ağında 1000-1500, orta öğretim çağında 1500-2000, yükseköğretim çağında ise 3000 civarında kişisel söz varlığına sahip olan bir kuşakla karşı karşıyayız (Demir, 2006: 207-225). Yarım asır önce yapılmış bir araştırmaya göre; ABD’de 10 yaşındaki çocukların aktif söz varlığı 5.500, pasif söz varlığı, 34.300 olarak; 14 yaşındaki çocukların ise aktif söz varlığı, 8.500, pasif söz varlığı ise 62.500 olarak belirlenmiştir (Göğüş, 1978: 12).

Okuduğunu anlama, bir metinde okunan bilinmeyen kelimelerin anlamlarının farkına varılması değildir. Anlamak, metni bir bütün hâlinde kavramak demektir. Kavrama sürecinin en önemli belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi öğümseyebilmek ve onu yorumlayabilmektir. Yorum ise, öğrencinin alt ve üst bilişsel becerileri kullanarak metnin anlam bütünlüğünde herhangi bir değerikliğe meydan vermeden, metni değerik yönleriyle yeniden ele almaktır.

Örgün eğitim sistemimizde, okuma çalışmalarına dayanan etkinlikler oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğretme-öğrenme süreci içerisinde yer alan okuma çalışmaları, anlamaya yönelik etkinliklerle desteklenmediğinde, yapılacak olan öğrenmelerden istenilen düzeyde verim elde edilemeyebilir. Bu yüzden, yapılacak okuma çalışmaları, var olan bilgi, bulgu ve düşünceleri anlamaya, algılamaya, bu bilgileri yorumlamaya, belirli zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesine olanak sağlamalıdır (şengöl ve Yalçın, 2004: 1).



Öğretim faaliyetlerinde kullanılan kavram haritaları; karmaşık ve farklı öğrenme konularının anlamlı bir yapıda öğrencilere sunulmasına yardım eden görsel içerikli, grafiksel örgütlenme tekniği ve öğrenme stratejisidir. Anlamlı öğrenmenin zihinsel olarak gerçekleşme sürecinde, kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkiler, kavram haritaları vasıtasıyla görsel çizimler oluşturularak öğrencilerin algılama düzeylerine sunulur.

Öğrenciler, eski bilgilerden yola çıkarak yeni bilgiler için yapıcı bir bağ kurup anlamlı ve ezberci öğrenme arasındaki farklılığı ortaya koyarlar. Bu ifadelerden iki önemli çıkarımda bulunulabilir. Bunlardan birincisinde, anlamlı öğrenme süreci, eski öğrenilmiş bilgilere yeni bilgiler eklenerek, öğrenme çalışmalarının aktif ve yapıcı olarak sürekli olarak artmakta olması; ikinci çıkarımda ise, bilginin anlamlı hale gelmesinde ve anlamının gerçekleşmesini sağlayan asıl eleman olarak kavram ve öneriler, öğrenme sürecinde ana rolü oynayan faktörler niteliğinde olmasıdır.

Kavram haritaları, bilişsel öğrenme stratejileri arasında yer alan bir öğretim tekniğidir. Kavram haritalarının, kavramları ve bilgileri zihinde örgütlenme, depolanma ve anlamlandırılma aşamalarında, hemen hemen her bilim disiplinde etkili olarak kullanıldığını ortaya koyan, birçok araştırma sonucu bulunmaktadır.

Downing, Morris'e (1984) göre kavram haritaları zor okuma parçalarının mantıksal muhakeme yapılarak içeriğin değerlendirilmesi yoluyla daha etkili okunmasını sağlar. Novak, Gowin, Johansen'e (1983) göre ise kavram haritaları, okuyuculara önemsiz bilgileri önemlilerinden ayırt etmeyi, eleştirel değerlendirmeyi bilginin hiyerarşik düzenlenmesini ve çoklu düşünme yollarını geliştirmesi yoluyla düşünsel öğrenmesini geliştirmesini sağlar. Novak (1984) kavramların apaçık görsel sunumlarının okuyucunun görüş açısını kolaylaştırdığını, kayıp noktaları görmesini sağladığını, yanlış anlamaları önlediğini, konuşma ve mantıksal muhakeme yollarını öğrettiğini savunmuştur (Öner ve Arslan, 2005: 2).

Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrenme konularına ait bilgi ve kavramlar arasındaki ilişkiyi, hiyerarşik bir şekilde görselleştiren kavram haritaları; öğrencilerin zihinsel öğrenme faaliyetlerini anlamlı hâle getirmelerini sağlayan öğrenme öğretme yöntemidir. Öğrenme konuları ile ilgili kavram haritası oluşturan bir öğrencinin, kendi zihnindeki düşünceler ile oluşturduğu şekildeki fikirleri örtüşürmesi beklenir.

İnsanların bilgiyi nasıl öğrendiklerini ve nasıl anlamlandırdıklarını gösteren bir öğrenme öğretme stratejisi olan kavram haritaları 1974 yılında Joseph Novak'ın Cornell Üniversitesi öğrencileriyle beraber yürüttükleri bir araştırma projesi sonucunda geliştirilmiştir. Kavram haritaları planlama, öğretim ve değerlendirme aracı olarak okul öncesinden üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde kullanılabilen görsel araçlardır. Kavram haritası, eğitimde en ümit verici gelişmelerinden olup çocukların sınıfta anlamlı öğrenmelerini sağlamak için yapılan önemli yeniliklerden biridir (Şahin, 2001: 13). Bu yönü itibariyle yapısalcı öğrenme yaklaşımının sonucu olarak kavram haritaları, öğrenme etkinliklerinde kullanılabilir, öğrencinin zihinsel öğrenme faaliyetlerini olumlu yönde etkileyecek bir öğretim stratejisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Novak ve Gowin öğrencinin kavram haritasının yapımında da yer alması gerektiğini savunmuşlardır çünkü onlara göre bilgi altın veya petrol gibi aranılıp bulunan bir şey değil, araba veya piramitler gibi geliştirilen ve parçaların bir araya getirilmesi ile oluşan bir bütündür (Martin, 1994: 82). Öğretme aşamalarında kavram haritaları oluşturma düşüncesinin temelinde, öğrenme etkinliklerinin kavramların birbirleriyle ilişkilendirilmesi ve kullanılmasıyla gerçekleşir anlayışı vardır.

Kavram haritaları öğrenilen konuların daha iyi kavranmasına, eski bilgilerle yeni bilgilerin bütünleştirilmesine, öğrencilerin kavramsal algılama düzeylerinin geliştirilmesine ve başarılarının artırılmasına yardımcı olan eğitsel bir stratejidir (Heinze-Fry ve Novak, 1990: 461). Günümüzde anlamlı öğrenmenin önemi bilinmekte, ancak anlamlı öğrenmenin nasıl sağlanabileceği konusundaki çalışmalar henüz devam etmektedir. Bu çalışmalarda anlamlı öğrenen öğrenciler ile ezbere öğrenen öğrenciler arasındaki farklar ve hangi yöntem ya da stratejinin anlamlı öğrenmeye daha büyük katkısı olduğu araştırılmaktadır (Şahin, 2001: 12).

Bilginin öğrenci zihninde yeniden yapılandırmasını sağlayan ve kavramsal değişimlerin araştırılmasına yardım eden kavram haritaları, bilişsel öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olan öğrenme araçlarıdır. Öğrenme konularının öğrencilere kalıcı bir şekilde öğretilme sürecinde kavram haritaları üzerinde çalışma yapan araştırmacılar, kavram haritalarının kullanımı ile ilgili daha fazla çalışma yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmaların paralelinde öğrenme ortamlarında kavram

haritalarının pratik olarak öğretim ve değerlendirme aracı olarak kullanımı, öğretmenler ve öğretme faaliyetlerini yürütenler tarafından sağlanmalıdır.

Öğrencinin okuduğunu anlayabilmesi için metinde geçen bilinmeyen kelimeleri anlaması, cümleler ve paragraflar arasındaki bütünlüğü hissetmesi ve kavraması şarttır. Okuma, yazılanı anlamaktır. Anlama için öğrenciye bilişsel becerilerin kazandırılması gerekir. Bu becerilerden bir veya birkaçını kazanamamış bir öğrenci okuduğunu anlayamaz. Okuduğunu anlayamayan öğrenci, okul hayatında asla başarılı olamaz. Okuma etkinliğinin amacı, okunanı anlamaktır. Bir kimse okuduğu bir metnin analiz ve sentezini yapabiliyorsa; metni yorumlayabiliyorsa; kendisine ait cümlelerle ifade edebiliyorsa, okuduğunu kavramış demektir. Okuma, alt ve üst bilişsel becerileri harekete geçiren bir etkinliktir. Eğitim sistemimizin geçmişten bu yana gerçekleştirmek istediği de budur. Öğrencilerin, okuduklarını anlayabilmeleri için en az şu dört işlemi yerine getirmeleri gerekir. Bunlar; kelimeleri tanımak, anlamı kavramak, okunan metindeki fikirlere karşı en uygun tepkiyi göstermek, kazanılan fikirleri kullanmak ve uygulamaktır. Bir öğrenci, bir metni okuduktan sonra metinden edindiği fikri, benzer fikirlerle karşılaştırabilmeli bilinmeyen kelimelerin anlamlarını sezgi yoluyla çıkarabilmeli, metin ve metin yazarı hakkında bir kanıya varabilmelidir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008: 111).

Doğru ve hızlı okuyan okuduğunu anlayan anladığını yerli yerince yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin yetiştirilmesi Türkçe eğitiminde öncelikli hedef niteliğindedir. Bu durum, ilköğretimin birinci sınıfında başlayan ve hayat boyunca alınacak eğitim ve öğretime temel teşkil eden okuma ve yazma öğretimi becerilerinin öğrencilere sağlıklı bir şekilde kazandırılması ile mümkün olacaktır.

Bireye; bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yolları kazandırma; onların, okuma yazma ve dil becerilerini geliştirme arzusu; Türkçe eğitiminin başlıca amaçları arasında yer almaktadır (Kılıç, 2005: 82).

Bu gelişmeler neticesinde ortaya çıkan çağdaş öğretim yöntemlerinden biri de kavram haritalarıdır. Kavram haritaları, öğrenme süreçleri içerisinde, anlamlı bir öğrenmenin gerçekleştirilmesine yardımcı olan kavramlar arasındaki ilişkileri ve bunlara dayalı öğrenmelerin, öğrencinin zihninde kalıcılığını sağlayan öğrenme

araçlarıdır. Öğrenme çalışmaları sonunda bu haritalar; öğrenilen konunun şematik bir özeti olarak, öğrencinin zihinsel arşivinde kendine yer bulur.

### 1.1. Problemin Durumu

Türkçe dersi programının genel yaklaşımında öğrencilere beceri ve alışkanlıklar kazandırmanın temel amaç olduğu vurgulanmaktadır. Türkçe öğrenme alanları da bu amaca göre okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi olarak sınıflandırılmıştır. Türkçe dersinde kullanılacak yöntem ve teknikler hatta ölçme-değerlendirme araçları bu gerçeğe hizmet etmelidir. Öğrenilen bilginin sınıflandırılmasını ve anahtar kelimeler aracılığıyla bilgiler arası ilişkinin görsel bir sunumunu ifade eden kavram haritaları, öğrencilerin eski bilgilerini harekete geçirerek anlamlı öğrenmelerini sağlamakta; problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemektedir. Kavram haritalarının kullanımı, insanların nasıl öğrendikleri ile anlamlı öğrenme kuramları arasında köprü kuran bir öğretim stratejisidir. Bir kavram haritası daha geniş bir kavram başlığı ve altındaki kavramların birbiri ile ilişkilerini gösteren iki boyutlu bir şemadır (Kaptan, 1998: 95).

Öğrenmenin gerçekleşme aşamalarını destekleyen ve öğrenilenin anlamlandırılmasını sağlayan, öğrenilen bilgilerle, zihinde yapılandırılmış bilgiler arasında, bilişsel işlem basamakları çerçevesinde ilişki kuran anlamlı öğrenme modeli, kavram haritalarının kullanımının dayandığı temel kuram niteliğindedir.

Dil öğretimi konusunda ülkemizde son yıllarda önemli gelişmeler olmuş, dilsel ve zihinsel becerileri geliştirme, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temel amaç olmuştur. 2005 İlköğretim (1-5) Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma, dinleme, yazmanın yanında ilk okuma yazma için görsel okuma ve sunu gibi dil becerileri geliştirilmiştir (Güneş, 2009: 3). Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla "dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan, duygu düşünce ve hayallerini anlatan, eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorulmayı alışkanlık haline getiren estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler, yetiştirilmesi", amaçlanmıştır. (MEB, 2006: 3). Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımı temel alan Türkçe dersi öğretim programının

içeriği; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme etkinliklerini kapsayan zihinsel becerilerin geliştirilmesi gibi çağdaş bir dil öğretimi anlayışının yerleştirilmeye çalışıldığını gösterir.

Dil öğretimi, temel becerileri ve zihinsel becerileri geliştirme amacıyla uygulandığında öğretim programının ve sürecinin bu şekilde planlanması, öğreticilerin de bu anlayışla dil becerilerini geliştirme yollarını bulmaları gerekmektedir (Maden, 2010: 2). Kavram haritaları düşüncenin grafiksel olarak iki boyutlu görsel sunumundan ibaret olup merkezî bir kavramdan alt kavramlara doğru bir şekillenme gerçekleştiğinde düşünce bütünlüğü hiyerarşik bir yapıya kavuşmaktadır. Aynı zamanda ana düşüncenin altında yer alan alt düşünceler arası ilişkileri de tanımlamaktadır (Deshler, 1990: 34-41; Buzan, 1993: 19; Şahin, 2008: 2). Eğitim-öğretim etkinlikleri kapsamında, bilginin edinilmesi ve uygulanması aşamasında, öğrencinin derinliğine öğrenmesinin gerçekleşmesine katkıda bulunan kavram haritaları, kolayca algılanabilen şemalar ve iki boyutlu görsel organizasyonlar niteliğindedir.

Öğretimde öğrenciye neyin nasıl öğretileceği önemli bir husustur. Eğitim ortamlarında öğrencilere kazandırılması gereken bilgi ve becerilerin miktarı ve içeriği her geçen gün değişmektedir. Bu nedenle öğretme biçimi ya da yöntemi konu ve öğrencilere göre yenilenmeli, zenginleştirilmelidir. Eğitim sistemlerinde öğrencinin aktif olarak sürece katılmadığı, sadece bilgi aktarımının ve ezberciliğin ön planda olduğu geleneksel öğretmen merkezli öğretim artık bırakılmıştır. Geleneksel, belirli kalıplara uygun öğretimi temel alan, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencinin bizzat ders sürecine katılmasını engellediğinden öğretim tek yönlü olmaktadır. Bu şekilde, öğrenmenin tam olarak gerçekleşmeyeceği görülmüş, öğrenci merkezli, aktif katılımı sağlayan, öğrencinin kendi çözüm önerileri ile konuyu kavradığı strateji ve yöntemler eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır (Maden, 2010: 3).

Türkçe öğretiminde öğrencilerin temel dil becerilerini - anlatım (konuşma ve yazma), anlama (okuma ve dinleme) - geliştirmeye, bu becerilerin doğru düzgün ve etkili kullanabilmesine yönelik çalışmalar yapılır. Bunun yanında öğrencinin kazanacağı genel dil becerilerinin zihinsel olarak üst seviyede kullanabilmelerinin (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem

çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik) yanında, temel dil becerilerinin öğrenme alanları da bulunur.

Ülkemizde Türkçe öğretimi ile ilgili okullarda yapılan çalışmalara bakıldığında, Türkçe öğretiminin istenen seviyede gerçekleştirilemediği bilinen bir gerçektir. Bu durumun nedeni olarak, kalabalık sınıf ortamlarında öğrencilerin kendilerini ifade etme olanağı bulamaması, kısıtlı imkânlarla eğitim-öğretim çalışmalarının yürütülmesi gibi nedenler öne sürülse de en önemli sorun öğretme çalışmalarında uygulanan öğretim yöntemleri olduğu bilinmektedir.

Kavram haritaları ya da daha genel olarak grafik düzenleyiciler, bir metinde yer alan kavram, fikir ve olayların nasıl organize edildiğini ve birbirleriyle nasıl bağlandıklarını görsel olarak sunan araçlardır. Grafik düzenleyiciler, ilk olarak 1960'lı yıllarda Barron tarafından “yapılandırılmış gözden geçirme” (structured overview) ve Ausubel tarafından “ön düzenleyici” (advance organizer) olarak adlandırılmıştır (Griffin, Malone ve Kameenui, 1995). Grafik düzenleyiciler yeni bir konunun öğretimini yapmak ya da okuduğunu anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırmak amacıyla kullanılabilir. Kavram haritalarının (grafik düzenleyicilerin) metindeki temel kavramları ve bunların birbirleriyle ilişkilerini görsel olarak açıklayarak okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Simmons, Griffin ve Kameenui, 1988: 17).

Kavram haritalarının öğrenciler tarafından grafik düzenleyici düzenleme çalışmaları olarak, okuma sonrasında yapılmasının gerektiği, Barron'un konu ile ilgili çalışmalarının neticesi olarak ifade edilmiştir. Barron'a göre, bu durumda öğrenciler, bilgiler arasında bağlantılar kurma sürecine aktif olarak katılabileceklerdir.

Moore ve Readence'in (1984), 23 araştırma üzerinde yaptıkları meta-analiz sonuçları grafik düzenleyicilerin, okumanın (öğretim sunumunun) ardından oluşturulmasının öğrencilerin daha fazla öğrenmesini sağladığını göstermiştir. Kavram haritalarının öğrencilerin öykü anlama performanslarını artırmada etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır.

Öykü anlamaya ilişkin araştırmalarla karşılaştırıldığında, grafik düzenleyicilerin bilgi veren metinlerde okuduğunu anlamaya etkisini araştıran çalışmalar vardır. Bu araştırmaların çoğunda öğretmenlerin düzenleyip sunduğu kavram haritalarının (grafik düzenleyicilerin) bilgi veren metinleri anlamada etkisi incelenmiştir. Örneğin, Bakken,

Mastropieri ve Scruggs, 1997; Darch, Carnine ve Kameenui, 1986; Novak, 1990; Willerman ve Mac Harg, 1991. Bilgi veren metinleri okuduktan sonra öğretmenin ipuçlarını azaltarak öğrencilerin bağımsız olarak kavram haritalarını oluşturmalarının öğretimine yer verilen araştırmalar bulunmaktadır (Griffin vd., 1995: 98).

Öğrenciler kelime hazinelerini zenginleştirmek, hayal güçlerinin gelişmesini sağlamak için hikâye, roman, deneme, makale, tiyatro öykü gibi hem olay ağırlıklı yazılar, fikir yazıları ve başvuru kitaplarından, ders kitaplarının dışında okuma anlama etkinlikleri sürecinde faydalanırlar. Kelime dağarcığı ve hayal gücü gelişmiş bir öğrencinin kendini ve düşündüklerini ifade etme becerisi de gelişir. Bunun yanında öğrenciler okudukları kitaplar sayesinde bütün yenilikleri takip edebilme fırsatı bularak, gelişen ve değişen dünyanın gerisinde kalmazlar.

Kitaplarda bulunan metinler vasıtasıyla öğrencilerin, Türkçenin inceliklerini, güzelliklerini görmeleri, kurallarını öğrenmeleri ve Türk dilini en güzel şekilde kullanmaları sağlanır (Özbay, 2006: 171). Öğrencilerin kendi kültürleriyle ve evrensel kültürle karşılaşmaları da kitaplardaki metinler sayesinde gerçekleşir. Millet ve vatan sevgisini, millî kültürümüzü nesillere en iyi şekilde aktaranlar da yine kitaplardır. Kitaplar ve kitaplardaki metinler bu kadar önemli ise, onlarda var olan düşünceleri öğrencilere en iyi şekilde aktarmakta önemlidir. Öğrencinin zihninde, metindeki düşünce ve kavramlarla ilgili bir yanlış meydana gelirse bunu telafi etmek çok zor olur (Şenay, 2007: 6).

Öğrenme aşamalarında anlamlı öğrenmeyi sağlayan, kavramları kullanmayı alışkanlık haline getirenlerin işini kolaylaştıran öğretim metotlarından olan kavram haritaları, öğretmenin sınıfını görmesini sağlar. Kavram haritaları, öğrencilerin zihninde, öğrenme metnindeki düşünce ve kavramlarla ilgili bu yanlışları önleyerek, öğrencilerin derse aktif bir biçimde katılmalarını sağlar. Bunun yanında, öğrencinin zihnine önceden yerleşmiş kavram yanlışlarının giderilmesinde ve öğrenme etkinliklerinde öğrencinin zihninde hatalı kavramların oluşmasını önlemede etkili bir öğrenme aracıdır.

Bu araştırmada, “Türkçe derslerinde metinlerin öğretiminde kavram haritası tekniğinin, öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine katkısı olup olmayacağı” araştırılmıştır.

### 1.1.1. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Ülkemizde, eğitim-öğretim sürecinde yaşanan bazı olumsuzluklara rağmen, geçmişten günümüze kadar, eğitim öğretim kalitesinin artırılması yönünde önemli çalışmalar yapılmaktadır. Özellikle son yıllarda, MEB yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak, öğretim programlarını yeniden düzenlemiştir. Fakat bütün bu yenilikler öğretmen merkezli öğretim metotlarının önüne geçememiştir. Bunun sebebi de, öğretmenlere yeni ve modern öğretim metotları hakkında yeterince bilgi verilmemesi ve bu yeni yaklaşımlara yönelik çalışmaların, ülkemizde öğretim çalışmalarında yeterince dikkate alınmamasıdır.

MEB'in yapılandırmacı yaklaşım ve bilişsel eğitim stratejilerini benimseyerek hazırladığı yeni Türkçe ders kitaplarında, modern bir öğretim yöntemi olan “Kavram Haritası” tanımına çokça rastlanmaktadır.

Kavram haritası; bir konu ile ilgili kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri bir bütünlük içinde görsel hâle getiren bir tekniktir. Eğitim bilimi alanındaki çalışmalara bakıldığında fizik, kimya, biyoloji, fen bilgisi ve matematik gibi alanlarda yaygın olarak kullanılmakta olan kavram haritalarının, Türkçe öğretiminde kullanılmasının henüz yaygınlık kazanmadığı görülür (Yaman, 2006: 23).

Türkçe öğretmenlerimizin, metin parçaları üzerinde yapılan okuma-anlama, metnin ana fikrini, yardımcı fikirleri ve anahtar kelimelerin ve kavramların bulunması çalışmalarında ve metnin okunup içeriğinin kavranması sürecinde, sürekli olarak belirli öğretim metotlarını kullanmaları, ana dil öğretiminde istenilen verimin elde edilememesine neden olmaktadır.

Eğitim sistemlerinde öğrencinin aktif olarak sürece katılmadığı, sadece bilgi aktarımının ve ezberciliğin ön planda olduğu geleneksel öğretmen merkezli öğretim artık bırakılmıştır. Öğretmen merkezli, belirli kalıplara uygun öğretimi temel alan öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencinin bizzat ders sürecine katılmasını engellediğinden öğretim tek yönlü olmaktadır. Bu şekilde, öğrenmenin tam olarak gerçekleşmeyeceği görülmüş, öğrenci merkezli, aktif katılımı sağlayan, öğrencinin kendi çözüm önerileri ile konuyu kavradığı, strateji ve yöntemlerin eğitim öğretim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır (Maden, 2010: 3).



Bütün bu gelişmelerin paralelinde öğrencilerin öğrenme konularına ait okuma parçalarını; ana fikir, yardımcı fikirler ve anahtar kelimeler çerçevesinde kavrayıp kavrayamadıkları, kavram haritaları ile ders işleme yönteminin öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerine etkisinin olup olmadığı yapılan çalışmalar ile sorgulanacaktır.

“İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi okuduğunu anlama becerilerine ve okuma anlamadaki kalıcılık düzeylerine kavram haritaları öğretiminin etkisi var mıdır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemler oluşturulmuştur.

1.Okullara göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.Tüm deney grubu öğrencilerinin Türkçe ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.Tüm kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.Deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin Türkçe son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5.Kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin Türkçe son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6.Türkçe dersinin kavram haritaları ile işlenmesine ilişkin öğrencilerin tutumları nasıldır?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın temel amacı; Türkçe öğretimi derslerinde, öğrencilerin metin parçalarını okuma anlama çalışmaları kapsamında, kavram haritaları ile yapılan ders işleme yönteminin; öğrencilerin okuma anlama ve anladığını ifade etme becerilerini geliştirme, doğru algılamasına, kavram yanılgılarının giderilmesine, dersi anlaşılır ve zevkli hâle getirilmesine olan katkısının incelenerek, buna bağlı olarak da öğrenci başarısının artırılması ve öğrencilerin Türkçe dersine karşı olan tutumlarına etkisinin gözlemlenmesi olarak ifade edilebilir.

Dil, temel iletişim vasıtası olmanın yanında insanlar için pek çok öğrenme sürecinin de ön şartıdır. Bu sebeple, başta ilköğretim okulları olmak üzere hemen her kademedeki eğitim sürecinde bireylere dil eğitimi verilmekte, dil becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Böylece bireylerde anlama ve anlatma başta olmak üzere düşünme, kavrama ve analiz gibi pek çok beceri geliştirilmektedir. İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe dersinin temel amacı da, öğrencilerin anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (yazma, konuşma) becerilerini geliştirmektir. Bu sebeple ders etkinlikleri dört temel dil becerisi ve bunları destekleyen dil bilgisi öğretiminden oluşmuştur. Aile ve sosyal çevrede başlayan anlama ve anlatma becerilerinin sağlıklı gelişimini sürdürmesi başta okul, öğretmen ve program olmak üzere planlı eğitim sürecine ihtiyaç duyar (Güzel, 2003: 12).

Bu çalışma ile ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerindeki metin (okuma parçaları) parçalarının öğretiminde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve kavram öğrenmesine etkisinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca kavram haritaları ile anlatılan derslerin mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile anlatılan derslere göre başarı ve kavram öğrenme bakımından fark olup olmadığını belirleme araştırmanın diğer bir amacını oluşturmaktadır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Yazının icadı ile başlayan resmi tarih, o günden bu yana kültürel devamlılığını yine yazı ile sürdürmektedir. Sonraki nesillere değişmeden kalabilen bu kültürel mirası yaşatmak ve geliştirmek ancak yazının anlaşılması ve yorumlanabilmesi ile gerçekleşebilmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, okuduğunu anlamaya etki eden pek çok faktörden söz edilmektedir. Bu çalışmaların çoğunda da okuduğunu anlamayı geliştirmek için uygulanan yöntemlerin etkililiği ortaya çıkmaktadır. Okuduğunu anlama üzerine bu kadar çok çalışmanın yapılması bu kavramın önemli olduğunun bir göstergesidir (Ünal, 2007: 1).

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi sürecinde, okuma etkinliği sadece metindeki harflerden oluşan yazıyı algılama değildir. Zihnin işlevsel basamakları çerçevesinde, okuma faaliyetinin, algılama, anlamlandırma, hatırlama gibi birbiriyle ilişkili pek çok süreç boyutu vardır.

Teknolojik alt yapının zenginleşmesi ve artan bilgi miktarına ulaşma yolları çeşitlense de okuma; temel bilgi edinme yolu olma özelliğini sürdürmektedir. Okuma bilgi edinmenin ötesinde iletişim kurma, zihinsel gelişimi sürdürme, anlama becerisini geliştirme gibi hayatın pek çok alanında önemli işlevlerini sürdürmeye devam etmektedir. Eğitim sürecinde de okuma, bütün alanlarda başarıyı etkileyen ön şartlardan biri konumundadır (Balcı, 2009: 3).

Anlatım (konuşma ve yazma), anlama (okuma ve dinleme), dil bilgisi, görsel okuma, Türkçenin temel dil becerileri alanları olup, öğrencilerin bu dil becerileri alanlarındaki başarı düzeyleri, Türkçe öğretiminde olduğu kadar, diğer derslerin de anlaşılmasında öncelikli rol oynar. Bu nedenle dil becerileri ve dil becerilerinin öğrenme başarısı üzerine etkileri ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Okuma becerisi üzerine yapılan araştırmalar, temel dil becerilerinin içinde öncelik taşımaktadır. Bundan dolayı okuma ve okuduğunu anlama, gerek tek başına gerekse diğer değişkenlere bağlı olarak her zaman araştırma konusu olmuş temel dil becerileri arasında öncelikli olanıdır.

Kalıcı ve etkin öğrenmeyi sağlamada öğretmenlerin sorumluluğu yadsınamaz ölçüde büyüktür. Çünkü günümüz eğitim ortamlarında öğretmenler kullandıkları öğretim yöntemleri ile etkin bir biçimde yer alırlar. Uzun yıllar boyunca benimsenen öğretmen merkezli eğitim ortamında öğrencinin pasif, kendine sunulanı tartışmasız kabul eden bir rolü bilinmektedir. Ancak zaman ilerledikçe bu yöntemin yaralı ve sakıncalı yönleri ortaya çıkmış ve yetersiz kaldığı yerler tespit edilmiştir (Tümen, 2006: 1).

İnsanlar her zaman daha iyiye ulaşma çabası içindedir. Eğitimciler de daha kalıcı öğrenme ve öğretme süreci. (Saljo, 1979: 76), yetişkin oluşturabilmek için çabalarını sürdürmektedirler. Hayatımızı bu kadar çok etkilemesine ve günlük hayatta sık sık karşılaşılmasına rağmen “öğrenme nedir?” sorusunun kolayca verilebilecek bir cevabı yoktur. Bireylerle yaptığı yüz yüze görüşmeler sonucunda öğrenmeyi birbirinden niteliksel anlamda farklı beş başlık altında toplamıştır: 1) Bilgi miktarında artış 2) Hafızaya alma 3) Gerektiğinde kullanılabilen gerçek veya yöntem bilgisine sahip olma 4) Anlamın soyut hale gelmesi 5) Gerçeği anlamayı amaçlayan eleştirel süreç. Burada öğrenme hakkında belirtilen ilk iki madde yüzeysel bir öğrenmeyi tanımlarken diğer üç

madde anlamlı öğrenmenin niteliklerini ortaya koyar. Eğitimde son üç madde niteliğindeki öğrenmeleri bireye kazandırmak çok daha önemlidir (Bahar ve Bilgin, 2002: 53-67).

Kavram haritaları, öğrenciler için, öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hale getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantılar kurulmasına yardımcı olmaktadır. Ezber yerine anlamlı öğrenmeyi gerçekleştiren kavram haritaları öğretmenlere; anlamları organize etme, öğrencilerle tartışma yollarına karar verme ve yanlış öğrenmeleri ortaya çıkarma olanağı vermektedir. Öğrenciler bu sayede anlamları keşfetmekte ve öğrendiklerini daha uzun süre hatırlayabilmektedirler. Kavram haritaları, kavramları ve kavramların birbirlerine çizgilerle nasıl bağlandığını göstermektedir. Kavram haritası yöntemini diğerlerinden üstün kılan öncelikli avantajı, esas fikirlerin görsel sunumunu elde edilebilir kılmasıdır. Öğrenmeyi gözle görülebilir biçimde artırır. Farklı öğrenme şekillerine ve öğrenciler arasındaki diğer bireysel farklılıklara hitap eder. Pek çok değişik konu, öğretim aşaması ve not seviyesi için uygundur (Tümen, 2006: 4-5).

Kavram haritaları, öğrencilerin öğrenmeleri gereken belli bir konu içeriğinin grafiksel olarak görsel hâle getirmeye yarayan örgütlü öğrenme araçları niteliğini taşıyan bir öğretim stratejisidir.

Öğretim yöntemleri, öğrenme-öğretme aşamalarında belirli ölçüde öğretmen ve öğrencinin rollerini belirler. Öğretmen merkezli öğretim yönteminde, öğrencilerin pasif olduğu ve bu yüzden de öğrenmenin gerçekleşmesinde sorunların ortaya çıktığı bir ortamda gerçekleşir. Öğrenciler derslere aktif olarak dâhil edilemedikleri için derslere sadece sınav dönemlerinde çalışmakta bu yüzden de yeterince öğrenememektedirler. Böyle bir ortamda öğrencilerin öğrenme düzeyleri konusunda da dönüt almaları zorlaşmaktadır.

Modern öğretim yöntemlerinde ise bunun tam aksi hedeflenmiştir; öğretmen otorite değil bir rehber, öğrenciler ise eğitim ortamında derslere rahatça katılan, derslerde aktif rol alan bireylerdir.

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). Üniversite öğrencilerinin okuduğu metinleri anlama ve özetleme ve becerilerinin ölçümünde bilişsel tekniklerden kavram haritalarının kullanıldığı bir çalışmada (Jouchoux, 1997) kavram haritası grubunun kontrol grubuna göre özetleme becerisi bakımından daha fazla düşünce ürettikleri görülmüştür (Yaman, 2009: 31).

Kavram haritaları, öğretme ortamlarında benimsenmiş ve öğrencilerin kavramları kavrayabilmeleri için çeşitli konulara adapte edilmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları kavram haritaları incelenerek onların bilgileri ve zihinlerinde oluşturdukları yapısal karmaşıklık tespit edilebilmektedir. Kavram haritaları bilginin yeniden yapılandırılmasını sağlayan ve kavramsal değişimlerin araştırılmasına yardım eden araçlardır. Kavram haritalarının kullanımı ile ilgili daha fazla çalışma yapılması gerektiğini (Ruiz, Prima ve Shavelson, 1996: 33) açıklamışlardır. Kavram haritaları, kullanışlı ve ilgi çekici bir öğretimi sınıfa soktuğu için öğretim ve değerlendirme aracı olarak kullanımının yaygın hâle getirilmesi sağlanmalıdır (Şahin, 2002: 17). Kavram haritaları, öğrenme aşamalarının nasıl gerçekleştiği ve öğrenilenlerin nasıl anlamlı hâle getirildiğini ilişkilendiren bir öğrenme öğretme stratejisi olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı içerisinde görsel grafiksel örgütleyici, öğrenme aracı niteliği taşımaktadır.

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. Öğrenme-öğretme ortamlarında, bütün derslerin anlamaya ve anlatmaya dayalı olduğu, bunun yolunun da kurallarına göre öğrenilmiş sağlam bir dil becerisinden geçtiği bilinen bir olgudur. Dış dünyadan gelen algılar, ana dili aracılığıyla bilgiye dönüştürülmekte ve sözel öğrenme denilen öğrenme biçimi gerçekleştirilmektedir (Yaman, 2006: 19).

Okuduğunu anlama becerisinin nasıl geliştirileceği? sorusu; öğrenme etkinliklerinde, okuduğunu anlamının öğrenmeye temel oluşturması ve bireyin yaşamı için vazgeçilmez olması gibi belirleyicilerle örtüşmesi sonucu ön plana çıkmaktadır. Bireyin veya öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilebilmesi ise ancak bu beceriyle ilişkili faktörlerin ve ortamın oluşturulmasıyla mümkün olacaktır.

Böylelikle eğitimciler ve aileler çocukların iyi bir okuduğunu anlama becerisine sahip olması için yapılması ya da yapılmaması gereken durumlar hakkında bilgi sahibi olabilmekte ve bu bilgiler ışığında çocuklarının okuma becerisini artıracak etkinliklerde bulunabilmektedirler (Aslanoğlu, 2007: 4).

Kavram haritası, bir öğretim stratejisi olarak, öğretim modelinin her aşamasında uygulanabilir bir nitelik taşımaktadır. Kavram haritaları, bir konu boyunca defalarca kullanılabilir. Örneğin; başlangıç aşamasında, gelişme aşamasında, ya da açıklama aşamasında ve değerlendirme aşamasında. Kavram haritaları aynı zamanda, öğrencilerin konular arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olan, üniteler ya da bölümler arasındaki geçiş görevini de üstlenir. Pek çok öğrenci için kavram haritaları bir konu ya da üniteyi tekrar etmenin ve sınavlara hazırlanmanın doğal bir yolu olabilir (Kaptan, 1998: 95).

Son yıllarda, kavram haritaları öğretmenler için çok yararlı öğretme ve değerlendirme stratejisi haline gelmiştir. Bu stratejiyi diğerlerinden üstün kılan yararları aşağıda sıralanmıştır:

1. Kavram haritası yöntemini diğerlerinden üstün kılan öncelikli avantajı, esas fikirlerin görsel sunumunu elde edilebilir kılmasıdır. Ancak kavram haritaları gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin yarattığı bütünlerdir. Bu sebeple aynı konuya ya da kavrama yönelik kavram haritaları yaratıcıların özel görüşlerini yansıttıkları için farklı farklı çizilebilir.

2. Öğrenmeyi gözle görülür biçimde artırır.

3. Farklı öğrenme şekillerine ve öğrenciler arasındaki diğer bireysel farklılıklara hitap eder.

4. Pek çok değişik konu, öğretim aşaması ve not seviyesi için uygundur.

5. Öğrenilmesi, öğretilmesi ve kullanılması kolaydır.

6. Kapsam temellidir.

7. Kapsam oluşturulması ve bütünleştirilmesinin değerlendirilmesinde kolaylıkla kullanılabilir.

8. Kavram haritaları, öğrenci merkezli, öğrencinin aktif olduğu yöntemlerdir ve öğrenciyle öğretmen tartışarak bir haritayı oluşturduklarında öğretmen öğrenci etkileşimini teşvik eder.

9. Kavramlar arasındaki doğrusal ilişkileri tanımlanmalarına yararlı bir alternatif oluşturulur.

10. Bir sistem içindeki ilişkileri göstermesinde yararlı alternatiflerdir. Öğrenciler okul yılları süresince, kavram haritaları oluşturmayı öğrendikçe kavramları ayrı ayrı ve kopuk düşünmekten çok, kavramlar arasında bağlantılar kurmaya alışacaklardır. Bir kavramı öğrendikçe yeniden pek çok harita düzenlemek için istekli olacaklardır. Öğrenciler kavram haritaları oluşturmaya devam ettikçe bilgileri organize etme ve kavramları, sentezlerle birleştirme konusunda yetenekleri de gelişecektir (Yener, 2006: 14).

Dil öğretiminde okuma etkinliklerine yönelik kullanımında, okunan metinlerin fikir haritasının (mind map) çıkarılmasıyla ilgili çalışmalar da (Woodwar, 1996) yapılmaktadır. Ana dil eğitimi aynı zamanda toplumsallaşmanın ve düşünce üretiminin de önemli bir koşuludur. Dil ile dilin kalıpları ile düşündüğümüzden ana dil eğitimimiz güçlü olduğu oranda hem sağlıklı iletişim kurabiliriz hem de düşünce ufkumuz güçlü bir temele oturabilir (Dilidüzgün, 2004: 16).

Araştırmanın konusunu oluşturan kavram haritaları yönteminin öğrenciyi derste etkin hale getirmesi, farklı bir eğitim ortamı oluşturması ve öğretmeni rehber konumuna taşınması gibi nedenlerle modern öğretim yöntemlerinden birisi olduğu ifade edilebilir.

Çalışmamızda, Türkçe öğretimi derslerinde, öğrencilerin metin parçalarını okuma-anlama faaliyeti süreci içerisinde, kavram haritaları ile yapılan ders işleyişin, mevcut sistemde yer alan öğretim yöntemlerine göre, öğrencilerin okuma-anlama ve anladığını ifade etme becerilerini geliştirme düzeylerine etkisinin olup olmadığı “ön test-son test kontrol gruplu” desen kullanılarak, deneysel çalışma tespit edilmeye çalışılacaktır.

Bu yöntem etkili öğrenmeyi sağlamadaki problemlere yeni bir çözüm oluşturabilir. Yurt dışında ve ülkemizde kavram haritaları yöntemiyle ilgili yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda kavram haritası yönteminin özellikle fen bilimleri alanında kullanıldığı görülmektedir. Ancak ülkemizde Türkçe

öğretiminde öğretmen, değerlendirme, amaç ve yöntem kaynaklı birçok sorun yaşanmaktadır. Bu sorunların çözümü için uygulanabilecek farklı bir yöntemde kavram haritaları yöntemidir. Kavram haritaları yöntemini Türkçe öğretiminde öğrencilerin metin parçalarını okuduklarını anlama boyutunda kullanmayı hedefleyen bu çalışmanın alana önemli bir katkısı olacağı düşünülmektedir (Tümen, 2006: 6).

Türkçe öğretimiyle ilgili yukarıda belirtilen sorunlarda göz önüne alındığında, kavram haritaları yönteminin, çağdaş bir yöntem olarak öğrenme aşamalarının her kademesinde kullanılabileceği, konu ile ilgili yapılan çalışmalar neticesinde ortaya konulmaktadır. Bunun yanında Türkçe öğretiminde, öğrencilerin metin parçalarını okuyup, anlamaları ve anladıklarını ifade etme becerisi kazanmaları sürecinde, alternatif bir öğretim stratejisi olarak da değerlendirilebilir.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Yapılan araştırmada;

1. Seçilen çalışma grubu üzerinde uygulanan başarı testi sorularının, gözlem formu ve tutum ölçeği maddelerinin araştırmanın belirlenmiş amaçlarına ulaşmada yeterli birer ölçme aracı oldukları;

2. Öğrencilerin verdikleri cevapların doğru olduğu, sorulara samimi bir şekilde cevap verildiği;

3. Araştırmacının yaptığı gözlemlerin objektif olduğu;

4. Öğrenilerin okuma anlama öntest, sontest ve kalıcılık testi ortalamalarının gerçeği yansıtmakta olduğu;

5. Çalışma için hazırlanmış başarı testleri ve gözlem formlarının Türkçe dersi öğretim programına uygun olduğu;

6. Çalışma süresince araştırmacı ön yargı ile hareket etmediği;

7. Çalışma için hazırlanmış ve çalışma süreci içerisinde hazırlanan kavram haritaları etkinliklerinin Türkçe dersi öğretim programı'na uygun olduğu varsayımlarından hareket edilmiştir;



8. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön bilgileri kontrol altına alındığı;

9. Öğrencilerin işlenen derslere, gözlemlere ve mülakatlara içtenlikle katıldığı varsayılmıştır.

### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırma, Manisa ili, Salihli ilçesinde bulunan, biri sosyoekonomik bakımdan düşük seviyedeki, Taytan İlköğretim Okulu, öbürü sosyoekonomik bakımdan yüksek seviyedeki, Salihli İlçe merkezinde bulunan, Kudret Demir İlköğretim Okulu, 8. sınıflarından seçilen örneklem grubuyla, ilköğretim Türkçe dersi programında, Türkçe Ders Kitabında bulunan metin parçalarının, belirtilen her iki ilköğretim okulunda bulunan 8. sınıflardan, deney ve kontrol grubu öğrencilerine yönelik olarak, “İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Parçalarının, Kavram Haritaları Yöntemiyle Öğrencilerin Okuduklarını Anlama Becerileri Üzerine Etkisi ”, isimli çalışma konusuyla ve 2009-2010 öğretim yılıyla sınırlıdır.

### **1.6. Terimlerin ve Kısaltmaların Tanımlanması**

Aşağıda, araştırmada sözü edilen bazı terimlerin tanımları verilmiştir. Bu terimler, araştırmada kapsamında, tanımlandığı anlam içeriğinde kullanılmıştır.

**Dil:** İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir müessesedir (Ergin, 2001: 3).

**Ana Dili:** İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil (TDK, 2005). Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1975: 427).

**Anamlı Öğrenme:** Gerçekleşen her yeni öğrenmenin önceden öğretilmiş bilgilerle anlamlı bir şekilde bütünleşmesiyle oluşan öğrenmedir (Kabaca, 2002: 7). Yeni bilgilerin öğrencilerin bilişsel yapısında eskileriyle doğru bir şekilde

ilişkilendirilerek ortaya çıkarılması demektir (Geban vd., 1999). Öğrencilerin öğrendikleri bilgiler ile zihinlerinde yapılandırılmış olan bilgiler arasında ilişki kuran bilişsel süreç.

**Başarı Testi:** Türkçe Öğretiminde öğrencilerin, okuduklarını anlama becerilerini, kavram haritaları yöntemiyle, ölçme ve geliştirme sürecinde, geçmiş yıllarda çıkmış SBS sorularından seçilerek, ifade edilen konulara ilişkin davranışları ölçmek amacıyla geliştirilmiş 30 sorudan oluşan test (Tümen, 2006: 7).

**Deneysel Yöntem:** Deneysel bir yöntemde en azından bir bağımsız değişken maniple edilir ve bunun bir veya daha çok bağımlı değişken üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılır (Altunışık vd., 2004).

**Deney Grubu:** Kavram haritaları ile bilişsel destek olarak öğrenim gören sınıflar.

**Kavram:** Eşyayı, olayları, insanları ve düşünceleri benzerliklerine göre gruplandırdığımızda gruplara verilen adlardır.

**Kavram Haritaları:** Bir olayı veya konuyu topluca gösteren, kavramları, kavramlar arası ilişki ve ilkeleri kısaca belirten grafik araçlardır (Ayas vd., 1997). Bilgi ve kavramlar arasındaki hiyerarşik ilişkiyi genelden özele doğru ele alıp görsel hâle getirerek somut veriler sunmayı amaçlayan bir öğretim tekniğidir (Taşpınar, 2005: 112). Bir ana kavram ile bu ana kavrama bağlı olan diğer alt kavramların arasında bağlantıların kurulduğu ve birbirleriyle iletişimlerinin gösterildiği grafiksel yapılardır. Martin (1994) Kavram haritasının bir başlık altında kavramlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi hiyerarşiyi de içine alarak ortaya koyan ve öğrencilerin bilgiler arasında bağlantılar kurmasını sağlayan iki boyutlu diyagramlar olduğunu söylemektedir. Kavram haritaları, bilginin zihinde somut ve görsel şekilde oluşmasını sağlar. Kavram haritası yardımı ile tüm bir öğretim yılı, tek bir ünite ya da bir ders içinde önemli kavramlar arası ilişkiler şematize edilebilir (Kaptan, 1998: 95).

**Kavram Haritaları İle Verilen Bilişsel Destek:** Konu anlatımı sonrasında anlatımın değişik aşamalarında (konuya giriş, grup çalışmaları ve değerlendirme gibi) kavram haritalarından yararlanılması.

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

Kavram Haritalama: Kavram haritası kullanma süreci

Kavram Haritası: Kavramlar arası ilişkiyi göstermeye yarayan iki boyutlu şemalardır.

Kazanım: Öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır (MEB, 2006: 8).

Kontrol Grubu: Kavram haritası kullanmadan geleneksel yöntemlerle öğrenim gören sınıflar.

Konuşma: Duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir (Sever, 2004: 19). Bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır (MEB, 2006: 6).

Metin: Bir kitabın içindeki kısımlardan ya da başlı başına tek bir konu, makale veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazılardır (Akyol, 2006: 203).

Mevcut Programda Yer Alan Öğretim Yöntemi: Yapısalcı öğretim yönteminin temel alındığı 2005 Türkçe dersi öğretim programı.

Öğretmen Merkezli Yöntem: Öğretmenlerin, öğrencilerine önceden belirlenmiş içerikteki bilgileri, belirli bir ortam aracılığıyla ve belirli bir yöntem izleyerek sunmasıdır (Deryakulu, 1998). Öğretmen merkezli, öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarma sürecini içeren ve sözlü anlatıma ağırlık veren yöntemdir (Demirel, 2004: 72). Bir araştırmada kullanılan öğretmen merkezli yöntem, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temele alınmış yaklaşımın öğretim sürecinde kullanılmasını uygun gördüğü öğretim yöntemini kapsamaktadır. Eğitim ortamında büyük ölçüde öğretmenin aktif, öğrencinin dinleyici konumda olduğu, çoğunlukla öğretmenin sözel anlatımına dayalı olan, öğretmen öğrenci diyalogunun oldukça düşük olduğu, belirli ölçüde soru-cevap, tartışma gibi farklı ortamlara da yer verilen öğretim yaklaşımıdır (Taşpınar, 1997: 10).

**Öğretim Programı:** Eğitim programında gösterilen kazanımların gerçekleşebilmesi için gerekli olan öğretmen, konular, eğitim ortamları, yöntem, teknik, fiziki imkânlar, ders araçları, ölçme ve değerlendirme gibi unsurları kapsayan bir bütündür (Özbay, 2006: 15).

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

**Öğrenme Stili:** Bireylerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıkları, öğrenme çevreleri ile nasıl etkileştikleri ve nasıl tepkide bulduklarını gösteren, kısmen de olsa kalıcı olarak hizmet eden bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerdir (Keefe, 1987: 36).

**Okuma:** Sözlerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Sever, 2004: 11). Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir (MEB, 2006: 6).

**Teknik:** Öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi (Demirel, 2006: 76)

**Tutum:** Bireylerin öğrenme sürecine girerken sahip oldukları ilgileri, tutumları ve böyle bir süreç sonunda başarılı olacağına duyduğu inanç ve güvenin derecesi duyuşsal özellikler olarak görülebilmektedir (Tepe, 1999). Öğrenmeye ve öğrenci başarısına etkisi olan önemli duyuşsal özelliklerden biri de “tutum” dur. Araştırmacılar tarafından günümüzde tutum ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır (Morgan, 1980). Bir derse karşı “tutum” olumlu ya da olumsuz düşünceler sahip olma, dersi sevme ya da sevmeme, onunla ilgili olarak olumlu ya da olumsuz duyuşsal giriş özellikleri ortaya koyma durumları, şeklinde tanımlanabilir (Bloom, 1979: 24).

**Türkçe Öğretimi:** Türkçe öğretimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşur (MEB, 2006: 2). Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir (MEB, 2006: 5).

Yöntem: Hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yol (Demirel, 2006: 76).

Yazma: Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmalarınıdır (MEB, 2006: 7).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan kuramsal bilgiler yer almaktadır. Yapılmış çalışmalardan hareketle ana dil, Türkçe öğretimi ve öğrenme alanları, Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, kavram haritaları, Türkçe öğretiminde kavram haritalarının kullanımı ve öğrencilerin metin parçalarını okuma-anlama becerileri üzerine etkisi, kavram haritalarının Türkçe öğretiminde kullanım alanları araştırılmış, ilgili konu ile ilgili bilgiler bu bölümde verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu bölümde Türkçe öğretiminde, yapısalcı yaklaşım çerçevesinde, kavram haritalama yönteminin kullanımına yönelik yapılmış örnek çalışmaların taraması yapılmış çalışmalara yönelik yapılan değerlendirmelere de yer verilmiştir.

#### 2.1. Öğrenme ve Öğrenme Kuramları

İnsanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşim sonucu bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Öğrenme, yaşantı sonucu davranışta meydana gelen nispeten sürekli bir değişiktir (Kılıç, 2002: 143).

Bu değişikliğin nasıl olduğu konusunda farklı görüşler vardır. Zihinsel süreç kapsamında öğrenme olayına kuramsal açıdan bakıldığında, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, psikoloji ve eğitim bilimleri alanlarında yapılan araştırmaların önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

Yapısalcı öğrenme kuramı ise Piaget, Vygotsky, Gestalt ve Barlet'in gibi bilim adamlarının görüşlerine dayanmaktadır. Yapısalcı öğrenme yaklaşıma göre, öğrenilen bilgiler birey tarafından oluşturulur. Öğrenme sürecinde, öğrenen kişinin, ön bilgilere sahip olmasının yanında, onun kültürel ve sosyal donanımında, öğrenmede önemli bir rolü vardır. Bu nedenle bilgi, süreç içinde farklı bir boyut kazanabilir. Koşulların durumuna göre, bilginin doğruluk ve yanlışlık durumu değişkenlik gösterebilir.

Yapsalıcı kurama göre, insan anlam üreticisidir ve küçük yaşlardan itibaren insan çevresinde olup bitenleri düzenlemeye çalışır. Buna kişinin duyguları, ilgileri ve olaylar katkıda bulunur. Eğitimin amacı kişilerde paylaşılan anlamlar yapılandırmaktır. Paylaşılan anlamlar öğrenenlerle, öğreticiler arasında karşılıklı aktif iletişimi kolaylaştırır (Kinchin, 2000. akt: Akkayüz, 2003: 26).

### **2.1.1. Anlamli Öğrenme Kuramı**

Anlamli öğrenme kuramı, metaöğrenme bilgi işlem kuramına başka bir deyişle, bilginin bellekte yapılandırılması esasına dayanarak Ausubel tarafından geliştirilmiştir (Ülgen, 1997: 172). Anlamli öğrenme kuramında kavramların, ilişkilerin ve görüşlerin öğrenilmesi esastır. Anlamli öğrenme, öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgiler arasında tutarlı ve mantıklı bir bağ oluşturulması sayesinde gerçekleşir (Aydoğan, Güneş ve Gülçiçek, 2003: 123). Anlamli öğrenmenin tersi olan ezberle öğrenme ise anlamadan ya da önceki bilgilerle bağlantı kurmadan bilgilerin alınmasıdır (Kaptan, 1998: 96).

Eğitim psikolojisi kapsamında anlamli öğrenme süreci, önceden öğrenilmiş, zihinde var olan bilgilerle, yeni bilgilerin, bilgi şemasıyla ilişkilendirilmesi, bunun sonucu olarak yeni oluşan anlamın zihinde yeniden düzenlenmesidir. Yeni öğrenilmiş bilgileri eski bilgileriyle örtüştüremeyen öğrenciler, yeni bilgileri ezberleme yoluna gideceklerdir. Ezberleme yoluna giden öğrenci de karşılaştırma, yorumlama, sonuç çıkarma gibi zihinsel aşamaları gerektiren becerileri kazanamayacaktır, bu becerilerini geliştiremeyecektir.

Ausubel'e (1968) göre anlamli öğrenmenin öğrenme malzemesinin anlamlılığı, öğrenenin var olan bilişsel yapısı ve öğrenenin amacı olmak üzere üç önemli koşulu vardır. Bu koşullar yerine getirilmediği zaman hangi öğretim yöntemi kullanılırsa kullanılsın anlamli öğrenme gerçekleşmez. Bu üç koşul olmadığı takdirde öğrenen kişi bilgiyi ezberlemek zorunda kalmaktadır (Açıkgöz, 2003: 76).

### 2.1.2. Sunuş Yoluyla Öğrenme Kuramı

Bu öğrenme türü bazı eğitimciler tarafından “alış yoluyla öğrenme” olarak da adlandırılır. Öğrencilerin bilgileri hazır olarak alması esasına dayanan bu strateji David Ausubel tarafından geliştirilmiştir. Bu öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin kavram, ilke ve genellemeleri öğretmenin açıklayıcı bir anlayışla sunmasına dayanarak öğrendiği bir yoldur. Bu yaklaşımda bilgiler anlamlı ve düzenli bir şekilde genelden özele doğru (tümdengelimci bir yaklaşımla) öğrencilere öğretilmeye çalışılır (Akınoğlu, 2003: 138).

Öğrenmenin anlamlı olabilmesi için, öğrenme faaliyetini talep eden kişinin hazır bulunmuşluk düzeyi önemlidir. Hazır bulunmuşluk düzeyine bağlı olarak, birey kendisine sunulan bilgileri de anlamlı olarak öğrenecektir. Bu durumun gerçekleşmesi için de verilen bilginin öğrenci için bir anlam ifade etmesi gerekmektedir. Öğrencinin, öğrenilecek materyal hakkında gereken ön bilgilere sahip olması gerekir. Bunun yanında öğrenme için çaba harcaması, öğrenmeye niyetli olması, anlamlı öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyecektir.

### 2.1.3. Buluş Yoluyla Öğrenme Kuramı

Bruner, öğretimin öğrenciler tarafından aktif katılım sayesinde gerçekleşeceğini bu nedenle de öğrenmeyi aktif bir süreç olarak değerlendirmektedir. Buluş yoluyla öğrenme kuramı öğrenci odaklı veya öğrenciyi merkeze alan bir öğretim yaklaşımıdır. Bundan dolayı, düşünme, deneme ve bulma aşamalarına bağlı olarak eğitim öğretim etkinliklerinin kullanımında yerini alır.

Jerome S. Bruner tarafından geliştirilen bu yaklaşım, kavram, ilke ve fikirlerin öğrenciye buldurarak (tümevarım yoluyla) kazandırmayı öngörür. Bruner’a göre öğrenenlerin öğrenme sürecini bizzat kendileri yaşamaları gerekir. Sezgilerin, hayal gücünün ve yaratıcılığın kullanılmasını gerektiren bu yaklaşımda özelden genele doğru bir yönelim vardır (Akınoğlu, 2003: 140).

### 2.1.4. Gestalt Kuramı

Gestalt kuramında esas olan bütüncül yaklaşımdır, bundan dolayı insanlar dünyayı bir bütün olarak algırlar. İnsanlar, gelen uyarıcıları birbirinden ayrı olarak



değil de anlamlı, birbiriyle ilişkili bütünlük halinde örgütlenmiş olarak algılanmaktadır. Kişi daha sonra anlamlı bütün ve anlamlı parçaları kendisi ilişkilendirir. Gestalt kuramcılarına göre, öğrencilerin ezberleyerek öğrenme yerine, anlayarak öğrenmeleri önemlidir. Bundan dolayı, öğrencilerin, öğrenme aşamalarında mantıklı düşüncülerinin yanı sıra, yaratıcı düşüncülerini de beklenir.

Öncülüğünü Wertheimer, Köhler ve Koffka'nın yaptığı bu kuramın ismi Almanca biçim, kalıp, örüntü, bütün anlamına gelen "Gestalt"tan gelmektedir. Gestalt kuramını savunanlar, psikolojik olayların bütününe dikkat çekmişler ve bireyin çevrenin yorumlanmasında doğuştan algısal kolaylığa sahip olduğunu savunmuşlardır. Bu kurama göre, anlamlı bütünler algısal yeniden organizasyonların aracılığıyla kazanılır. Öğrenen kişi bütün durumu, araçlar ve amaçlar arasındaki bağları algılamayı ya da mantıksal ilişkileri anlamayı içeren yeni bir şekilde görür. Kavramak da, sadece mantıksal doğruluğun olması anlamına gelmez, kavramak problemlerin bir bütün olarak algılanması, araçların, amaca gitme yollarının algılanmasıdır (Bilge, 2002: 223-235).

Gestalt kuramının önemi, parçaların aktif olarak ilişkilendirildiği bütün sistemleri dikkate almasıdır çünkü bütün parçaların ayrı ayrı ele alınmasıyla anlaşılabilir. Bütün onu oluşturan parçaların toplamından daha fazla ve daha farklıdır (Hill, 1975: 94-96).

### **2.1.5. Bilgiyi İşleme Kuramı**

Robert Gagne'nin geliştirdiği bilgiyi işleme kuramı öğrenme modeli, günümüzde pek çok bilim adamı ve eğitim bilimci tarafından kabul görmüştür. Bu nedenle de bilgiyi işleme kuramı öğrenme modeli üzerinde, bilim adamları tarafından, pek çok araştırma yapılmıştır. Bu model, insan zihninin işleyiş sistemini, bilgisayarın işleyiş sistemiyle örtüştürerek açıklama yoluna gider. Bilgiyi işleme kuramı öğrenme modeline göre insanlar da bilgisayarların işleyiş sisteminde ki gibi bilgiyi alır, depolar ve geri getirirler. Kararları, aldıkları bilgilerin niteliği doğrultusunda verirler.

Görüldüğü gibi bilgiyi işlemek, bireyden gelen basit bir tepkiden daha fazlasını gerektirir. Bunu yapmak için aktif biçimde öğrenme sürecinin içinde olmak ve sunulan bilgiyi yorumlamaya, anlamaya çalışmak gerekir. Bağlama ve anlama bakıldığında ve önceki bilgiler kullanıldığında çok etkileyici miktarda yeni bilgi anlaşılabilir. Yeni

bilginin benzer ya da farklı bilgilerle nasıl bir ilişkisinin olduğu ve bunun nasıl kullanılabilceği dikkate alınmalı, bilgiden anlam çıkarmaya çalışılmalıdır (Davis ve Davis, 2001; akt. Baykara, 87-88). Bu kuramda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin açıklanmasında insan belleği duyuşal bellek, kısa süreli bellek (çalışan bellek), uzun süreli bellek gibi bazı bölümlere ayrılarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu bölümlere bilgi depoları denir (Deryakulu, 2002: 59).

### 2.1.6. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Birey tarafından, dış dünyadan elde edilen ve zihne aktarılan bilgi ve anlamın, yine birey tarafından zihinsel işlem basamaklarından geçirilerek, etkin bir biçimde öğrenilen bilgi edinme sürecine, yapılandırmacı öğrenme kuramı denir. Bu kurama göre bilgi ve anlam, dış dünyadan kişinin zihnine direk olarak aktarılmaz, aktif olarak kişi tarafından edinilir ve zihinde yapılandırılır.

Yapısalcı görüşe göre öğrenme, öğrencinin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihinde kendi bilgilerini yapılandırması ya da en azından önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması sürecidir. Öğrenme sırasında öğrenciler yeni karşılaştıkları ham bilgileri varolan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeyi denerler. Eğer yeni bilgi önceden varolan yapıyla çelişmiyor ve öğrenci yeni bilgi ile öncekiler arasında ilişkiler oluşturabiliyorsa, bu yeni bilgi varolan zihinsel yapı içinde uygun bir yere eklenerek öğrencinin zihinsel yapısının bir parçası haline getirilir. Böylece, başlangıçta ham halde olan işlenmemiş olan bilgi özümşenerek ve içselleştirilmiş olarak anlamlı bilgiye dönüştürülür (Deryakulu, 2002: 61-62).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, bilginin elde edilmesine ve zihinde yeniden düzenlenmesi esasına dayanmaktadır. Bu kapsamda öğrenme öğretme deneyimlerini anlamada ve yorumlamada da önem taşımaktadır. Yapılandırmacı öğrenme kuramının ortaya koyduğu ilkeler, öğrenme ve öğretme etkinliklerini geliştirmek için yapılacak çalışmalara yol gösterecektir.

Yapılandırmacı öğrenme öğretme anlayışında bilginin elde edilmesi ve zihinde yeniden düzenlenmesi amaçlanır. Günümüz toplumlarında, düşünebilen bilgiyi uygulayabilen, üretebilen ve problem çözebilen bireylere daha çok ihtiyaç vardır. Bu

durum öncelikli olarak değerlendirildiğinde, eğitimcilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmesi, değişik öğretim yaklaşımlarını uygulama becerisi ve donanımı kazanması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

### 2.1.7. Bilişsel Yapılandırıcılık

Eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi çerçevesinde, J. Piaget'in ortaya koyduğu bilişsel yapılandırıcılık, onun bilişsel gelişim teorisine dayanmaktadır. J. Piaget'in bilişsel yapılandırıcılık teorisinde; bilginin edinimi ile ilgili, şema, kavram ve yapı terimlerini öncelikli olarak kullanmaktadır. Bu terimlerden şema, birey tarafından amaca ulaşmak ve bir problemi çözmek için tekrar tekrar kullanılan süreçleri ifade eder. Kavramlar yeni öğrenilen bilgiyi, zihinsel işlem basamakları kapsamında anlamayı sağlarlar. J. Piaget'in bu kapsamda kavramların zamanla ortaya çıkacağını ve yavaş yavaş zihinde gelişeceğini ifade etmektedir. Yapı, J. Piaget'in bilgiyi tanımlamak için kullandığı üçüncü terimdir. Bilişsel yapılandırıcılık teorisi sınırları içinde, bilginin ve fikirlerin organize edilmiş şeklini 'yapı' terimi ile açıklanır.

Piaget'in özümleme ve düzenleme kavramları, yapıcı öğrenmeyi açıklamada önemlidir. Piaget, özümleme ve düzenlemenin birbirine zıt çalıştığını düşünmektedir. Yapılandırıcılık açısından düşünüldüğünde, bir şeyi özümlediğimizde zihnimiz "Fikirlerimin var olan yapısı ve doğruluğu iyi. Bu yeni bilgi için boşluk bul." biçiminde; düzenlemede ise, "Fikirlerimin var olan yapısı iyi değil. Bilgileri yeniden yapılandır ve yeni bir alan yarat." biçiminde çalışmaktadır. Zihin aynı anda bazı şeyleri hem aynı tutup hem de değiştirememektedir. Özümleme ve düzenleme arasında bir denge kurulduğunda anlama daha yüksek bir seviyeye erişmektedir. Denge, özümleme ve düzenleme süreçleriyle çevrenin ihtiyaçları ve bilişsel yapıları örtüştürmek olarak kabul edilebilir (Yurdakul, 2005: 43).

Eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi sürecinde, J. Piaget'in ortaya koyduğu bilişsel yapılandırıcılık kuramının sağlıklı bir uygulama durumunun olması için, öğrencilerin zihinsel yapılar oluşturmalarını sağlayan, öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortamlar oluşturulmalıdır. Yanlışı ön plana çıkarmanın yerine, düşüncenin altında yer alan sebepler araştırılmalı, yanlışlara ve nedenlere karşı duyarlı

olunmalıdır. Öğrencilerin gelişim dönemleri, eğitim programları düzenlenirken öncelikli olarak dikkate alınmalıdır.

## 2.2. Öğrenmenin Gerçekleşmesi

Öğrenme faaliyeti sadece bilginin zihne yerleştirilmesi etkinliği değildir. Öğrenme faaliyeti; düşünme, anlama, sınıflama, sıralama, eleştirme, analiz-sentez yapma, karar verme ve değerlendirme gibi becerileri içermekte ve bu becerileri, zihinsel işlem basamaklarının içeriğinde barındırmaktadır.

Zihinsel yaklaşım sahibi psikologlar, öğrenmenin temelinde “çağırışım ilişkileri”nin yattığını iddia eden klasik ve edimsel koşullanma yaklaşımını yetersiz bulmuşlardır. Onlara göre öğrenmenin temelinde organizmanın algılaması, hatırlaması, düşünmesi başka bir ifadeyle, bilişsel süreçleri ve yapıları yatmaktadır. Bu öğrenme yaklaşımında öğrenci “neyin neyle ilişkili olduğunu algılar, anlar” ve sonra test edildiğinde, daha önce algılamış olduğu ilişkileri hatırlar ve ona göre davranır (Gagne, Briggs, Wager ve Cüceloğlu, 1997).

Eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi kapsamında, zihinsel beceri; öğrencilerde bilme, bilgiyi yorumlama ve değerlendirme etkinliğidir. Öğrenci dış dünyadan duyuları aracılığıyla aldığı bilgileri, zihinsel işlem basamakları sürecinde değerlendirir, birbirleriyle ilişkilendirir, ayrıştırır, onlardan sonuçlar çıkarır ve kendine özgü bir yorum oluşturur. Öğrenciler dış dünyadan duyuları aracılığıyla aldığı bilgileri, bu türden zihni bir işlemde geçirilmeden, olduğu gibi kabullenirlerse ezberlemiş olurlar.

Bilişsel yaklaşımı benimseyen psikologlara göre bilgi, kompleks bir bilgi ağını ve beceriyi içermektedir. Bilginin etkili kullanımı, bilginin hafızaya iyi ve düzenli bir biçimde yerleştirilmesine bağlıdır (Zorlu, 2004: 32).

Öğrenen bireyin zihninde önceki bilinenler tarafından oluşturulan kavram şemaları üzerine, yeni öğrenilen bilgiler yapılandırılır. Bu durumda öğrenen birey, yeni öğrendiği bilgileri yapılandırırken, problem çözerken, zihninde daha önceden öğrenilmiş ön bilgiler ile zihinsel işlem basamaklarını yürütür. Öğrenen kişide ön bilgi, hazır bulunmuşluk durumu, kabuller, yeni deneyim ve bilgileri anlamlı hale getirmede öncelik taşır. Ön bilgilerin eksik öğrenilmiş olması, yanlış öğrenilmiş olması, yeni

öğrenilen bilgilerin doğru olarak anlamlandırma sürecini de olumsuz etkiler. Bundan dolayı, yeni öğrenilen bilginin daha önceden öğrenilen bilgilerle örtüşmemesi durumunda, yeni öğrenilmiş bilginin zihne yerleştirilme ve kabullenme aşamasında sağlıklı bir durum oluşmaz. İnsan ömür boyu öğrenme çalışmalarının içersindedir. Bundan dolayı da sürekli olarak, davranış değişikliği meydana getirecek eğitim öğretim çalışmaları insan hayatının kaçınılmaz bir parçasıdır.

Bu süreçler birbirleri ile sıkı bağlantı içerisinde olup, birbirlerine yönelik olarak giriş davranışlarını hazırlarlar. Diğer bir ifadeyle, her aşamanın ürünü, bir sonraki aşama için hazır bulunmuşluğu yani, giriş davranışlarını oluşturmaktadır (Ültanır, 1997: 18).

Kişiler yeni yaşantılar geçirdikçe, birçok durumda mevcut şemalar yeni durumları açıklamada ve ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalırlar. Mevcut bilgi şemalarıyla yeni durumun anlamlı bir şekilde açıklanma olasılığı oldukça düşüktür. Bu tür hallerde, mevcut şemaya yeni durum ile ilgili ve şemada olmayan yeni bilgi ve kavramların eklenmesi gerekir.

Sonuç itibarıyla, bu tür yetersizlikleri gidermek için, yeni şemalar kurmak veya mevcut şemayı yani ön bilgiyi, yeni karşılaşılan duruma uygun hale getirmek gerekmektedir (Zorlu, 2004: 38). Önceden öğrenilen bilgiyi, yeni öğrenilen bilgi ve kazanılmış beceriyle örtüştürmek, yeni durumlara uyarlamak; öğrenen kişinin, önceden belli bir olguya, olaya veya duruma ilişkin olarak öğrendiklerini, başka bir olgu, olay veya durumla ilişkilendirmesidir.

### **2.3. Türkçe'nin, Dil ve Ana Dil Olarak Eğitimi**

Sosyal bir varlık unsuru olarak dil; insanlar arasındaki iletişimi sağlayan, insanların birbiriyle anlaşmalarını, olaylar ve olgular çerçevesinde karar vermelerini, insanların kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlar. Bununla birlikte, iletişim aracı olarak insan faktörüyle birlikte canlı bir varlık konumundadır. Dil, var olduğu sosyal hayatın içerisinde, toplumun kültürel kimliğinin şekillenmesine etki eden en önemli araç konumunda bulunmaktadır. Bireyin hayatını devam ettirme sürecinde, iletişim vasıtası olarak, dil becerisini kazanmasını, zaruri bir ihtiyaç olarak edinmesini gerekli kılar. Bu durum bireye kültürel kimliğini kazandıran ana dilin, doğru düzgün ve etkili kullanımına yönelik öğrenme becerisini ön plana çıkarmaktadır.

Ana dil eğitimi, bireyin aile ve yakın çevrede kazandığı dili ve dil kullanma becerisini eğitim ortamlarında planlı bir şekilde geliştirebilmesine bağlıdır. Ana dil eğitimi, bireyin aile ve çalışma hayatında ihtiyaç duyacağı iletişim beceri ve gereksinimlerine göre düzenlenir. Çocuğa ana dilinde anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak bir nevi çocuğu yaşama hazır hâle getirmektir. Eğitimin uygulama yönü olan öğretim, ana dil öğretimi ile başarıya ulaşabilir. Öğretebilmenin ilk şartı anlaşabilmektir. Bu da ancak ana dil ile öğretim yapılarak gerçekleşir. Ana dili anlama ve anlatma açısından tüm bilim dalları ile ilişki içindedir. “Okutulan bilim dalı ne olursa olsun, öğrencinin gelişmesi, onun çeşitli durumlarda bir dilden yararlanma yeteneğine bağlıdır. O hâlde bütün dersler öğrenciye ana dilinden yararlanma fırsatı verdiğiinden yararlandığı dilin öğretmeninin önünde sınırsız olanaklar vardır (Marshall, 1994: 18).”

İnsanın doğuştan itibaren annesinden, ev ortamından ve yakın çevresinden edinilen ana dil; bireyin zamanla iletişim içerisinde olduğu çevre faktörü ile zihninde yer edinir. Bununla birlikte zamanla şekillenerek, bireyle sosyal çevre arasında güçlü bağlar kurar. ‘Ana dil’ kelime grubuyla, sürekli gelişen bir toplumun kültürel kimliğini oluşturan ve o kimliği koruyan; bir milletin kimliğini taşıyan ve bireye ilk olarak anne ve yakın çevresi tarafından kazandırılan, daha sonra da programlı olarak düzenli eğitim-öğretim etkinlikleri ile geliştirilen iletişim aracı, ifade edilmek istenir.

Ana dil edinimi, anne karnında başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. (Collier, 1992; Gleason, 1993). Bebek sık sık tekrarlanan kelimelerle, anne ve babasının adını bilerek büyümektedir. Stern, Schaffer, Rondal ve Boysson Bardies gibi araştırmacılar, bebeğin henüz anne karnındayken sözlerin özelliklerini, ritmini, tonunu ve dil yapısını öğrendiğini açıklamaktadırlar (Güneş, 2007: 7). Anne karnındaki bebek dışarıdan gelen sesleri algılar. Bunlara çeşitli tepkiler verir. Seslerle başlayan bu gelişim daha sonra sözlerle gelişecek olan dil becerisinin ediniminden başka bir şey değildir. Birey içinde yaşadığı toplumun değerlerini, ulusunun dilini, kültür dokusunu algılayıp kavrar ve duyduğu ana dili aracılığıyla evrene ilişkin simgelenen bilgiyi kazanır, zenginleştirir, geliştirir. Diğer bir deyişle çocuk, “ana dilini konuşan başka bireyleri dinleyecek, onların deneyimlerinden, düşüncelerinden yararlanacak, çevrede olup bitenler hakkında bilgi alacaktır. Sonuçta düşünce yapısı zenginleşecek, sözcük dağarcığı giderek genişleyecek; soyutlama ve kurgulama gücü gelişecektir. Böylelikle

dil düşünceyi, düşünce de dili sürekli etkileyecek ve birbirini geliştirecektir” (Topbaş, 2008: 7).

Bunların yanında eğitim çağında bireyin sosyal ve psikolojik yönden sağlıklı gelişimi ana dili öğretimi ile doğru orantılıdır. Ana dil, birey için sosyal, psikolojik ve fiziksel ihtiyaçlarını ifade etmede temel kaynaktır. İhtiyaçlar ve istekler bu temel kaynaktan geçtikten sonra anlam kazanır. Evreni adlandırabildiğimiz oranda tanır; sözcüklere dökülebildiğimiz kadar araştırıp inceleyebiliriz. “Dünyayı ana dilimizin penceresinden görür, ana dilimizin kavramlarıyla evreni biçimlendiririz (Aksan, 1999: 15).”

Çocuklar 6 ile 12 yaş arasında ana dillerinin ses bilimsel ayrımlarını, söz varlığını, anlamsal, söz dizimsel, söylemsel kalıplarını ve dil kullanımının karmaşık görünümlerini sözlü dil sistemi içinde edinmeye devam ederler (Berko ve Gleason, 1993). Ana dil edinim süreci (0-6) ile birlikte bireyin, ev ortamından ve çevresinden kazandığı sözlü dil becerileri ve kullanım özellikleri, düzenli eğitim faaliyetleri olan, okul dönemi ile birlikte, üst dil becerisi kazanımlarına dönüşür.

#### **2.4. Ana Dil Öğretiminde Dikkat Edilecek Temel İlkeler**

1) Ana dil öğretiminde çocuğun dilsel evreni çıkış noktası olacaktır. Çocuğun dilsel evreniyse çevresiyle, ilgi ve gereksinimleriyle sınırlıdır. Eğitimin değişik aşamalarında bu sınır aşamalı bir biçimde geliştirilecektir.

2) Ana dil etkinlikleri belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur; konuşma dinlemeyi, dinleme anlamayı, anlama söze ve yazıya dönüştürmeyi gerektirir. Etkinlikler arasındaki ilişki ağı, derslerin akışını ve değişkenliğini oluşturmalıdır.

3) Ana dil dersi bir bilgi dersi değil, bir beceri ve alışkanlık dersidir. Alışkanlığın oluşması yaptırmayı, becerilerin kazanılması ise uygulatmayı gerektirir.

4) Ana dil dersi bir alışkanlık ve beceri dersi olduğu kadar insan kişiliğini kurma, geliştirme dersidir. Bu derste incelenecek metinler, bunlar üzerinde yaptırılacak çalışmalar, kişiliğin oluşumunda önemli bir yeri olan ulusal bilinci ve coşkuyu kazanma, olayları neden sonuç ilişkisi içinde ele alarak yargılama gücünü geliştirme,

güzel metinler aracılığıyla dil beğenisini yerleştirme, yazma ve okuma etkinliğiyle imgelem gücünü besleme, güzel ve etkili anlatma amacına yönelik olmalıdır.

Ana dil dersi hem bir amaç hem de bir araç derstir. Bu bağlamda her ders bir ölçüde ana dil dersi, her öğretmen de ana dili öğretmenidir. Biçimsel bir benzetme değildir bu. Ana dil öğretiminde sürdürülen ve alışkanlığa dönüştürülmek istenen davranışlar tüm öteki dersleri de kuşatır (Özdemir, 1983: 27) .

Bilişsel giriş davranışları, insanın öğrenme yaşantıları ile kazanılan davranışlardır ve dil becerileri de bu süreç içerisinde edinilir. İnsan karşılaştığı herhangi bir konu ile ilgili problemi çözüp sonuca ulaşabilmek için bilgi ve kavramları analiz etme ve sentezleme yoluyla anlayıp, yorumlamaya ihtiyacı vardır. İnsanın zihinsel işlem basamakları sınırlarında bu ihtiyaç durumu etkili ve kullanılabilir bir dil öğretimi ile gerçekleşmesi mümkün olacaktır.

Ana dil eğitimi, sadece Türkçe öğretimi derslerinde değil, diğer derslerde de kullanılan ortak eğitim öğretim aracıdır. Ana dil eğitimi aracı olan Türkçe ile düzenli eğitim kurumları olan okullarda, diğer derslerinde eğitim öğretimi yapılmaktadır. Bu durumda, okuma, yazma, konuşma, anlama, gibi temel dil becerilerinin öğrenciye etkili bir şekilde kazandırılması, özellikle Türkçe eğitimi derslerinde, etkili yöntem ve teknikler kullanılması ile sağlanacaktır. Dil öğrenme becerisi, insanın doğuştan sahip olduğu zihinsel bir aktivitedir ve bu aktivite de ana dil vasıtasıyla işlerlik kazanacaktır. İnsan ana dilini doğru, düzgün etkili kullanma becerisi kazanması, zihinsel, kültürel zengin bir altyapı ve deneyime sahip olmasını da sağlar.

İnsanın doğumundan ölümüne kadar süren öğrenme, anlama ve yorumlama süreci içinde kendini gerçekleştirdiği bilinen bir husustur. Bu aşamada ana dil eğitiminin çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olacağını unutmamak gerekir. Neyi, niçin öğretmesi gerektiğini bilmeyen, bu hususta gerekli yöntem ve araçları kullanmayan bir eğitim sisteminin başarılı olması da beklenmemelidir. Çocuğun bilişsel gelişim özelliklerini dikkate alan bir yaklaşımın başarıyı getireceği muhakkaktır. Gerçekten de çağdaş ülkeler ana dilin ulusal bilinç ve duyarlılığın oluşmasındaki büyük rolü nedeniyle ana dil eğitim ve öğretimine büyük özen göstermişlerdir. Benzer bir duyarlılığı Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu sonrasında da görüyoruz (Dilaçar, 1978: 9). Bu çerçevede "Türkçe eğitim ve



öğretiminin geçen zaman içinde modern yöntemlerle geliştirilememiş olması ülkemizin kimi bölgelerinde Türkçe açısından sıkıntılar yaratmıştır” (Sinan, 2006: 34)

Türkçe öğretiminin, öğrencilere ana dilini etkili kullanma beceri ve alışkanlığını kazandırma çalışmaları düzenli eğitim kurumları olan okullarda yapılmaktadır. Bu çalışmaların süreç içerisinde çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımından uzak olarak yapılmaya çalışılması, ana dil öğretimi açısından birçok eksiklikleri de beraberinde, öteleme durumu ortaya çıkarmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının uygulamaya koyduğu ilgili program değişiklikleri ile Türkçe eğitimi alanındaki eksikliklerin giderilmeye çalışıldığı görülmektedir. Şu an yürürlükte olan 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı, yapılandırmacı öğretim yaklaşımı esas alınarak hazırlanmış, tema merkezli, konular arasında sıkı bir bağ kurularak oluşturulan, etkinlik kazanımlarına yönelik, eyleme dönük, üründen ziyade sürecin verimliliğini hedefleyen bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Yapılandırmacı öğretim anlayışına göre hazırlanan Türkçe öğretimi programıyla, öğrencinin merkezde olduğu, etkinlik temelli, sağlıklı bir ana dil eğitimine cevap verebilme hedeflenmiştir.

Dil öğretimi, zihinsel, fizyolojik, öğrenme becerisi kapsamında bir bütün olarak ele alınmalıdır. Sağlıklı bir ana dil öğretimi, kişinin düşünme, tartışma ve etkili iletişim kurma becerisi edindirme sürecidir. Kişinin bu şekilde temel dil becerilerine sahip olması, bireyin hayatının her alanında, kendini doğru ve gerekli şekilde ifade etme donanımı sağlayacaktır.

## **2.5. Türkçe Öğretiminin Temel Öğrenme Becerisi Alanları**

Türkçe dersi her şeyden önce bir beceri dersidir ve temel dil becerileri, sosyal hayatın doğal akışı içerisinde günlük hayatta kullanılmaktadır. Türkçenin temel dil becerileri durumunda olan okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma, dil bilgisi birer öğrenme alanı olarak 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer almıştır.

Öğrencilerin Türkçe dersinde, ifade edilen öğrenme alanlarıyla; problemlere çözüm bulma, çözümleme yapabilme, yaratıcı düşünme, ilişkilendirme, yorumlama ve dil kurallarını uygulayarak, öğrenmeye yönelik birer etkinlik ya da çalışma yapabilme becerilerini kazandırma, kazanılan becerilerin de geliştirilmesi amaçlanmıştır. İfade

edilen öğrenme alanlarını dersin işleniş basamaklarında birbirinden kesin bir şekilde ayırmak, sınırlar koymak mümkün değildir. Bu öğrenme alanları birbiri ile ilişkili, her biri, diğer öğrenme alanlarını bütünleyen, destekleyen iç içe geçmiş yapılar görünümündedir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında, öğrencinin kazanacağı genel dil becerilerinin zihinsel olarak üst seviyede kullanabilmelerinin (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik) yanında, temel dil becerilerinin öğrenme alanları da bulunur. Türkçe eğitimi ve öğretiminin bütün bölümleri birbiriyle ilişkili bütünlük ifade eder. Fakat dil öğretimi etkinlikleri veya beceri öğretimi çalışmaları açısından, dinleme, okuma, konuşma, yazma, dil bilgisi gibi bölümlere ayrılarak, öğrencilere öğrenme ve beceri kazanma kolaylığı sağlaması amaçlanır.

Temel dil becerileri, öncelikle dinleme ile başlar. Dinlenen sözlü ürünler zihinde sınıflanır, anlam kazanır ve ilişkilendirilerek konuşma aracılığıyla ifadeye sebep olur. Konuşma ve dinleme arasında bu açıdan sıkı bir bağ vardır. Konuşma becerisi; çocuğun gördüklerinin, düşündüklerinin ve istediklerinin ifadesidir. Konuşma süreci bu şekilde devam ettikçe okuma ve yazma becerileri için alt yapı hazırlar. Bu becerilerin ürünlerinden faydalanır. Yazma becerisinin ürünleri konuşma becerisi ile anlam kazanır. Dinleme-İzleme, okuma, konuşma, yazma becerilerinin ve dil bilgisi kurallarının birer alışkanlık hâlinde öğretilmesi için farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

## **2.6. Türkçe Dersi ve Tutum Etmeni**

Ana dili etkili kullanma becerisine sahip olmanın, bireyin yaşamında önemli bir yeri vardır. Öğrencilerin, Türkçe dersine ilişkin tutumları, duysal özelliklerinin belirlenmesi, Türkçe dersinin amaçlarına ulaşması bakımından önemlidir. Yapılan araştırmalar çerçevesinde, duyuşsal özelliklerin, öğrenme faaliyetiyle ilgili alandaki, zihinsel başarının yaklaşık olarak dörtte birini açıklayabildiği ifade edilebilir.

Tutum, duyuşsal alanın kapsamı içinde, davranışların önemli bir bölümünü oluşturur. Bireyin ilgili bulunduğu tüm nesne ve durumlara olan tepkisi, öğrenilmiş deneyimler ile şekillenen zihinsel ve sinirsel hazır bulunma düzeyine ‘tutum’ denir.

Tutum, bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz değerlendirme eğilimi olarak da görülebilir. Bu durumda bireyler çevrelerindeki nesnelere ve olayları olumlu ya da olumsuz değerlendirir ve öğrenilmiş tercihleri doğrultusunda tepki gösterirler (Harrell, 2000: 12). Ayrıca, tutumlar tüm bireylerin birbirlerinde dikkat ettikleri ilk özelliktir (Baysal, 1981: 10).

Türkçe öğretiminin; incelenmesi ve eleştirilmesi gereken bütün yönlerini araştırmak amacıyla yapılan çalışmalar, okullarda ana dil eğitiminin yeterli düzeyde verilmediğini göstermektedir. Yine bu araştırmalar; ana dil eğitim etkinliklerinin, bilimsel ölçütlerin sınırları içerisinde planlanıp örgütlenerek öğrencilerin öğrenme düzeylerine sunulmadığını göstermektedir.

Pek çok dil bilimci, genel eğitim sisteminin çocuklarda ana dili kullanma becerisini geliştirmeyi engellediğini ve sorunun ilköğretimden başlayarak tüm eğitim basamaklarında öğrencilerin özellikle okuduğunu anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerilerinde yetersiz kalmalarına neden olduğunu belirtmektedir (Topbaş, 1998: 15-16).

Okuma ve yazma becerilerindeki kazanımlar, bireyin bütün hayatında yer alan disiplin alanlarındaki başarısına etki eder. Okuma ve yazma becerilerinin öğretimindeki sorunlar araştırıldığında, Türkçe öğretiminin ana dil kapsamında yapılan çalışmalar; özellikle okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi bakımından ‘ne’yin ‘nasıl’ öğretilmesi konusunun önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğrenenin öğrenme sürecinde; aktif katılımını vurgulayan öğrenme stratejilerinin kullanılması, Türkçe öğretiminin, ana dil öğretimi kapsamında yapılan çalışmalar bakımından önem arz etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, dil becerilerinin öğrenciye kazandırılması aşamalarında farklı öğrenme yöntem tekniklerinin kullanılmasına ihtiyaç vardır.

## **2.7. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Olan Tutumları**

Eğitimde arzu edilen başarının sağlanması, öğrencinin tanınmasıyla olanaklıdır. Bireyler, öğretimin etkililiği ile yakından ilgili olan tutumlara sahip olarak doğmazlar sonradan edinirler. Ayrıca, araştırmalar tutumların genellikle erken yaşlarda edinildiğini

göstermektedir. Erken yaşlarda edinilen tutumların, önemli deneyimler ve olaylar gerçekleşmedikçe durağan olduğu ve kolay kolay değişmediği görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1979: 102).

İlköğretimde, öğrencilerin bireysel özellikleriyle ilgili olan tutumlarının incelenmesi, olumsuz olan tutumlarının azaltılması ve olumlu tutumlarının artırılması; Türkçe öğretimine yönelik değişikliklerin yapılması yoluna gidilip gidilemeyeceğinin belirlenmesi bakımından önemlidir.

Sosyal hayat içerisinde, insanların kültür ve medeniyet faaliyetlerini inşa etme çerçevesinde iletişim, insanlık için temel ihtiyaçlardandır. İnsanlık için değer ifade eden iletişim hakkında yapılan tanımların bir kaçını şöyle sıralayabiliriz. Baltaş ve Baltaş (1994: 19), Köknel (1997: 35) ve Eren (1995: 273) iletişimi “düşünce ve bilgilerin başkalarına aktarılması sürecidir” şeklinde tanımlamaktadırlar. Aydın (1994: 149) ve Dökmen’e (1998: 19) göre iletişim, anlamları ortak kılma sürecidir.

Tutum, bireyin, giriş davranışları boyutunda başarı için önemli bir faktördür. “Tutum” faktörünün dikkate alınmadığı bir eğitim ortamında; öğrenme etkinliklerinin gerçekleşmesinde ve öğrenme yaşantılarının oluşturulmasında önemli güçlüklerle karşılaşma olasılığının göz önünde bulundurulması gerekir. Eğitimde, başarının gerçekleşmesinin ölçütü olarak, öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesi gösterilebilir.

## **2.8. Türkçe Ders Kitaplarının Türkçe Öğretimi Açısından Önemi**

Ders kitapları, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretim materyallerinden biri, hatta birçok durumda tek öğretim materyalidir (Halis, 2002: 51). Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin neler öğreneceğini, öğretmenlerin neler öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir kaynak (Küçükahmet, 2003: 18) olan ders kitabı, öğrencinin ilgisini çeker ve öğretilecek konulara ilgi duymasını sağlar. Ders kitaplarında öğrencileri çalışmaya, araştırmaya, düşünmeye özendirici hazırlık soruları ve araştırma konuları yer alır (Demirel, 2000: 40).

Eğitim-öğretim materyali olarak ders kitapları, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme aşamalarındaki çalışmalarını sistemli bir şekilde devam ettirmelerini sağlayan

araçlardır. Ders kitapları öğrencilerin yürürlükteki öğretim programlarında belirtilen kazanımları edinme sürecinde büyük bir öneme sahiptir.

Bu nedenle, bütün öğrenciler tarafından yaygın bir şekilde kullanılması, ders kitabına kolay ulaşılabilir olması, temalara uygun metinlerden oluşması, öğrenci seviyesine uygunluğu, görsel zenginliği, öğrenci çalışma kitabıyla uyumu ve içerdiği ölçme değerlendirme bölümlerini içermesi gibi özellikleriyle ders kitapları öğrenme sürecinin aktifliğini ve verimliliğini artırır.

Kullanılan aracın niteliği, seçilen yöntem, teknik ve öğretme stillerinin uygun ve verimli olup olmadığı, kitaplardaki ölçme değerlendirme bölümleri ve öğretmenlerin uyguladıkları diğer değerlendirme çalışmaları, öğretim aşamalarında belirlenen hedeflerin gerçekleşme düzeyini ortaya koymada etkilidirler.

Ders kitapları, hem eğitim hem de öğretim amacıyla kullanılan temel kaynaklardır. Öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun bilişsel ve duyuşsal becerilerle donatılmış zengin okuma parçalarından oluşan, öğretim programlarının esas aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan, ihtiva ettiği bilgileri öğrenciye aktaran basılı eğitim ve öğretim materyalleridir. Ders kitabı, özellikle Türkçe derslerinde öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmak için önemli bir işleve sahiptir. Bu işlev, kitaplarda yer alan okuma parçalarından kaynaklanmaktadır. Çünkü Türkçe derslerinde bütün dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi) bu metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çeçen ve Çiftçi, 2007: 39).

Bu amaçla Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2005: 161). Okuma parçalarının, dil bakımından taşıması gereken özellikler şu şekilde belirtilmiştir:

1. Okuma parçaları Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtan eserlerden seçilmelidir.
2. Okuma parçaları dil, anlatım ve içerik açısından türünün güzel örneklerinden seçilmelidir.
3. Dünya edebiyatından seçilen okuma parçaları çevirilerinde, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmış olmasına özen gösterilmelidir.
4. Okuma parçaları, öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.

5. Her okuma parçası, öğrencinin kelime dağarcığını zenginleştirmeye yönelik kelime ve kelime gruplarına yer vermelidir.

Okuma parçalarının, seçimi özen gerektiren bir konudur. Anlamanın, dolayısıyla da öğrenmenin büyük oranda okuyarak gerçekleştiği düşünüldüğünde seçilecek metinlerin nasıl bir önem arz ettiği daha iyi anlaşılmaktadır. Okumanın yalnızca Türkçe dersi için gerekli olduğu düşünülmemelidir. Okuma bütün derslerin esasıdır çünkü öğrenme büyük ölçüde okumaya dayanır. Çocuklar, ancak iyi okudukları ve okuduklarını anladıkları zaman diğer derslerde başarılı olabilirler (Kaçalın ve Benzer, 2006: 420).

Çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında, ders kitaplarının ve bu kitaplarda yer alan okuma parçalarının etkisi büyüktür. Toplumumuzda okuma alışkanlığı yeterince gelişmediğinden dolayı, ders kitapları, bireylerin karşılaştıkları kitaplar olarak kalmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarındaki okuma parçalarının seçimi, önem arz etmektedir. Sönmez'e (2003: 25) göre okuma parçalarının, içeriğinin aşamalı ve birbirine ön koşul olacak şekilde sıralanması gerekmektedir. Böyle yazılmış bir okuma parçasında bilginin öğrenilmesi ve hatırlanması daha kolaydır. Bundan dolayı konuların anlamlı bir bütünlük oluşturacak şekilde yapılandırılmaları ders kitaplarının okunabilirliği açısından önemlidir.

## **2.9. Ana Dil Öğretiminde Metin (Okuma Parçası) Kullanımının Önemi**

Metin kelimesi, Arapça kökenlidir ve Türkçe Sözlük'te , "1. Eser, yasa, belge; bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü; basılı veya el yazması parça; 2. Acılar karşısında dayanma gücünü yitirmeyen, sağlam, metanetli, dayanıklı " anlamlarıyla açıklanmıştır (TDK, 1998: 1548). Kelimenin batı dillerinde, Latince karşılığı "textus" tur. İngilizcede metin kelimesinin karşılığı "text"; Fransızcada ise "texte" dir (Akbayır, 2006: 215; Demir, 1994: 207). Kelime anlam açısından incelendiğinde Arapçada sağlamlık, dayanıklılık; Latince kumaş veya dokuma anlamlarına gelmektedir. Nasıl ki bir kumaş dokuyucunun elinde yüzlerce ipin ardı ardına, yan yana gelmesiyle oluşuyorsa, metin de yazarının, metni oluşturan öğeleri birbirine aşama aşama eklemesiyle bir "dokuma" süreci sonunda ortaya çıkmaktadır (Akbayır, 2006: 215).

Buna göre metin, bir yazıyı şekil ve noktalama işaretlerinin kullanım özelliklerinin dikkatle yer aldığı kelimeler cümlesi, topluluğu; münşeât ise metin yazım kurallarına göre kaleme alınan düz yazıların kendisi olmaktadır. Zaten münşeât kelimesinin müştaklarında inşa etme, yani bina etme anlamı vardır. Peki, bu nasıl bina etmedir diye sorulacak olursa, sorunun cevabı metinde gizlidir; yani söz ve yazım kurallarına göre anlamın güçlendirilmesi, tam ve doğru olarak verilmesi için imla ve noktalama kurallarına göre inşaatı, yapıyı sağlamlaştırma, metinleştirme kendiliğinden anlaşılır.

Metin, okumaya konu olan, anlatım bütünlüğü bulunan, kelimelerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan anlamlı, sağlam ve somut bir yapı olarak tanımlansa yeridir. Metin dil bilim çalışmalarının odak noktasını oluşturan metin sözcüğü gündelik dilde ve dil biliminde değişik biçimde tanımlanmaktadır. Gündelik dilde metin sözcüğünden anlaşılan birden çok cümleden oluşan yazılı metinlerdir. Metin dil bilim çerçevesinde yalnızca yazılı sözceler değil, sözlü sözceler de metin olarak adlandırılmaktadır (Şenöz, 1999: 29).

Dili oluşturan ses, sözcük ve cümlelere bakarak, dile dayalı bir iletişim sistemini açıklamaya çalışmak sağlıklı bir değerlendirme olmaz. Metin parçalarını oluşturan dile dayalı yapılar, anlamlı, birbirleriyle anlam bütünlüğü içerisinde mantıklı dil yapılarıdır. Okuma alışkanlığı metin parçaları aracılığı ile gerçekleşir. Metin parçalarının içeriği, türü, şekli, yapısı çerçevesinde belirli bir düzeyde bulunan okuyucu grubuna yönelik olarak yazılı hale getirilirler.

Metin parçaları, dil eğitiminde, özellikle de ana dil eğitiminin verilmesi çalışmalarında kullanılan önemli öğretim araçlarıdır. Ana dil eğitimi, nitelik olarak, bir beceri kazandırma dersidir. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılma sürecinin sonunda çeşitli hedeflere ulaşmak ve ana dili etkili kullanma alışkanlığı kazandırılmak istenir. Ana dil eğitimi kapsamında bu amaçlara ulaşmak üzere kullanılan en yaygın araç, çeşitli türlerdeki metinlerdir. Temel dil becerilerinin sınırları içerisinde, ana dil eğitiminin öğrenme alanlarında gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması aşamalarında, okuma, yazılı ve sözlü anlatım, dinleme, yazım ve sözcük çalışmaları etkinlikleri yaptırılır.

Metinler, öğrencilerin sadece ana dillerini doğru kullanmaları için değil, aynı zamanda yüksek karakterli bireyler olarak yetiştirilmeleri için de önem taşımaktadır. “Çocuğun millî benliğinin ve kültürel kimliğinin oluşumunda aile, çevre ve okuldan sonra ders kitaplarıyla yardımcı ders kitaplarına alınan metinlerin mühim rolü vardır. Metinlerin önemi çocuğun benlik, kimlik ve kişiliğinin oluşumu noktasında düşünülmektedir.” (Karakuş 1995: 11).

Buna göre dilsel öğelerin bir araya gelmesiyle oluşturulan metinler, kültürün aktarılması konusunda da önemli görevler üstlenmektedir. Dil ve edebiyat kavramları, kendilerini metinler içinde gösteren ve ancak bu şekilde somut bir şekle bürünen kavramlardır. Özbay (2002: 115) bu noktadan hareketle kültürü meydana getiren millî, ahlaki ve insani değerlerin, dil ve edebiyat vasıtasıyla tanıtılabileceğini ve benimsetilebileceğini ifade etmiş; millet hayatının devamının da buna bağlı olduğunu vurgulamıştır. Göğüş, (1978: 4-6) ana dil eğitiminde metin kullanımının amaçlarını genel olarak: “Çeşitli konularda ve düzeylerde yazılmış yazıları hızlı okuyup doğru ve eksiksiz anlayabilmek, Türkçede kullanılan sözcükleri çeşitli anlamlarıyla öğrenerek geniş bir sözcük dağarcığı edinmek, doğru anlamaya temel olması amacıyla Türkçenin dil bilgisi kurallarını öğrenmek, okuma alışkanlığı, ilgi ve merakını artırmak, yapıtlar yoluyla ulusal ve evrensel ahlak ölçülerini tanımak” şeklinde açıklamaktadır. Ana dil eğitimi okuma, yazma, konuşma, dinleme, dil bilgisi etkinliklerinden oluşan bir bütün şeklinde yürütülmektedir. Bu etkinliklerin amaçlarına ulaşabilmesi için metinlerden yararlanmak gerekir.

Okullarda eğitim-öğretim aktivitelerinde; sınıflarda kullanılan metin parçaları, öğrencilerin bilgiye ulaşabilme becerilerini esas alan eğitim durumları, bilgi içeriğinin verildiği değişik yazılı kaynaklarla, malzemelerle desteklenmelidir. Ana dil öğretimi çalışmalarında kullanılan metinler, geçerliliği olan, çağdaş, gelişime açık, geçerliliğini sürdüren anlayış çerçevesinde hazırlanmalıdır. Bu metin parçaları (okuma parçaları) hedef kitlenin seviyesi gözetilerek, eğitim amaçlarına uygun olarak, Türk edebiyatında metin türünün seçkin örneklerinden seçilmelidir.



## 2.10. Türkçe Öğretimi Açısından Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Parçalarının Çeşitliliği ve Özellikleri

Eğitim etkinliklerinde amaçların kazanımların gerçekleşmesinde ders kitapları en önemli kaynaklardan biridir. Türkçe dersinin amaçları, öğrenme alanları ve sınıflara göre kazanımların gerçekleştirilmesinde Türkçe ders kitapları aktif rol oynamaktadır. Ders kitapları içerik olarak, okuma parçaları ve metin türlerinden oluşur. Öğrencinin zihinsel ve sosyal gelişimine uygun okuma parçaları ve metin türlerinin seçimi, Türkçe öğretiminin verimliliği açısından önemlidir.

Türkiye’de 2005 yılından itibaren ilköğretim okullarının 1–5. sınıf ve 6–8. sınıflarında yeni Türkçe Öğretim Programı uygulanmaktadır. Ders kitapları, bu program kapsamında değiştirilmiş ve yeni programla uyumlu olarak hazırlanmıştır. Bununla birlikte, ana dil eğitimi çerçevesinde, Türkçe öğretimi aktivitelerinde kullanılmak üzere en önemli öğretim aracı olarak öğrencilerin faydalanması için yeniden düzenlenmiştir. Ders kitapları, ana dil eğitimi-öğretim çalışmalarının temelini oluşturmada en önemli eğitim materyalidir. Bu bakımdan Türkçe dersi öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde temel öğretim malzemesi niteliği taşımaktadır.

2006 yılından itibaren ilköğretim okullarında yeni öğretim programı, buna bağlı olarak yeni Türkçe ders programı ve bu programa uygun hazırlanmış ders kitapları okutulmaktadır. Eğitim-öğretimde en önemli kaynaklardan biri ders kitaplarıdır. Bu yönüyle eğitim öğretimde amaçların, kazanımların gerçekleştirilmesinde en büyük görev ders kitaplarına düşmektedir. Türkçe ders kitapları, Türkçe dersinin amaçları ile öğrenme alanları ve sınıflara göre kazanımların gerçekleştirilmesinde büyük bir görev üstlenmektedir. Ders kitabının büyük çoğunluğunu ise, metinler veya okuma parçaları oluşturmaktadır. Bu anlamda çocuğun zihin, dil ve sosyal gelişimine uygun hazırlanmış metinler veya metin türleri oldukça önemlidir (Keklik, 2007: 3).

İlköğretim çağında, okuma eğitimini olumsuz yönde etkileyen faktörlerin başında çocukların kullandıkları kelimelerin derlenmesi ve derlenen bu kelimelerden hazırlanmış metin parçaları çalışmalarının az olmasıdır. Bunun yanında ders kitabı yazarlığının hemen herkesin yapabileceği, sıradan işlerden biri sayılma düşüncesinin taşınıp önemsenmemesi, okuma öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Son yıllarda, yeni yetişen neslin kelime hazinesinin az olduğunu, meramını ifadede güçlük çektiğini görüyoruz. Bunun sebeplerinden biri belki de en mühimi okutulan ders kitaplarının bu hususu dikkate almadan hazırlanmış olmasıdır (Karakuş, 2005: 233). Öğrencilerin seviyelerine göre hazırlanmış ders kitaplarındaki kelime varlığı, öğrencilerin kelime hazinesini besler. Ders kitapları aracılığı ile öğrenciye kazandırılması hedeflenen kelimeler, öğrencilerin eğitim seviyelerine göre önceden tespit edilerek, aşamalı olarak metin parçalarına yerleştirilip, öğrencilerin ilgilerini çekecek, zevkle okuyacağı metin parçaları oluşturulmalıdır. Fakat ders kitapları yönetmeliğinde, öğretim programlarının içeriğinde ve program kılavuzlarında öğrencilerin sınıf ve yaş seviyelerine göre edinmeleri gereken kelimelerin ve kavramların, sayı olarak alt ve üst sınırlarını belirten çalışmalara yer verilmemiştir.

Türkçe dersi; beceri dersi olmanın yanında, okuma, anlama, konuşma, yazma becerileri ile bilgiyi edinme ve aktarma fonksiyonu çerçevesinde, bilgi dersi niteliğini de taşır. Dinleme ve okuma, anlama becerisini; konuşma ve yazma ise anlatma becerisini geliştirerek, öğrencilerin ana dil becerilerini, etkili kullanmalarını sağlarlar.

2005 (1–5. sınıf) Türkçe programıyla, yukarıda ifade edilen öğrenme alanlarının yanında, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı da eklenmiştir. Türkçe eğitiminin genel amacı; öğrencilerin, okuduklarını, dinlediklerini, anladıklarını ve düşündüklerini sözlü ve yazılı olarak ifade etme becerilerini geliştirmektir. Başka bir ifadeyle, metin çözümlenmeleri ve değerlendirmeleri ile öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde metin türlerinin seçimi ve metin oluşturma çalışmaları önem arz etmektedir.

Türkçe öğretiminde, ihtiyaç ve dil seviyelerine göre uygun metinler, onların ana dili doğru düzgün ve etkil kullanma becerilerini geliştirmede önemli rol oynayan ders araçları durumundadır. Metin türü, edebî tür, yazılı anlatım türü ifadeleri birbirlerine karıştırılarak kullanıldığı için açıklamak gerekmektedir. Metin, bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekstir (TDK, 2005: 1382). ‘Metin’, bu ifadeler kapsamında, yazılı olarak oluşturulan her şeydir. Bu anlamda metin türü ile yazılı anlatım türünü birlikte değerlendirmek yanlış olmayacağı kanaatindeyiz.

Aktaş ve Gündüz’e (2001) göre yazılı anlatım türleri form yazıları, öğretici/didaktik türler ve edebî türler olarak üç kısma ayrılabilir. Özgeçmiş, dilekçe,

mektup, telgraf, rapor, karar, ilan/duyuru, tutanak, tebliğ gibi türler, kalıplaşmış ve alışılmış şekillerde sunulan form yazıları; makale, eleştiri, deneme, fıkra/köşe yazısı, sohbet/söyleşi, röportaj, gezi yazısı, anı/hatıra, günlük/günce biyografi, otobiyografi, gibi didaktik nitelikteki öğretici türler ve destan masal, fabl, hikâye/öykü, roman, şiir, tiyatro gibi okuyucuda estetik duygu, haz uyandıran edebî türlerdir.

Metin türlerini yukarıda ifade edilen, bu gruplandırmalar neticesinde üç kısma ayırarak; edebî türler, öğretici veya fikir-duygu ağırlıklı türler ve form veya güncel konuların ağırlıklı olduğu, yazılı anlatım türleri şeklinde sınıflandırılabilir. Türkçe öğretimi çalışmalarında, ders programlarında, metin türlerinin dağılımı neye göre ve nasıl olmaktadır? Ders kitabının hazırlanmasında, cevaplanması gereken önemli sorulardan biri de metin türlerinden hangileri ders kitabında geçmelidir?

1–5. sınıf Türkçe dersi ders programında her temada üç farklı türden; öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiirden olmak üzere beş metin işlenmesi gerektiği söylenmektedir. 6–8. sınıf Türkçe dersi ders programında ise 6. sınıfta; şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup; yedinci sınıfta; şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, sohbet/söyleşi, gezi yazısı, biyografi; sekizinci sınıfta; şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme, sohbet/söyleşi, eleştiri, destan türlerinde metinlere mutlaka yer verilmesi ve bu türler dışındaki türlerde de metinlere yer verilerek öğrencilerin farklı türden metinlerle karşılaşması sağlanmalıdır, ifadesi geçmektedir (MEB, 2006: 57).

Bu ifadeler çerçevesinde programda neden bu türlerin seçildiği hakkında bir gerekçeden söz edilmemiştir. Bu nedenle, sözü edilen metin türlerini, var olan metinlerden hareketle, metni tanımladığımız durumda, sanatkârın başka bir yerde, metin türü ile ilgili yapılan tanımın dışında kalan, farklı bir eser ortaya koyması mümkündür. Edebi metin türleri sürekli gelişmekte ve değişmektedir. Edebi metinlerin çeşitliliği ve içeriği açısından, ana dil eğitimindeki önemini ortaya bakımından bazı özelliklerinden bahsedilmesinin yerinde olacağı ifade edilmektedir.

İlk çocukluk döneminden itibaren çocukların zihin, dil, kişilik ve sosyal gelişiminde çocuk kitaplarının önemli bir görevi bulunmaktadır. Sever'e (2005: 182) göre ana dil öğretimi, ilköğretimin ilk yılından başlayarak daha çok seviyeye uygun edebî metinlerle (masal, şiir, hikâye vb.) gerçekleştirilir. Edebi metinler, kullanmalık metinler gibi, öğüt vermez. Çocuklara hayat ve insan gerçekliğinin sanatçı duyarlılığı ile

kurgulanmış örneklerini sunar. Bu örneklerde ana dilinin yaratıcı gücü, anlatım inceliği ve kuralları, çocuk gerçekliğini kuşatan bir anlayışla sergilenir. Yine Sever'e (2003: 3) göre, kurgulanmış bir hayatı, sanatçı duyarlılığı, sanatkârın bakış açısı ve edebi metinler aracılığıyla yaşama şansı buluruz. Edebiyatla insan hayatının gerçekliğine farklı açılardan bakarız. Sanatkarın kalemi ile değişik insan hikâyelerini, sanatçı duyarlılığıyla tanıma fırsatı buluruz.

İlköğretim birinci kademe Türkçe dersi ders kitaplarında olaya dayalı veya öyküleyici metin türlerinin bilgilendirici metin türlerinden fazla kullanılması daha uygundur. Öyküleyici metin türlerinden -masal, fabl, hikâye, efsane, destan, roman, tiyatro, anı ve gezi yazısından- masal, fabl, hikâye, anı ve gezi yazısı metin türlerini kullanmak çocuklar için daha etkili, zevkli ve heyecanlıdır. Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için masal, fabl, hikâye metin türünün daha çok üzerinde durulması gerekir. Özellikle masalın çocuklarda hayal ve duygu gücünü arttırdığı ve zenginleştirdiği, ana dilin kavranması ve geliştirilmesinde büyük payı olduğu görüşünde uzmanlar birleşmektedir (Keklik: 2007: 9).

Öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini sağlamak için Türk edebiyatının en seçkin yazılı ürünlerinden -şiir, öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerinin içinden- edebi ve estetik değeri olan metin parçalarına, 1-8.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer verilmelidir. Bu nedenle metin parçalarında seçkin yazar ve şairlerin eserleri kullanılmalıdır.

Cemiloğlu'na (2004: 29-71) göre ilköğretimin her aşamasında olaya dayalı türlerin özellikle hikâye, masal, fabl eserlerin tamamının ders kitabında yer verilmesi, uzun olmadığı için sınıf içerisinde incelenebilmesi ve kavramayı kolaylaştırabildiği için faydalıdır.

Öğrencilerin duygularını ifade etmesinde ve geliştirmelerinde şiir türü önemli rol oynar ve duygu içerikli edebi bir tür olan şiir, ilköğretimin her kademesindeki ders kitaplarında kullanılmalıdır. Hatırda kalmayı kolaylaştırıcı, dili kullanma gücünü geliştirici tekrarlı cümle ve kelimelerin yer aldığı şiir türü, birinci kademe ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi öğrencilerin dil gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.

## 2.11. Türkçe Eğitimi Sürecinde Metin Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Türkçe öğretimi kapsamında; öğrencilerin ana dil eğitimi çalışmalarına, aktif olarak katılımını sağlamak, derse daha iyi adepte olmalarını sağlamak, öğretimin kalitesini artırmaktır. Bunun yanında, metin parçalarının içeriği, kolay okunur olması ve zor okunur olma durumu öğrencinin gelişim düzeyi dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Öğrenciye ağır gelen metinler öğrencinin okuma hızını yavaşlatır, öğrenmeyi zorlaştırır, okunması kolay metinlerde öğrencinin ilgisinin dağılmasına neden olur.

Eğitim faaliyetleri çerçevesinde, öğrenciler üzerinde kalıcı davranış değişikliklerinin oluşması sağlanarak öğrencilerin gelişim düzeyi dikkate alınıp aşağıda bahsedilen ve programın içeriğinde yer verilen değişikliklerle yeni Türkçe öğretimi programının ana dil eğitimine cevap verebilirlik düzeyi artırılmaya çalışılmıştır.

Türkçe dersinin 2005 öğretim programında;

1. Klasik eğitim anlayışlarının yanında yeni ve modern eğitim anlayışlarının gündeme geldiğinden,
2. Bilişsel stratejiden,
3. Öğrenciyi merkeze alıp, aktif kılan ve öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirip yeni bilgilerle ilişkilendirmesini sağlayan anlamlı öğrenme kuramından bahsedilmiştir.

Derslerde anlatılacak konunun ya da kitaplardaki metinlerin öğrenci seviyesine uygun olması gerekir. Öğrenci seviyesine uygun olarak seçilen konu ve metinler yine öğrencinin gelişim aşamaları dikkate alınarak verilmelidir. Somut işlemler dönemindeki bir çocuğa soyut işlemlerden bahsetmek yanlış olur. Türkçe derslerinde de olay ağırlıklı yazılar yani hikâye, roman, öykü gibi türler daha küçük yaşlarda; fikir yazıları yani deneme, makale, fıkra gibi türler ise daha ileride okutulmalıdır. “Bilgi vermeye dayalı metinlerin öğretimi ve anlaşılması, yapılarından dolayı hikâye etmeye dayalı metinlerden daha zordur. Çocuk bu konuda doğrudan öğretim ihtiyacı içerisindedir.” (Akyol, 2006: 160).

‘Anlayarak okumak’ kelime grubuyla ifade edilmek istenilen, öğrencinin görsel, duyuşsal, bilişsel bütün zihinsel süreçlerini kullanarak metni anlamlandırma, anlamlı

hale getirme etkinliğidir. Önemli olan metni okumak değil; anlayarak okumaktır. Anlamadan yapılan bir okuma çalışması hiçbir fayda vermez.

Günlük yaşamın her evresinde insanlar birçok metinle karşı karşıyadır. Bu metinler bazen kişiyi hiç ilgilendirmeyen unsurları içerebildiği gibi bazen de hayati öneme sahip unsurlar içerebilir. Bir reklam, bir şiir, bir hikâye-roman, bir sağlık raporu, bir mahkeme kararı, bir ders aracı insanın günlük hayatta karşılaşılabileceği okuma unsurlarıdır. Bu metinleri okuyarak anlama, modern ve demokratik toplumda yaşamının bir gereğidir (Özbay, 2006: 2).

Öğretmenler de bir metni işlerken kelime ile kavramların ne anlam ifade ettiklerini ve yardımcı ana fikirleri bulmada ve bunların yardımıyla ana fikrin nasıl tespit edileceğinde öğrencilere yardımcı olmalıdır. Öğretmenler; çalışma kâğıtları, görsel ve işitsel araçlar, projeler, testler ve

- Sesli okuma,
- Sessiz okuma,
- Göz atarak okuma,
- Not alarak okuma,
- Özetleyerek okuma,
- Hızlı okuma...gibi okuma türleriyle Türkçe derslerinin daha verimli geçmesini

sağlarlar.

Eğer bu verimin daha da artırılması, kelime ve kavramların ne anlama geldiğinin bilinmesi, yardımcı fikir ve ana fikrin ne olabileceğinin gösterilmesi isteniyorsa yeni yöntem ve tekniklerden de faydalanmak gerekir (Şenay, 2007: 13).

Türkçe Öğretim Programında da okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık haline getirebilmeleri amaçlanmış ve zengin bir kazanım listesi verilmiştir (Özbay, 2006: 5).

Bu nedenle Türkçe eğitimi sürecinde öğrencilerin okuma çalışmaları yaptıkları metin parçalarının içeriği, dili, anlatımı öğrencinin seviyesine, öğrenme düzeyine göre seçilmelidir.

Durum böyleyken okullarımızda yapılacak okuma çalışmaları da öğrencilerimizin doğru ve anlamlı okuma becerisini geliştirecek nitelikte olmalıdır. O yüzden öğrencilerin seviye ve ilgilerine uygun farklı türlerden metinler seçilmelidir. Ayrıca metinleri okurken hangi hususlara dikkat edilmesi gerektiği, bir eser içindeki fikir yapısı ya da olay kurgusu ve çözülmesi gereken düğüm noktaları öğretmenler tarafından gösterilmelidir. Zaten Türkçe derslerinde de yazılı bir metni anlatmaya büyük özen gösterilmektedir. Çünkü yazılı anlatımın kendine ait kuralları vardır; karmaşıktır. (Şenay, 2007: 13).

## **2.12. Okuma ve Anlama Becerisi**

### **2.12.1. Okuma Kavramı**

Öğrenme ve öğretme sürecinde bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin birlikte çalışmasıyla, yazılı sembollerin anlamlı hâle getirilme etkinliğine ‘okuma’ denir.

Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleriyle zihnin yazılı sembollerini anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla yazar ile okuyucu arasında bir ilişki kurulmaktadır. Okuyucudan, bir yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir. Okuma bir metnin ya da sözcükler grubunun telaffuz edilmesi olarak görülmektedir. Yani yazılı bir metni hiç anlam çıkarmadan sadece sözcükleri doğru telaffuz edebilmek amacıyla okumak gerçek anlamda okuma değildir. Okuma öğretiminin amacı öğrencilerin ilgi, yetenek ve yabancı dil düzeylerine göre farklılık gösterebilir (Demirel, 2000: 101).

Öğretim çalışmalarının içeriğinde, okuma etkinliğinin önemli bir yer teşkil etmesi; bu süreçte gerçekleşen öğrenmelerin, öğrencilerin okuduklarını, anlamlı hale getirme becerilerini geliştirme çabaları ile paralellik gösterir.

Özellikle, ders kitapları dışındaki öğretim gereçlerinin az kullanıldığı eğitim ortamlarında, okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencinin öğrenmesi

kolaylaşmakta, düşük olanın ise zorlaşmaktadır (Özçelik, 1987: 101). Okuma, bir yazının harflerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak (Göğüş, 1978: 60). Okuma, bireyin çeşitli gelişme aşamalarından oluşan bir süreci kapsamaktadır. Öncelikle sembollerin tanındığı bir algılama sürecidir. Sembollerin algılanmaya başlaması ile bu sembollerin zihinsel kavramlara dönüştürülme süreci ortaya çıkar. Diğer yönden; bir kişinin yazılı metinlerle etkileşimde bulunduğu kullanabileceği bilgi edinim yeteneği olarak tanımlanabilir (Urguhart ve Weir, 1998: 11).

Öğrenme faaliyetlerinin ve okuma becerisinin geliştirilmesinde, öğrencilerin ön bilgilerini kullanmalarının önemi büyüktür. Ön bilgilerin aktif hâle getirilerek kullanılması, öğrencilerin okuduğunu anlama kazanımlarını sağlamaları açısından gereklilik arz eder. Yazılı olan hiçbir metin parçası kendi kendini anlamlı hâle getiremez, kendini ifade etme niteliği taşımaz, mutlaka okuyucu ön bilgilerini kullanarak yazılı metni çözmeye çalışır, çözdüklerini zihinsel işlem basamakları içerisinde anlamlandırır.

Öğrenciler ön öğrenmeler yardımıyla yenilerini zihinde daha kolay yapılandırabilecek ve bildiklerini yeni ortamlarda kendine güven duyarak başkalarıyla paylaşabilecektir (Göçer, 2008: 15). Okuma etkinliği, zihinsel süreç işlemleri ile gerçekleşir. Bu zihinsel faaliyet işi, fikirler daha geniş düşünce birimleriyle birleştirildiğinde bir düşünce süreci biçiminde genişler. Düşünce süreci, yalnızca algılanan fikirlerin anlaşılmasından değil, aynı zamanda onların yorumlanması ve değerlendirilmesinden de oluşur. Bu süreçler, herhangi bir uygulama amacıyla birbirinden ayrılmazlar. Okuma işlemi içerisinde birleşirler (Bamberger, 1990: 10).

İnsanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında ‘okuma eylemi’ önemli rol oynar. Bununla birlikte görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümlene gibi farklı zihinsel işlemler süreci içerisinde gerçekleşen, çok önemli bir eğitim ve iletişim aracıdır. Kelimelerin öğrenci tarafından yanlış tanınması, öğrencinin zihninde yeterli kelime dağarcığının olmamasından kaynaklanan kelime tanıma yetersizliği zincirleme bir şekilde cümleleri, paragrafları bütün olarak metnin yanlış anlaşılmasına neden olacaktır. Okuma sırasında öğrenci tarafından anlamlandırılan kelimeler sürekli olarak belleğe kayıt edilmekte, öğrenci belleğe kayıt edilen kelimeleri,



ön bilgilerini harekete geçirerek, bütünü anlamlandırarak, bilişsel süreç çerçevesinde metni anlamlı hale getirmektedir. Zihinde oluşturulan anlamlı bütün, uzun süreli belleğe yerleştirilerek okuma-anlama faaliyeti gerçekleştirilmiş olur.

### 2.12.2. Okuma Becerisi

Okuma-anlama sürecinde, Türkçe eğitimiyle öğrenciye kazandırılmak istenen; okuma parçasına uygun başlık bulma, okuduğu bir okuma parçasının ana fikrini bulma, ana fikri destekleyici yardımcı fikirleri bulma, okuma parçasında geçen ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin edebilme becerileridir.

Okuma, beyne bilgi girdisi sağlama, bu bilgileri zihinsel işlemlerden geçirerek anlama etkinliğidir. Kişinin okuduğunu yeterince anlayamaması, çoğu kez okumayla ilgili bilişsel becerilerin istenen yeterlilikte ve nitelikte olmayışından kaynaklanır. Bunun için, bireyin okumayla ilgili bilişsel becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ileri sürülebilir. Okumanın bilişsel becerileri Bloom'un sınıflamasına uygun olarak "bilgi, kavrama, uygulama, çözümlenme, bireşim ve değerlendirme" düzeyinde, hedef ve hedef davranışları yazılabilir (Sönmez, 1994: 35-63).

Bunun yanında, okuduğu metni; özünü kaybetmeden kendi ifadeleriyle anlatma, okuma parçasında geçen olay yerini bulma, okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini bulma, okuma parçasındaki neden-sonuç ilişkilerini bulma gibi kazanımları öğrenciye kazandırma amaçlanan okuma anlama becerileri, ilköğretim basamağının kapsamı içersindedir.

Okuma insanoğlunun sonradan kazandığı bir beceridir. Okullarda uygulanan çeşitli yöntem tekniklerle bu beceri çocuklara kazandırılır. Ancak okumayı veya yazıyı sökmek tam olarak okuma becerisine sahip olmak demek değildir. Okuma becerisine tam olarak sahip olmak için okuma hızının yeterli bir seviyede olması ve bu hızda okurken metni anlayabilme becerisine sahip olmak gerekir. Önceleri "okumanın yavaş olması, anlamayı kolaylaştırır" şeklinde yaygın olan bir inanış vardı. Bu görüş, özellikle okuma konusunda uzman kişilerin eserleriyle (Maviş, 2003; Buzan, 2003; Türkan, 2002; Ruşen, 2003; Richaude, 1990; Townsend, 2002) çürütülmüştür (Arıcı, 2009: 36).

Okuma becerisi gelişmiş ve iyi bir okuyucu niteliğini kazanan birey; duygu ve düşünce dünyasını şekillendirmiş, bilgi kapasitesini artırmış, kişilik kazanmış olarak donanımlı hâle gelir. Okuma faaliyeti; bireyin biyolojik, fizyolojik özelliklerinin etkin bir bütünlük içinde çalıştığı zihinsel bir bütünlüğü içerir. Zihinsel bütünlüğün temelinde, okunan okuma parçasını ‘anlama’, ‘anlamlandırma’ amacı vardır.

Görsel, zihinsel, psikomotor faaliyetler sürecinin sonunda ortaya çıkan okuma ve okuduğunu anlama becerisini etkileyen en önemli faktörlerden birisi de kelime tanıma becerisidir. Türkçe öğretiminde, algılama düzeylerinin paralelinde kelime tanıma becerisi gelişmiş öğrenciler, enerjilerinin büyük bir bölümünü anlamaya ayırırlar. Bu nedenle okudukları kelimeleri, cümleleri seslendirmeleri de çabuk olur. Bu durum, kelime tanıma becerisi gelişmemiş ya da az gelişmiş öğrencilerde ise, kelimeleri seslendirmeye fazla zaman aydıklarından okuduklarını anlama eylemini zihinsel etkinlikler çerçevesinde sağlıklı olarak gerçekleştiremezler.

### **2.12.3. Okuma İlgisi**

Bireyin dış dünyasında var olan objelere karşı, olumlu tutum yaklaşımı göstermesi, “ilgi” kelimesinin anlam içeriği ile değerlendirilir. Bireylerin davranışlarını şekillendiren belirleyicilerden birisi de, onların çeşitli olaylara, nesnelere ya da kişilere karşı olan tutumları, yaklaşımları, ilgileridir. Yine, bireyin dış dünyasında var olan objeler ile ilgili olarak; düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilim sürecinin oluşturduğu ve birey ile ilişkilendirilen, bireyin objelere karşı olan yaklaşım şekline de ‘tutum’ denir.

İlgi alanı ise, ‘ bir kişi veya kuruluşun ilgilendiği konular ’ olarak tanımlanmakta (TDK, 2005) ve bu okuma ilgi alanı olarak ele alındığında; bireylerin okumayı tercih ettikleri, okumaktan hoşlandıkları ve okumaya öncelik tanıdıkları yazılı ürünler olarak ifade edilmektedir. Okuma ilgisi, her yaştaki bireyin ve özellikle çocukların amaçlarını belirlemesinde, başarılı olmasında ve boş zamanlarını değerlendirmesinde oldukça önemli bir etkiye sahip olup (Güneş, 2004: 12-13) bireyde okuma bilincinin oluşumunda da önemli bir etkidir (Geçgel ve Burgul, 2009: 342).

Bir işi yapabilmek için öncelikle o işe ilgi duymak gerekir. Okuma etkinliği de öncelikle bireyin ona karşı olumlu bir tutum beslemesi sonucu gerçekleşebilir. Bu tutum

çok yüksek bir oranda olursa okuma eylemi çok, az olursa okuma da az olur. Okunacak kitabın türünü de yine bireyin bu ilgileri belirler. İlgii etkileyen en önemli unsur “motivasyondur”dur. Her ne konu üzerinde çalışırsanız çalışın, motivasyon sizi başarıya götüren bir anahtardır. Bu konu ister okuldan takdir ile mezun olmak, ister zamanınızı etkili bir şekilde programlamak, isterse de okumanızı geliştirmek olsun hiç fark etmez. Eğer okuma konusunda hevesli değilseniz konsantre olmak için zorluk çekersiniz (Ron, 2002: 107).

Çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde, bireyin kitap okumaya karşı olumlu tutum beslemesi önemlidir. Bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olan bu üç dönem sürecinde; okumayı özendirmek, okumayı sevdirmek, okuma eyleminin sürekliliğini sağlamak ve okuma bilincini geliştirmek, bireyin ilgi duyduğu alanlarda ve konulardaki kitaplara yönelik yönlendirmeler, ancak bilinçli rehberlik çalışmaları ile yapılabilir. Bu nedenle, ‘okuma ve ilgi’ arasındaki bağ, ifade edilenler çerçevesinde son derece önemlidir.

Okuma ilgisine bir diğer açıdan yaklaşıldığında, yetişkin bireyin ilgi duyduğu eserlerden onun yaşam tarzı, dünyaya bakış açısı, düşünce yapısı, beklentileri, hayal dünyası, vb. hakkında birçok ipucu bulmak ve beklentilerine, kendi kendini yetiştirmesine yardımcı olabilecek çıkarımlarda bulunarak sorunlarına çözüm önerileri sunmak da mümkündür. Bu noktadan hareketle, geleceğin öğretmen adaylarının okuma ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, gerekli rehberlik çalışmalarının arttırılabilmesi ve hangi yönlerde nasıl geliştirilebileceklerine dair çözüm yolları bulunmasında bir adım oluşturmaktadır (Geçgel, Burgul, 2009: 343).

Dökmen (1998) insanların kitaba ve okumaya ilgi duymalarını sağlayan temel ihtiyaçlarının olduğunu belirterek bunları şöyle sıralamıştır:

1. Kişiler bazen eğlenmek, hoşça vakit geçirmek için kitap okurlar.
2. Ruhsal yönden gelişmek, kendini geliştirmek için kitap okurlar.
3. Tutumları güçlendirmek ve sürdürmektir.
4. Yeni bilgiler edinmek için okurlar.
5. Eski bilgilerini örgütlemektir. İnsan zihninin işleyişinde dengeye ve tutarlılığa yönelme eğilimi vardır. Eski bilgilerini organize etmek, öğrendiklerini ise eski bilgileriyle bağdaştırmak isterler. Bu durum, onların okuma ihtiyaçlarını ortaya çıkarır.

6. Psikolojik savunma mekanizması kullanmaktır. İnsanlar kaygıdan kurtulmak için ego, bir takım savunma mekanizmaları kullanır. Bu savunma mekanizmaları kapsamında okumaya yönelebilirler.

Bu ihtiyaçlara bakıldığında öncelikle bireyin ihtiyaçlarının bilinmesi gerekmektedir. Okulda veya evde çocukların ihtiyaçlarının dikkate alınmasıyla onların okumaya karşı ilgileri sağlanabilir. Bu ihtiyaçlara uygun olarak, o doğrultuda kitaplar okutularak okuma sevdirebilir. Bir defa okumayı sevdikten sonra artık farklı kitaplar verilerek öğrenci yönlendirilebilir. Burada dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan birisi de çocukların yaş, cinsiyet, zekâ ve sosyoekonomik düzeyleridir. Bunlar, bireyin ilgilerini belirlemede son derece önemlidir. Örneğin, ilköğretimde kız öğrenciler peri masalları ile ev ve okul hayatına dair hikâyelere karşı ilgi duyarken erkek öğrenciler savaş ve macera türü masal ve hikâyelerden hoşlanırlar (Dökmen, 1998: 32).

Dil eğitiminde okuma alışkanlığının önemli bir yeri vardır. Okuma alışkanlığı diğer dil alanlarındaki başarının da anahtarıdır. İyi konuşmak ve yazmak için önce iyi bir okur olmak gerekmektedir. Çünkü okuma alışkanlığı diğer dil becerilerindeki başarıyı etkileyecek şekilde insanların görüş ve düşünce ufuklarını genişletmektedir (Koçyiğit, 1990: 29).

Öğrenme sürecinde ‘ilgi’ öğrencinin dikkatinin artırır, ön bilgilerini hatırlayıp harekete geçirmesini ve zihinde düzenlenmesini sağlayan önemli bir faktördür. İlgi, herhangi bir objeye karşı dikkatli olma durumudur. Bundan dolayı öğretim çalışmalarında öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesinde önemlidir ve bireyin hedeflerini seçmesinde de önemli rol oynar.

Okuma ilgisi ise çocuğun amaçlarını belirlemesinde, başarılı olmasında ve boş zamanlarını değerlendirmesinde etkilidir. Çocuğun gelişim sürecine bağlı olarak, okuma ilgileri değişir ve okudukları kitaplardan ne öğrendiklerine, zekâlarından çok okuma ilgileri etkili olur. Çocukta okuma ilgisinin oluşması, gelişmesi onun temel ihtiyaçlarına bağlıdır. Onlar bu dönemde, çevrelerindeki hareketli şeylere daha çok ilgi duydukları için okuma ilgileri de bu yönde oluşur. Yaş olarak büyüdükçe okuma ilgileri de somutlaşır, bireysel ilgilere bağlı yaklaşımlar sonradan ortaya çıkar, gençlik döneminde ise ilgiler mantıklı ve bilime yönelik olduğu şeklinde gelişir. Değişik özellikte okuma

ilgilerinden söz edilecek olursa; sürekli olarak, aralıklı, pasifleştirici, etkinleştirici, gruba dönük okuma ilgileri, öğrenme sürecinde değerlendirilmektedir.

#### **2.12.4. Okuma ve Anlama**

Okuma eğitim-öğretim sürecinin tüm basamakları için en önemli, temel etkinlik faaliyetini oluşturmaktadır. Okuma ile başlayan eğitim hayatında, başarıyı yakalayabilmenin en önemli unsurlarından birisi de okuduğunu anlayabilme becerisidir.

Çelenk (2003: 99), okuduğunu anlama gücü ile desteklenmeyen bir okuma eyleminin gelişi güzel bir seslendirme ya da bir zaman kaybından başka bir şey olmadığını belirtmiştir. Okuma, duyu organları yoluyla sözcüklerin algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir ve bilgi edinme ve öğrenmenin en temel dayanaklarından birisidir. Bloom (1979: 48) okuduğunu anlama gücünü öğretme-öğrenme sürecinde genel nitelikli bir bilişsel giriş davranışı olarak ele almaktadır. Calfee ve Drum'a (1986) göre, okuduğunu anlama etkinliğini metin, okuyucu ve metnin okuyucu tarafından yorumlanması oluşturur.

Okuma-anlama etkinlikleri çerçevesinde iyi bir okuyucu; okuduğu okuma parçasındaki bilgi ile yazarın anlattıkları ile sınırlı kalmaz. İyi bir okuyucu, okuma parçasının anlam derinliği kapsamında, yazarın metin parçasında iletmeyi düşündüğünden çok daha fazla bilgiye, anlatılmak istenenlere sahip olma özelliği vardır.

Okuyucu, okuma parçasını; beklentileri doğrultusunda önceden edinilmiş bilgiler ve sosyokültürel bilgi birikimiyle algılar, yorumlar ve değerlendirir. Okuma anlama sürecinin, harflerden başlayıp, kelimelere, kelimelerin cümlecik ve cümlelere bağlanarak ortaya çıkmadığı yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda kelime kelime okumanın anlamayı engellediği, okumanın birbirini takip eden kelimeleri tanımayla sınırlı olmadığı ortaya konulmuştur ve ifade edilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Okuma sürecini tanımlamada, ortak nokta, ortak özellik, bu sürecin anlama ile sonuçlandığını daha önce ifade etmiştik. Anlamanın gerçekleşme derecesinin belirlenmesi; hem öğrencinin öğrenme aktiviteleri sonucunda elde ettiği kazanımların belirlenmesin de hem de öğretmenin öğretim faaliyeti kapsamında, başladığı noktadan

itibaren geldiği noktayı değerlendirme ve bu durumu öğrenciler üzerinde görebilme açısından önem arz eder. Öğrenim sürecinin ve anlamının öğrenci üzerinde gerçekleşme derecesinin tespit edilmesinde, konu ile ilgili öğrenciye sorular yöneltilerek dönütlerin alınması, soru sorma yöntemini ön plana çıkarır.

Sorusuz öğretim düşünülemediği gibi öğretmenin de nasıl soru soracağını, eğitim ortamında soruyu nasıl kullanacağını bilmesi gerektiği eğitim-öğretim süreçlerinde önem taşımaktadır. Pressley’de (2002: 16), öğrencinin anlama gücünü geliştirmek için, önceki bilgileri ile bağlantı kurmasının, zihinsel canlandırmalar yapmasının, sorular sormasının ve özet yapmasının gerekliliğini belirtmektedir. Okuma edininiminin sonucu olan anlama üç basamakta değerlendirilebilmektedir. Bunlar; (a) yazılı olanı anlamak, (b) yazarın örtülü mesajını aramak,(c) çeşitli araştırmacılar tarafından farklı olarak ifade edilse de (Barret’e göre “değerlendirme”, N.B.Smith’e göre “eleştirel anlama”, Gray’a göre “iletişim anlamlılığı”) ortak nokta; yazarın amacını, fikirlerini muhakeme etmek ve yazılı parçaya düşünsel tepkide bulunmaktır (akt. Ergenç, 1984: 242-243).

Okuma etkinliğinde asıl hedef, okunan okuma parçasının içeriğini anlamaktır. Okuma parçasını, okuma etkinliklerinde, öğrencinin okuma sürecindeki hızı ile okuma parçasını anlama arasında bir paralellik olduğu yapılan çalışmalar ile ortaya konulmuştur.

Gerek okuma-anlama eğitimi üzerinde yapılan çalışmalar, gerekse öğrenme stratejileri üzerinde yapılan çalışmalar göstermektedir ki, öğretmenlerin anlama stratejilerini öğrencilerinin farkına varmalarını sağlayabildikleri oranda okuma anlamada başarılarının arttığı yapılan çalışmalar sonucunda bilinmektedir.

Bu nedenle, okuma etkinliğinin paralelinde, okuduğunu anlama çalışmalarının ilkokuldan başlayarak sistemli bir şekilde ele alınması ve hayat boyu sürdürülmesi gerekmektedir.

### **2.12.5. Okuma ve Motivasyon**

Eğitim-öğretim sürecinde, öğrencinin psikolojik iç dinamiklerindeki harekete geçirerek, belli bir öğrenme durumuna ne kadar zaman harcamak isteği ya da belli bir

öğrenme faaliyetine istekli oluşluluk düzeyine motivasyon denir. Motivasyon, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli psikolojik ve sosyal güç kaynaklarından biridir.

Öğrencilerin okul başarıları ile ilgili yapılan birçok araştırmada (Mitchell ve Pietkowska, 1974; Ringness, 1965; Ugurogu ve Walberg, 1974) motivasyon ile başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir (akt. Öncü, 2000). Her ne kadar başarı ile motivasyon arasında ilişki olsa da, başarılı olmanın yolu zamanının tümünü çok çalışarak geçirmekten değil, etkili çalışmaktan geçmektedir. Etkili çalışmak ise, zamanı, amaçlara ve önceliklere göre programlı olarak kullanmak demektir (Baltas, 1994).

Öğrenim sürecinde, öğrencinin belli bir öğrenme etkinliğine motive olup olmama durumunu etkileyen faktörler arasında; yeterince güdülenmiş bir öğrencinin öğrenmeye hazır hâle gelmiş ve öğrenme için ayrılan zamanı tam olarak kullanabilmesi, bu zaman ötesinde çalışmayı isteyip istememesi, koşullarındaki zorluk, engellemelere karşı direnci ve başarısızlık karşısındaki yılgınlık gösterip göstermeme durumu gösterilebilir.

Zaman yönetimi, belli bir süreyi, en verimli şekilde kullanmayı, zamanı kontrol etmeyi öngörür. Herkes aynı miktarda zamana sahiptir. Bazıları aynı zaman süresi içinde çok fazla iş üretirken, bazıları kararsızlık, sorumsuzluk, hedeflerin belirsizliği, erteleme, aşırıya kaçan iletişim gibi zaman tuzaklarına takılır (Efil, 2000). Zamanı verimli şekilde kullanmanın ön şartı, çalışma saatlerinin bir programa bağlanmasıdır (Yılmaz, 1997: 273).

Öğrencinin motive olmuşluk düzeyi, öğrencinin okuma becerisinin gelişmesinde ve okumanın bir alışkanlık düzeyine gelmesinde en önemli etkileyici faktör durumundadır. Bir öğrencinin, ideal bir okuyucu seviyesine gelmesinde ‘okumaya karşı motive olmuşluk düzeyi’ önemlidir. İdeal bir öğrencide bulunması gereken motivasyon şekli ise; dış etkilerle sağlanan motivasyondan ziyade, öğrencinin içinden gelen isteklerle oluşan psikolojik iç dinamiklerinin harekete geçmesiyle şekillenen dahili motivasyon, öğrencinin iyi bir okuyucu olmasını sağlar. Ancak böyle bir motivasyon şekli ile okuma etkinliği süreklilik kazanır ve düzenli bir şekilde alışkanlık hâline dönüşür.

Öğrencinin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve merakları, öğrencinin okumaya karşı içten gelen motive olmuşluk düzeyi, okuma alışkanlığı kazanmasında önemli rol oynar. İş gören bir kişiyi, olması gereken nitelikte ve nicelikte görevini yapması için harekete geçirme çabası anlamını taşıyan motivasyon; birden çok insanı, belirli bir gaye ve amaca doğru, sürekli olarak harekete geçirme çabalarının sonucu olarak ortaya çıkar.

Motivasyon olmadan bireyin hemen hemen hiçbir işte başarılı olamayacağı herkesçe malumdur. Hele hele okuma gibi son derece dikkatli, uyanık ve istekli yapılması gereken bir etkinliğin motivasyonsuz gerçekleşmesi, imkânsız denecek kadar zordur (Arıcı, 2009: 35).

Okuma etkinliklerinin en temel amaçlarından birisi “okumayı zevk ve alışkanlık haline getirip, bunu hayatı boyunca devam ettirmek” olarak görülmektedir. Bu amacın gerçekleşmesi, okumayı içten gelen bir ihtiyaç olarak derinden hissetmekle mümkün olabilir. Okuma, günlük ihtiyaçlarımız gibi, hayatımızın vazgeçemeyeceğimiz parçalarından birini teşkil etmelidir (Okay, 1998: 42).

Bir şeyi yapmaya istekli olma durumu olarak ifade edilen motivasyon, kendimizi hayatın zorlukları karşısında güçlü, dinamik ve diri tutar. Kişinin hayattan beklentilerinin yönünü, amaçlara dönüştüren motivasyon faktörüdür. Motivasyonun kişilerin yeteneklerini kullanım oranını artırmaya yönelik olarak, psikolojik ve sosyal yönü vardır. Kendi iç dinamiklerimizi kullanma potansiyelimiz, motive olmamıza bağlıdır. İnsanların yapabileceklerinin sınırını yetenekleri, yaptıklarının sınırını ise motivasyon seviyeleri belirler. Bu nedenle kendi iç potansiyelimizi tam olarak kullanabilmenin yolu ‘motive olmayı’ sağlamaktan geçer ve bir şeyi yapmaya istekli olmak için kendimizi motive edebilmek önem arz etmektedir.

#### **2.12.6. Okuma Yöntem ve Teknikleri**

Okuma eğitiminde uygulanan yöntem son derece önemlidir. Bir öğretmen okuma eğitimi için sürekli yeni yöntemler deniyorsa bu yöntemler ne kadar iyi ve gelişmiş olursa olsun okuma eğitimini engellemektedir. Bir karşılaştırma yaparsak, iyi ve gelişmiş bir yöntem olmamasına rağmen, sürekli ve planlı bir biçimde uygulanan okuma eğitiminin başarısı, iyi ve gelişmiş birçok yöntemin değiştirilerek uygulanması



sonucunda elde edilecek başarıdan daha çok olmaktadır. Çünkü bir noktada eğitim bir geleneğin beyinde yerleşmesi ve motorize olmasıdır. Sık sık değiştirilen yöntemler motorize olmayı ciddi biçimde engellemektedir. Dil alışkanlıklarının olumlu yönde desteklenmemesi, sık sık değişikliklerle karşı karşıya kalma olumsuz yönde etkilemektedir (Yalçın, 2002: 55). Bu yönü itibariyle, öğretmenlerin okuma eğitimi için seçecekleri yöntemi önceden tecrübe etmeli ve belirli bir öğretim süresince, değiştirmeden uygulamaları gerekmektedir. Okuma becerisini çocuğa kazandırmak için, çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişiminin uygun olması gerekir. Fiziksel ve zihinsel gelişimi uygun olan çocuk belirli metot ve yöntemlerle okuma becerisini kazanır.

Yöntem kavramı çeşitli kaynaklarda şöyle yer almaktadır: “I. Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem. II. Bilimde belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol, metot” (TDK, 2005).

I. Genel anlamda olaylar ve kavramlar üzerinde çalışmanın düzenli yolu, özellikle bilimsel gerçekleri ortaya koymadaki düzenli çalışma biçimi.

II. Belli bir bilim dalında özel biçimde çalışma türü, bir bilime araştırmada yön veren araştırma biçimi (Öncül, 2000: 1208). Hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol ya da bir konuyu öğrenmek için seçilen düzenli yol (Demirel, 2005: 138).

III. Bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol. IV. Yeni gerçekleri bulmak bilinen gerçekleri yorumlamak ve açıklamak için uyulan mantıklı düşünce yolu (Oğuzkan, 1993: 166).

‘Teknik’ ile yöntem arasında belirgin bir ayrım yapılmamaktadır. ‘Teknik’ kelimesi Türkçe Sözlükte şu şekilde ifade edilmektedir: “I. Yol, beceri, yöntem. II. Fizik, kimya, matematik gibi bilimlerden elde edilen verileri iş ve yapım alanında uygulama. III. Bu uygulamaya dayanan, bu uygulamaya ilişkin. IV. Bir sanat, bir bilim, bir meslek dalında kullanılan yöntemlerin hepsi. V. Teknikle ilgili bir sanata, bir bilime, bir mesleğe özgü olan.” (TDK, 2005).

Öğretim yöntemi ile öğretim tekniği arasında kesin bir sınır çizmek de mümkün değildir. Bu iki terim arasında iç içe bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkide öğretim yöntemi daha genel ve kapsamlı bir kavram olup öğretim tekniğini de içine almaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 74).

Kullanılacak yöntemler ve teknikleri kalıplaşmış aşamalarla hedefe ulaştırmamalı aktif, canlı bir ortamı sağlamalı; öğrenmeye ve kazanmaya yönelik güçlü bir istek ve ilgi uyandırarak kendine uygun olanı bulmasını çalışmalarda bu yöntem dondurulmuş bir kalıp olarak uygulanmamalı, her şeyden önce, öğrencide öğrenmeye karşı güçlü bir ilgi ve istek uyandırmalıdır. Bu merak ve ilgiyle öğrenci öğrenme tekniğini, öğretmen öğretme yöntem ve tekniklerini hedef kitleye ve amaca uygun belirleyebilir (Maden, 2010: 32).

Bilimsel yöntem ve teknikler, araştırma, gözlem, inceleme, deneme, uygulama, karşılaştırma, nedenleri araştırma, sebep sonuç ilişkisini açığa çıkarma gibi çalışmalarla uygulamayı sağlar. Öğretim ortamında; “öğretmenin rolü; hem söz hem eylemde öğrencileri için kendi bakış açılarını söz ve yazılarıyla ifade etmelerine, kendilerini ve kavrayışlarını açığa vurmalarına, kendi anlayışları hakkında düşünmelerine fırsat veren çok sayıda yol bulmak olmalıdır” (Gould, 2007: 120).

Okuma etkinlikleri genel çerçevede sesli, sessiz, serbest okuma çalışmaları gibi çeşitlere ayrılır ve görsel, fizyolojik, psikomotor, zihinsel olmak üzere birçok beceri etkileşiminin sonucu olarak ortaya çıkar. Okuma becerileri; başlığı verilmiş bir okuma parçasının konusunu kestirme, okuma parçası ile ilgili özet çıkarma, okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme, okuma parçası hakkında genel bilgi sahibi olma, ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma, okuma parçası ile ilgili bilgileri transfer etme, okuma parçasına uygun başlık önerme gibi alt becerileri de süreç içerisinde, öğrenciye kazanım olarak sağlar.

### **2.12.7. Etkili Okuma (Etkin Okuma)**

Bireyin ruhsal ve fiziksel olarak okuma atmosferini etkin bir şekilde yaşayarak gerçekleştirmesi faaliyetine ‘etkin okuma’ denir. Bu okuma sürecinde öğrenci, birey; okuma sürecini sürekli olarak belli bir bilinç ve algı düzeyinde tutarak sürdürür. Birey, fiziksel ve ruhsal olarak okuma eylemine uygun şartlar içinde bulunarak, eleştirel bir yaklaşımla okuma eylemini gerçekleştirir.

Okuma etkinliğinin yapıldığı süre içerisinde, anlamayı, düşünmeyi ve yorumlamayı engelleyen dış faktörlerden uzak durulması etkin okumanın gerçekleşmesi için gereklidir. Örneğin okuma eylemi sırasında, müzik dinlemek ya da televizyon

programına göz atmak, etkin okumanın gerçekleşmesini olumsuz yönde etkileyen dış faktörlerdendir. Bununla beraber, etkin okumayı engelleyen en yaygın sorunlardan biri de okuma sırasında başka düşüncelere dalarak okunan konunun özünden uzaklaşmaktır. Sağlıklı bir etkin okuma eyleminin gerçekleştirilmesini engelleyen bu tür engelleyicilerin giderilmesinin yolu, okuma eyleminin sessiz bir ortamda ve uygun koşullar içinde sağlanmasıdır.

Okuma alışkanlığı, bireylerin yaşamları boyunca elde ettikleri bilgileri, becerileri, anlayışları güçlendirip artıran ve aynı zamanda bu değerlerin bireysel ve toplumsal yaşama uyarlanmasına olanak sağlayan beceridir. Güçlü bir okuma alışkanlığının bir topluma kazandıracığı katkıları Phillip (2005), iki sınıf altında gruplandırmaktadır. İlki okumanın bireylere kazandıracığı mantıksal gelişim, ikincisi ise okuyan bireyin içinde bulunduğu sisteme katkı sağlayacağı ekonomik büyümedir. Okuma alışkanlığının bireyin bilgi okuryazarı olmasına katkı sağlayıp sağlamadığı konusunda araştırmacılar arasında görüş ayrılıkları bulunsa da büyük bir kesimi olumlu yönde katkı sağladığını bildirmektedir. Bunun yanı sıra okumanın bireyin zihinsel gelişimine önemli katkılar sağladığı konusunda görüş birliği vardır. Okuma eylemi, bireyin okunan olayları düşünerek, metinde geçen kişi ve yerleri zihinlerine kaydederek ve olaylar arasında bağ kurarak zihnini sürekli olarak canlı tutmasına katkı sağlamaktadır (Bamberger, 1990: 2).

Okuma eyleminin belli bir sürekliliğe sahip olması, etkin bir okuma sürecine bağlı olması ve aynı zamanda okunanların eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilmesi; etkin okumanın gerçekleşmesi ölçütlerine vurgu yapıldığını ortaya koymaktadır. Okuma konusunda yapılan bu değerlendirmelerle okuma alışkanlığı, insanların okuma eylemini, bireysel gereksinimlerin bir gereği olarak sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde sürdürme faaliyeti olarak ifade edilebilir.

#### **2.12.8. Eleştirel Okuma**

Okuma işlevinin büyük bir istek ve ilgi ile sürdürülmesi, bireyin sahip olduğu bilgi birikimi ile okuduğu konuyu sınaması, herhangi bir güncel olayı yüzeysel olarak okumaktan ziyade, onu anlam derinliği ile anlayarak, değerlendirmesi süreçleri sonucunda ortaya çıkan okuma türüne ‘eleştirel okuma’ denir. Eleştirel okuma

kapsamında, bireyin hangi kelime ve cümlelerin ne anlama geldiğini özenle takip ederek daha dikkatli düşünmesine yol açmakta ve bu durum, okuduğu konuyu daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirmesine yol açmaktadır.

Eleştirel okuma sürecinde, okuma faaliyetinin üst düzey bir motivasyonla sürdürüldüğünü tam olarak anlayabilmek için, gerektiğinde okuma parçasının yeniden okunmasını ve yazıda geçen olgu ve düşüncelerin dikkatle izlenmesini gerektirir. Bundan dolayı, okuma parçasını eleştirel bir bakış açısıyla okuyan kişi, zihnini sürekli olarak yoklama ve canlı tutma becerisine de sahip olur. Dolayısıyla etkin okuma becerisine sahip olan kişi, eleştirel okuma becerisine de sahiptir.

Okuma, okunan materyalin türüne göre de farklılıklar gösterebilmektedir. Her birey kendi eğilimine göre basılı ya da elektronik kaynaklar, kitap ya da süreli yayınlar gibi yayın türlerinden bilimsel ya da popüler konulara kadar çok çeşitli yayın ve konu türünü tercih edebilmektedir. Bu nedenle okunan yayının türü ve konusu, okuma eyleminin gelişmesinde rolü olan ve bu olgunun değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken etkenlerden biridir. Herhangi bir konu hakkında ortaya konan her farklı görüşün eşit oranda alınması ve doğru karara bu görüşlerin sentezlenerek varılması, karar alma yönteminin özünü oluşturur. Karar alma sürecinde olduğu gibi okuma eyleminin niteliği de yararlanılan yayın türüne ve alınan görüşlerin farklılığına bağlı olarak farklılaşır. Örneğin benzer kaynak ve aynı görüşlerden yararlanılarak sürdürülen okuma, bireyin her alanda tek yönlü hareket etmesine neden olur. Bu nedenle doğru okuma alışkanlığına, farklı yayın türlerinden ve farklı görüşlerden beslenilerek sahip olunmalıdır. Okuma eylemi ile varılması gereken amaçlardan biri ve aynı zamanda söz konusu eylemin sürekli ve düzenli olarak sürdürülmesinin sonucu olarak ortaya çıkan bir başka beceri ise ‘eleştirel okuma’dır (Odabaş, Odabaş ve Polat; 2008: 433).

Günümüzde bilginin, hızla üretildiği ve hızla tüketildiği çağımızda, gelişmiş güzel yapılan okuma çalışmaları, insan zihninde karmaşa ve karışıklığa yol açması muhtemel olacağından, okuma çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla gerçekleştirmek, ifade edilen zihinsel karışıklığı engelleyecektir. Bu nedenle neyi, ne zaman, nerede okumamızın yanında niçin okumamız gerektiği önem arz etmektedir.

‘Eleştirel okuma’ sürecinde birey, okudukları üzerinde düşünme, okuduklarını değerlendirme ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilme kazanımları elde eder. Bunun yanında, okumanın niteliği, okurun okuduklarını yargılaması, sorgulaması, aklını kullanarak bir yargıya varması, eleştirel okumayla bireyin zihinsel aktiviteler sonucu elde ettiği kazanımlarıdır.

Eleştirel okuma eğitim öğretim sürecinin en son aşaması olarak ve yaşamın belirli bir aşamasında başlayıp belirli bir aşamasında biten bir etkinlik olarak değil, yaşam boyu kullanılması gereken bir beceri olarak değerlendirilmiştir. Klasik eğitim sisteminde yeri olmayan, öğrenci merkezli eğitim sisteminin ise doğasında konu eleştirel okumadır. Eleştirel okuma, sanılanın aksine, okunan olguların ya da bulguların sürekli eleştirilmesi ya da sürekli yanlışlamalar bulmak anlamına gelmemektedir. Eleştirel okumadan kasıt, okunan bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmadır (Kökdemir, 2003: 27).

Okuma etkinliği çalışmalarında, okuyucu okuma parçasındaki mesajı seslendiren ve kaydeden değil, aynı zamanda bu süreçte metindeki mesajı zihinsel faaliyetler çerçevesinde anlamlı biçimde yapılandırır. Okuma parçasındaki sözcükleri anlama ve zihisel süreç içerisinde bu anlamı kavrama okuma eyleminin iki temel ögesidir.

Eleştirel okumada, okunanlar üzerinde düşünülmesi, okunanların değerlendirilmesi ve bunların sonucunda bireyin kendine ait bir yargıya ulaşması, ulaştığı yargıları sorgulaması esas olarak kabul edilmiştir. İfade edilenler çerçevesinde, okuyucudan beklenen bu davranış şekilleri eleştirel okuma becerisi ile okuyucuya kazandırılmak istenen kazanımlar çerçevesindedir.

Eleştirel okuma ve eleştirel düşünme becerilerine sahip okuyucular; görsel okuma ve görsellerin incelenerek anlamlar çıkarılması süreçlerinden de, zihinsel aktivitelerle faydalanırlar. Bunun yanı sıra okuyucular; okuma sürecinde okuma parçalarını nesnel ve derinlemesine düşünerek, zihinsel olarak bu dil becerisine sahip olurlar.

### 2.12.9. Metinlerarası Okuma

Dil bilim kapsamında metin, birbiri ardına sıralanan, birbirini izleyen ve anlamlı dil birliği oluşturan cümleler bütünlüğü şeklinde ifade edilebilir. Yazılı dili göstergelerinin anlam bütünlüğünü kapsayan metinler; insan ruhuna yönelik, duygu, heyecan, korku ve başka soyut, somut değerleri, yazarın cümleleri ile okuyucuya aktarırlar.

Stoicheff (1991), dünyayı okunan bir metin olarak görmekte ve dünya hakkında yapılan yorumların da metinleri etkili bir şekilde okumayla gerçekleştiğini yazmaktadır. Gough (2003: 110). Stoicheff'in söylediği bu söz üzerine, metinlerarası okumanın, hem metinleri hem de dünyayı anlamada dikkate değer bir önemi olduğunu dile getirmektedir. Bu kadar önemli olduğu ifade edilen metinlerarası okumadan anlaşılması gereken nedir? Metinlerarası okumanın tanımını yapmadan önce; metin, metinlerarası ve okuma kavramlarını tanımlamak gerekmektedir. Bu kavramların anlam içeriğini ifade edecek olursak; metin, "kendisinden anlam kurulan şey"; metinlerarası "iki ya da daha çok metin arasında bir alışveriş, bir tür konuşma, ya da söylem biçimi"; okuma ise, " bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramak" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan hareketle metinlerarası okuma, iki ya da daha çok metni anlam kurmak için işe koşmaktır. Bir diğer ifade ile okuma esnasında geçmiş ve gelecekle bağlantı kurmaktır (Ünal, 2007: 29).

Bundan dolayı okuma anlama-sürecinde, metin parçaları öğrencilere, bilgi içerikli veya bilgi aktarma alanı olarak değil, uygulamaya dayalı etkinlik çalışmalarıyla, metin parçasını anlamayı sağlayacak şekilde öğretim yoluna gidilmelidir. Bu şekilde, okuma anlama sürecinde; tür, plan, amaç ve anlatım gibi unsurlara dikkat çekerek, öğrencinin anlama süreci de pekiştirilmiş olur. Bu şekilde, metin parçası üzerinde okuma-anlama çalışmaları yaptırılan öğrenciler, metinden ne elde etmek istediğini ve metin parçasını nasıl anlam şekillendirmesine gideceklerinin farkına daha iyi varmış olurlar.

Başarılı bir okuduğunu anlama süreci ve sonunda okuma alışkanlığını kazanmış bireylerin yetiştirilmesinde öğrencilerin farklı yapıdaki metinlere karşı hangi okuma tutumlarını geliştireceğini bilmesi önemlidir (Yıldız vd., 2006: 123). Bu anlama süreci daha okumanın -ilk aşamasında ilk okuma yazma- bile kendini gösterir. Metnin zorluk

derecesi ve kullanılan dil anlamayı da etkilemektedir (Ferah, 2001: 28). Ancak öğrencilerin özellikle küçük yaşlarda metinlerin tür özelliklerinden ziyade metin içerikleriyle ilgilendikleri düşünüldüğünde asıl amacın farklı metin yapılarını öğretmek değil bu yapılarda okuduğunu anlamayı sağlamak olduğunu unutmamak gerekir (Yıldız, 2003: 94-95).

Okuma-anlama sürecinde, öğrencinin zihninde başka metinlerin canlanması olarak da tanımlanan ‘metinlerarasılık’, bir metnin öğrencinin zihninde önceki metinlerle ilişkili olması ve sonraki metinler için bir beklenti oluşturması sürecini içerir. Doğal olarak her metin parçası, yazarın ve okuyucunun içinde bulunduğu çevre, durum ve yaşanan gerçeklerin ürünü olarak ortaya çıkar. Bu şekilde değerlendirildiğinde her metin parçası kendisinden önceki metinlerle bilgi akışını sağlar ve aynı zamanda da etkileşim içerisinde bulunur.

Bir metin diğer anlatımlardan yalıtılmış, onlardan soyutlanmış bir şey değildir, tek başına yazılmamıştır ve tek başına okunamaz; başka metinlerle ilişkisine göre bir değeri ve anlamı vardır. ‘Metinlerarası’ kavramı kültürel ortam, alıntılar, şu ya da bu biçimde gönderimde bulunan metinler ve metin türleri ile ilgili bir kavramdır (Günay, 2001: 149).

Metinlerin bu özelliği, anlamlandırma sırasında okuyucunun metni ilişkili olduğu diğer metinleri hatırlamasını, anlama ulaşmak için bir sentez yapmasını sağlar. Bir köşe yazısındaki göndermeler ile araştırma yazılarındaki alıntılar; tabiat sevgisini işleyen bir şiir ile köyde geçen bir öykü, anı veya insan eliyle doğada yapılan tahribatın boyutunu inceleyen bilimsel araştırma yazısı metinlerarası ilişkilere örnektir.

Okuma metnin içeriği ve yapısı, öğrencilerin okuduğunu anlama sürecini etkileyen faktörler arasındadır. Öğrencinin metin parçasını okumaya başlama süresinden itibaren metnin türü öğrencinin anlama sürecine etki eder. Başta öyküleyici ve bilgilendirici metinler olmak üzere farklı yapıdaki metin parçalarının yapılarını bilmek ve bu yapılara uygun okuma-anlama stratejileri kullanmak öğrenci için okuyucu için önem kazanır. Yapılan araştırma sonuçları, öğrencilerin bilgilendirici metinlere göre öyküleyici metinlere olan ilgilerinin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Goldman ve Rakestraw (2000: 323-324) ilerleyen eğitim süreciyle birlikte başta bilgilendirici metin yapıları olmak üzere farklı metin yapılarıyla karşılaşma oranı

arttıkça bu metinleri anlamının da kolaylaşacağını belirtir. Öğrencilerin farklı türlerde oluşturulmuş metinleri okumaları, okuma yaşantılarının zenginleştirilmesi, okumaya karşı olumlu tutum geliştirilmesi, çeşitli alanlarda bilgi sahibi olmaları ve farklı metin türlerini tanımaları açısından önemlidir (Güzel, Özmen, 2001: 19). Fakat metni anlamlandırma sürecinde bazı durumlarda metnin içeriğinden ziyade, metnin yapısından kaynaklanan farklılıklar öğrencinin anlama sürecini etkileyebilir.

Okuma etkinlikleri kapsamında, üst başlık olarak belirlenen metin yapılarının (bilgilendirici, öyküleyici vb.) da farklı alt özelliklerini yansıtan örneklerine yer verilerek öğrencilerin farklı türde metin yapılarıyla karşılaşma durumları sağlanmaya çalışılmalıdır. Örneğin; bilgilendirme içerikli metin parçaları öğrenciye kavratılırken sadece açıklayıcı metin parçalarıyla karşılaşmaları sağlanmamalı; bununla birlikte karşılaştırmalı metinler, kronolojik sıralama metinleri, problem çözme metinleri vb. ile de karşılaşmaları sağlanmalıdır. Bu durumda öğrenciler, metin parçalarının türü değişse bile okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi bakımından herhangi bir olumsuzluk yaşamayacaklardır. Böylece öğrenciler sağlıklı bir okuma anlama sürecini, metin parçaları vasıtasıyla gerçekleştirmiş olacaklardır.

#### **2.12.10. Akademik Okuma**

Öğrencileri eğitim-öğretim sürecinde, ana dil ile ilgili okudukları metinleri anlayabilecek düzeye getirmek ana dille eğitim yapan eğitim-öğretim kurumlarının, öğrencilere akademik amaçlı okuma becerilerini kazandırma sürecinde hedefledikleri, temel amaçlardan birisidir. Öğrencilerde bilgiye ulaşmanın en çok okuma becerilerine sahip olunarak gerçekleştiği farkındalığını eğitim-öğretim kurumları ve öğretmenler oluşturmak durumundadırlar. Bundan dolayı, akademik ortamda bilgiye ulaşmanın en çok okuma etkinlikleri ile gerçekleşmesi, öğrencilerin öğrenme çalışmalarında başarılı olabilmeleri için çok iyi okuma becerilerine sahip olmalarını gerektirir.

Akademik ortamda başarılı olabilmenin en önemli koşullarından biri akademik metinleri anlamaktır. Son yıllarda en çok vurgulanan eğitimde son yönelimlerden bireyselleştirilmiş öğretim ve öğrenci özerkliği kavramlarında bilgiye ulaşma genellikle okuma ile gerçekleşmektedir. Akademik ortamda okuma, öğrenciler için bilgiye ulaşmadaki en önemli araçlardan biridir. Bundan dolayı, okuma programı amaç ve



hedeflerinin, öğrencilerin bilgiye ulaşma için gerekli okuma stratejilerini kazandırmaya yönelik olması gerekmektedir. Bundan dolayı akademik amaçlı dil öğretimi programlarında okuma becerilerinin geliştirilmesine diğer becerilerden daha fazla zaman ayrılmaktadır. Akademik ortamda okuma programının hedeflerine ulaşılabilmesi için öğretmenler aşağıda belirtilen amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesine önem verirler (Grabe, Stoller, 2001:188):

1. Öğrencilerin, okuduğunu anlama için gerekli kelime bilgisini kazanmaları
2. Okuduğunu anlamak için gerekli stratejileri öğrencilere kazandırma
3. Stratejik okuyucu olma ve strateji öğrenimi konusunda öğrencileri bilinçlendirme.
4. Öğrenciye okuma konusunda zengin seçenekler sunma
5. Sınıf dışında ve içinde yaygın okuma konusunda teşvik etme
6. Öğrenciyi okuma konusunda güdüleme
7. Okuma ve yazma programını ilişkilendirme

Etkili bir okuma-anlama programı ile öğrencilere okudukları metin parçalarını anlayabilmeleri için gerekli kelimeleri kazandırmak, öğrencilerin kendi okuma süreçlerinin sorumluluğunu almak, okuma-anlama için uygun ve gerekli koşulları oluşturmak yukarıda belirtilen hedefler çerçevesinde gerçekleşecektir. Bu nedenle akademik amaçlı okuma programlarındaki amaçlar, yukarıda belirtilen hedeflerin gerçekleştirilmesine yöneliktir.

Akademik amaçlı okuma programı ile öğrencilerin ana dilde kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmelerine olanak sağlayabilmeleri hedeflenir. Bu nedenle, diğer becerilerin geliştirilmesi amacıyla kullanılan ders kitaplarının birçoğu da belirlenen hedeflere ulaşma doğrultusunda hazırlanmıştır. Program hedeflerinden; okuma, dil bilgisi ve kelime bilgisi dışındakilerin etkin bir şekilde ölçüldüğü söylenemez. Bu ifadeler kapsamında, program hedeflerinin tam tersi bir ölçme ve değerlendirmenin yapıldığı gözlemlenmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin sözlü anlatım becerileri güvenilir ve geçerli bir biçimde test edilmediği çoğu öğretim kurumunda bilinen bir gerçektir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi genel program hedeflerinde yer almasına rağmen, genellikle ölçme ve değerlendirme sürecinin dışında tutulduğu için uygulamada

göz ardı edilmektedir. Bu durum okuma öğretimi sonrası yapılması gereken okuma sonrası sözlü anlatım etkinliklerinin etkin bir şekilde yapılmasını da olumsuz etkilemektedir.

“Okuma etkinliği” yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi, değerlendirilmesi gibi fizyolojik ve zihinsel yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir:

1. Okuma bir iletişim sürecidir
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.” (Sever, 2004: 13)

Günlük hayatta okuma etkinlikleri farklı amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak yapılır. Bilgiye ulaşmak, bilgilendirmek, belirli bir görevi yerine getirmek, boş zamanları değerlendirmek, kişisel gelişime yönelik gibi amaçları gerçekleştirmek için okuma etkinlikleri yapılır.

Akademik ortamda ise okuma genellikle bilgiye ulaşmak, bilgiyi kullanmak ve araştırma amaçlı çalışmalara yöneliktir. Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Öğrencinin eğitim-öğretim ve öğrenme sürecinde okuma çalışmaları, onun ihtiyaçları çerçevesinde değişiklik gösterir. Akademik okuma etkinliği ile öğrenci bilgi birikimi elde eder, bilgiyi zihinsel faaliyetler ile yapılandırır ve kullanır.

Eğitim-öğretim çalışmalarında, öğrencilerin bağımsız okuma alışkanlığı geliştirme süreçlerini olumsuz etkileyen faktörlerin başında, uygulamada yürütülen programlar, öğrencilerin farklı ilgi ve gereksinimlerini dikkate almadan, öğretmen merkezli uygulamalarla yürütülmesi gelmektedir. 2005 Türkçe programı; öğrenci merkezli, etkinlik temelli, yapılandırmacı anlayışla hazırlanmıştır. Fakat öğrencilerin bağımsız okuma alışkanlığının geliştirilmesinde yürürlükteki program kadar öğretmenin yaklaşımında önemlidir.

Okuma öğretimindeki ortak amaçlar ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- a. Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisini kazanmak.
- b. Sözcük hazinesini geliştirmek.
- c. Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavramak.
- d. Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek.
- e. Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek (Demirel, 2000: 102).

Yukarıda belirtilen amaçlarla okuma çalışmalarını zevkli bir alışkanlık haline getirmek konusunda önemli güçlüklerle karşılaşmaktadır. Belirtilen amaçların gerçekleşebilmesi için öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması, yürürlükteki öğretim programlarının ve öğretmenlerin yaklaşımı önemlidir. Akademik çalışmalarda, okuma-anlama etkinlikleri, bilgiye ulaşmada, bilgiyi yapılandırmada en önemli araçlardan birisidir.

Ders kitapları, yazılı metin parçaları ve ders dışı öğrenci seviyesine uygun kitaplarla, öğrenciler bilgiye ulaşabilmekte, bilgiye sahip olabilmektedirler. Bu durum, öğrencilerin uluslararası standartlarda dil becerilerini kullanma yeterliğine ulaştırmayı hedefleyen öğretim programlarında, akademik amaçlı okuma programı çalışmalarına önem verilmesini, öğrencilere ana dilini etkili kullanma becerisi kazandırma açısından gerekli kılmaktadır.

#### **2.12.11. Görsel Okuma**

Görsel okumada, görsel materyallerin kullanılması, kullanılan görsel materyallerin insanlar arası iletişimde ve aynı zamanda eğitim sürecinde de kullanılması öğrenme-öğretme çalışmalarında ‘görsel okuma’ kavramını daha çok anlamlı hale getirmiş, ön plana çıkarmıştır.

Çok hızlı gelişen ve geniş bir alana sahip olan görsel okuryazarlığın 21. yüzyılda eğitiminin gerekliliği ortadadır. Bu yönde planlanacak bir eğitim, öğrencilerin ders araç gereçlerinde karşılaştıkları görsel öğelerin faydalarını en üst düzey taşımada öğrencilere yardımcı olmalıdır. Ayrıca görsel okuryazarlık güvenli bir şekilde seyahat etme, görsellerden gerekli bilgileri elde etme, reklâm amaçlı görsellerle etkileme girişimlerini analiz etme ve belki de bu konuda olabilecek olumsuzlukları bertaraf etme gibi günlük yaşamda karşılaşılabileceğimiz pek çok konuda öğrencilere faydalı olacaktır (İşler, 2002: 56).

1950 ve 1960’larda televizyonun insan davranışlarını ve bilgi edinme süreçlerini belirgin bir şekilde etkilediğinin anlaşılmasıyla, ‘görsel okuryazarlık’ bir kavram olarak, eğitim araştırmacılarının dikkatini çekmiştir. Görsel okuryazarlık, gelişme aşamasında, yeterli teorik ve politik temele oturmamış olmasından dolayı eğitim-öğretim çalışmalarının yapıldığı okullarda çok az uygulama alanı bulabilmiştir. Bu nedenle, kavramsal olarak tanımının yapılmaya çalışılması ve bilimsel olarak temellendirilmesi önemlidir.

“ İnsan düşünüşünün temeli olan ve bir görüntünün nasıl yorumlanacağını içeren görsel okuma, disiplinler arasında önemli bir yere sahiptir. Bir beceri olarak iki bin beş yüzyıl kadar eski, bir kavram olarak ise otuz yıl kadar yeni olan görsel okuryazarlık işaret, sembol, grafik, renk ve resim kavramlarına odaklanan yeni bir okuryazarlık kavramıdır.” (Velders, 2000: Akt. Köksal ve Akçam, 2006: 89) Bugüne kadar yapılan araştırmalar görsel medya araçları ile etkileşimimiz neticesinde parça bölük şeyler öğrenerek belli oranda görsel okuryazar olabileceğimizi göstermektedir. Fakat yeterli seviyede görsel okuryazar olmak, planlı bir eğitim sürecine ihtiyaç duymaktadır. “Braden’e (1996) göre çocuklar yaklaşık yedi yaşından itibaren görsel okuryazarlığı anlayabilir ve ondan faydalanabilirler” (akt. İşler, 2002: 157) .

Bugün, öğretim çalışmalarında görsel okuryazarlık, bir kavram olarak kullanıldığı gibi öğrenme-öğretme faaliyetlerinde bir parçası durumundadır. Debes (1968), tarafından ‘görsel okuryazarlık’ kavramı ilk kez ortaya atılmış ve dolayısıyla kendisi bu kavramın ilk temsilcilerinden olmuştur. Kavram kısa zamanda, eğitim-öğretim çalışmalarında, kültürel çalışmalarda, medya çalışmalarında, bilgi teknolojileri alanında ve görsel sanatlar eğitiminde kendisine yer bulmuş ve bu alanda yapılan çalışmalara da olumlu yönde katkı sağlamıştır.

Görsel okuryazarlık “imajları ve işaretleri anlama ve kullanma aynı zamanda bunlarla kişinin kendisini ifade etmesidir” (Braden ve Hortin, 1982, akt. Akyol, 2006: 108) . Wilemann (1993) görsel okumayı “resim ve grafik şekillerini kullanarak bilgiyi okuma, anlama ve yorumlama” olarak tanımlamıştır (akt. Stokes, 2001). Feinstein ve Hagerty (1994) görsel okuryazarlığın modern dünyadaki genel eğitimin okuma, yazma ve aritmetik ile eşdeğer dördüncü ögesi olduğunu öne sürmektedirler. Ayrıca görsel okuryazarlığın genel eğitim için neden çok önemli olduğunun yanıtını da dört madde

halinde açıklamaktadır: İlki, görsel okuryazarlık daha çok tam insan gelişimi için oldukça önemli olan beyinin sağ yarıküresini kullanmayı gerektirmektedir. Böylece düşünme sürecinde beyin her iki yarıküresini kullanmayı, yani bütünsel düşünmeyi geliştirmiş olacaktır. İkincisi, beyinin sol yarı küresine ait soyut düşünceleri canlı, inandırıcı, yoğun ve bildik yaparak onları daha iyi anlama olanağı tanımaktadır. Üçüncüsü, aynı düşünceyi farklı yollarla işleme yeteneği kazandırmaktır. Sonuncusu ise; içine yaşadığımız doğal ve doğal olmayan çevreden etkilenmektense bireylerin kendi kararlarını alabilmesi için görsel çevreyi okuyabilmelerini ve anlayabilmelerini sağlamaktadır (akt. İşler, 2002: 156).

Hibbing ve Rankin Erickson (2003) okurken görsel imaj oluşturamayan öğrencilerin okuduklarını anlamada güçlük çektiklerini belirtmişlerdir (akt. Akyol, 2006). Bu tür öğrenciler için “bir resim bin kelimeye bedeldir”. Özellikle kelime hazinesi zayıf olan, konuyla ilgili ön bilgileri olmayan ve dil ile ifade edilen ilişkileri anlayamayan öğrenciler zihinsel imaj oluşturmada zorlanmaktadırlar. Zihinsel imaj oluşturma metinlerde anlam kurmadaki önemi Paivio (1971, 1983, 1986) tarafından araştırılmıştır. Paivio’ya göre bilgi zihinde hem sözel hem de görsel olarak depolanmaktadır. Çiftli kodlama teorisiyle Paivio hem sözel hem de sözel olmayan sunumlarla bilginin elde edildiğini ve iki tür sunumun karmaik bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Görsel sunumlarla sözel sunumlar arasındaki ilişki zihinsel imajın oluşmasını sağlamaktadır (akt. Akyol, 2006: 118).

Öğretim çalışmalarında, bazı öğrencilerin algılama ve öğrenme düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda olan öğrenciler, başarısız oldukları veya zorlandıkları derslerden başarılı olabilmek için genellikle özel kurs, dersane veya özel öğretmen desteği talep ederler. Bu durumda olan öğrenciler için şema, diyagram gibi görsel unsurlar ve onları yorumlayabilme becerisine sahip olma oldukça önemlidir. Bundan dolayı, okullarda öğrenme ve öğretme etkinliklerinde, görsel öğelerin faydasını en üst düzeye getirmek için, görsel okuryazarlık eğitiminin kullanılması, algılama ve öğrenme düzeyleri düşük öğrencilerin başarısını artıracak gibi, diğer başarılı öğrencilerde öğrenme kolaylığı sağlayacaktır.

### 2.12.12. Okuma Etkinlikleri

**a) Şifre Çözüm:** Okunacak metnin içine bir yazar adı veya eser adı saklanarak öğrencilerin metnin tamamını okuduktan sonra, ipuçlarından hareketle gizlenen yazarın adı veya eserin adı öğrenciler tarafından bulmaları istenir.

**b) Atasözü veya Deyim Bulalım:** Öğrencilerin okudukları metin parçası içerisinde kavram, motif, atasözü ve deyim unsurlarını, okuma etkinliği sonrası bulmaları istenir. Okuma çalışması yapılacak metin parçasıda, kavram, motif, atasözü ve deyim unsurlarını içeren, bunları tespit etmeye yönelik metin parçalarından seçilir

**c) Metni Düzenleyelim:** Metin parçasının paragraf veya bölümlerinin yerinin değiştirilerek tekrar öğrencilerden metin parçasını anlamlı bir bütün haline getirmeleri istenir.

**d) Haberleri Okuyalım:** Öğretmen ve öğrencilerin birlikte belirlediği bir konu hakkında, öğrencilerden bir haber metni oluşturmaları istenir. Hazırlanan haber metni, televizyon haline getirilmiş karton kutunun veya bir televizyon maketinin arkasından bir öğrenciye okutulur. Bu sırada diğer öğrencilerden de okuyan öğrencinin telaffuzuna, nefesini ayarlamasına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumasına puan verip değerlendirmeleri istenir.

**e) Tekerleme Söyleyelim:** Bu okuma etkinliği çalışmasında da öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplara ayrılan öğrencilere bir tekerleme verilerek, gruptaki her öğrencinin bu tekerlemeyi sırayla okuması istenir.

**f) Diksiyon Alıştırmaları:** Uzun â ünlüsünün kullanıldığı kelimelerle yazılmış metin parçaları üzerinde sesli okuma çalışmaları yapılabilir.

**g) Yazım alıştırmaları:** ‘ki’ bağlacı ve ‘+ki’ ekinin doğru yazımına yönelik olarak metinler üzerinde okuma ve yazma çalışmaları yürütülebilir.

**h) Benim öykü antolojim:** Öğrencilerle ortak bir öykü antolojisi hazırlanır.

**ı) Benim şiir antolojim:** Öğrencilerle ortak bir antolojisi hazırlanır.

**j) Benim romanım:** Dönem başında her öğrenciye bir roman okuma, okuduğu romanı inceleme ve tanıtma ödevi verilir. Öğrenciler dönem içinde belirlenen gün ve saatlerde okudukları romanla ilgili sunumlar yaparlar.

**k) Benim roman kahramanım:** Her öğrenciden okuduğu bir romandan beğendiği bir kahramanı sınıfta tanıtması istenir.

**l) Benim röpotajım:** Öğrencilerden gerçek ya da sanal kişilerle röpotaj yapmaları istenir (Gündüz ve Şimşek, 2011: 273-294).

## 2.13. Kavram, Kavramsal Öğrenme ve Kavram Öğretme-Öğrenme Süreçleri

### 2.13.1. Kavram ve Kavramsal Öğrenme

Genel anlamda kavram, insan zihninde anlamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formudur (Ülgen, 2001: 100). Kavram; dünyadaki nesnelere, biçimlerin, olgu, durum ve devinimlerin dildeki anlatım buluşu ve dünyadaki nesnelere ortak niteliklerine dayanan, dile özgü bir genelleme, bir soyutlamadır (Aksan, 1995: 475). Mefhum sözcüğüyle de ifade edilen kavram kelimesi Latince'deki "conceptus" (Akarsu, 1988: 114). İngilizce'deki "concept" kelimesinin karşılığı olarak dilimizde kullanılmaktadır (Cevizci, 1999: 499).

Öğrencilere, kavramların ilişkilendirilmesiyle oluşturulan temalardan yararlanılarak okuma parçalarının içerik çözümlenmeleri yapılarak kavram öğretimi çalışmaları yaptırılır. Yaşadığımız bir olayın veya öğrendiğimiz bir nesnenin zihnimizde sembolleştirilmesine kavram diyoruz.

Kavram kelimesi Cevizci ( 1999: 499) tarafından "Bir şeyin, bir nesnenin zihindeki ve zihne ait tasarımı; soyut düşünme faaliyetinde kullanılan ve belli bir somutluk ya da soyutluk derecesi sergileyen bir düşünce ya da fikir" olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim-öğretim sürecinde ve öğrenme etkinliklerinde kavramlar, öğrencinin zihninde somut konulardan soyut konulara geçerken kullandığı araçlardır. Öğrencilerin, özellikle soyut içerikli konuları öğrenmesinde ve zihinlerinde anlamlandırmasında, kavram öğrenmelerinin, önemli bir yeri vardır. Çünkü öğrenciler kavramları, öğrendikleri ölçüde konuyu kavrayabilirler ve kavramlar, ünite konularının kapı anahtarlarıdır.

Öğrenme aşamalarında öğrenciler, kavramları yanlış öğrenirlerse, öğrenme konularının kapıları açılmaz ve öğrencinin zihninde karmaşa oluşur. Öğrenci için bu zihinsel karmaşadan kurtulmanın yolu, kavramları amacına uygun öğrenmekten ve öğrenilen bu kavramları doğru kullanmaktan geçer. Bundan dolayı öğrenme sürecinde kavramları anlam içeriği ve kullanım amacına uygun öğrenme son derece önemlidir.

“Ünlü dil bilimci J. Lyons kavramı, zihnin, nesnelere kavranmasına ya da bilmesine araç olan bir düşünce ya da mantıksal bir yapı olarak görmüştür” (Aksan, 1995: 474).

Öğrencilerin, yeni kavram ve materyalleri öğrenebilmesi için bazı önemli ve gerekli kavramlara sahip olması gerekir. İlköğretim birinci kademe öğrencileri, sahip oldukları bu önemli kavramlar ve somut benzetmelerle yeni kavramları öğrenirler. İkinci kademe öğrencileri ise, eski ve yeni kavramlar arasında bağlantılar kurarak yeni kavramları öğrenirler. Öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin temelinde de kavramlar vardır. O yüzden bildikleri kavramlardan yola çıkarak konuya ne kadar hâkim olup olmadıklarını anlayabiliriz (Şenay, 2007: 20). Kavramları daha iyi anlayabilmek için, özelliklerini şu şekilde sıralanabilir:

1. Kavramların kendilerine özgü özellikleri ya tanımlama şeklinde ya da işlevsel yönlerden olabilir.
2. “Kavramlar dikey ve yatay organizasyon içindedirler” (Dumanlı, 2001: 11).
3. Her kavramın kendine ait kritik bir özelliği vardır.
4. Kavramlar kişiden kişiye farklı anlamlar taşırlar. Yani herhangi bir kavramın anlamı kişiden kişiye farklılık gösterebilir.
5. Kavram gelişimi, çocuğun zihinsel gelişimiyle doğru orantılıdır. Yani kavramlar sürekli değişip gelişir; yeni anlamlar kazanır.
6. Kavramlar, bazen şekil veya sembollerle hatırdaki kalır.
7. Kavramlar kendi özelliklerine uygun diğer kavramlarla ilişkilendirilip gruplandırılırlar (Şenay, 2007: 20).

Eğitsel açıdan kavram sözcüğünü ele alan Novak (1998: 22) ise şu tanımlamayı yapmaktadır: “Kavram, olaylar ve nesnelere içindeki kavranılan bir düzenlilik; nesne veya olayların kayıtlarının bir etiket vasıtasıyla gösterilmesidir”.



Kavram sözcüğünü, eğitsel açıdan değerlendirecek başka bir tanımlamayla şu şekilde ifade edebiliriz. Sözcüklere, sembollere ve kendi aralarındaki ilişkilere yüklenmiş anlam birliklerine ‘kavram’ adı verilir.

Kavramların niteliklerini genel hatlarıyla şu şekilde sıralamamız mümkündür:

1. Bir kavramla onun adı arasında hiçbir mantıksal ilişki söz konusu değildir. Bu adlandırma durumu, basit bir şekilde keyfi uygunluk konusudur. Bir portakal kolaylıkla “ayarlı anahtar” olarak isimlendirilebilir. Her dilin etiketleme amaçları için tecrübe dünyasını kısımlandırması farklı farklıdır. Bu kavramsal süreçlerle doğrudan ilgisi olan diğer bir örnek de, İngilizcedeki “tree” (ağaç) kelimesine karşılık gelen hiçbir terimin bulunmadığı Avustralya Aborjin dilinden gelmektedir. Bu dille konuşanlar, okaliptüs ağacı, palmye ağacı ve diğer belirli ağaçlardan söz edebilir, fakat soyut ağaç kavramından bahsedemezler. Dillerin niçin bu farklılıklara sahip olduklarının mantıksal bir temeli yoktur. Fakat bu farklılıklar vardır ve çok değişik kavramsal sistemler bu farklılıklardan kaynaklanıp yapılanmıştır (Smith ve Rohrman, 1970: 101).

2. Kavramların bir karakteristiği de, onların kompleksliği ve genelliğidir. Örneğin, “petunia” kavramını ele aldığımızda bu kavramın çok yaygın olmadığını ve sadece özel bir tür çiçeğe işaret ettiğini görürüz. Biraz daha genel bir kavram olarak; petunia, gül, orkide ve diğerlerini içeren bir terim olan “çiçek” anlamına gelir. Çiçek kavramından daha genel bir anlama sahip olan kavram ise, petuniayı, mısır, kendir, kızılbaş ve diğerlerini de kuşatan bitki kavramıdır. Bunun üzerinde ise, bitkileri olduğu gibi hayvanları da içeren canlılar kavramı vardır. Böylelikle kavramsal sistemimiz, oldukça özel göreceli olarak basit veya oldukça soyut, genel ve kompleks kavramları kullanmamıza izin vermektedir (Smith ve Rohrman, 1970: 101).

3. Kavramlar işlem ve kaplamaları bakımından farklılaşır. Kavramların kapsadıkları niteliklerin tümüne işlem denilir. Örneğin, masa kavramının işlemi, ayak denilen bir ya da birkaç dayanak üzerinde duran yüksekçe bir düzeydir. Kavramlara ait işlemi meydana getiren özelliklerin sayısı arttıkça kapsamları yani kapsadıkları tasarımların çeşidi azalır. İşlem ve kapsam arasında ters bir orantı bulunmaktadır. Örneğin, masa kavramı içine tek ayaklı, üç ayaklı, dört ayaklı masalar girdiği gibi, maden, tahta veya sentetik maddeden yapılmış masalar da bu kavramın içine girer. Ancak, bir kavram olarak, üç ayaklı masalardan bahsedildiği zaman, masa kavramına

göre, işlemini meydana getiren özellikler çoğalmış, kapsamı ise daralmıştır. Buna göre işlemindeki özellikler azaldıkça, kavram daha genişlemektedir (Baymur, 1994: 195).

Eggen ve arkadaşları kavramların dört bileşenden meydana geldiğini ileri sürmektedirler: Kavram (etiket), tanım, örnekler-örnek olmayanlar ve ilişkili-ilişkisiz özellikler. Onlar her bir kavram öğretimi dersinin de bu dört bileşeni içermesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. “Bot” veya “adalet” gibi kavramı tanımlayan sözlü etiket veya isimler, kavramın tıpkı kendisi değildir. Etiket veya isim, sadece iletişim amacı açısından önemlidir, fakat tümüyle özellik ifade etmemektedir. Bir kavramın etiket ya da isminin bilinmesi, kavramın anlaşılmasını garanti etmemektedir. Bir tanımlama kavrama, açıklık ve berraklık sağlamaktadır. Bu bağlamda tanımlama, tanımlayıcı özelliklerinin ifade edilmesidir. Kavramlar kendilerini tanımlamaya katkı sağlayan ayırt edici özelliklere sahiptir. Her bir kavram, tipik ve standart örnekler olan prototiplerle temsil edileceklerdir. Prototipin önemli özelliklerinin (karakteristiğinin) anlaşılması kavram öğreniminin kritik/hayati bir boyutudur. Böylelikle net kavram örnekleri diğerlerinden daha tipik olabilecektir. Örneğin, Kızılgerdan kuşları, devekuşu ve penguenlere nazaran oldukça tipik kuş gibi görünmektedir (Moore, 2001: 110).

Kavramlar genel özellikler ifade eden, uyarıcı nitelikte ve bir veya iki kelimedenden oluşan anlam içerikli kelimelerdir. Kavramlar birçok gözlemin sonucunda ortaya çıkarlar ve insanın zihinsel işlemler sürecinde anlam kazanırlar. Örneğin, küçük bir çocuk, kedi ve köpeklere ait kavramları, benzer hayvanlara ait gözlemlerine dayandırır ve bu iki hayvanın türlerine ait davranışları, her birinin çıkardığı sesler, baş yapılarındaki farklılıklar ve belki de bazı diğer özelliklerine bakarak anlarlar. Sonuç olarak çocuk, bir gözlem süreci sonunda bu iki hayvanla ilgili kavramları zihninde oluşturur ve sınıflandırır.

### **2.13.1.1. Kavramların görev ve önemi**

Kavramlar bilimsel süreçte; bilgilerin temelini, kavramlararası ilişkiler de bilimsel yapıların ve bilimsel ilkelerin temelini oluşturur. Düşüncenin temel birimi niteliğinde olan kavramlar, insanın çocukluk döneminden itibaren edinilmeye başlanır. İnsan, onları zihninde sınıflandırır, aralarındaki ilişkileri bulur. Bu şekilde bilgilerini

anamlı hale getirir ve zihninde yeniden yapılandırır. İnsan zihninde gerçekleşen bu öğrenme etkinliği ve yeniden yapılandırma süreci sürekli devam eder.

Öğrenciler, öğrenim hayatları boyunca okulda pek çok kavram öğrenirler ve daha sonra bu kavramları hatırlamaları gerekir (Orlich vd., 2004: 156). Bu durum, onların yaşamına anlam ve düzenlilik katar. Aynı zamanda, insanların psikolojik dünyalarında zenginleşme meydana getirir. Kavramların insan yaşamına katkıları üç yolla gerçekleşmektedir:

1. Öncelikle, öğrenme etkinliğindeki karmaşıklığı azaltırlar.
2. İnsanların diğerleriyle iletişim kurmalarında anlamlar sağlarlar.
3. İnsanların çevrelerini daha iyi anlamaları için yardımcı olurlar.

Ayrıca kavramlar, iletişim sürecini hızlandırdıkları gibi, daha etkili olmasını da sağlarlar. Bunun nedeni, insanların benzer kavramları paylaşıyor olmasında yatmaktadır. Böylelikle insanlar her nesne, olay ve fikirdeki belirgin detayları açıklama gereğinden de kurtulmuş olurlar (Moore, 2001: 106-107).

Düşünmenin en temel birimini oluşturan kavramlar, insan beyninde bir bilgi ağı içerisinde bulunurlar ve bilgileri bir ağ şeklinde birbirine bağlarlar. Bir kavramın işaret ettiği şeyde olumluluk ya da olumsuzluğu veya kavramın kendisine yüklenen olumluluk ya da olumsuzluğu belirtmek için kavramı özne, özelliği yüklem olarak ifade edecek bir önerme kurulur. Böylece önerme kavram hakkında bir iddia taşıma niteliği kazanmış olur ve her önerme, kavram ile ilgili olarak dil vasıtasıyla bir iddia durumunu ifade eder.

Bir kavramın işaret ettiği şeyde bir özelliğin bulunduğu iddiası, kavramın kendisi ile yine bir kavram olarak ifade edilebilir bir şey olarak özellik arasında bağıntı kurmak demektir. Bu iki nokta arasındaki bağıntı dil içerisinde kavram (özne) ve özelliğe (yüklem) işaret eden iki terimle oluşturulur. Örneğin “ insan akıllıdır ”. Bu örnekte de görüldüğü gibi, iki terim “-dır” gibi bir araçla veya bağlaçla birbirine bağlanmaktadır. Bu bağlaça “kopula” denilmektedir. Yukarıda yer verilen “insan akıllıdır” ifadesi yerine “akıllı insan” ifadesinin kullanımı “insan akıllıdır” da olduğu gibi bir hüküm belirtmediğinden dolayı aynı anlama gelmemektedir. İkinci ifade de bir iddia değil bir tanımlama söz konusudur. Oysa zihnimiz bir nitelikleme ile yetinmeyip, bir özelliğin kavrama aidiyetini açığa çıkarmak, bunu belirtmek, vurgulamak gibi bir

eğilime sahiptir. Bunu yerine getirebilmek için de bir önerme formunun bulunması gerekmektedir (Özlem, 1996: 105)

Öğrenme aşamalarında, görsel öğrenme etkinlikleriyle kavramların; görsel öğrenme araçları olan kavram haritalarına dönüştürülerek, anlamlı öğrenme çalışmalarına katkıda bulunma amaçlanır. Kavram haritaları oluşturulma sürecinde doğrusal ya da çapraz çizgilerin, kavramların arasına çekilerek kavram haritası oluşturulmaya çalışılması, kavramların birbiri ile olan ilişkilerini doğru olarak ifade etmeyebilir.

Bundan dolayı, kavramlar arasındaki ilişkiyi belirtmek için kavram haritalama oluşturma çalışmalarında, kavramlar arasındaki çizgilere anlamlar yüklenilir. Bunun yanında, kavramlar arasındaki bu anlamlar; açık ifadelerle kavram haritasının alt bölümünde gösterilmeli veya önerme oluşturacak biçimde kavramlar arasında çizilen çizgiler üzerine ilişkiyi doğru ve fark edilebilir yazılı anlatım şekliyle, önerme cümleleri halinde belirtilmelidir. Önergeler iki terim arasındaki ilişkiyi ifade ederler ve yapı olarak iki terim arasında “-dır” bildirme eki aracılığıyla bağlantı kuran dil birlikleridirler.

### **2.13.1.2. Somut ve soyut özellikleriyle kavramlar**

Bir nesnenin renk, biçim ve buna benzer özelliklerini tanımlayan kavramlara somut kavramlar denir. Böylesi kavramlar, insan performansının somut kavramları tanımaya yatkın olmasından dolayı somut olarak adlandırılmaktadır. Yuvarlak, kare, mavi, düzgün, eğri, düz ve benzeri özellik örnekleridir. Somut kavramların önemli bir çeşidi de nesnelerin pozisyonlarıyla ilgili durumlardır. Bunlar üstünde, altında, yanında, çevresinde, sağ, sol gibi ifadelerdir (Gagne, Briggs ve Wager, 1992: 57-58).

Kavramlar, iki türde gruplandırılan soyutlama anlam içeriği taşıyan kelimelerdir. Bu bağlamda bunlardan birincisi, masa, yağmur, kuş, araba ve ev gibi somut nesnelere türetilen kavramlardır. İkinci kategoride olan kavramlar ise, kızgın, fiil, ses, müzik veya soğuk gibi koşul ve süreç ifade eden soyutlama kavramlardır.

Varoluşunu başka bir şeye borçlu olan ve ancak düşünmede ve zihinde bir başka şeyle ilişki halinde; nesne ya da nesnelerin niteliği olarak düşünülen şeyin kavramına

soyut kavram adı verilmektedir (Cevizci, 1996: 472). Soyut kavramlar insanlık ve beyazlık kavramlarında olduğu gibi bir konudan soyutlaştırılarak elde edilmişlerdir (Öner, 1991: 19).

### 2.13.1.3. Kavramsal öğrenmenin aşamaları

Kavramların öğrencilere öğretilmesi ve onların kavramlar arası ilişkiler kurmasını sağlamak, eğitim-öğretim sürecinin temel amaçları arasındadır. Ezberleme, anlama ve uygulama olmak üzere üç farklı düzeyde kavram öğrenimi çalışmaları yapılabilmektedir.

Kavram öğretimindeki alışılmış yöntem; öğrenciye kavramı ifade eden sözcüğü vermek, kavramın sözel bir tanımını vermek, tanımın anlaşılması için kavramın tanımlayıcı ve ayırt edici niteliklerini belirtmek, öğrencinin kavrama dâhil örnekler ile dâhil olmayan örnekler bulmasını sağlamak basamaklarından oluşur. Bu yöntem, kavramları öğretmede yeterince etkili olmaz; çünkü birçok kavramda sıkıntı, kesin bir sözel tanım yapılamamasından ortaya çıkmaktadır. Yöntemin etkili öğrenme açısından başka güçlükleri de söz konusudur (Çepni vd., 1997).

Kavramın önemli karakteristiklerini ve özelliklerini içermesi bakımından ve öğrenme çalışmaları açısından, örnek seçimi önemlidir. Kavram öğretimi çalışmalarında iyi bir örnek üzerinde yapılan öğrenme çalışmalarıyla, öğrenci örnek içerisinde bulunan karakteristikleri ve özellikleri rahatlıkla görebilir. Örnek niteliği taşımayan, kavrama ait özelliklerin belirgin olmama durumunda, kavramın anlam içeriği belirlenerek öğrenme-öğretme çalışmaları yapılmalıdır.

Konuya bu bağlamda bakıldığında, kavramların genel olarak iki yolla öğrenildiği görülür: Öncelikle, at ve mavi gibi pek çok basit kavram gözleme ve çağrışım yoluyla öğrenilir. Böylesi kavramlar genel olarak okul dışı yaşantılar yoluyla öğrenilmektedir. Örneğin bir çocuk bisiklet olarak işaret edilen kesin nesnelere işiterek bisiklet kavramını öğrenir. Başlangıç itibarıyla çocuk, motosiklet, üç tekerlekli bisiklet veya diğer tekerlekli oyuncakları da bisiklet kategorisi içerisine dâhil edebilir. Fakat zaman geçtikçe ve çocuğun tecrübeleri arttıkça kavram, öğrencinin bisiklet olanla olmayan arasındaki farklılıkları fark edebileceği oranda rafine edilir. Öğrenci mutlu,

yaramaz, kirli ve eğlenceli gibi daha zor olan kavramları da benzer bir yolla gözlemleyerek ve özümseyerek öğrenir (Moore, 2001: 107).

Soyutlama düzeyleri farklı olan kavramların öğrenilmesi de farklı yöntemlerle gerçekleşmektedir. Bazı kavramların öğrenilmesinde normal öğrenme metotları kullanılarak öğrenme gerçekleştirilmekte iken, bazı kavramların öğrenilmesi ise, öğrenme süreci içerisinde gerçekleşmektedir.

Hala ve karekök gibi daha soyut kavramların öğrenilmesi; tanımlama ve daha basit kavramları içeren sözlü açıklama aracılığıyla gerçekleşmektedir. Örneğin çocuklar için sadece gözlem ve özümseme ile öğrenilmesi güç olan “hala” kavramı, sayısız gözlem sonrasında bile çocuk için öğrenilen bir kavram düzeyine ulaşamamaktadır. Bu tür durumlarda kavramın en iyi şekilde öğrenilmesi, tanımlama ve çocuğun bildiği aşına olduğu “anne”, “baba” ve “kız kardeş” gibi kavramların kullanıldığı sözel açıklama aracılığıyla gerçekleştirilebilecektir. Bu iki etkinlikten sonra çocuk “hala” olanla olmayan arasındaki ayrımı kolaylıkla yapabilecektir. Ayrıca, sözlü açıklama yaparken, öğretmek istenilen kavrama örnek olanla olmayan kavramların da işe koşulması öğrencinin o kavramı ayırt edebilmesi için önemlidir (D.Moore, 2001: 107-108).

Yukarıda verilen kavram örnekleri, kavram öğretiminde ve öğrenimi açısından önemlidir. Öğrenme düzeyleri düşük öğrencilerle, öğretmenler kavram öğretimi çalışmaları yaparlarken, karmaşık kavramları öğretmek istediklerinde çok çeşitli örnekler kullanırlar. Kavram öğretiminde örnekler, kavramın sınırlarının açıkça belirlenmesi için kullanılır. Örnekler, kavram içeriğinin ulaşabileceği alanı öğrencinin anlayabilmesine yönelik olarak seçilmelidir.

Temel anlamıyla kavram öğrenme “ayırt etme” yi öğrenmedir. Bu tür öğrenmede, insanlar kavram ismini, uygun özelliğe sahip nesnelerin hepsi için kullanmayı öğrenir. Diğer bir ifadeyle öğrenme, o özelliğe sahip olmayan nesnelere o kavramın dışında bırakmaktır (Arı, 2003: 171). Kavram genel anlamda, insan zihninde anlamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bilgi yapısıdır, bir deyişkendir ve bir sözcükle ifade edilir (Ülgen, 2001: 100).

Kavramlar zihinsel olgulardır. Baymur’a (1994: 195) göre, zihinde yaşanmış olayların izleri önce bireysel ve somuttur. Yani bu tasarımlar belli bir nesnenin, olayın, belli bir yaşantının izleridir. Ama zihin bunlar üzerinde çalışır. Zamanla ve birçok yeni

yaşantıların etkisiyle bu somut ve bireysel tasarımlar soyutlaşır ve derece derece genelleşir. Temelde, bir mandalınanın kokusunu mandalınadan, insanın iyiliğini insandan ayırmaya olanak yoktur. Ancak mandalınanın kokusu, insanın iyiliği üzerinde ayrıca düşünülebilir. İşte böyle bir işlem sonunda sıcaklık, hafiflik, sertlik, sevgi, özerklik ve adalet gibi soyut tasarımlara varılır. İnsan zihninde zamanla biriken imge ve tasarımlar üzerinde daha ileri birtakım işlemler yapılır. Bunlar soyutlandıktan sonra, zihinde birbiriyle karşılaştırılır. Bu karşılaştırmada birbirine benzeyen ortak niteliklere sahip olan tasarımlar gruplandırılarak kedi, köpek, hayvan, insan, masa ve sandalye gibi genel tasarımlara varılır ki, bunlara kavram denir.

Kavramlar insan zihninde tasarlanan, insanın düşünce sisteminde soyut anlam içeriği ile yer bulan, bilgi yapıları niteliğinde olan kelimelerdir. Konu ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar, kavram öğrenmenin ürün ve süreç olarak iki boyutu bulunduğunu ifade etmektedirler. Bu nedenle kavram öğretimi çalışmaları, bazı kavramların öğrencinin zihninde oluşturularak, onun düşünce dünyasının zenginleşmesi ve aynı zamanda dil becerilerinin gelişmesi sağlanır.

#### **2.13.1.4. Kavramsal bir dünyada yaşamak ve kavram öğreniminde ön bilgi**

Yeni öğrendiğimiz bilgiler, önceki öğrendiğimiz bilgilerle ilişkili değilse ön bilgilerle zihnimizde yapılandıramayız ve bu durum da yeni öğrendiklerimizi anlamamız da zorlaşır. Öğrencide öğrenme süreci; düzenli ve planlı olarak edinilen bilgilerin birikimi ile şekillenir.

Öğrenme, birikimli bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Bu duruma yol açan etken, öğrenilenlerin bellekte şemalar hâlinde saklanmasıdır. Şematik yapı ise, belli bir konuda öğrencinin sahip olduğu bilgilerin tümünden oluşmaktadır. Ancak bu şemalar, bilinenlerin basit bir toplamı olarak düşünülmemelidir. Tersine, öğrenciyi düşündüren dinamik yapılardır. Örneğin; okuduğunu anlama sürecinde öğrenci, önceki bilgilerini ve var olan şemaları kullanarak, öğrenme malzemesini yeniden yapılandırır ve yenilerle eskileri ilişkilendirerek anlamlar çıkarır. İnsan zihninin yapısından kaynaklanan bir yeti ile her zaman önceden öğrendiklerimizi yeni öğrendiklerimizden anlam çıkarmak için kullanırız (Açıkgöz, 2006: 45).

Bu nedenle düzenli eğitim kurumları olan okullarda, öğrenme-öğretme etkinlikleriyle öğrencilere yeni öğrendiği bilgilerle, ön bilgilerini harekete geçirerek, önceki bilgileri ile karşılaştırma, aralarında bağ kurma, onlar hakkında düşünme becerileri kazandırılmalıdır. Bundan dolayı, öğrencilerin ön bilgilerinin yeterli düzeyde olması onların kavramları anlamlı bir şekilde öğrenmelerini kolaylaştırır. Bu kolaylık öğrencilere, etkin olarak kavramları ve öğrenilen kavramlar arasındaki ilişkileri düşünmelerini sağlar.

Ön bilgiyi yeni durumlara uygulamak veya uyarlamak, bir bireyin daha önce belli bir olguya, olaya veya duruma ilişkin olarak öğrendiklerini, başka bir olgu, olay veya duruma transfer etmesidir. Bu çerçevede denilebilir ki zeki insanlar, kendi tecrübe ve deneyimlerinden öğrenmesini bilenlerdir. Bu kişiler, yeni bir problem durumu ile karşı karşıya kaldıklarında, daha önceki benzer problem durumlarında uyguladıkları bilgileri, stratejileri ve prensipleri işe koşarlar (Saban, 2000: 105-106).

Öğrencilerin öğrenmesinde önemli bir faktör olan eski öğrenilenler/eski bilgiler, öğrencinin o ana kadar olan birikiminin eseridir. Dolayısıyla her yeni öğrenme eski öğrenilenlerin üzerine kurulur. Eski öğrenilen bilgiler, yeni öğrenmeleri olumlu veya olumsuz etkiler. Bir başka ifadeyle, eski öğrenilmiş olanlar, yeni öğrenilecek konunun öğrenilmesini kolaylaştırabileceği gibi zorlaştırabilir de. Öğrenme psikolojisinde bu duruma öğrenmenin aktarılması denilmektedir. Eski öğrenilenler, yeni öğrenilecek konuyu kolaylaştırıyorsa bu olumlu aktarma (transfer), yeni öğrenilecekleri engelleyici bir özelliği varsa olumsuz aktarma denilir (Arı, 2003: 175).

Bundan dolayı, öğretmenlerin ders anlatımı sırasında, dersi anlatım şekilleri, üslup tarzları, dili doğru düzgün kullanma şekilleri önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin seviyelerine uygun bir dil kullanmaları, öğrencilerin anlayabilecekleri kelimeler kullanarak konuşmaları son derece önemlidir. Öğrencinin zihninde, dağarcığında olmayan kelimeler ile öğretmenin konuşması, öğrenciyle iletişimini olumsuz yönde etkiler. Öğrencinin bilmediği veya henüz öğrenmediği kelimeleri ders anlatım sırasında öğretmen tarafından kullanılması, öğrencinin yeni kavram ve kelimeleri anlamasını zorlaştırır, öğrenme sürecini olumsuz etkiler.



### **2.13.1.5. Bilginin kategorize ediliŖi**

Bazı kurallara baēlı benzerliklere göre birleŖtirilmiŖ, farklı varlıkları ifade eden, zihinsel süreç kapsamında ērenilen bilgilerin sistemli olması durumu, ‘kategori’, kelimesi ile ifade edilir.

Kategoriler zihinsel çabaların verimli bir Ŗekilde yürütülebilmesi için gerekli birimlerdir. Kategoriler bu yararlılıēı bilginin sistemli hale getirilmesi noktasında saēlamıŖ oldukları katkı ile göstermektedirler. Bilginin temel taŖları olan kavramların ēretilmesinde de kategorilerin büyük katkısı bulunmaktadır. Ayrıca kategorilerin varlıēı, ērenmede ekonomik bir durum ortaya çıkarmaktadır. Bu da “transfer” ile gerekleŖtirilmektedir. ērenmenin bir durumdan diēer bir duruma transferi, zdeŖlik gösteren ve iliŖkili olan kategoriler sayesinde gerekleŖebilir (VarıŖ, 1996: 121).

### **2.14. Anlamlı ērenme Kuramı ve Kavram Haritası ēretim Stratejisi**

Eēitim süreçlerinin en önemli faktörü olan ēretmenlerin öncelikli görevi; ērencilerin zihinsel ērenme yapılarına, anlamlı psikomotor ve biliŖsel beceriler kazandırmaktır. Bu durumda ērenci anlamlı psikomotor ve biliŖsel becerilerini geliŖtirerek daha donanımlı hâle gelecektir. ērenciler zihinsel aktivitelerle anlamlı, ērenilmiŖ bilgiyi alma ve bellekte tutma, zihinde yapılandırma konusunda, ezbere dayalı ērenme yaklaŖımına göre, daha fazla biliŖsel beceri kazanma durumları söz konusudur.

Ausubel, ērencinin yeni bilgiyi biliŖsel yapısında var olan ilgili kavramlarla iliŖkilendirdiēinde anlamlı ērenmenin oluŖtuēunu ne sürmektedir. Öncelikle Novak pratik bir ēretme ve ērenme tekniēi olarak kavram haritalarının ērencilerin biliŖsel yapılarının geliŖtirilmesinde kullanılabileceēini ortaya koymuŖtur (Willerman ve Harg, 1991: 705).

ērenme aŖamalarında ērencinin mevcut bilgi birikimi, Ausubel’in ortaya koyduēu ērenme kuramının temelinde ērenmeyi etkileyen en önemli faktör durumundadır. Bundan dolayı, herhangi bir ērenci anlamlı bir Ŗekilde ērenmek için Ŗiddetli arzu hissetse bile verilen bir ērenme etkinliēinin anlamlı olma derecesi, ērencideki mevcut bilginin durumuna göre sınırlı olacaktır. ērencinin, iyi organize

edilmiş daha önceki sahip olduğu mevcut bilgi alanlarını yeterli düzeyde kullanabilme becerisiyle problem çözüme ve yaratıcılığı içeren yüksek dereceli anlamlı öğrenme faaliyetini gerçekleştirmiş olacaktır.

Anlamlı öğrenme yaklaşımının temsilcisi olan Ausubel'e göre öğrenme etkinliklerinde önemli olan öğrenmenin anlamlı olarak gerçekleşmesidir. Ona göre anlamlı öğrenmede, öğrenmelerin çoğu sözel, dilsel çalışmalar sonucunda ortaya çıkar. Buluş yoluyla öğrenmede, öğrencilerin öğrenme çalışmaları her zaman anlamlı sonuçlanmayabilir. Bununla birlikte sözel çalışmalarla yapılan öğrenme gerektiği gibi etkin bir şekilde yapılırsa, öğrenmenin anlamlı sonuçlanma ihtimali yüksek olacaktır. Bundan dolayı öğrenme süreçlerinde sözel öğrenmenin, buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı kadar öğrencinin öğrenme becerilerine katkısı vardır.

Ausubel sözel öğrenmenin buluş yoluyla öğrenmeye göre bir avantajını da şu şekilde ifade etmektedir: "Eğer sözel öğrenme etkin yapılabilirse, kısa sürede birçok bilgi anlamlı bir şekilde öğrenciye kazandırabilir". Anlamlı sözel öğrenme sürecinin psikolojik esasları Ausubel'e göre şu şekilde sıralanabilir:

"1. Yeni öğrenilecek olan kavram, bilgi ve ilkeler önce öğrenilmiş olanlarla ilişkilendirildiğinde anlam kazanırlar. Öğrenci zihninde bu ilişkileri kuramazsa konuyu kavrayamaz.

2. Her bilgi ünitesi kendi içinde bir bütün oluşturur. Bu bütünde belirli bir düzende sıralanmış kavramlar, kavramlar arası ilişkiler vardır. Öğrenci bu düzeni anlayamazsa ve yeni konunun ilişkilerini göremezse, konuyu kavramakta güçlük çeker.

3. Yeni öğrenilecek konu, öğrenci açısından kendi içinde tutarlı değilse veya öğrencinin önceki bilgileriyle çelişiyorsa, öğrenci konuyu kavramakta ve benimsemekte güçlük çeker.

4. Bilişsel içerikli bir konuyu öğrenmede etkili olan zihin süreci tündengelimdir. Öğrenci kendine verilen bir kuralı özel durumlara başarıyla uygulayamıyorsa, onu kavramamıştır" (Çepni, vd., 1997).

Ausubel, öğrenme kuramı diyebileceğimiz bu anlayışıyla psikolojik esaslara dayanan bir öğretim modeli geliştirmiş ve ona sergileyici öğretim (expository teaching) adını vermiştir. Burada sergileme ilkeleri, kavramları, düşünceleri ileri sürme ve

açıklama anlamında kullanılmaktadır. Modelin üç basamaklı bir yöntemle uygulanması önerilmiştir.

1. Ön düzenleyici (advance organizer) kullanarak öğrenciyi yeni konuyu kavramaya hazırlamak.
2. Yeni konunun bütün ayrıntılarını adım adım ilerleyen ayırt etmelerle sergilemek (progressive differentiation).
3. Yeni konunun ana ilkesini çeşitli örneklere uygulatarak öğrencinin birleştirme veya kaynaştırma ve bağdaştırma gibi zihin süreçlerini geliştirmesini sağlamak (integrati ve reconciliation). (Çepni, vd.,1997)

Ausubel'in, anlamlı öğrenme yaklaşımında öğrenme süreci, psikolojik esaslara dayanan bir öğretim modeli ortaya konulmuş ve Ausubel ortaya koyduğu psikolojik temelli bu öğrenme modeline sergileyici öğretim adını vermiştir.

Bu öğrenme yaklaşımında ön düzenleyiciler karşılaştırmalı ve sergileyici olmak üzere iki türde değerlendirilir. Sergileyici ön düzenleyiciler, öğrencinin zihninde var olmayan ön bilgi ve becerileri sergiler ve bunların yeni öğrenilecek konuda kullanılacağını bildirir. Karşılaştırmalı ön düzenleyiciler ise, öğrencide var olan zihinsel becerilerinden ve bilgiden yeni öğrenilecek konu için gerekli olanları hatırlatır, önceki öğrenilmiş bilgilerle yeni öğrenilecek bilgileri ilişkilendirir. Örneğin, ana dil eğitimi kapsamında, Türkçe öğretimi çalışmalarında öğrenci dilbilgisi konusu olarak sıfatlar konusunu iyi öğrenmişse doğa tasviri yapılan bir okuma parçasında, cümlelerinin içinde sıfat olan kelimeleri rahatlıkla tespit edebilir, cümle içinde görebilir. Öğrenci, bir doğa parçasını sıfat içerikli kelimeleri kullanarak, tasvir edebilir.

### **2.15. Görsel Meteryallerin Öğrenme Süreçlerindeki Rolü**

Öğrenmenin insan zihninde nasıl gerçekleştiği konusunu araştıran bilim adamları, konu üzerinde çalışan araştırmacılar, öğrenmelerin çoğunun görsel betimlemeler yoluyla gerçekleştiğini tespit etmişlerdir.

Bu bağlamda, Demirel ve arkadaşları görsel öğelerin yararlılıklarını şu şekilde belirtmişlerdir: Öğrencilerin dikkatini çekerek onları güdüleme, onların dikkatlerini canlı tutma, duygusal tepkiler vermelerini sağlama, kavramları somutlaştırma,

anlaşılması zor olan kavramları basitleştirme (örneğin suyun dolaşımı), şekiller yoluyla bilginin düzenlenmesini ve alınmasını kolaylaştırma. Ayrıca, bir kavramla ilgili öğeler arasındaki ilişkiler örgüt şemaları ve akış şemaları yoluyla kolayca verilebilir. Diğer yandan görsel öğeler, bazı öğrencilerin işitsel öğelerle kaçırmaları olası bir takım noktaları anlamalarına şans verebilir (Demirel vd., 2001: 27).

Görsel meteryallerin öğrenme sürecinde aktif olarak kullanılmada tercih edilmesinin nedeni düşük maliyetlerle elde edilebilir oluşları, çalışma ortamlarında ve kişisel bilgisayarlarda yüksek performans göstermeleridir. Ayrıca çok değişik yollardan ve çok çeşitli disiplin alanlarında, görselleştirme düşüncesini desteklemiş ve “görselleştirme” ana başlığı altında çok geniş bir literatürün de oluşması sağlanmıştır. Bundan dolayı pek çok disiplin kavram haritaları, bilişsel haritalar ve argüman formları, eğitim-öğretim sürecinde kullanılmak üzere, görsel bir dil geliştirmiştir. Öğrenme faaliyetlerinde görsellerin, görsel meteryallerin kullanımı, görsel dilin kullanımı, bilgilerin, becerilerin öğrenciye doğrudan ulaştırılmasını sağlarlar.

Diğer yandan, öğretim etkinliklerinde ortaya çıkan bir yanılı söz konusudur. Bazı öğretmenler ve materyal tasarımcıları görselliğin öğrenmedeki rolünü çoğunlukla sözcüklerin resmini kullanmak olarak algılamışlardır. Bu da, doğal olarak kitap, yardımcı ders kitabı ve fotokopi gibi materyallerin aşırı biçimde kullanılmasına neden olmaktadır. Aşırı metin kullanma eğilimi eğitimde arzulanan başarıya ulaşmada zaman zaman olumsuz etki yapmaktadır (Demirel vd., 2001: 27).

Öğretmenden öğrenciye bilginin doğrudan ulaştırılması etkinliğine dayanan gösterimde, görsel meteryallerde, görsel öğrenme aşamasında bilgilerin, düşüncelerin ve süreçleri incelemek, tetkik edebilmek için görsel bir sunumla öğrencilere aktarılması şarttır. Böylece öğrenciler öğretmenlerini öğrenme sürecinin içerisinde ve aktif olarak öğrenen ve aynı zamanda da örnek bir model olarak görme fırsatı bulurlar.

Görsel öğrenmede; öğretme-öğrenme aşamalarının önemli noktalarını etkili bir şekilde görme, özel bir konu üzerinde öğrencilerin ilgilerini canlandırma ve özel becerileri öğretmek için model sağlama gibi becerileri kazanırlar. Aynı zamanda gerçek olguları, olayları, şeyleri ve onların nasıl işlediklerini gözlemlene imkânı yakalarlar.

Grafik örgütleyicilerin kullanımında fikirlerin, olguların ve kavramların düzenlenmesi sunulan metinde yer alan ilişkilerin biçimlendirilmesi durumu ortaya

çıkmaktadır (Darch, Carnine ve Kameenui; 1986: 276). Grafik örgütleyicilerin kullanımında diğer bir amaç da, metinde yer alan, daha üst kavramlarla daha alt düzeyde yer alan kavramlar arasında mantıksal ilişkiler ve karşılıklı ilişki içerisinde bulunan kavramlar hakkında öğrenciyi bilgilendirmektir (Darch, Carnine ve Kameenui, 1986: 276).

Öğrenme süreçlerinde öğrenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için, öğrenme etkinliklerinde sadece görsel meteryallerin kullanılması, öğrencinin sağlıklı öğrenme çalışmalarını tamamlayabilmesi için yeterli olmayabilir. Fakat görsel meteryallerin öğrenme süreçlerinde, doğru bir şekilde yorumlanabilmesi ve anlamlandırılması öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesi açısından, önemli bir zihinsel etkinliklerdir.

Bu nedenle öğretmenlerin görsel öğelerin anlaşılması ve yorumlanması için öğrencilere rehberlik etmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin görsel materyalleri algılama biçimleri anlama ve yorumlamayı etkilemektedir. Zira 12 yaşına kadar olan öğrenciler görsel öğeleri, bir bütün yerine, bölüm bölüm algılama eğilimindedirler. Daha büyük yaşlardaki öğrenciler ise, resmi, görsel öğeleri bir bütün olarak algılamakta ve resmin vermek istediği mesaj ile ilgili mantıklı bir sonuca ulaşabilmektedirler. Diğer yandan, ilköğretim 4-5. sınıf öğrencileri renkli resimleri siyah-beyaz resimlere tercih etmekte; resim ve çizimlerin de basit yapıları olanlarını tercih etmektedirler. Fakat üst sınıflardaki çocuklar, onların aksine karmaşık resim ve çizimleri yeğlemektedirler (Demirel vd., 2001: 28).

Öğrencinin sosyokültürel geçmişi, öğrenme süreçlerinde, görsel öğrenme meteryallerinin anlaşılması ve yorumlanmasında önemli rol oynar. Farklı kültürel geçmişi olan öğrenciler, aynı görsel öğrenme materyalini değişik şekillerde yorumlayabilirler. Örneğin, şehir yaşamını hiç görmemiş öğrenciler, şehir yaşamıyla ilgili bir resmi ya da görüntüyü şehirde yaşayan öğrencilere göre farklı değerlendireceklerdir. Konu ile ilgili başka bir örnek verecek olursak, denizi görmemiş bir öğrenci ile deniz kenarında yaşayan ya da denizi görmüş bir öğrenci, deniz ile ilgili resim veya görsel meteryalleri farklı değerlendirmesi muhtemeldir.

## 2.16. Öğretimde Soyut Olgulara Somut Olgu Boyutu Kazandırmak

Öğretim faaliyetlerinde kullanılan metinlerde ve öğrenme materyallerinde geçen kavramlar, soyut veya somut özelliklerde olabilirler. Yapılan öğrenme çalışmaları, öğrencilerin algı dünyasında izler bırakan, zihninde daha kolay yer edinen, daha kolay öğrenilen kavramların, somut nitelik taşıyan kavramlar olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretme aktivitelerini yürüten öğretmenlerin, öğrencinin dikkat alanları dışında kalabilecek kavramları veya materyalleri organize edip somutlaştırarak, öğrenciye anlama, kavrama ve öğrencinin zihninde yer etme kolaylığı sağlamaları gerekmektedir.

Öğretim konusu edilecek kavramların taşıdıkları uzamsal niteliklerin, sınıf gösterimleri, projeler, ziyaretler, gerçek yaşantılar, oyunların görsel tasvirleri, hikâyeler, metaforlar, drama, tiyatro ve farklı konuların bütünleştirilmesi dâhil pek çok yaşantısal öğrenme yoluyla somut hale getirilmesi, öğrenmeyi istendik bir yapıya kavuşturabilecektir (Caine ve Caine, 2002: 91).

Bu nedenle, somutlaştırmanın daha belirginleşmesi açısından, duyuya hitap eden sunumların işleme konulması, işitsel materyallerin kullanılması, öğrenci açısından öğrenme sürecini olumlu etkileyecektir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda bilgilerin yazılı veya sözlü olmasının öğrenciden öğrenciye değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Öğrenme aşamalarında kimi öğrenci elle dokunmaya, fiziksel temasa ihtiyaç duyar. Bu kategoride yer alan öğrenciler için diğer öğrenme biçimleri daha az somut nitelik taşır. Bundan dolayı, öğrencilerin öğrenilecek konularda, derin ve güçlü duyuşal yaşantılar elde etmelerini sağlamak için, bütün duyularını, yaşadıklarını tasarlayarak öğrenme etkinliklerinde kullanmaları gerekir.

## 2.17. Genel Olarak Grafik Örgütleyiciler

Grafiksel materyaller; metinlerdeki ana düşünceleri, yapıları ve bunlar arasındaki ilişkileri yansıtan görsel şekiller ve haritalardır. Bu tür materyallerde sadece bir konu olay veya olgunun ana düşünceleri ya da ana kavramları tespit edilmeyip; onlar arasındaki ilişkiler, düşünce örüntüleri ve onların nasıl bir araya geldikleri de

keşfedilmektedir. Grafik örgütleyicilerin yararlılığı her basamaktaki öğrenciler için pek çok araştırmacı tarafından doğrulanmıştır (Orlich vd., 2004: 173).

Öğrenme süreçlerinde, organize edilmiş bilginin önemini ve bu bilginin ne kadar iyi organize edilirse öğrenci tarafından ona ulaşma ve kullanmanın o kadar kolay olabileceğini açık bir şekilde ortaya koyan bilişsel psikoloji yaklaşımıyla öğrenci, öğrenme aşamalarında sağlıklı bir şekilde tamamlamış olacaktır.

Bu nedenle organize edilmiş bilgileri görsel olarak öğrencilere sunabilmek için araçlara ihtiyaç vardır. Burada karşımıza grafik örgütleyiciler çıkmaktadır. Grafik örgütleyiciler, önceden işlenmiş konular ve daha sonra işlenecek konular arasında gidiş-geliş imkânı tanıyan araçlardır (Chang, 2002: 5).

Grafik örgütleyicilerin öğrenme ve öğretim aşamalarında kullanılması, öğrencilerin grafik örgütleyicilerinin kullanılmadığı öğrenme çalışmalarında kazanamadıkları anlama, algılama, analiz-sentez yapma, yorumlama gibi birçok bilişsel ve psikomotor becerileri kazanmalarını sağlayacaktır.

Grafik örgütleyicilerin öğrenme süreçlerinde kullanımına örnek olarak kavram haritaları verilebilir. Öğretim etkinliklerinde kavram haritalarının kullanılması; öğrencilerin önceki öğrenilmiş eski bilgiler ile yeni öğrenilmiş bilgilerin ilişkilendirilerek, anlamlı öğrenme sürecine olumlu katkı yapması gösterilebilir. Ayrıca bu iki bilgi yapısının arasında etkili bir bağlantı kurulup kurulmadığını, kavram haritaları yöntemini kullanarak ortaya koyabiliriz. Grafik örgütleyicileri, Burden ve Byrd yaygın olarak kullanma durumlarına göre, dört grafik örgütleyici tespit etmişlerdir:

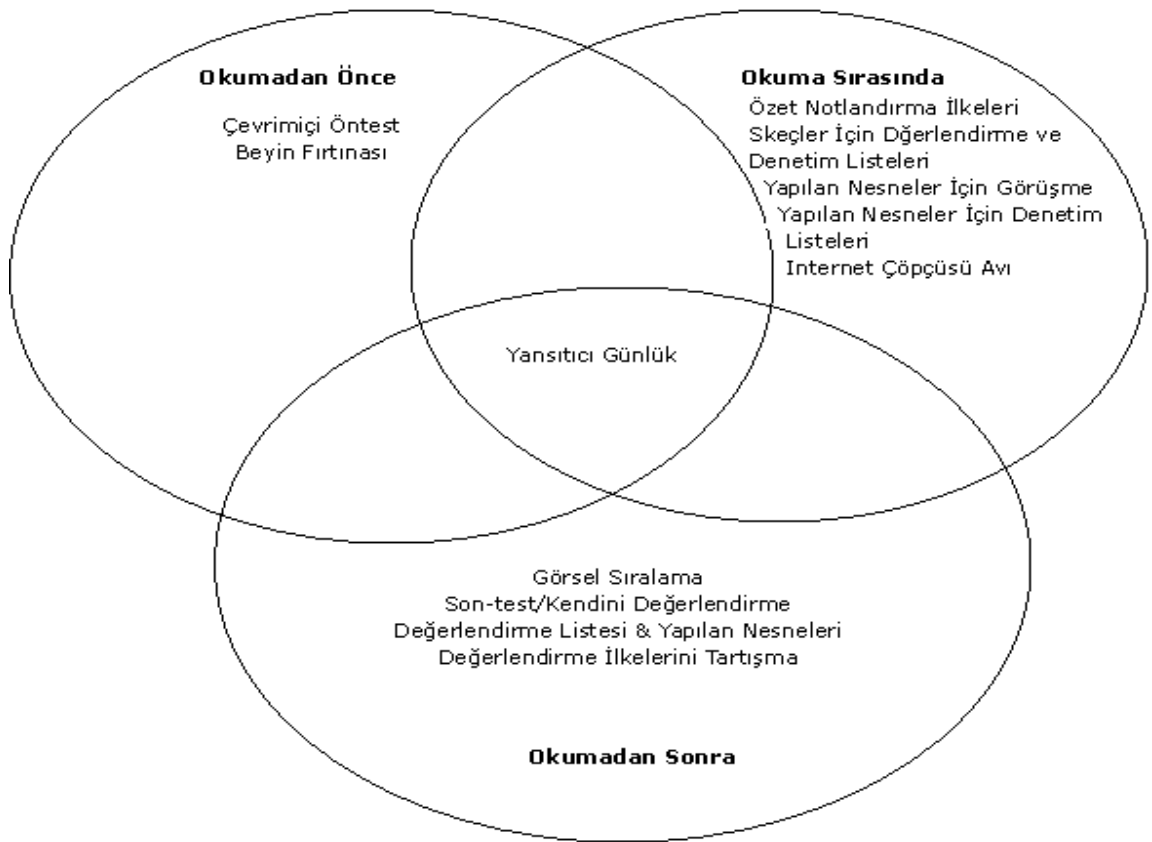
#### **a) Venn Şeması**

Öğrenme aşamaları boyunca, öğrencilerin öğrendiklerini zihinsel işlemler çerçevesinde çeşitli değerlendirme sistemleri ile nasıl ve ne zaman ortaya çıkabileceğini görsel olarak ifade eden öğrenme araçları niteliğinde olan venn şemaları; bir ünite süresince, öğrenilen kavramların, anahtar kelimelerin, anahtar cümlelerin, farklı zamanlarda nasıl kullanıldığını da gösterir.

Venn şemaları, bilgileri karşılaştırmak için programın başından sonuna her sınıf düzeyinde kullanılır. Bir Venn şeması iki ya da daha fazla örtüşen daireden oluşur.

Konular arasındaki benzerlikler iki dairenin kesiştiği yere yazılır. Farklılıklar kalan kısımlarda listelenir. Basit iki daireden oluşmuş Venn şemalarından, dört daireden oluşmuş olanlara kadar, öğrenciler öğrenmelerinin görsel ifadelerini oluştururlar. Şemaları; çoklu ortam sunuları, raporlar, denemeler ya da sözlü sunular hazırlamaya yardım için bilgileri düzenlemede kullanırlar.

Öğretmenler, venn şemalarını, öğrencilerin öğrendiklerini değerlendirmede ya da öğrencilerin öğrendikleri bilgileri, konuları, ne kadar kavradıklarını kontrol etmede kolaylıkla kullanabilirler.



**Kaynak:** <http://www.google.com.tr/#hl=tr&gs-rn=1&gs-ri=hp&cp=5&gs-id=j&xhr=t&q=venn>

*Şekil 2.1. Venn Şeması*

Bu tür grafik örgütleyiciler, karşılaştırmak ve farklılıkları ortaya koymak için de kullanılmaktadır.



### Venn Şeması Örneği:

Bu venn şeması örneğinde, “Sinderella Dünyada Nerede?” İsimli metin parçası veya masalı, anahtar kelimeler ve anahtar cümleler ile tasarlanmış planıdır.



**Kaynak:** <http://www.google.com.tr/#hl=tr&gs-rn=1&gs-ri=hp&cp=5&gs-id=j&xhr=t&q=venn>

Şekil 2.2. Venn Şeması

**b) T Şeması (Grafiği):** T Şeması (Grafiği), öğrenme çalışmalarında, bir değerlendirme planını göstermede ve öğrenme süreci boyunca çeşitli değerlendirme yöntemlerinin ortaya çıkışını incelemeye kullanılan grafik örgütleyiciler kategorisindedir.



**Kaynak:** <http://www.google.com.tr/search?um=1&hl=tr&tbo=d&biw=1024&bih=403&tbn=isch&s>

Şekil 2.3. T Şeması (Grafiği)

Bu tür grafik örgütleyiciler, problem ve çözümlerini listelemek için kullanılırlar.

**c) KWL Şeması (Grafiği):** ‘ KWL ’ kısaltması, ingilizce bir metinde, bu grafik örgütleyicilerin açılımında yer alan, bilmek, istemek ve öğrenmek kelimelerinin ilk harflerinden oluşmuştur ve bilgiyi kaydetmek, önceki bilgileri harekete geçirmek ve öğrenmeyi değerlendirmek için kullanılırlar.

Şu an bu konu ile ilgili ne biliyoruz?

Biz ne öğrenmek istiyoruz?

Ne öğrendik?

#### **d) Bil-Merak Et – Öğren Şemaları**

‘Bil – Merak Et – Öğren’ şeması, öğrencilerin ön bilgileriyle bağlantı kurmak için en yaygın kullanılan grafik düzenleyicilerden biridir. Bu basit şema, öğrencilere belli bir konuda önceden ne bildiklerini sorarak onların ön bilgilerini etkinleştirir. Bu da, içeriğin derinliği ayrıntılarıyla keşfedilmeden önce, öğrencilerin kişisel bağlantılar kurmalarına izin verir.

Şemanın ‘Bil’ bölümünde, öğrenciler fikirler için beyin fırtınası yaparlar. Daha sonra, ‘Öğrenmek İstiyorum’ bölümünde, içeriğe yönelik sorular için bağımsızca ve işbirliği içinde beyin fırtınası yaparlar. Proje esnasında bu soruları cevaplamaya başladıklarında, bu bilgileri şemanın ‘Öğren’ bölümüne kaydederler.

Öğrenciler bu şemayı kullanarak, yeni bilgilerini önceden bildikleriyle karşılaştırarak öğrendiklerinden bir anlam yapılandırmasına gidebilirler ve fikirlerini açıklayabilirler. Bu öğrencileri, içeriğe odaklanmış ve içerikle ilgili de tutar ve öğrendiklerini izlemelerinin bir yoludur. Son olarak, şema öğrencinin öğrendiklerini gösteren bir değerlendirme için bir belge olarak kullanılabilir.

‘K-W-L’ şeması, öğretim programının her yerinde, her sınıf seviyesinde kullanılabilir. Yeni bir üniteye başlamanın ve ünite boyunca başvurmanın mükemmel bir yoludur. Genellikle notlandırılmış bir belge değildir, bundan ziyade öğrencilerin yargılanma ve notlandırılma korkusu olmaksızın fikir ve sorularını yazmalarına yönelik bir yerdir. Bu şema, öğrenci düzenine de yardımcı olur ve akran akran ya da tüm sınıf tartışmaları için bir başlangıç noktası olabilir.

### Örnek ‘K-W-L Şeması’

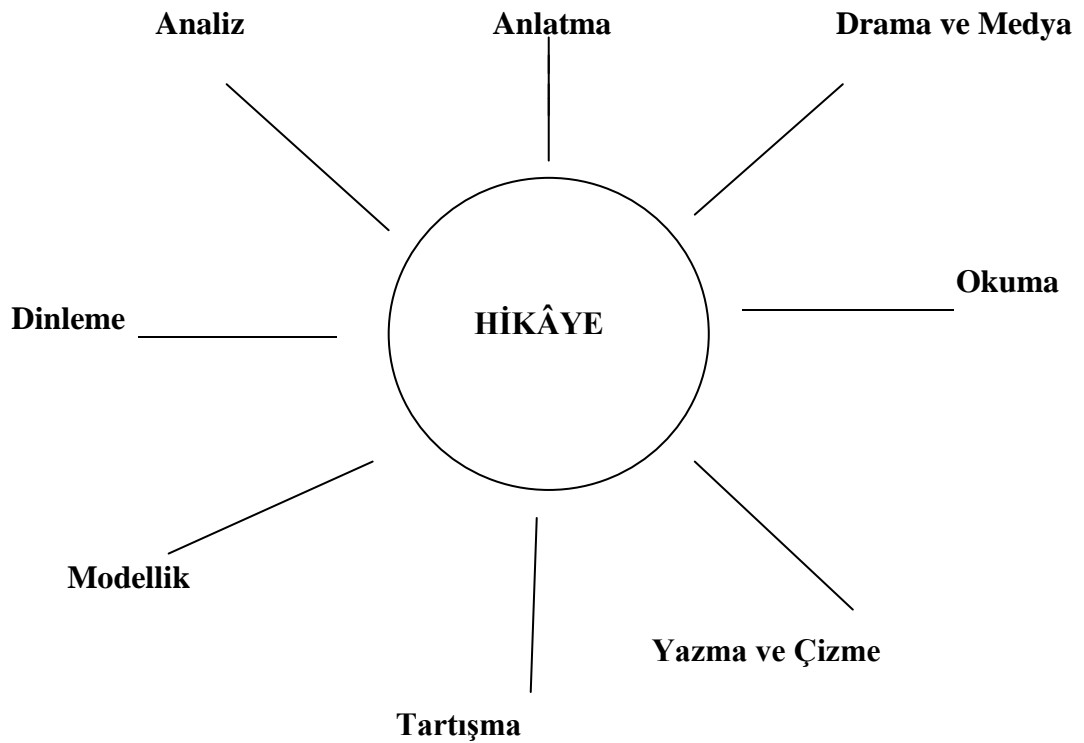
Bu ‘K-W-L’ şeması, bir öğrencinin doldurabileceği bir şema örneğidir. Kelimenin anlam özellikleri hakkında **bildiklerinizi** yazın. Sonra, bilmek **istedikleriniz** hakkında sorular yazın. Üniteyi bitirdiğimiz zaman, **öğrendikleriniz** hakkında yazabilirsiniz.

Bu örnek K-W-L şeması, ünite planındandır.

<p><b>Bildiklerim:</b></p> <p><b>Şu an bu konu ile ilgili ne biliyoruz?</b></p> <p><i>Örnek</i></p>	<p><b>Bilmek İstediklerim:</b></p> <p><b>Biz ne öğrenmek istiyoruz?</b></p> <p><i>Örnek</i></p>	<p><b>Öğrendiklerim:</b></p> <p><i>Örnek</i></p>
---	---	--

Şekil 2.4. KWL Şeması

e) **Web Şeması:** Öğrenme-öğretme faaliyetlerinde, öğrencinin zihninde beyin fırtınası oluşturma, konu ile ilgili fikirler oluşturma, okuduğu bir metni analiz etme, edinmiş olduğu eski bilgiler ile yeni bilgileri ilişkilendirme, birbirine bağlama amacıyla, bu tür grafik örgütleyiciler kullanılır.



Şekil 2.5. Web Şeması (Akyol, 2006: 140)

#### f) Anlam çözümleme tabloları

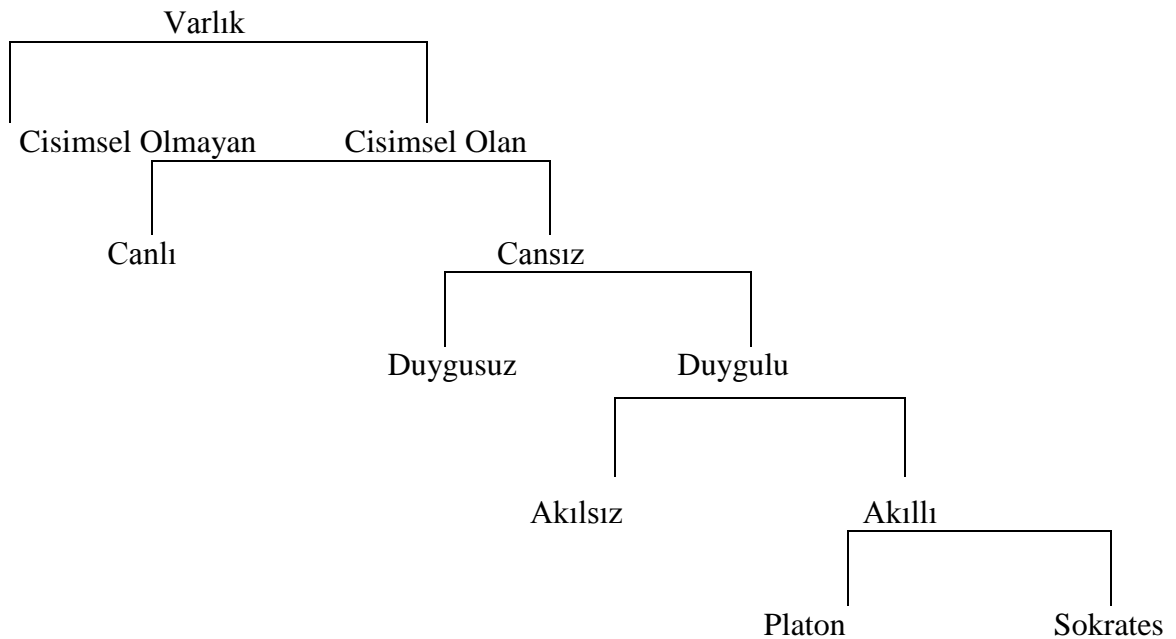
Öğretimde görsel materyallerin kullanımına yönelik geliştirilmiş örneklerden biri anlam çözümleme tablolarıdır. Bu materyal, Amerikan literatürüne, semantik özellikler analizi (semantic features analysis) terimiyle girmiştir. Bu araç, öğrencilerin de katıldığı bir etkinlikle birlikte, iki boyutlu bir tablo olarak geliştirilir. Tablonun bir boyutunda özellikleri çözümlenecek olan varlıklar veya kavramlar yer alır, diğer boyutunda ise özellikler sıralanır. Aşağıda böyle bir AÇT aracının orta dereceli okul düzeyinde bir sınıf etkinliği olarak geliştirilmesinin basamakları verilmektedir.

1. Öğretmen ders kitabından veya diğer yazılı kaynaklardan bir konu seçer.
2. Konu başlığı tahtaya yazılır. Örnek: yeryüzünde hareket
3. Öğrenciler bulabildikleri kadar çok hareket adı bulurlar. Öğretmen, öğrencilerin buldukları adları tahtanın sol tarafına alt alta yazar. (Serbest düşme, yatay atış, eğik atış vb.)

4. Öğrencilere adları yazılan hareketlerin özellikleri sorulur. Onlardan bulabildikleri kadar çok özellik bulmaları istenir. (Çıkış zamanı, uçuş zamanı, çekim ivmesi, yükseklik)
5. Bundan sonra iki boyutlu bir yeryüzünde hareket tablosu hazırlanır. Satır ve sütun başlıkları belirlenmiş tabloyu her öğrenci defterine çizer.
6. Öğrencilerden X bir özelliğin veya bir hareketin varlığını göstermek üzere tabloyu işaretlemeleri istenir (Çepni vd., 1997).

### 2.17.1. Porphyrios Ağacı

Porphyrios tarafından geliştirilen ve “porphyrios ağacı” olarak adlandırılan bu yapılanma, hiyerarşik kavram düzenini göstermek amacıyla oluşturulmuştur. Porphyrios’un yapılandırdığı hiyerarşik kavram düzeni şu şekildedir (Özlem, 1996: 82)



Şekil 2.10. Varlıkla İlgili Porphyrios Ağacı Örneği. (Özlem, Mantık, s. 82)

### 2.17.2. Ağ Sistemi

“Ağ sistemi” grafik örgütleyicileri, öğrencilerin zihninde eski bilgileri, ön bilgileri harekete geçirmek, yeni kavramları geliştirmek, kavramlar arası yeni ilişkiler

kurmak ve kavramları yeniden düzenlemek gibi zihin etkinlikleriyle yazılı metinleri daha iyi anlamalarını sağlamak için öğrenme süreçlerinde kullanılabilir bir öğrenme yöntemidir.

Bu model örümcek ağına benzetilmektedir. Bu modelde ana kavram veya ana fikir merkeze konulur. Bu merkez kavram veya fikirle ilgili olan diğer kavramlar merkez kavramın etrafındaki ağın telleri üzerine yerleştirilerek merkez kavrama bağlanırlar (Zorlu, 2004: 93).

İlgili kavramlar, merkez etrafında çevreye yerleştirilerek, merkezi kavram ve ilgili diğer kenar kavramlara bağlanarak, ‘ağ sistemi’ kavram haritaları oluşturulur.

### ÇOBANLA YABAN KEÇİLERİ

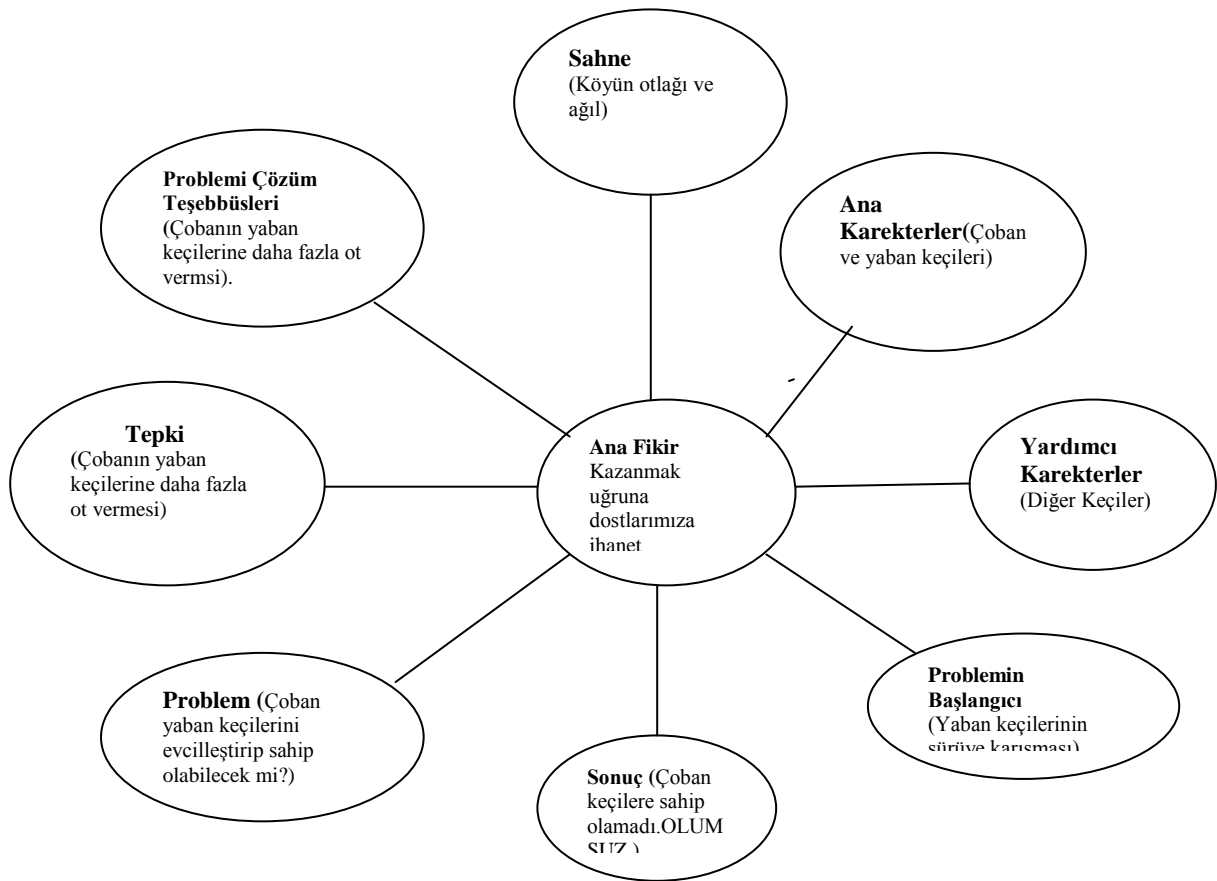
Çobanın birisi, keçilerini otlağa götürmüştü. Bir de bakmış ki, hayvanlarının arasına yaban keçileri karışmış. Hiç sesini çıkarmamış. Akşam olunca hepsini alıp ağıla götürmüştü. Ertesi gün bir fırtına patlamış. Bu yüzden çoban, hayvanlarını dışarıya çıkaramamış, hepsinide içeride bırakmak zorunda kalmış.

Çoban, kendi keçilerine birer tutam ot vermiş. “Ölmesinler yeter.” Diye düşünmüştü. Yaban keçilerine ise, kendisine bağlanıp kaçmasınlar diye daha çok ot vermiş, onları iyice beslemiş. Fırtına geçip hava düzeldikten sonra hepsini alıp çayıra çıkarmış. Yaban keçileri dağı görünce yerlerinde duramayıp dağa doğru kaçmışlar. Çoban:

-Ben size o kadar iyi bakayım, siz beni bırakıp dağa kaçın, öyle mi? Ne kadar da nan körmüşsünüz ha! Deyince keçiler dönüp:

-Bizler de senden onun için kaçtık. Bizi daha dün buldun, kaç yıllık keçilerinden daha iyi baktın. Ya yarın başkasını, daha yenisini bulursan bizi bırakıp onun yüzüne bakarsan, demişler

Aisopos (Ezop) Çev. Türkan Andaç



Şekil 2.6. “Çobanla Yaban Keçileri” İsmli Metin Parçası İlgili Ağ Sistemi.

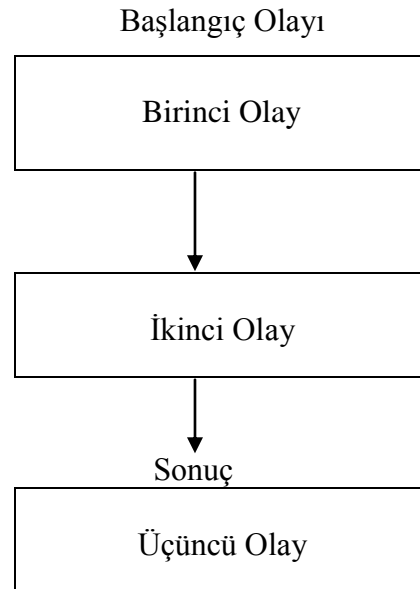
Diğer yandan Soylu, ağ sistemi oluşturma sürecinde takip edilecek basamakları şu şekilde belirtmiştir:

- Merkez kavramı yazınız,
- Merkez kavramla ilgili (uzak, yakın) tüm kavramları yazınız,
- Yazılan kavramları ilgilerine göre gruplayınız,
- Merkez kavramın etrafına iç içe daireler çiziniz,
- Merkez kavrama en yakın ilişkisi olan kavramları iç daireye yazmak suretiyle kavramları ağ üzerine yerleştiriniz,
- Her kavramı merkez kavrama ve ilgili diğer kavramlara bağlayınız” (Zorlu, 2004: 94).

### a) Olaylar zinciri serisi

Olayların, başlangıcını ve sonunu belirterek, olayların başlangıcının ve sonunun sürecini ifade etmede kullanılırlar. ‘Olaylar zinciri serisi’ grafik örgütleyicileri; bir romandaki karakterin amaçlarını, eylemlerini ve sonuçlarını tanımlamak için, bir nesnenin geçirdiği aşamaları, çizgisel bir prosedürün basamaklarını, olayların ardışıklığını veya tarihi bir figürü tanımlamak için kullanılan grafiksel örgütleyici öğrenme araçlarıdır.

Anahtar çatı soruları şunlardır: Nesne, süreç veya başlangıçtaki olay nedir? Aşamalar veya basamaklar nelerdir? Onlar bir diğerine nasıl kılavuzluk ederler? Sonuç nedir?



Şekil 2.7. Olaylar Zinciri Serisi (McGee).

### 2.17.3. Kavram Çemberleri

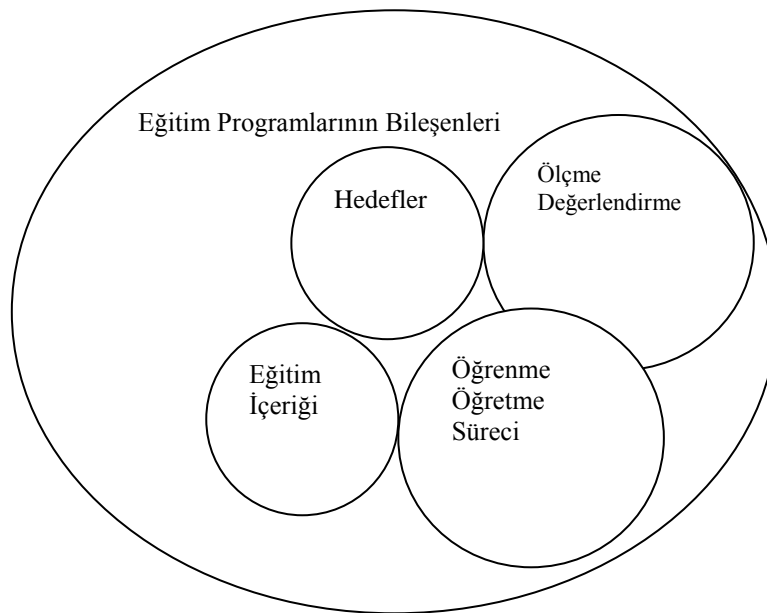
Wandersee tarafından geliştirilen metabilşsel araçlara ‘kavram çemberleri’ denir ve öğrenme faaliyetlerinde, öğrencilerin kişisel bilgilerini yeniden yapılandırma, mevcut bilgilerini yansıtırma süreçlerine katkıda bulunmada kullanılan, grafiksel öğrenme araçlarıdır.

Kavram çemberleri öğrenme etkinliklerinde, bir ana çember içerisine, konu ile ilgili olduğu düşünülen kavramların bulunduğu alt çemberlerden oluşan, öğretilmeye



çalışılan bilgi birimine bağlı olmak üzere en fazla, beş çemberden oluşturulması önerilen, görsel, grafik örgütleyici öğrenme araçlarıdır.

Ausubel'in öğrenme teorisine dayanan bu diyagramlar öğrenciye görsel olarak küçük bir kavram grubu arasında görsel olarak ilişki kurmaya da katkı sağlar. Ayrıca yapılan araştırmalar, kavram çemberi diyagramının araştırmacılara öğrencilerin önceki bilgilerini tespit edip değerlendirebilmeleri için yararlı araçlar olduğunu ortaya koymuştur (Trowbridge, 1998: 110-111).



Şekil 2.13. Eğitim Programlarının Bileşenlerini Gösteren Kavram Çemberi

(Trowbridge, 1998: 110-111)

#### 2.17.4. Haritalar

Eğitim-öğretim çalışmalarında, kavram haritaları dışında harita olarak adlandırılan ve öğrenmeyi desteklemek amacıyla geliştirilen öğretim teknikleri bulunmakla birlikte, haritalar denildiğinde görsel grafiksel öğrenme aracı olarak öncelikle kavram haritaları akla gelmektedir. Bazı bilim adamları, zihin ve kavram haritalarını birbiri ile aynı olarak görmektedirler ve her ikisini de 'kavram haritası' olarak değerlendirmektedirler. Bu farklı haritalama biçimleri, bazen şekil bazen de adlandırma bakımından birbirleri ile benzer özellikler göstermektedirler.

### 2.17.4.1. Zihin haritaları

İnsan zihnine ait sınırsız potansiyele kolaylıkla ulaşabilmeyi ve onu kullanabilmeye imkân tanıyan zihin haritaları; aynı zamanda öğrencinin zihninde organize edilmiş beyin fırtınası oluşumlarını da meydana getirir. Zihin haritaları, geleneksel öğrenme araçları ve diğer grafiksel öğrenme araçlarından farklı olarak öğrencinin zihninde çağrışım yapmasına, ilişkiler kurmasına imkân vererek öğrencinin beyin fonksiyonlarının gelişmesine katkıda bulunur.

Telman (1997: 65), zihin haritalarının hazırlanış basamaklarını şu şekilde ifade etmektedir:

- Büyük bir kâğıdın ortasına, konunun özünü tanımlayan bir terim ya da kısa bir cümle yazın; çevresine bir daire çizin.
- Daha iyi çağrışım yapması için kendinize uygun, konuyla ilgili bir resim ya da şekil de çizebilirsiniz.
- Konu ile ilgili ana başlıkları uygun terimlerle merkezi terimin etrafına yazın ve merkezle bu terimleri bağlayın.
- Daha sonra konuyla ilgili tali terimleri de ana dallarla ilişkilendirin. Merkezi konularla ilgili aklınıza gelen tüm terimleri haritanıza ekleyin.
- Daha sonra ana ve tali terimlerinize bağlayın. Bundan sonra yapılması gereken, zihin haritasını çizen kişinin haritasıyla zihnindeki bilgi ve bağlantıların aynı olup olmadığını kontrol etmektir. Böylelikle açık kalan noktaların tamamlanması mümkün olabilecektir.

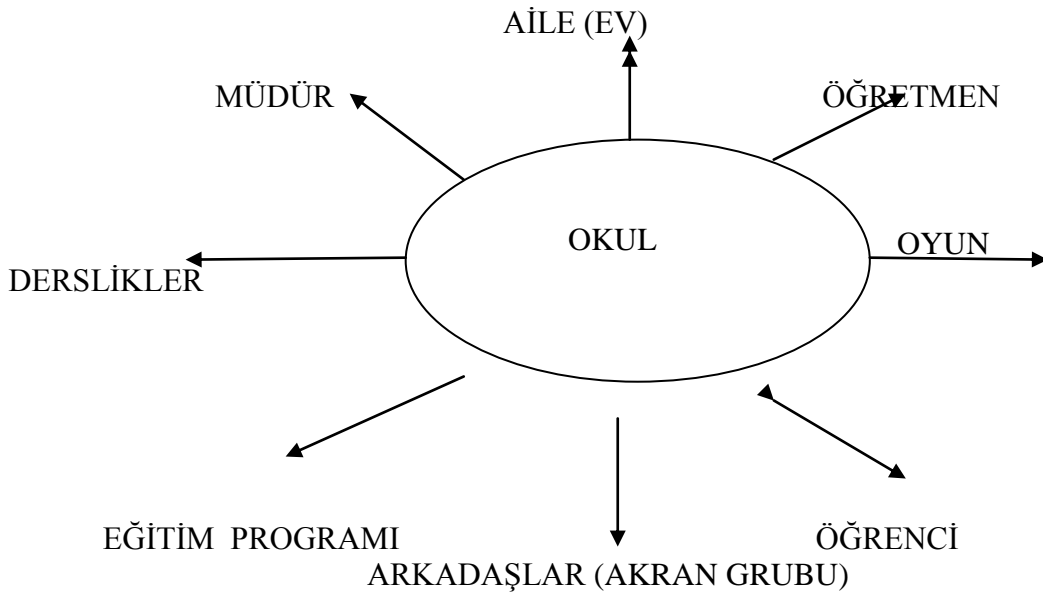
Ana terimlerin büyük harflerle yazılması, uygun resimlerin terimlerin yerine kullanılması, alt terimlerin yazımında farklı yazı karakterlerinin kullanılması, ana ve tali terimlerin yazımında ve resimlerin çiziminde ve yapılandırılmasında renklerden yararlanılması, iyi bir zihin haritasının oluşturulmasında ve öğrencinin herhangi bir konu ile ilgili zihin haritası yapma çalışmasında önemli rol oynayan faktörlerdir.

Buzan'a (2002: 4) göre bir zihin haritası, çok basit bir şekilde tasarlanabilen nihai bir organizasyonel düşünme aracıdır. O bu tür haritalarda merkezî imajdan çıkan/doğan kollar üzerinde merkezî imajla ilgili bir durumu ortaya koymaktadır.

Örneğin “bugün” le ilgili bir zihin haritasında, “su tesisatçısının aranması”, “bakkal alışverişi”, “doktor randevusu” gibi yapılacak işlere yer verilebilir.

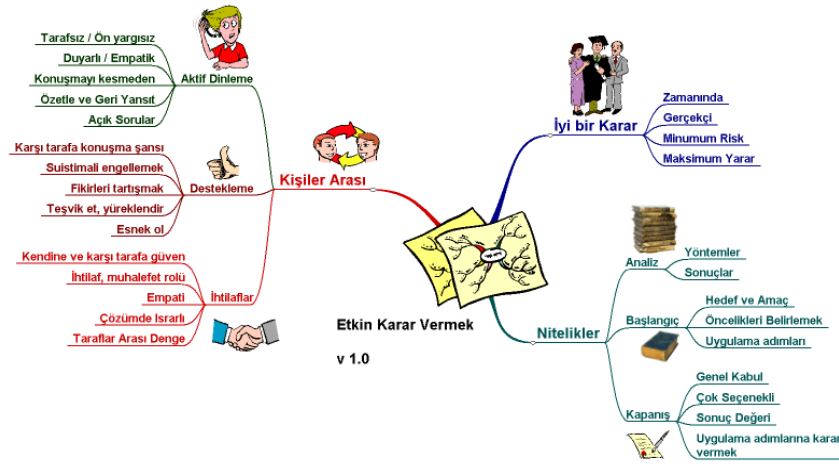
Zihin haritası oluşturulmasının yukarıda önerilen yolun dışında farklı yaklaşımlarla da gerçekleştirilmesi mümkündür. Çizim yöntemi ne olursa olsun önemli olan, haritanın düşünülerek ve anlaşılır bir biçimde çizilmesidir. İyi hazırlanmamış karmakarışık bir zihin haritası, istenilen öğrenme düzeyinin oluşmasını engelleyecektir (Caine ve Caine, 2002: 64).

Zihin haritaları konusunda çalışma yapan Alder’in (2005) yapılandığı biçim, şekil, zihin haritalarının çiziminde uygulanan farklı yöntemlerden birisidir. Ona göre zihin haritaları, zihinsel resimleridir ve “balon diyagram” gibi bir işleve sahip olan grafik şekllindedirler. Konu daire içerisine alınarak, kâğıdın tam ortasına yazılır, daha sonra, her yönde dışarıya uzanan çizgiler ve dallarla, bir kâğıt üzerinde istenilen ayrıntıya yer verilir ve bu ayrıntılar değerlendirilir. Alder’in (2005) yapılandığı, zihin haritalarının çiziminde, alt kavramların daire içerisine alınması durumu, Alder’in geliştirdiği zihin haritalama tekniğinde zorunlu değildir.



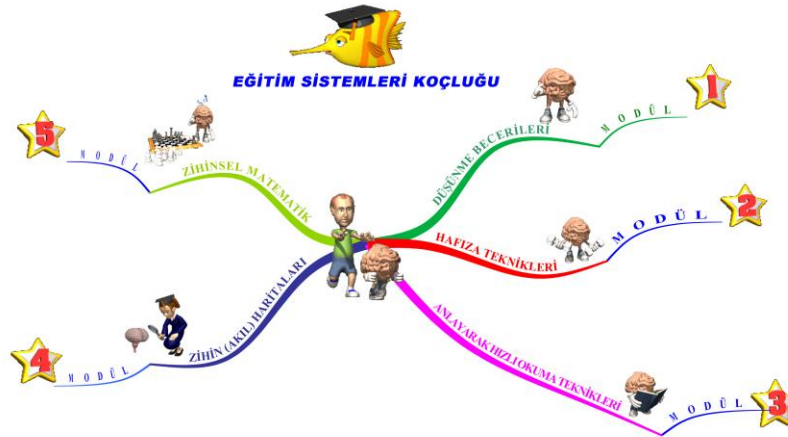
Şekil 2.8. Okul ve Öğrenci ile İlgili Zihin Haritası Örneği

Aşağıda etkin karar vermeye ve eğitim sistemleri danışmanlığına ilişkin oluşturulmuş bir zihin haritaları yer almaktadır.



**Kaynak:** <http://www.google.com.tr/imgres?q=zihin+haritalar%C4%B1&um=1&hl=tr&sa=N&biw>

Şekil 2.9. Etkin Karar Vermek ile İlgili Zihin Haritası Örneği



**Kaynak:** <http://www.google.com.tr/imgres?q=zihin+haritalar%C4%B1&um=1&hl=tr&sa=N&biw>

Şekil 2.10. Eğitim Sistemleri Danışmanlığına İlişkin Zihin Haritası Örneği

#### 2.17.4.2. Bilgi haritası

Bilgi haritaları; öğrenme-öğretme faaliyetlerinde kullanılan, bilgiyi anlamak için metni iki boyutlu olarak yapılandırılan haritalama tekniklerindedir ve bir metindeki önemli sözel bilgilerin, anahtar kelimeler ve anahtar cümleler ile şematik olarak düzenlenmesiyle oluşturulur.

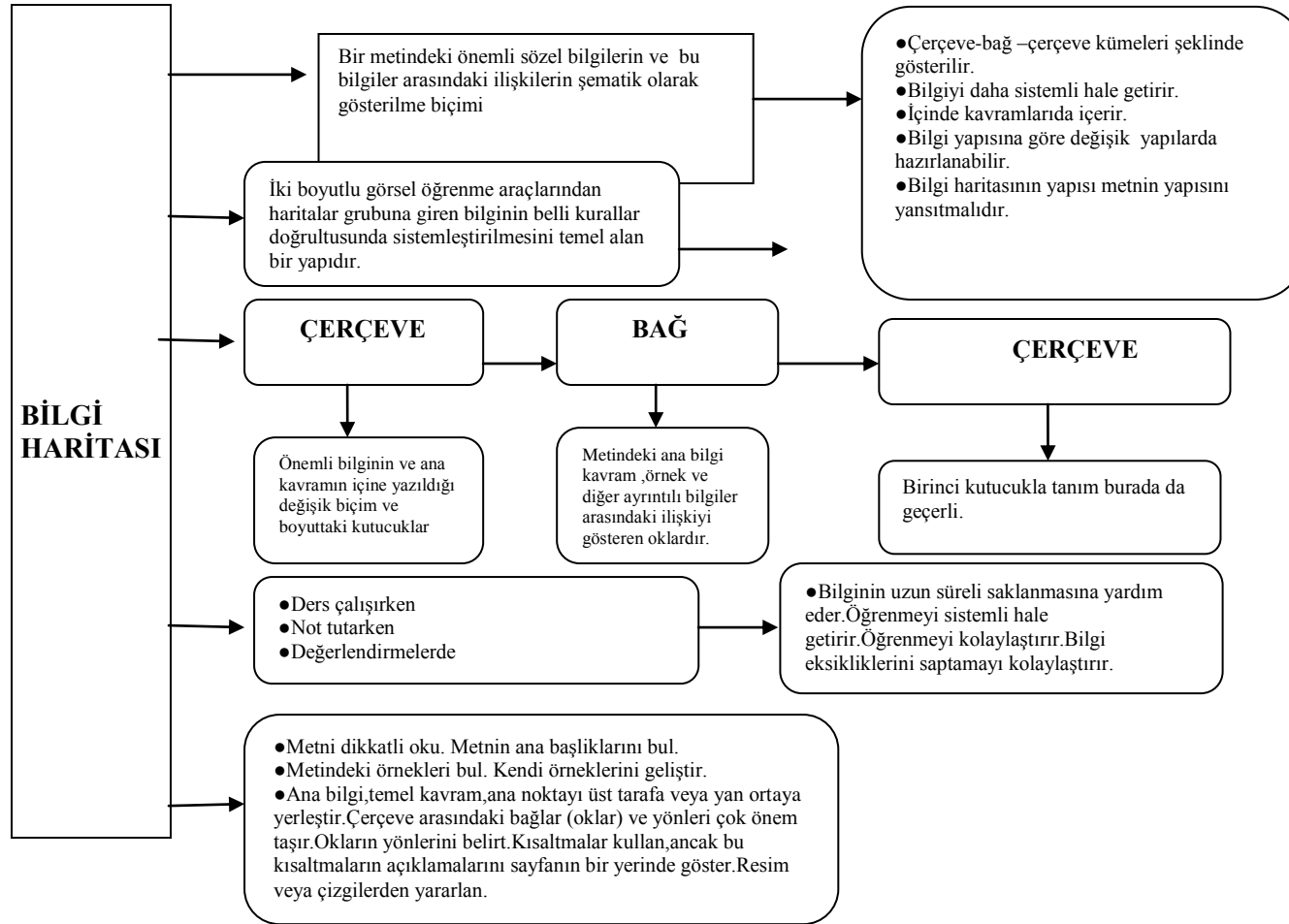
Bilgi yönetiminin dört boyutundan biri olan, bilginin aktarılması ile ilgili süreci ifade eden, bilgi haritası kavramı; coğrafyanın literatüründen alınmıştır. Bu kavram aynı zamanda öğrenme süreçlerinde örtük bilgiye sahip olan kişilerin bilgilerini dönüştürerek elde etmelerinde ve bu bilgiyi çevresiyle paylaşmalarında kullanılan önemli bir grafik örgütleyici öğrenme aracıdır.

Her bilgi alanında veya konu alanında çok miktarda bilgi ve veri yer almaktadır. İletişim imkânlarının artmasıyla birlikte, bu bilgilerin kontrol edilme ve istenilen alanlarda kullanılma olanakları da artmıştır. Bilginin yararından bahsedebilmek için, bilginin erişilebilir ve kullanılabilir olması gerekmektedir. Sahip olunan bilgi, veri olmak aşamasından kullanılabilir olma aşamasına aktarılabilen bilgidir. Bilgi haritaları bu bağlamda, öğrenciye sunulan yığınlarca bilgi arasından beğendiğini ve karşılaştığı problemi çözmesine yararlı olanını seçmesine yardımcı olabilecektir (Çınar, 2002: 98).

Öğrenme süreçlerinde öğrenciler, metni dikkatli bir şekilde okuyarak, anahtar kelimeler ve anahtar cümleleri tespit ederek, metnin ana başlıkları altbaşlıkları çerçevesinde, bilgi haritalarını oluşturma çalışmalarını ortaya koyarlar. Öğrenciler okuma parçasını inceleyerek, okuma parçasındaki örnekleri tespit ederler ve okuma parçasında yer alan metnin anlam derinliğine vurgu yapan, önemli cümleleri, yani ana düşünceye dikkat çeken, anahtar cümleler ve anahtar kelimeleri tespit ederler. Bu çalışmalar kapsamında, bilgilerin hangi sistem kullanılarak verileceği belirlenir.

Okuma parçasında tespit edilen ve ana fikre vurgu yapan anahtar kelimeler ve anahtar cümleler, belirlenen sistem kapsamında yerleştirilerek düzenlenir. Öğrenciler bu çalışmaları yaparken, renkli kalem kullanarak figürlerden ve çizimlerden faydalanırlar.

Öğrencilerin bilgi haritalarını oluşturma sürecinde öğretmenler öğrencilere yardımcı olmalı, harita kutucuklar kullanılarak genel görünümü belirginleştirilerek, anahtar cümleler, anahtar kelimeler çerçevesinde ifade edilen okuma parçasının içeriği ile ilişkilendirilerek anlaşılır bir grafik örgütleyici öğrenme aracı oluşturulmalıdır.



Şekil 2.11. Bilgi Haritasının Bilgi Haritası (Kalaycı, 2002: 77)

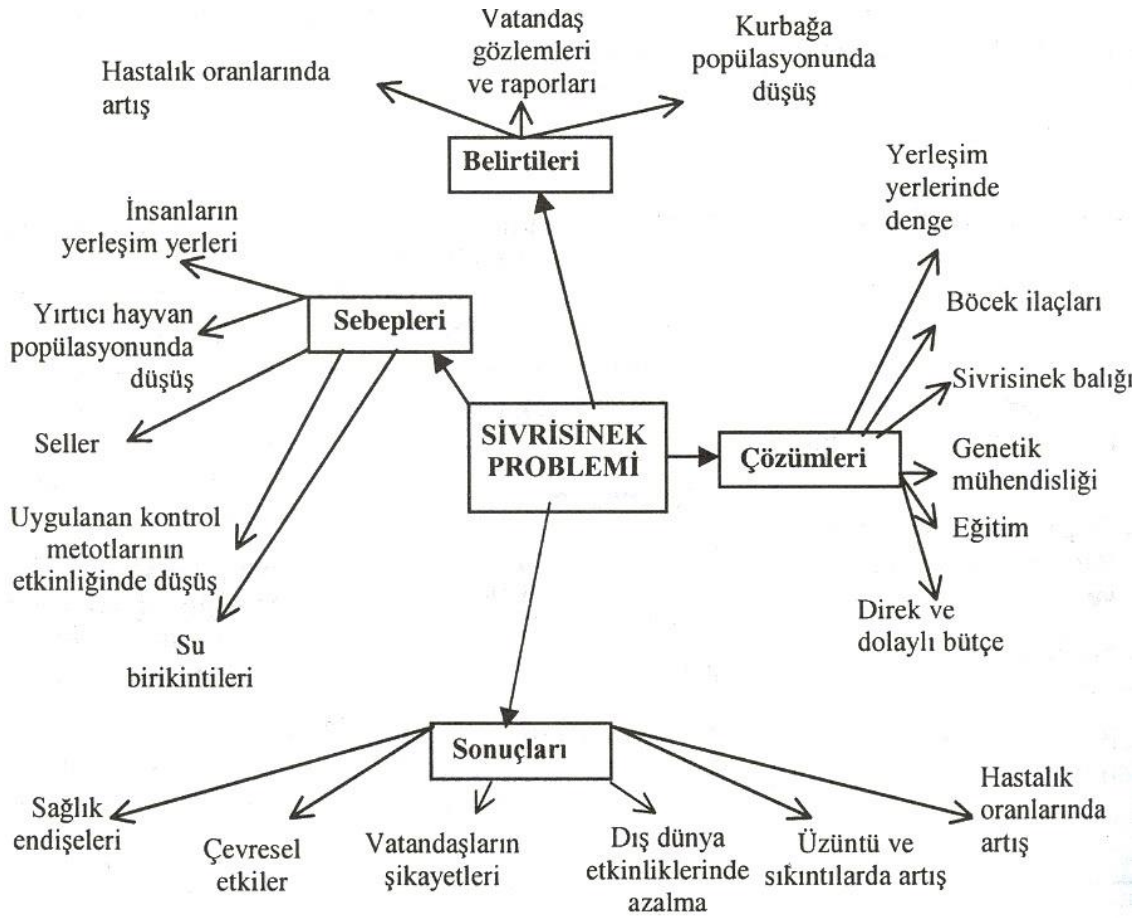
#### **2.17.4.3. Kavram haritası**

Öğretim etkinliklerinde, kavramlar arası ilişkilerin, önermelerin ve ilkelerin yer aldığı, kavram ağları görünüm özellikleri taşıyan grafiksel öğrenme araçlarına ‘ kavram haritası ’ denir. Kavram haritası, kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin grafiksel bir teknikle, öğrencinin öğrendiklerini ifade etmeye yarayan öğrenme araçlarıdır.

Başka bir tanımlamaya göre kavram haritaları, bir kimsenin fikirler veya insanlar arasındaki ilişkileri nasıl gördüğünü ortaya koymayı amaçlayan öğretim araçlarıdır (Gunstone, 1992: 15).

#### **2.17.4.4. Problem haritası**

Öğrenme süreçlerinde, problem çözme yöntemi içerisinde kullanılan, merkezde problem türü ve problemin adı yazılarak oluşturulan grafiksel öğrenme aracıdır. Problemin adı yazıldıktan sonra problem durumunun çözümü için bazı alt başlıklar belirlenerek bu alt başlıklarla ilgili olan durumlar, bu alt başlıkların çevresine yazılarak grafik örgütleyici öğrenme aracının oluşturulması tamamlanmış olur.



Şekil 2.12. Sivrisinek Problemi ile İlgili Problem Haritası Örneği (Saban, 2000: 162).

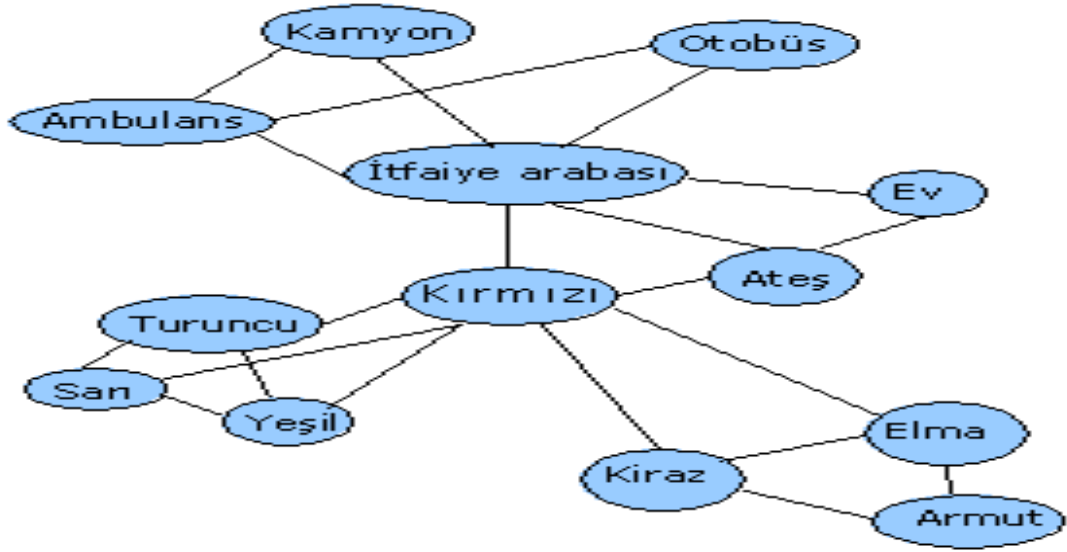
Öğrenme süreçlerinde, problem haritalarının hazırlanması çalışmaları, problem durumu ve alt problemler, kutucuk veya daire içerisine alınarak oluşturulur. Bu çalışmaların paralelinde, problem durumundan alt kavramlara ve onlarla ilgili olan durumlara geçişi sağlamak için de yön oklarına sahip çizgiler kullanılarak problem haritaları grafiksel öğrenme araçları niteliğinde oluşturulur.

#### 2.17.4.5. Örümcek haritalar

Öğretme çalışmaları kapsamında, merkezi ana düşüncüyü ifade etmek için kullanılan, grafik örgütleyici öğrenme aracı kategorisinde bulunan örümcek haritaları (Spider Maps), zaman zaman kavram haritası türü olarak da değerlendirilir. Fakat 'örümcek haritaları' öğrenme faaliyetleri içerisinde, grafik örgütleyici öğrenme araçları sınıfında, kendine özgü özellikleri olan görsel öğrenme araçlarıdır.



Öğrenme süreçlerinde örümcek haritalar oluşturulurken, anahtar soru cümleleri çerçevesinde Merkezi düşünce nedir? Merkezi düşüncenin özellikleri nelerdir? Merkezi düşüncenin fonksiyonları nelerdir? şeklindeki sorulara cevap arama çalışmalarını neticelendirmek için örümcek haritaları oluşturulur. Ana fikir veya merkezi düşünce, coğrafi bir bölge, bir süreç, bir kavram veya gerekçe ve destekleyicileriyle birlikte bir önerme cümlesi kullanılabilir.



**Kaynak:** <http://www.google.com.tr/imgres?q=kavram+haritalar%C4%B1&um=1&hl=tr&sa=N&biw>

Şekil 2.13. Örümcek Haritası Örneği

#### 2.17.4.6. Balık Kılıcı Haritası

Öğretim çalışmaları kapsamında karmaşık, kompleks bir olay veya aynı olayın nedensel etkileşimini ifade etmek için kullanılan grafik örgütleyici öğrenme aracıdır. Balık Kılıcı Haritası (Fishbone Map) da örümcek haritalar gibi zaman zaman kavram haritası kategorisinde değerlendirilir. Fakat 'balık kılıcı haritası' öğrenme faaliyetleri içerisinde, grafik örgütleyici öğrenme araçları kategorisinde, kendine özgü özellikleri olan görsel öğrenme araçlarıdır.

Öğrenme etkinliklerinde balık kılıcı haritaları oluşturulurken anahtar soru cümleleri çerçevesinde X'e neden olan şeyler nelerdir? Onlar karşılıklı nasıl ilişki

kurularlar? X'e neden olan faktörlerle X'in devam etmesine neden olan faktörler aynı mıdır? Soru yönergeleri oluşturulur.

Öğrenme aşamalarında, öğrenme konuları ile ilgili balık kılıcı haritaları oluşturma çalışmalarında; balık kılıcındaki düşünce ve olguları göstermek için kullanılan kılıçların sayısında herhangi bir kısıtlamaya gidilmez. Bir olay veya aynı olayın nedensel etkileşimini ifade etmek için düşünce ve olguların sayısı kadar kullanılır. Bu grafiksel öğrenme aracı ile öncelikli olarak ortaya konulmak istenilen, öğretilmek istenilen, temel düşünce, olay veya konunun belirgin bir şekilde ifade edilmeye çalışılmasıdır.



**Kaynak:** <http://www.muhandissohbetleri.com/balik-kilcigi/>

Şekil 2.14. Eğitim Süreci ile İlgili Balık Kılıcı Haritası

## 2.18. Öğrenme Stratejisi Olarak Kavram Haritası

Eğitim faaliyetleri sürecinde ders konularının, bilgilerin, öğrencilere öğretme çalışmaları kapsamında kavram haritaları; öğrencilerin nasıl öğrendikleri ile anlamlı öğrenme konuları arasında köprü kuran grafiksel öğrenme, öğretme stratejisidir. Bir disiplinin konularını göstermek veya temsil etmek amacıyla kullanılan, 'yol haritasına'

benzetilen, iki boyutlu bir formda tasarlanan ‘kavram haritaları’; önermeler formundaki kavramlar arasındaki anlamlı ilişkileri göstermeye yarayan diyagramatik grafiklerdir.

Bir kavram haritası daha geniş bir kavram başlığı altındaki kavramların birbirleriyle ilişkilerini gösteren iki boyutlu bir şemadır. Kavramların öğrencinin zihnine girmesi için öğrencinin ön bilgisinin yeterli olması ve etkin olarak kavramları ve o kavramlar arasındaki ilişkileri düşünmesi de gereklidir.

Kavram haritaları, bilişsel şemalarının, kâğıt ve kalem aracılığıyla somutlaştırılmış hale dönüştürülerek, iki kavramı veya daha fazla kavram arasındaki ilişkiyi göstermek için bir araç niteliği taşıyarak, öğrencilerin herhangi bir konuyu daha kolay kavramalarını sağlayan, öğrenme-öğretme araçlarıdır.

İlişki kavramına açıklık getiren Novak (1990: 22), kavramlar arası ilişki olgusunu “prensi” kavramıyla ifade etmektedir. İlkeler kavramlar arasındaki ilişkilerdir. İlkeler, olayların ve nesnelerin nasıl çalıştığını veya nasıl yapılandığını ifade eden öğeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavram haritaları strateji olarak da ele alınıp tanımlanmaktadır: “Kavram haritaları, önermeler formundaki kavramlar arasındaki ilişkiyi sunmak için bir stratejidir” (Abbey, 2000: 23). Bu ifadeye benzer bir tanım da Kalaycı ve Çakmak tarafından yapılmıştır: “Kavram haritası, kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin grafiksel bir teknikte sunulmasıdır” (Kalaycı ve Çakmak, 2000: 1).

İfade edilen iki tanım da dikkat çekilmek istenilen ortak nokta, herhangi bir konu alanına ilişkin kavramların ve bunlar arasındaki ilişkilerin sunumunun önceliğinin belirtilmesidir. Konu ile ilgili çalışma yapan bazı araştırmacılara göre kavram haritaları bir öğrenme stratejisi olarak kabul edilirken, bazı araştırmacılara göre de bir öğrenme-öğretme tekniği şeklinde değerlendirilir. Bu araştırmacılardan Kinchin ve Hay (2000) kavram haritalarını sınıf tekniği olarak değerlendiren, konu ile ilgili araştırma yapan isimler arasındadır.

Kavram haritaları Abbey ve çalışma grubu tarafından şematik bir yapılandırma olarak tanımlanmaktadır: “Kavram haritalama, önermeler formunda bulunan kavramlar arasındaki anlamlı ilişkilerin şematik bir sunumudur (Leauby ve Brazina, 1998: 123).” Kaptan’ın (1998: 95) yapmış olduğu tanım da şema yaklaşımıyla ilişkili bir tanımdır: “Bir kavram haritası, daha geniş bir kavram başlığı altındaki kavramların birbirleriyle

ilişkilerini gösteren iki boyutlu bir şemadır”. Örgütlü, birbirleriyle ilişkilendirilmiş sınıflandırılmış bilgiler; dağınık ya da karmaşık bilgilere göre daha kolay anlaşılır ve hatırlanırlar. Bir başka ifadeyle, birbirleriyle ilişkili metinler, öğrenmeye ve hatırlamaya daha uygun metinlerdir (Açıkgöz, 2003: 113).

Anlamalı öğrenmeyi destekleyen, örgütlü öğrenme araçları arasında yer alan, grafiksel öğrenme araçlarının bir türü olan kavram haritaları; belli bir iskelet temeli üzerine anlamalı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Öğrenme süreçlerinde öğrencinin bilgiyi kendine ait kılmasını sağlayarak, bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlayan kavram haritaları, grafiksel öğretim stratejisidir. Bu grafiksel öğretim stratejisinde amaç, kritik düşünceyi, bilgiyi öğrenciye kazandırmaktır. Bu nedenle kavram haritalarında öğretim şekli, öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilerek, öğrencide anlamalı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktır.

Kavram haritası üzerinde yapılan diğer bir çalışmada kavram haritaları, öğrencilere sadece fikirler arasındaki değil, aynı zamanda, nesnelere ve insanlar arasındaki mevcut ilişkileri de göstermeyi amaçlayan araçlar olarak kabul edilmektedir (White ve Gunstone; 1992: 15).

Konu ile ilgili çalışma yapan bazı araştırmacılar kavram haritalarını; kavramlar arasındaki ilişkiye ait bilgiyi göstermeye hizmet eden, öğrencilerin bilişsel öğrenme süreçlerini olumlu yönde geliştiren “hiyerarşik grafiksel örgütleyiciler” olarak tanımlamışlardır. Ayrıca, kavram haritaları, eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyen, eğitimciler tarafından öğrenme-öğretme aşamalarında kullanılmasının eğitim için “ümit verici” bir öğrenme stratejisi olarak ifade edilmektedir.

Kavram haritalama tekniğinin kullanımı, bir kavram haritası yapmanın inşacı öğretim için iyi bir başlangıç noktası olacağı düşüncesinden hareketle, sık sık “inşacı” öğrenme görüşü ile ilişkilendirilmektedir. İnşacı yaklaşıma göre, bilgi keşfedilmez, inşa edilir. İnşa edilen ve yeniden yapılandırılan bilginin gelişimi, kavram haritası kullanmak yoluyla grafiksel olarak temsil edilebilir. Ayrıca yeniden yapılandırma, anlamalı öğrenmeye de katkı sağlayacaktır. Diğer yandan kavram haritaları öğrencilerin daha önce bilmedikleri kavramlar arasındaki bağlantıları açığa çıkarabilmelerine de yardım eder (Kinchin ve Hay, 2000: 45).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, öğrencinin bilişsel etkinlikler çerçevesinde eski öğrendiği bilgiler, ön bilgileri ile yeni öğrendiği bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmada kullanılan öğretim teknikleri ve stratejileri kadar öğretmen faktörü her zaman önemli rol oynar. Bunun yanında öğretmen, eğitim-öğretim ve öğrenme süreçlerinin bütününde öğrenci ile eğitim programları arasında aracı ve köprü durumundadır.

### **2.18.1. Diğer Öğrenme Stratejilerden Kavram Haritalarını Ayıran Özellikler**

Ana düşüncenin görsel olarak sunumunun, ortaya konulabiliyor olması, öğrenme aşamalarında kavram haritası yönteminin kullanılmasını diğer yöntem ve tekniklerden öncelikli kılan faktörlerin başında getirmektedir.

Yapılan araştırmalar ve çalışmalar sonucunda, kavram haritalarının öğrenmeyi belirgin bir şekilde artırdığı ortaya konmuştur. Bunun yanında kavram haritaları; farklı öğrenme yöntemlerindeki bünyesinde barındırması sebebiyle, öğrenciler arasındaki diğer bireysel farklılıklara yönelik olarak da kullanılabilir kolaylığı olması bakımından, kapsam temelli öğrenme-öğretme stratejisi niteliğindedir.

Kavram haritası bilgilerin görsel olarak aktarılmasını sağlayan bir tekniktir. Kavram haritasının fikir üretme, değerlendirme, fikirleri düzenleme gibi birçok kullanım alanı vardır. Bugün eğitsel çalışmalarda kullanılmak üzere birçok bilgisayar yazılımı da bulunmaktadır. Bir tür bilginin sunum şeklidir. Çizgilerle kavramlar arası ilişkileri gösteren, kavramları hiyerarşiye sokan bir sistemdir (Kaptan,1998: 95).

İşbirlikli öğrenme stratejisi, öğretim ve öğrenme çalışmalarında sosyal perspektifin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Son zamanlarda, öğrenme süreçlerinde, eğitim programlarında öncelikli olarak yer almaya başlamıştır.

Vygotsky tarafından ortaya konulan işbirlikli öğrenme stratejisi, bu anlamda, popüler hale gelmiştir. Öğrencilerin zihninde yayılan düşüncenin grafiksel gösterimi şeklinde de ifade edebileceğimiz kavram haritalarının gelişimi, işleyen belleğin yükünü azaltarak, işbirlikçi öğrenme stratejisiyle de desteklenen, kavram haritası öğrenme yöntemi; öğrencilerin grup oluşturmalarını teşvik ederek, birlikte çalışmalarını sağlar.

Bir kavram haritası tasarımı, öğrenmenin iki özelliğini ortaya koymaktadır: Fikirlerin temsili ve organizasyonu. Bir kavramın bilinmesi, kavramın içsel temsilini ya da kavramın yapısını yansıtan zihinsel bir modeli gerekli kılmaktadır. Zaten bir kavram haritası da diğer insanların inceleyebilmelerine imkân sağlamak için böylesi bir modeli açık hale getirme girişimidir. Bilginin organizasyonu bellek etkinliklerine ve hatırlamaya yardımcı olur. Bilginin organizasyonu, öğrenme malzemesini daha bilinebilir ve tahmin edilebilir kılmak suretiyle öğrenme için sarf edilecek olan çabayı azaltmakta ve böylece öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Sonuç itibarıyla kavram haritası tasarımı bilgi ve fikirlerin organize edilmesi için mükemmel bir yoldur (Kinchin ve Hay, 2000: 46).

Bunların yanında, kavram haritalarının öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen temel özellikleri arasında; kişisel oluşu, her zaman bir derste veya ders kitabındaki bilgiden daha fazla bilgiyi içermeye potansiyeline sahip olması, karmaşık konuları, karmaşık bilgi parçalarını anlaşılır hale getirme kolaylığı sağlaması gösterilebilir. İfade edilen temel özelliklerinin yanında öğrenme süreçlerinin bir parçası olarak düşünüldüğünde, bazı öğretim yöntem ve tekniklerinde, öğrenme etkinliklerini de destekleyebilecek potansiyele sahiptir. İfade edilen bu durum, işbirlikli öğrenme yöntemi için de söz konusudur.

Kavram haritaları gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin fikirlerini, bilgilerini yansıtan bütünlerdir. Bu sebeple aynı konuya ya da kavrama yönelik kavram haritaları yaratıcıların özel görüşlerini yansıttıkları için farklı farklı çizilirler. Bu farklı çizimler de kavramlar arasındaki doğrusal ilişkilerin tanımlanmalarına yardımcı olur. Böylece, oluşturulan bir sistem içindeki ilişkiler gösterilmiş olur (Kaptan, 1998: 96-97).

Bundan dolayı, yukarıda ifade edilen belirleyici özellikler, diğer grafiksel öğrenme araçları içinde geçerlidir. Bu durumda kavram haritalarını diğer grafik örgütleyicilerden ayıran özellik olarak, kavramlar arasında kurulan bağlantılar üzerine, bağlantıların özelliğinin yazılarak oluşturulması, farklılık nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin, öğrenme çalışmalarında, kavram haritalarını kullanarak, konuyu daha iyi anlamalarını sağlayan faktörler arasında; aynı konu ile ilgili bireysel kavram haritaları çizdiklerinde, çizdikleri haritaları, karşılıklı kıyaslama ve üzerinde tartışma

durumlarının olması gösterilebilir. Bu şekilde öğrenciler, kıyaslama ve tartışma etkinlikleri ile konuyu daha iyi anlama şansını yakalayacaklardır.

### **2.18.2. Kavram Haritalarının Amaç, İşlevleri ve Kavram Haritası Kavramı Üzerine Tartışmalar**

Kavram haritaları, öğrenciler için, öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hale getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantılar kurulmasına yardımcı olmaktadır. Ezber yerine anlamlı öğrenmeyi gerçekleştiren kavram haritaları öğretmenlere; anlamları organize etme, öğrencilerle tartışma yollarına karar verme ve yanlış öğrenmeleri ortaya çıkarma olanağı vermektedir. Öğrenciler bu sayede anlamları keşfetmekte ve öğrendiklerini daha uzun süre hatırlayabilmektedirler. Kavram haritaları, kavramları ve kavramların birbirlerine çizgilerle nasıl bağlandığını göstermektedir. Kavram haritası yöntemini diğerlerinden üstün kılan öncelikli avantajı, esas fikirlerin görsel sunumunu elde edilebilir kılmasıdır. Öğrenmeyi gözle görülebilir biçimde artırır. Farklı öğrenme şekillerine ve öğrenciler arasındaki diğer bireysel farklılıklara hitap eder. Pek çok değişik konu, öğretim aşaması ve not seviyesi için uygundur (Tümen, 2006: 4-5).

Kavram haritalama çalışmalarında, karmaşıklığa neden olan ve sonuç kısmında bütüncül bir yaklaşımın ortaya konulabilmesini engelleyen pek çok faktör vardır. Bu faktörlerden birisi, karmaşık kavram haritaları birçok bağlantı ve çizgi içermesi dolayısıyla öğrencilerin zihninde karmaşaya yol açabilir. Diğer bir faktör ise; kavram haritalama için birkaç farklı terim veya ifadenin kullanılıyor olmasıdır.

Kavram haritalarıyla ilgili bu kullanımlardan dördü şu şekilde ifade edilmektedir: “Semantik haritalama”, “grafik düzenleyiciler” (Hawk), “Bilgi haritalama” (McAleese) ve Ağlaştırma-şebekeleştirme (Holley ve Dansereau). Kavram haritalamayı, ‘bilgi grafiği’ olarak değerlendirenler de bulunmaktadır.

Kavram haritalama literatür ve araştırmalarında ortaya çıkan diğer bir karışıklık ise, yapılandırma (çatı oluşturma) ve kavram haritalama kavramlarının birbiriyle örtüştüğünün düşünülmesidir. West ve arkadaşları bu iki uzamsal öğretim stratejisi arasındaki ayrımı iki kavramın içerdikleri karakteristik işlemlerde aramaktadırlar. Buna göre, öncelikle, kesişen boşluk-yuva (intersecting slots) ızgara teline benzer (grid-like)

düzenlemeleri içeriyorsa, bu tür stratejiler çatılaştırma olarak sınıflandırılırlar. Eğer strateji kavramları ve kavramlar arasındaki özel ilişkilere ilişkin belirlemeleri içeriyorsa, bu tür stratejiler kavram haritalama olarak sınıflandırılırlar (West, Farmer ve Wollf, 1991: 94).

Bu nedenle, öğretimin hedef ve amaçlarını içeren pek çok değişken, yukarıda ifade edilen iki stratejiden birinin seçilmesini zorunlu kılar. Normal koşullarda, bazı öğretim malzemelerinin sunumu çatılaştırma, bazıları da kavram haritalama stratejisine uygunluk gösterebilir. Bundan dolayı, bazı öğretim malzemeleri de sunum açısından, başka stratejilere uygunluk gösterebildiği için, iki öğrenme-öğretme stratejinin, her ikisini de kullanan öğrenme-öğretme materyal tasarımcıları mevcuttur.

Kavram haritalarını bir bilgi haritası türü olarak gören yaklaşımlar da söz konusudur. Bu yaklaşıma göre sadece kavram haritaları değil, onun yanı sıra, yeterlik haritası, strateji haritası, nedensel harita, bilişsel harita gibi farklı bilgi haritası türleri bulunmaktadır (Çınar, 2002: 98).

Kavram haritalarının oluşturulma sürecinde yapılan tartışmalara neden olan diğer başka bir unsur da 'dil' faktörüdür. Kavram haritaları, eğitimciler tarafından Türkiye'de de bir süredir kullanılan görsel öğrenme-öğretme araçlarıdır ve kavram haritaları ilk defa İngilizce ile anlamlı öğrenme stratejisine bağlı kalınarak, 1970'li yıllarda Joseph Novak ve Cornell Üniversitesi mezunu öğrenciler tarafından Birleşik Devletlerde geliştirilmiştir.

Türkçe, İngilizcenin dil yapısından farklı bir yapılanmaya sahip olduğu için, kavram haritası çiziminde bazı problemler yaşanmaktadır. Bir kavram haritasında, kavramlar arasındaki ilişki, çizgiler üzerine ilişkiye ait bilgilerin yazılması suretiyle gösterilir. İngilizcede kavram haritası ile çalışılırken, önce birinci kavram, sonra ilişki sözcüğü/sözcükleri daha sonra da ilişkili olan kavram okunur. Bu dizilişte İngilizce grameri açısından bir sıkıntı olmadığı için anlamlı bir cümle oluşmuş olur. Fakat Türkçede bu tarz bir okumada her zaman anlamlı bir cümle ortaya çıkmayabilir. Burada İngilizce ve Türkçe arasındaki iki farklılıktan kaynaklanan bir sorun vardır. Bunlardan birincisi; temel söz dizilişindeki farklılık, ikincisi de Türkçedeki son ekleme sistemidir. İngilizcede diziliş özne+fiil+nesne iken, Türkçede özne+nesne+fiil şeklindedir (Bağcı Kılıç, 2003: 1300-1301). Bugün pek çok ülkenin eğitim sistemi içerisinde, anlamlı



öğrenme stratejisini destekleyen, öğrenme-öğretme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bundan dolayı, bu öğrenme araçlarıyla ilgili yapılan çalışmalar sırasında, diğer ülkelerde ve diğer dillerde, dilsel açıdan ortaya çıkan problemlere, meydana gelen kavram karışıklığına fazla değinilmemektedir.

Yukarıda ifade edilen dil farklılığından dolayı, kavram haritaları çalışmaları ilk İngilizce kavramlar ve terimler kullanılarak oluşturulması nedeniyle, öğrenciler öğrenme etkinliklerinde kavram haritası çalışması yaparlarken yapı olarak ve anlam bakımından İngilizce kelimeleri tam olarak karşılamayan Türkçe ifadelerle yer verirler. Bu durum öğrencilerin öğrenme konuları ile ilgili yaptıkları kavram haritalarında, kavram ve kavramlar arasında kurulan anlam ilişkilendirmelerinin yeterince anlaşılmasına sebebiyet verecektir.

Türkçe kavram ve Türkçe terimler kullanılarak, kavram haritası çizimi yapılması sonucunda ortaya çıkan zorlukların varlığı bilinmektedir. Yapmış olduğu araştırma sonucunda Kılıç; bu öğrenme aracının öğrenciler tarafından sağlıklı bir şekilde oluşturulabilmesi için, öncelikli olarak, Türkçede kavram haritası çizimine adaptasyonlarının sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, kavramlar arasında söz konusu olan ilişkileri ifade etmek için çok fazla değişik ihtimaller üzerinde durulması gerektiğini belirtmektedir.

### **2.18.3. Kavram Haritasında İlişki ve Beyne Ait İlişki Ağı**

Eğitim bilimleri ve öğrenme süreçleri kapsamında ‘ilişki’, ‘bir kavramın diğer bir kavramla nasıl ilişkilendiğini belirten sözcükler ya da sözcük dizileri’ şeklinde tanımlanmaktadır. Anlamlı öğrenme etkinlikleri çerçevesinde, kavramlar arasında her ilişkinin bir yönü vardır ve kavramlar arasında ilişkilendirme yapıldıkça, kavramlar, daha iyi anlaşılır ve anlamlı öğrenme etkinlikleri öğrencinin zihninde gerçekleşmiş olur. Kavramların anlam içeriğini daha iyi anlamak için, kavramlar arasındaki ilişkileri analiz etmek ve isimlendirmek, kavram öğrenme-öğretme çalışmalarını olumlu yönde etkileyecektir.

Öğrenme aşamaları kapsamında; bilginin uzun süreli bellekte, yani hafızada, kavram haritalarınıninkine benzer şekilde birbirlerine eklendiklerini, konu üzerinde araştırma yapan birçok bilim adamı ifade etmektedir.

Ders konularında bulunan kavramları daha iyi anlamak için, öğrencilerin bu kavramlar arasındaki ilişkileri bulmaları gerekir. Kavramlar arasındaki var olan ilişkiler birleşerek kuralları oluştururlar. İki ya da daha fazla kavramın aralarındaki ilişkilerle anlamsal olarak birleşmeleri ve bir bütün oluşturmalarıyla meydana gelir. Örneğin “bir cismin boyundaki uzama miktarı, üzerine uygulanan kuvvet ile doğru orantılıdır.” Tümcəsi bir kuraldır. Bu tümcede kuvvet ve cismin boyundaki uzama miktarları bu kural içinde kavramları; doğru orantılı olmak fiili de bu iki kavram arasındaki ilişkiyi göstermektedir (Demirel, 2003: 139).

Öğrenme süreçlerinde zihinde oluşan şemalar; kavramları, kuralları, prensipleri, genellemeleri, becerileri ifade eder. Bu şemalar ile ilgili kavramlar, zihinde, birbirlerine bağlı olarak bulunur. Bilişsel aktiviteler sonucunda, öğrenci bir bilgiyi hatırlamak istediği zaman, ilgili kavramlardan biri uyarılır, bu kavramdan sonra, konu ile ilgisi az ya da çok olan tüm kavramlar uyarılarak, beyin tarafından kullanıma hazır hale getirilirler.

Dolayısıyla bilgi, bireysel önermeler veya önermeler ağı şeklinde merkezi fikirler ve genel kavramların etrafında organize edilmiş şekilde depolanır. Örneğin: “Volkan kayası oldukça serttir, çünkü o yüksek ısıya ve baskıya maruz kalmıştır.” Bu önerme, diğer önermelerle ilişkili, oldukça geniş bir ağla bağlantılı bir durumdadır. Üstelik bu karmaşık yapı, çeşitli noktalarda zihindeki kurulu yapıyla bağlantılar kurmaktadır (Gagne, Briggs ve Wager; 1992: 103-104).

Zihinsel aktiviteler kapsamında, bellek bileşenlerinin (önermeler, imajlar ve tutumlar) bir organizasyonu neticesinde oluşan şemalar, genel kavram yapısının mahsulü ve geniş anlamlı bilgiler kümesinin toplamı olan, uzun süreli bellek, yani hafıza içerisinde yer alırlar.

Genel kavram ev, ofis, ağaç, mobilya gibi nesnelere kategorisine dâhil olabilir ya da, “restorana gitmek” veya “beyzbol maçı izlemek” gibi olay da olabilir. Konunun ne olduğuna aldırmadan bir şema, yaygın nesnelere ya da olaylar kümesine ait kesin özellikler içerir. Böylece örneğin ev nesnesi ile ilgili şema, yapı malzemesi, odalar, duvarlar, çatılar, pencereler ve evin insanların iskânına yönelik fonksiyonları gibi iyi bilinen özelliklerini içerir. Bu özellikler, alacakları değerlerin sonradan doldurulacağına

(Kaç pencere?, Ne tür bir çatı? gibi) işaret etmek için “boşluk” (slot) olarak adlandırılmaktadır.

Öğrenciler algılama süreçlerinde; zihinlerinde yer alan şemanın sağladığı referansla bir olay veya uyarıcıyı dikkate alırlar ve değerlendirirler. Bilişsel aktiviteler sürecinde şema, dikkati ilgili uyarıcıya yönlendirir. Öğrenci var olan eski bilgiyi, yeni öğrendiği bilgiyle örtüştürüp, algıladığı yeni olayı veya durumu, zihninde yapılandırarak, ona yeni bir anlam yükler.

Olay şemaları da boşluklar içeren benzeri özelliklere sahiptir. Böylelikle bu boşluklar, restorana giriş, nereye oturulacağına karar verme, menüyü inceleme, erkek ya da bayan garsona sipariş verme, yemek yeme, hesabı isteme, faturayı ödeme, bahşış bırakma ve restorandan ayrılma gibi eylemleri içeren bir restoran şemasında doldurulur. Şu bir gerçektir ki, her bir insanın restoran şeması diğer insanlardan farklılaşacaktır. Şemalar, boşluklarında yer alan detaylarda olduğu gibi kapsamlılıkları açısından da farklılaşmaktadır. Şemalarda söz konusu olan bu farklılaşma, içeriği şemalarla ilişkili olan öğretimi planlama sürecinde dikkate değer bir öneme sahiptir (Gagne, Briggs ve Wager, 1992: 106).

Öğretim etkinlikleri ile öğrenci, öğrenme sürecinde; bir konu ile ilgili pek çok şemayı zihinsel aktivitelerle devreye sokarak, yeni bilgileri, eski bilgileri ile örtüştürerek öğrenme sürecini tamamlar. Böylece öğrenci, üst bilişsel bir yapı içerisinde, şemalar vasıtasıyla, yeni öğrenilen bilgileri, daha sonraki öğrenme hedeflerini ve bu ilişkilerin akışını takip etme imkânı bulur.

Kavram haritaları ile beyin arasında işleyiş ve yapıları bakımından benzerlikler söz konusudur. Kavram haritası denildiğinde, devamlı olarak hiyerarşik, yukarıdan aşağıya veya merkezden çevreye doğru akan oklardan bahsetmek mümkün değildir. Kavram haritalarında, çapraz ilişkiler, geri dönüşler gibi karışık durumlar da söz konusudur. Beyne giren bilgiler, kaynağı, uzunluğu, kullanım yeri, önceki bilgilerle olan ilişkileri açısından sürekli sorgulanır. Sorgulanan bu bilgiler aynı zamanda işleme tabi tutulur. Bu bilgiyi işleme girişimi, farklı karmaşıklık düzeylerinde gerçekleşebilmektedir (Açıkgöz, 2003: 2).

Bu nedenle, öğretim çalışmalarında, her bir öğretmenin, öğrencilerin sahip oldukları farklı bilgi ve işlem şemalarının farkına vararak, öğretim sürecini bu duruma

göre tasarlayıp yapılandırmaları gerekir. Bunun için, öğrencilerin sahip oldukları farklı bilgi ve işlem şemalarının farklılıklarından kaynaklanan sorunları gidermenin yolu; öğrencilerin ön bilgileri sağlıklı bir şekilde öğrenmiş olarak, asıl öğrenecekleri, ana konuyu işlemeye geçmek şeklinde olacaktır.

Zihinsel beceriler öğrencilerin kendi öğrenmelerini etkili bir biçimde tasarlamalarını mümkün kılmaktadır. Uygun ardışık ön şart beceriler kurulduğunda, zihinsel öğrenme becerileri kolayca gerçekleşir. Öğrenciler, böylelikle o ana kadar neleri bilip, neleri bilmediklerinin farkına varabileceklerdir. Böylelikle öğrenme etkinliği ezbere öğrenmeden anlamlı öğrenme boyutuna geçtiği için heyecan verici bir hal alacaktır (Gagne, Briggs ve Wager, 1992: 177).

Eğitim etkinlikleri kapsamında; öğrenme süreçlerinde, insan zihninin öğrenmeyle ilgili gösterdiği aktiviteyi dış dünyada ve öğretme-öğrenme ortamında örneklediği için kavram haritaları, öğretim stratejileri bakımından önem arz etmektedir. Bu nedenle insanın öğrenme yatkınlığına hitap eden bir öğretim stratejisinin geliştirilmesi, geliştirilen bu öğretim stratejisinin yöntem bakımından ortaya konulması dikkate değer niteliktedir.

#### **2.18.4. Öğrenme Stratejisi Olarak Kavram Haritasının Ortaya Çıkışı Nasıl Oldu?**

Temel çıkış noktasını farklı öğrenme teorilerinden alan kavram haritaları, Ausubel'in ve arkadaşlarının ortaya koyduğu anlamlı öğrenme yaklaşımından hareketle, ortaya çıkmıştır. Novak ve Gowin (2004) tarafından bir anlamlı öğrenme teorisi olarak geliştirilmiş ve bu araştırmacıların yazdığı "Learning How to Learn" adlı eserle birlikte öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılmaya başlanmıştır. Kavram haritaları da ifade edilen anlamlı öğrenme teorisinden hareketle geliştirilmiştir.

Bununla birlikte, kavram haritaları "Learning How to Learn" adlı eserde, Novak ve Gowin (2004) tarafından, öğrencilerin anlamlı öğrenme çalışmalarını destekleyen, önermeler çatısı içerisine yerleştirilmiş kavram anlamlarını sunmak için geliştirilmiş şematik, görsel öğrenme araçları olarak ifade edilmiştir.

Amerika’da 1970’lerin başlarında öğretim öncesi ve sonrasında çocukların zihninde kalan bilgi miktarının mahiyeti, araştırmacıların araştırmaları sırasında karşılaştıkları bir problemdi. Novak ve çalışma grubu bu konu üzerinde ayrıntılı bir biçimde incelemeler yapmışlardır. Adı geçen ekip, Ausubel’in anlamlı öğrenme çalışmasından sonra, öğrenciler tarafından röportaj transkriptlerindeki kavram kelimelerini ve önermeleri yeniden gözden geçirmişlerdir. Bunlar önceki bilgiyi ve bilgilendirme sonrası bilgiyi gösterecekti. Kavram kelimelerini ve önermeleri birkaç kez denedikten sonra kavram haritası düşüncesi ortaya çıktı. Bu ilk denemeler, oluşturulan ilk kavram haritası örnekleri olmuştur. Çalışma gurubu, kavram haritasının öğretimde öğretmene, bilgiyi organize etmesi için iyi bir yol sunduğunu buldu. Öğrenciler için de konuşma, okuma ve diğer öğretim materyallerinde anahtar kavramları bulmaları için güzel bir yol sağlıyordu. Daha ötesi, öğrenciler nasıl öğrendiklerini rapor etmeye başlarken ve kavram haritası oluştururken tecrübe kazanıyorlardı. Onlar, anlamlı öğrenmeyi artırıyor ve böylece ezbere dayalı öğrenme unsurları azalıyordu. Ayrıca kavram haritaları öğretmenler için öğrencilerle bilgileri müzakere etmede de yararlıydı. Bu şekilde daha da iyi bir öğretim yapılıyordu (Novak, 1998: 27-31).

Öğrenme sırasında öğrenci-öğrenci ya da öğrenci-öğretmen ilişkisi bulunan, grupla yapılan kavram haritaları çalışmalarının temelinde sosyal kurmacı (konstruktivist) görüş yer almaktadır. Bu şekilde yapılan kavram haritaları çalışmaları, hem öğrenci hem de öğretmen için sosyal düşünmeyi geliştiren yazılı ve görsel öğrenme aracı özelliği taşımaktadır. Problemi anlama ve çözüm yolları bulma, grup halinde yapılan kavram haritaları çalışmalarında, bütün grup aynı problem üzerinde yoğunlaştığından dolayı daha kolay tespit edilmekte ve çözüm önerileri ortaya konulabilmektedir.

Ausubel’in (1968) anlamlı öğrenme teorisinin merkezinde; öğrencilerin önceki bilgilerinin sonraki gelen bilgilerine etki yaptığını belirleyen, çıkarımlar yer almaktadır. Ausubel’e göre, öğrencinin hazır bulunmuşluk düzeyinde ne bildiği, öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör durumundadır. Ausubel’in bilişsel öğrenme psikolojisine göre öğrenme; yeni öğrenilmiş kavram ve önermelerin, eski öğrenilmiş kavram ve önermesel çatılar içinde özüm senerek, zihinsel etkinlikler sürecinde örtüşerek ortaya çıkar.

Kavram haritaları, ifade edilen anlamlı öğrenme teorisinden hareketle geliştirilmiş; öğrenme ve öğretme çalışmalarında, öğrencilerin anlamlı öğrenme süreçlerini destekleyen öğretim yöntemi olarak ortaya çıkmıştır.

### **2.18.5. Kavram Haritasını Oluşturan Unsurlar**

Kavram, önerme ve bağlantılar olmak üzere üç temel ögeden oluşan kavram haritaları; bazı araştırmacılara göre de, bir kavram haritası “düğüm” (node) ve “bağlantı (link)” dan oluşmaktadır. Genel anlamda kavramlar arasındaki ilişkileri gösteren bu ögeler, kavram haritalarının temel unsurları niteliğindedir.

#### **2.18.5.1. Düğümler**

Kavram haritası içerisinde kavramların sunumu için kullanılmakta olan ‘düğümler’, kavram haritalarının en önemli unsurlarından birisidir. Genellikle daire veya değişik türde bazı kutucuklarla çevrilmiş kavramlar, kavram haritalarında düğümleri oluşturmaktadır (Novak, 2003: 112).

#### **2.18.5.2. Önermeler**

Kavramlar arasındaki bağlantıları tanımlayan ya da kavramlar arasındaki ilişkiler hakkında bilgi veren; sözcüklerle bağlanmış iki ya da daha fazla kavram etiketlerine ‘önermeler’ denir. İki ya da daha fazla kavram etiketinin anlamsal bir bütünlük içerisinde birbirleriyle, kelimeler aracılığıyla bağlanması sonucunda da kavram haritalarının önermeler yapısı oluşturulmaktadır.

Önerme çok farklı biçimlerde tanımlanmakla birlikte Novak ve Gowin (1986: 15) “Bir anlam birimi içerisindeki ifadeler vasıtasıyla, birbirleriyle ilişkilendirilen iki ya da daha fazla kavram etiketi” şeklinde tanımlamaktadırlar. Onlara göre kavram haritalarının temelinde önermeler yatmaktadır çünkü kavramlar arasındaki ilişkileri göstermek, kavramları önermeler formuna yerleştirmekle mümkündür. Kavramlar arasındaki ilişkiler, bağlantı kavramlarının yer aldığı yerlere kaydedilirler (West, Farmer ve Wolff, 1991: 93). İki kavram arasındaki ilişkiyi açıklamak ve önerme formu oluşturmak için bağlantı çizgileri üzerinde yer verilen sözcükler kullanılır. Varlığı tespit

edilen kavramlar arası ilişkinin doğası, bağlantı çizgileri üzerine yazılır (White ve Gunstone, 1992: 18).

Anlam birimleri formundaki bağlantıları sağlayan sözcükleri ifade eden önermeler, özel içerikli düzenekleri göstermek için kullanılırlar. Bu manada, kavram haritasını tanımlayacak olursak, bağlantı kuracak bir ifadeyle (kelimeyle), bir önermeyi oluşturmak için, iki kavramın ilişkilendirilmesidir, şeklinde tanımlanabilir.

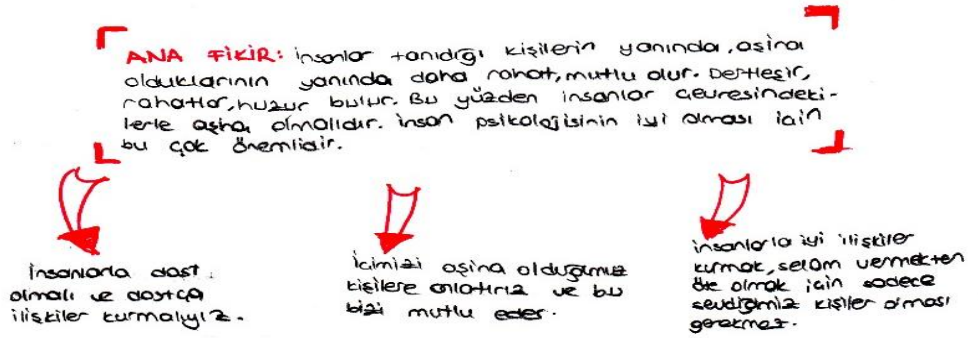
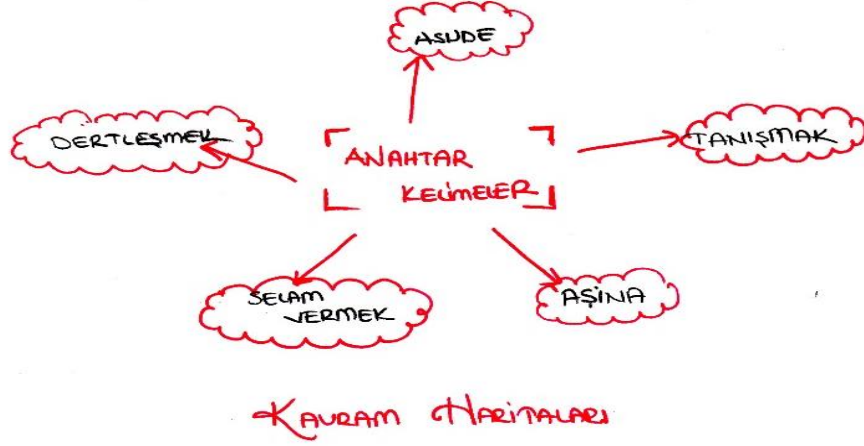
Novak ve Gowin (2004) bu tanımlamayı “gökyüzün” kavramına ilişkin verdikleri örnekle basitçe şöyle açıklamaktadırlar: “Gökyüzü mavidir” ifadesi, gök ve mavi kavramlarıyla ilgili ve mavi ve gökyüzü kavramları hakkında geçerli bir önermeyi oluşturan basit bir kavram haritasını göstermektedir.

Önerme ifadelerinin kavram haritası üzerinde gösterilmesi, iki farklı biçimde olabilmektedir. Genel kullanım haritada yer alan iki kavram arasında çizilen çizgi üzerine bu ifadelerin yazılmasıdır. İkinci kullanım ise, harita üzerindeki yazı anlamına gelen “legend” kavramıyla ifade edilen; kavramlarda yer alan sembollerin anlamlarının yazıldığı belirtkeler biçiminde önerme ifadelerinin yazılmasıdır (West, Farmer ve Wollf, 1991: 95).

Bilgilerin uzun süreli bellekte yerleştirilmesinde, birbirleriyle anlamlı ilişkiler kurulabilmesi için kullanılan önermelerin dış dünyadaki görünür temsilcileri, kavram haritalarının oluşturulması sürecinde kullanılan önermelerdir.

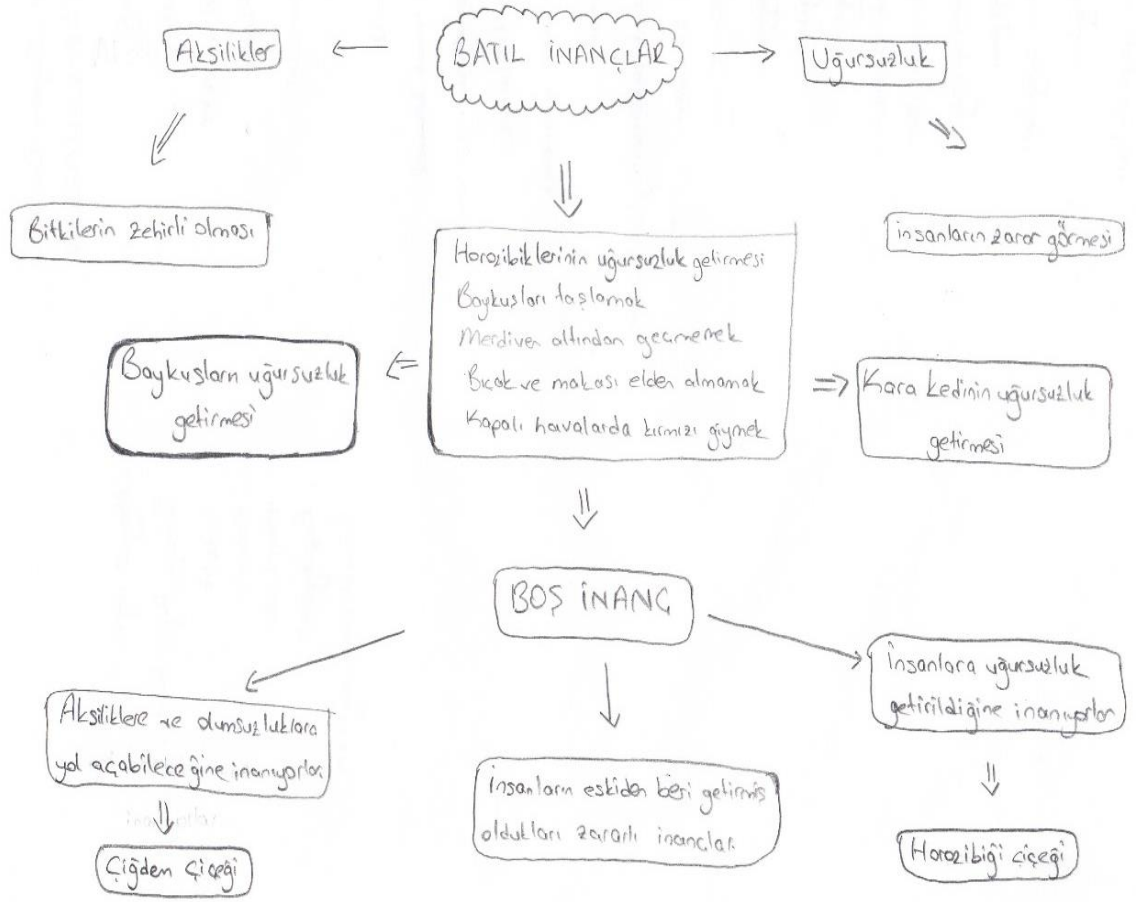
Kavram haritaları oluşturulurken, kavramlar arasında bağlantı kuran anahtar kelimelerin yanlış kullanılması; kavramlarında yanlış anlam içeriği ile önermeler arası bağlantıları sağlaması, yanlış kavramsallaştırmaları gösterme durumuna yol açacaktır.

AD-SOYAD: NURGA EDA OĞUZ  
 OKUL: 290  
 NUMARA: Kudret Demir İlköğretim Okulu  
 KONU: Aşinasız

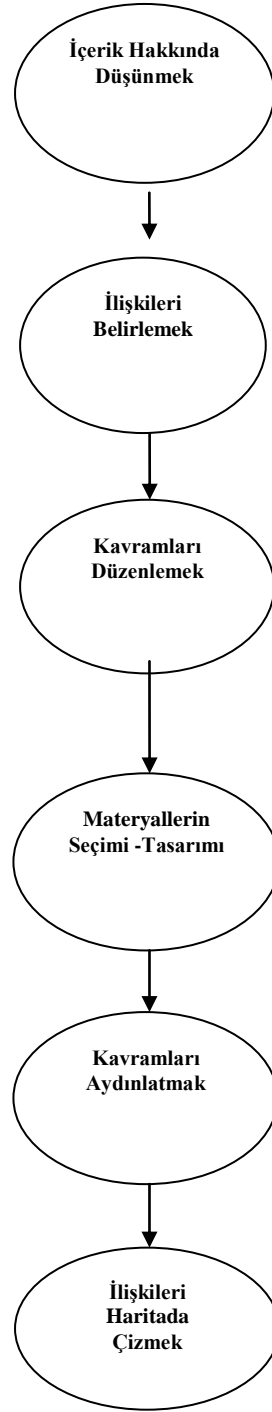


Şekil 2.15. “Aşinasız” İsimli Metin Parçası ile İlgili Öğrencilerin Çizdiği Kavram Haritası Örneği





Şekil 2.16. “Çiğdem Der ki” İsimli Metin Parçası ile İlgili Öğrencilerin Yaptığı Kavram Haritası Örneği



Şekil 2.17. Gösterge (belirtke) ile Hazırlanmış Kavram Haritası Örneği. (West, Farmer ve Wolff, 1991: 95)

Önerme ifadelerinin göstergeler (belirtgeler) biçiminde ifade edilebileceğini gösteren bu kavram haritası, şemasında yer alan kavramlar arası önermeler ifadeleri, gösterge tablolarında, yuvarlak dairelerin içinde ifade edildiği için, önerme bağlantı

ifadelerinin, kavramlar arasındaki çizgiler üzerine yazılarak gösterilmesi gereği görülmemiştir.

Bir kavram haritasındaki kavramlar arasındaki bağlantıyı göstermek için tek bir ifadenin kullanımı yeterli gelmeyebilmektedir. Bu tür durumlarda, belirtke tablosunda farklı bağlantı ifadeleri farklı çizgilerle gösterilip adlandırılabilirler. Ayrıca gösterge (belirtke) üzerinde adlandırılan bağlantı ifadeleri, ifadelerin oklar üzerine yazılması sırasında karşılaşılan uzunluk-kısalık problemini ortadan kadirabilir. Göstergede bağlantı ifadesi ayrıntılı bir biçimde yerleştirilebilir (West, Farmer ve Wolff, 1991: 96).

Kavram haritaları çizilirken veya oluşturulurken renkler kullanılabilir. Önerme ifadelerinin birden fazla yer alması durumunda, kavram haritalarını oluşturma sürecinde, birden fazla olan önerme ifadelerinin, göstergeler üzerinde farklı renklerde gösterilerek çizilebilir. Bu durum, kavram haritasına görsel açıdan estetik bir görünüm sağlayacağı gibi kavram haritasının oluşum aşamasında, haritanın en önemli unsurlarından birisi de yerini bulmuş olur.

### **2.18.5.3. Bağlantı Çubukları (Ağlar)**

Kavram haritalarının çizim aşamalarında, kavram haritasında yer alan, kavramlar arası ilişkileri gösteren unsurlara, bağlantı çubukları(ağlar) denir. West ve arkadaşları, bağlantı çubuklarını (ağları) bir seyahat planındaki yerleşim yerleri arasındaki yollara benzetirler ve bağlantıları kavram haritalarında bulunan, kavramlar arasındaki ilişkilerle aynı anlamda kullanırlar. Bundan dolayı, bağlantılar (ağlar), seyahat rehberinde yol haritasının bulunması gibi, kavram haritalarını, kavramları ve kavramlar arası ilişkileri görme durumları da söz konusudur.

Bir kavram haritasında yer alan bağlantı çubukları basit, düz ve bir örgüt şemasına benzeyen bir yapıya sahip değildirler. Haritada yer alan kavramlar arasında düz, gel-gitli, çapraz ve mesafeli (bir harita içerisinde yer alan hiyerarşide hiyerarşik sıralamaya uymadan, bir alt sıradan kavramlarla kurulan ilişki) bağlantı ağları oluşturulabilir. Bu noktada kavram haritalarında göze çarpan önemli bir özellik “çapraz bağlantılar”ın bulunmasıdır. Bir kavram haritasının değişik yerlerindeki birbirinden uzak gibi görünen kavramlar arasında ilişkiler söz konusu olabilmektedir. Çapraz bağlantılar bize bu ilişkileri görmemize yardımcı olurlar. Yeni bir bilgi üretimi

sürecinde ise çapraz bağlantılar düşünürü yaratıcı sıçramalar sağlamasına katkı sağlar (Novak, 2003: 112)

Yukarıda ifade edilen bu yaklaşım, göz aşinalığı açısından veya çizim açısından çekici, göze hoş görünmeyebilir. Bir merkezi düşüncenin veya merkezi bir kavramın iyi anlaşılabilmesi ve kavranabilmesi için, ilişkili olduğu diğer kavramlarla olan bağlantı ağları ile ilişkilendirilme durumuna bağlıdır. Bundan dolayı, öğrenen kişinin beyninin özellikleriyle ilgili olarak bu tür bağlantıların oluşturulması, bağlantılar arası ilişkilendirmelerin yapılması söz konusudur.

İnsan beyninde bilgi depolama görevi yerine getiren sinirsel bağlantılar birbirleri ile çok karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu karmaşık yapı, beyin hücreleri arasında kurulu bulunan sayısız sinir hücrelerinin karşılıklı bağlantısından oluşmaktadır. Bu nedenle, kavram ve bilgiler arasında kurulu ağlar, yeni anlamlara ulaşmak amacıyla başvurduğumuzda bize kullanılabilir alternatif anlamlar sağlarlar. Bu durum, bir kavram haritasında yer alan kavramlar arasında ve beyinde depolanan bilgiler arasında oluşturulan farklı bağlantılar sayesinde gerçekleştirilir.

#### **2.18.5.4. Yön okları**

Kavram haritaları oluşturma sürecinde, kavramlar arasındaki her ilişkinin bir yönün ve anlamının olduğu görülür. Bu nedenle, yön okları, kavram haritalama çalışmalarında kavramlar arasındaki ilişkinin yönünü gösterir. Fakat bağlantı çizgilerinin yani yön oklarının, kavram haritaları ile ilgili kaynaklara bakıldığında hepsinde kullanılmadığı, bazılarında yön oklarının kullanıldığı, bazılarında ise bu okların kullanılmadığı görülmektedir.

Bağlantı çizgileri ve yön oklarının gösterilmesi ile oluşturulan kavram haritalama çalışmalarına yararlı olması bakımından; birbiriyle bağlantılı kavramlar tarafından oluşturulan anlam ilişkilerinin temelde tek yönlü olduğu ortaya konulur.

Bu okların kavramlar arasındaki bağlantılarda kullanılmasının temel nedeni, kavramlar arası ilişkilerin nasıl okunması gerektiğini göstermesinde yatmaktadır (White ve Gunstone, 1992: 18).

Bir konu ile ilgili kavram haritası çalışması yapma aşamasında, öğrenciler, bir kavram haritasındaki bağlantı çizgisindeki ok yönlerini her zaman doğru olarak bağlantı çizgisindeki okun yönünü belirleyemeyebilirler.

Bu durum, öğrencinin kavramları tam olarak anlamaması, ilişkileri doğru kurmaması ve iki kavram arasındaki ilişkinin iki yöne doğru da gel-git yapma imkânına sahip olması gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır şeklinde ifade edebiliriz.

### **2.18.6. Kavram Haritaları ve Öğrencinin Öğrenilmiş Bilgileri Arasındaki İlişki**

Öğrenme aşamalarında, önceki bilgi ile yeni bilgi arasındaki anlamlılık düzeyini daha kolay görebilmek için, öğrencinin zihninde var olan doğal bilgi, önceden öğrenilmiş bilgi ile ezberlenmiş olan yüzeysel bilgi arasındaki farklılık durumuna bakmak gerekir.

Ezberlenmiş olan yüzeysel bilgi, zihnin depolama durumu ile ilgilidir. Önceden öğrenilmiş doğal bilgi ise, yeni öğrenilmiş bilgilerle zihinde yeniden yapılandırılarak yeni, üst düzey bilgi oluşturulmasını sağlamaya yarar. Öğrencinin zihninde yeni oluşturulan üst düzey bilgi, tanıdık gelen ve anlamlı olan bilgiyle ilişkilendirildikçe, öğrencide gerek bilişsel boyutta, gerekse psikomotor düzeyde, az ya da çok köklü beceri ve davranış değişikliklerine yol açacaktır.

Kavram haritaları söz konusu bu bağlantıyı kurmada önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretmenlerin geniş bir konu alanına ilişkin olarak öğrencilerin sahip oldukları bağlantılara ve bu alanı nasıl görüp algıladıklarına ilişkin doğru bilgilere ulaşmaları kolay değildir. Geleneksel yaklaşımlar, öğretmenin doğru bilgilere ulaşmak için öğrenciler üzerinde denemeler yapmasını gerekli kılmaktaydı. Ancak bu deneme süreçlerinin uzun oluşu zaman ve emek kaybına neden olduğu gibi, öğrencinin bir alanla ilgili bilgilerinin doğru bir şekilde tespit edilmesine de imkân tanımıyordu (White ve Gunstone, 1992: 15).

Kavram haritalarında “öğrenmeyi öğretmek” öncelendiğinde; öğrencilere öğrenmek istedikleri şeyi daha önceden öğrendikleriyle ilişkilendirmeyi öğrenmelerine

yardımcı olmak, öğrencilerin doğuştan getirdikleri “deneyimden öğrenme” yetilerini geliştirmek açısından uygun bir yaklaşım olacaktır (Caine ve Caine, 2002: 51).

Öğretim sürecinde faydalanmaları için öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme, kavrama, anlama boyutlarını değerlendirmede kullanabilecekleri kavram haritaları; öğrenme aşamalarında yararlı, görsel, grafiksel öğrenme araçlarıdır.

Kavram haritaları ile ilgili yapılan çalışmalar; öğrencilerin bir bilgi alanına ilişkin sahip oldukları birikim ve bağlantıların düzeyini tespitinde daha özel, zihinsel derinliği olan, katkılar sağlayabileceğini ortaya koymuştur.

### **2.18.7. Kavram Haritası İletişim İlişkisi**

Eğitimcilerin çoğu, iletişim kavramını öğretme-öğrenme aşamaları ile aynı anlamda kullanmaktadır. Anlamli olan şeyleri ortak kılmak amacıyla, iki ya da daha fazla insan arasında yaşanan sürece iletişim denir.

İletişim olgusu, temel işlevinin yanında, öğretme çalışmaları açısından değerlendirildiğinde, anlamli olan şeyleri ortak kılmanın yanı sıra, duygu, düşünce, bilgi ve becerileri paylaşarak davranış değişikliği meydana getirmek gibi eğitim boyutlu bir anlam derinliğine de sahiptir.

Kavram haritaları, öğretme-öğrenme sürecinde anlamların müzakere edilmesinde, paylaşılmasında katkı sağlayabilecek bir araçtır. Novak, ezberle öğretme-öğrenme sürecini ilginç bir örnekle reddetmekte ve müzakere kavramı ile olan ilişkisini şu şekilde ifade etmektedir: “Birisini çıkıp da, ‘öğretmen veya ders metni neyin doğru olduğunu bilme konusunda öğrencilere katkı sağlıyorsa, öğrencilerle müzakereye ne gerek vardır?’ diyebilir. Bu noktada bizim cevabımız şu olacaktır: Biz bilişsel anlamlardan söz ediyoruz. Bilişsel anlamlar kanın damarlara pompalandığı gibi, öğrenciye transfer edilemeyen unsurlardır. Bir bilgi parçasının anlamını öğrenmek; diyalogu, değişimi, paylaşımı ve hatta bazen de uzlaşmayı gerektirir.” (Novak ve Gowin, 1986: 12).

### **2.18.8. Kavram Haritalarının Öğretim Süreçlerinde Yeterlilik-Yetersizlik Durumu ve Kavram Haritalamayla İlgili Yanılgılar**

Görsel grafiksel öğrenme araçları olan kavram haritalarını; öğrencilerin yeterli düzeyde oluşturup oluşturmadıklarını tespit etmek için, ana kavramla alt kavramlar arasındaki ilişkilerin niteliğine bakmak gerekir. Bir kavram haritası doğrusal çizgilerden oluşturularak yapılmışsa, oluşturulan kavram haritasının yeterli düzeyde olduğunu söylemek mümkün olmayacaktır.

Öğrencilerin öğrenme aşamalarında oluşturdukları kavram haritalarının yeterli düzeyde olduğunu ifade edebilmek için, bir kavram haritasındaki kavramlar bütünlük ve birbirleriyle ilişkilendirilmiş bir tarzda yapılandırılmış olmalıdır. Bundan dolayı, yeterli miktarda kavram ve bağlantının haritaya eklenerek, bir kavram haritasında ana kavramı veya konuyu daha iyi ortaya koyabilmek mümkün olacaktır. Yoksa kavram haritası, ana düşünce veya ana kavram niteliğinde olan konuyu ifade etme konusunda yetersiz kalacaktır.

Bu arada sadece üç kavramdan müteşekkil bir kavram haritası çizmek elbette mümkündür. Bu tür bir kavram haritası çiziminde öğretmen bir konuda öğrencilere sınırlı sayıda kavram verip haritalamalarını isteyebilir. Ancak, önemli olan bu üç kavram arasında birden fazla bağlantının oluşturulmasıdır (White ve Gunstone; 1992: 30).

Kavram haritasının yapısal olarak yetersiz olması, kavram haritasının ana kavramla ilişkili olan, birkaç kavram arasında bağlantı ağı oluşturmak suretiyle, yapılandırma durumunun belirtilmesidir. Bu durum oluşturulan kavram haritasının yapısal olarak yetersizliğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında kavram haritasının okunma ya da değerlendirme sürecinde belirsizlik içermesi veya kavramların yanlış ilişkilendirilmesi, kavram haritası için önemli yetersizlik durumudur.

Kavram haritaları ister bir strateji, isterse bir öğretim tekniği olarak kullanılsın, gerçekleştirilen eğitim etkinliğinin başarısız olması muhtemeldir. Bunun çok değişik nedenleri bulunmaktadır. Öğretme işinin herhangi bir aşamasında kullanılacak yöntem veya teknik ne kadar yeni olursa olsun, eğer eğitim-öğretimi kılavuzlama görevini üstlenen öğretmen, bu yöntem ve tekniği teorik ve pratik açılarından iyi tanımıyorsa,

olumlu ve olumsuz yönlerinin farkında değilse, yeni yaklaşımlardan başarı elde etmek çok zor görünmektedir (Caine ve Caine, 2002: 50).

Bu durumda kavram haritalarının temel özelliklerinden olan kişisellik özelliği, öğrencilerin konu ile ilgili zihinsel etkinlikler çerçevesinde kendi kavram haritalarını oluşturma çalışmaları burada göz ardı edilmiş olur. Böyle durumlarda, öğrenciler yazılı bilgileri, önermeleri, ağ bağlantılarını yeterli düzeyde organize edememe durumuyla karşı karşıya kalmaları söz konusudur. Bunun yanı sıra, bu tür yazılı bilgilerin, önermelerin, ağ bağlantılarının uygunluğunu görmede veya bunlara doğrudan bir ihtiyacın olduğunu anlamada öğrenciler genellikle başarısız olmaktadır. Bu durumda anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinden ziyade, ezberleme eğilimli bir öğrenme etkinliğinin ortaya çıkması durumu söz konusu olacaktır.

Sınıfa hazır olarak getirilen kavram haritası, öğrencilerin gözünde sıradan bir grafik tablosu veya doğa resmine benzer bir nitelik taşımaktadır. Kavram haritalarının öğrencilerin aktif katılımıyla yapılmasının daha etkili bir yaklaşımdır. Çünkü bu çeşit aktivite ile öğrenci zihnindeki fikirlerle çizilen harita arasında bir ilişki kurmak zorundadır. Sonuç olarak kavramlar arasında ilişki kurularak yeni bilgiler inşa edilmektedir. (Chiu, Huang ve Chang; 2000: 17).

Kavram haritalarının öğretme-öğrenme aşamalarında kullanımında ortaya çıkan aksaklıklar, genel olarak eğitim sisteminden ve öğretmenin kullandığı, öğretim-yöntem ve tekniklerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmen herhangi bir konu alanı veya ders içeriğiyle ilgili kullanacağı kavram haritasını kendisi hazırlayıp sınıfa getiriyorsa, burada yeni bir öğretim yönteminden söz etmek doğru bir yaklaşım olmaz.

Nasıl bir resimde ona ait unsurlar çizilmiş ve gerekli renkler kullanılarak bir öğretim materyali olarak hazırlanıp sınıfa getirilmişse yukarıda bahsedildiği şekliyle kavram haritasının kavramları, bağlantıları, etiket ifadelerinden oluşan bütünlüğüyle öğrencilerin önüne getirilir. Kavram haritası öğrenciye ait olmadığından dolayı da öğrenme büyük olasılıkla ezbere bir nitelik taşıyacaktır. Bu durumu uygulama yaptığımız okulda çok açık bir şekilde gözleme fırsatı bulduk. Uygulamamızda başlangıçta asetat üzerine aktardığımız kavram haritalarını tepegöz cihazıyla perdeye yansıtık. Ancak öğrenciler hazır halde kendilerine sunulan bu haritaları hem okumada hem de anlamada güçlük çektiler. Kavram haritalarıyla öğretimde ortaya çıkan güçlük



ve başarısızlıkların bir diğere nedeni de, öğrencilerin kavram haritalarıyla karşılaşmadan önce, düşünme ve yaratıcı düşünme gibi zihinsel etkinlik alanlarında yeterince egzersiz yapmamış olmalarıdır. Ayrıca öğrencilerin kavram haritalama metotlarıyla karşı karşıya getirilmemeleri ve sadece test sonuçlarından yüksek puan almak amacıyla harita hazırlamaları kavram haritalamadan beklenen verimliliğin alınamamasına neden olmaktadır (Caine ve Caine, 2002: 50).

Öğrencilerin kavram haritaları ile ilgili öğrenme aşamalarında, yaptıkları çalışma süreçlerinde, öğrenmede “algı alanının daralması” şeklinde durumlar ortaya çıkar. Bu durumlar; öğrenmede olumsuz koşullar oluşturan bir ortamın varlığı, öğrencide oluşan yorgunluk ve tehdit algılamaları olarak nitelendirebileceğimiz koşullar, öğrencilerin kavram haritalarını öğrenmede ve oluşturmada olumsuz etki yapan faktörlerdir.

Konu ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından bu durum, çaresizlik ve kendine inanmama duygularının sebep olduğu psiko-fizyolojik bir tepki olarak, ‘çöküş’ terimiyle ifade edilmektedir.

Kavram haritaları, öğrencilerin bilgiyi üretmeleri ve bilginin yapısını öğrenerek anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için tasarlanmıştır. Ancak şu da unutulmamalıdır ki, kavram haritalama her öğrenme durumu için mutlaka başvurulması gereken bir yöntemdir şeklinde düşünmek de gerçekçi bir durum değildir (Leauby ve Brazina, 1998: 124-125).

Öğrencilerin öğrenme konularını, kavram haritalama yöntemiyle anlamlı öğrenme şeklinde sonuçlandırmalarını, elbette bütün öğrenciler için gerçekleşmesini bekleyemeyiz. Çünkü her öğrencinin bireysel öğrenme farklılıkları vardır ve bu durum göz önünde bulundurulmalıdır.

Caine ve Caine’nin (2002) de ifade ettiği gibi, böylesi bir beklenti, “herkese Einstein’lar olabileceklerini söylemek gibi bir şeydir”. Öğrenme yöntem ve teknikleri üzerinde çalışma yapan araştırmacılar, ezbere dayalı öğrenme çalışmalarının da öğrenme konularının niteliğine göre zaman zaman gerekli olabileceğini ifade etmektedirler.

Konuyu örneklendirecek olursak, başlangıç düzeyinde bilinmeyen sözcük ve soyut kavramların öğretiminde, rakamlar ile ilgili başlangıçta ezbere dayalı olan bilgilerin öğrenilmesinde, ezbere dayalı öğrenme yöntemi kullanılabilir. Bunun yanında,

akıl yürütme gücü zayıf olan öğrencilerin, sınıflandırma ezberleme yöntemi kullanılarak, öğrenme konularını kavramaları sağlanabilir. Fakat ezbere dayandırılan bir öğretim süreci, öğrenmede transferi güçleştirdiği ve anlamının gelişimini engellediği, konu ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konmuştur.

Ezber dayandırılan öğretim süreçlerinde, öğrenciler, kendi dünyalarını hesaba katmadıkları için, beynin duyuşsal fonksiyonlarını engellerler ve zihinsel aktivitelerine işlevsellik kazandıramazlar.

### **2.18.9. Grafik Örgütleyici Olarak Kavram Haritalarının Ders Kitapları ile İlişkisi**

Öğretme-öğrenme etkinliklerinin önemli bir parçası olan ders kitapları, dersin amaçlarına ulaşılmasında katkı sağlarlar. Dersin içeriğinin öğrencilere sunulmasında, organize edilmesinde ve öğrenme işininin öğrenciler için daha çekici bir duruma gelmesinde önemli rol oynayan öğretim materyalidir. Bunun yanında, sınıf içi etkinlik çalışmalarının düzenlenmesine yardımcı olma konusunda da önemli role sahiptirler.

Ders kitaplarının etkisi, zaman zaman olumsuz yönde de olabilmektedir. Öğrencilerin bilimsel kavramları bilememelerinin, aralarında ilişki kuramamalarının ana sebeplerinden birisinin de kitaplar olduğu dile getirilmektedir. Ders kitaplarının, öğrencilerin istedikleri yer ve zamanda bilgi edinmelerini sağlama, bilgi ve fikirleri organize etmelerine yardımcı olma, dersi ve konuyu rahatlıkla takip edebilme gibi faydaları bulunmaktadır (Köseoğlu vd., 2003: 12-13).

Öğrenme etkinliklerinde, önemli bir öğretim materyali durumunda olan ders kitaplarının asıl amacı, belli bir konu içeriğiyle ilgili öğrencilere bilgi aktarmaktır. Bundan dolayı, öğrenme-öğretim süreçlerinde ders kitapları, öncelikli olarak, ders alanlarıyla ilgili olarak öğrencilere bilgi akışını sağlamaya yönelik hazırlanmalıdır, içerikleri bu yönde düzenlenmelidir.

Ders kitaplarında üst düzey bir tasarım ortaya konulması, konuların birbiriyle bağlanmasını, organize şekilde sunulmasını, bilgilerin sorgulanmasını ve uygulanmasını gerektirmektedir. Derslerde kullanılacak kitaplar, düz okumanın ötesinde sorgulamayı, problem çözmeyi ve anlamayı artıran öğretimi desteklemelidir. Anlaşılabilir ve

aktarılabılır olan öğrenme, gerçeklerin sadece pasif olarak okunmasıyla sağlanamaz. Bu hedefe ancak, gerçeklere dayanan, ama aynı zamanda öğrencileri gerçekleri sorgulamaya, daha geniş anlamları aramaya ve yeni bilgiyi eski bilgi ile bağlamaya yönelten ders kitaplarıyla ulaşılabilir. Böylelikle öğrenciler, kendi kavramlarına ve becerilerine sahip olacaklardır. Anlaşılır bir ders kitabı tasarımı, öğrenci merkezli bir yapı taşmalıdır. Bu tür bir kitap, bilinen ve öğrencinin zaten anladığı şeyleri birbirine bağlar. Sözel kalıpları öğrenciler için organize eder. Sözel kalıplar ne kadar tutarlı bağlanırlarsa, öğrenciler tarafından o kadar çok sorgulanırlar ve ders kitabında sunulan içerikten daha öteye doğru genişletilebilirler (Köseoğlu vd.; 2003: 49).

Öğretme aşamalarında, öğrencilerin algı ve anlamalarına yardımcı olacak öğretim yöntem ve teknikler ile ilgili ve bazı yardımcı unsurların ders kitaplarının içeriğinde bulunması gerekir. Bundan dolayı, bu amaçla geliştirilen öğretim yöntem ve teknikleri arasında grafik örgütleyiciler; görsel öğrenme araçları kategorisi içerisinde yer alırlar. Bilginin, kitap metninden edinilmesini kolaylaştıran grafik örgütleyiciler, araştırma ve uygulamalar vasıtasıyla öğrencilerin dikkatlerinin artmasına da yardımcı olarak, ders alan kitaplarının tasarlanmasında ve düzenlenmesinde etki ederler.

Alan ders kitaplarında bu formatın kullanılması, çizgilerin, okların, geometrik biçimlerin ve kitap metnini tanımlayan-yansıtan uzamsal düzenlemelerin, yapıların işe koşulmasını gerektirmektedir. Grafik örgütleyicilerin kullanımında, fikirler, olgular ve kavramları düzenlenmekte ve metinde yer alan ilişkiler biçimlendirilmektedir (Darch, Carnine ve Kameenui, 1986: 276).

Metinde yer alan üst kavramlarla, alt düzeydeki kavramlar arasında, mantıksal ve karşılıklı ilişki içerisinde bulunan kavramlar hakkında, öğrencileri bilgilendirmek; grafik örgütleyicilerin görsel öğrenme aracı olarak, öğrenme süreçlerinde kullanım amaçları arasında yer alır.

#### **2.18.10. Kavram Haritalarının Yapılandırılması**

Kavram haritalarını yapılandırmayı öğrenirken öğrenenlerin iyi bildiği bir alanla ve sınırlı bir bilgi ile işe başlamak, alan seçildikten sonra da bu alana uygulanacak temel ilke ve ifadeleri belirlemek gerekir. Bu ilkeler listelenip, listeden anahtar kavramlar

belirlenir. Belirlenecek kavramların en genel ve kapsayıcı olandan başlayarak kavramlar arası bir sıralama oluşturulmalıdır. İkinci adım kavram haritasının yapılandırılmasıdır. Bunun için bilgisayar paket programlarından yararlanılabilir ya da yapışan kağıtlar kullanılabilir. Bir sonraki adım ise, belirlenen kavramlardan bir ön haritanın oluşturulması ve bağlantı çizgilerinin adlandırılmasıdır. Ancak unutulmaması gereken temel ilke, kavram haritasının düzenlenmesi çalışmasının asla tamamlanamayacağıdır (Novak, 1995). Birincil kavramlar tamamlandıktan sonra bunların ikincil kavramlarına yer verilmelidir. ikincil kavramların örnekleri en sonda yer almalıdır. Kavram haritalarının fazla karmaşıklaştırılmamasına, olabildiğince açık, anlaşılır, sade ve basit olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenenlere kavram haritalarını tanıtmak, bir araç olarak kullanılmak ve kavram haritaları oluşturmalarını sağlamak başlangıçta cevaplanması gereken önemli bir problemdir (Acat, 2003: 174).

Öğretim etkinlikleri içerisinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte oluşturdukları kavram haritaları; anlamlı öğrenmeyi destekleyen öğrenme araçlarıdır. Bundan dolayı, kavram haritalarını oluşturma çalışmalarını yürüten kişiler, öğretmen ve öğrenciler, aynı konu ya da kavrama ilişkin, kavram haritaları yapma etkinliklerinde özel görüş ve düşüncelerini de ortaya koydukları için, kişisel nitelikleri de içerirler.

Dolayısıyla, kavram haritaları öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılabilir bir araçtır. Kavram haritalarının öğrenciler tarafından kullanımı, öğretim materyalinin öğrencilere sunulması amacına yönelik olabilir. Öğrenciler kavram haritalarını bireysel olarak veya küçük gruplarda sınıf içi alıştırmaya ve ev ödevi olarak hazırlayabileceklerdir (Leauby ve Brazina, 1998: 130).

Kavram haritaları üzerinde çalışma yapan eğitim araştırmacılarının, konu ile ilgili üzerinde durdukları ortak nokta, ortak ifade şekli; kavram haritalarının bir kavramın dâhil olduğu, kavram grubu ile kendisinin alt kavramları arasındaki ilişkileri gösteren, görsel örgütleyiciler, öğrenme materyalleri olduğudur. Fakat bu öğrenme-öğretim materyalleri ile ilgili farklı yaklaşım ve uygulamalar da vardır. Bu yaklaşım şekillerinde yer alan ifade şekilleri arasında haritaları; kavram haritası, bilgi haritası ve zihin haritası gibi farklı bölümlenmeler ile değerlendirip, iki boyutlu görsel araçlar olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra, konu ile ilgili araştırma yapan bazı

araştırmacılar, bunların gerçekte kavram haritaları olduğunu ve isimlendirmede farklılıklar olduğunu belirtmektedirler.

Kavram haritalarının öğrenciler tarafından hazırlanıyor olması, onların kendi öğrenmelerine aktif olarak katılmalarını sağlayacaktır. Öğrenmeye aktif olarak katılım da, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini teşvik edecektir. Öğretmenler, sınıf içi ve sınıf dışında öğrenciler tarafından hazırlanan haritaları sınıfta değerlendirmek için zaman ayırmalıdır. Çünkü haritada yer verilen kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkilerin yeterliliği ve doğruluğunun irdelenmesi, hem o harita hem de sonraki haritalar için fayda sağlayacaktır (Leauby ve Brazina, 1998: 130).

Kavram haritaları oluşturulma sürecinde, grafiksel bir şemada, merkezi bir kavram ve bu kavramın ilişkili olduğu denk veya ikincil kavramlar arasındaki ilişkiyi göstermek için çizilen bağlantı çizgilerinin ifade ettiği grafiksel örgütleyiciler, kavram haritası olarak ifade edilmektedir. Başka bir ifade şekli ile kavramlar arası ilişkilerin gösterildiği farklı şemalar, grafiksel görsel öğrenme-öğretme araçları kavram haritaları olarak adlandırılır. Bundan dolayı, bu çerçevede, balık kılıcı, örümcek ağı tarzı şemalar da kullanılmakta ve kavram haritası olarak nitelendirilmektedir.

Novak'ın geliştirdiği kavram haritalarıyla, kendisi gibi Cornell Üniversitesi çalışanı olan William M.K. Trochim tarafından geliştirilen kavram haritalama tekniği; kavram haritası araştırmaları ve uygulamalarında ortaya çıkan en belirgin farklılaşmanın olduğu, kavram haritaları olarak göze çarpmaktadır. İfade edilen her iki kavram haritalama şekli de kendine özgü nitelikler taşır. Her iki kavram haritalama şekli arasındaki benzerlik durumu, kavramların ve ilişkili kavramlardan oluşan kavram gruplarının kullanılmış olma durumudur.

Kavramlar, önermeler, çizgiler ve yön oklarından oluşan kavram haritaları şekilleri, birinci tür kategorisi içinde yer alırlar. Daha çok bir arazi veya yerleşe yerine ait paftaları gösteren kavram haritaları şekilleri de ikinci tür kategori içerisinde yer alırlar. Çalışmamızda ön plana aldığımız birinci tür kategorisi içinde yer alan, kavram haritası prensipleri dikkate alınarak hazırlanmış olan, görsel grafiksel örgütleyici kavram haritalarıdır.

### 2.18.11. Kavram Haritasının Çizilmesi

Bir ders metninden kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri çıkarmak, bu kavramları kâğıtta veya bilgisayar ekranında harita şekline dönüştürerek göstermek ve son olarak da bu ilişkileri adlandırmaktan ibaret olan kavram haritaları; değişik şekillerde oluşturulabilmektedir. Öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamak amacıyla kullanılan, aynı kategorideki kavramlar arasındaki ilişkiyi somut hale getirerek, anlamlı öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyen kavram haritaları; iki boyutlu görsel grafik örgütleyici öğretim araçlarıdır.

Kavram haritalarının pek çok hazırlanma biçimi vardır ve bunlar arasında Joseph Donald Novak (1990) tarafından ortaya konulan yaklaşım dikkat çekmektedir. Bu yaklaşıma, kavramlar arası ilişkiyi gösterme ve somutlaştırma amacına yönelik olarak anlamlı öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyen kavram haritalama oluşturma yaklaşımları arasında ön plana çıkmaktadır. Joseph Donald Novak (1990) tarafından ortaya konulan bu yaklaşıma göre bir kavram haritasının oluşturulma süreci şu aşamalardan geçmektedir.

1. Üzerinde kavram haritası oluşturmak istenilen bilgi alanı, konu veya problemi belirten odak soru belirlenir. Bu soru tarafından yönlendirilen, soruya uygun 10–20 kavram belirlenir. Bazılarına göre bu kavram isimlerini taşınabilir küçük kâğıtların (post-it) üzerine yazmak ilgi çekici bir yaklaşımdır. Eğer bilgisayar programında harita yapmaya çalışılıyorsa, bilgisayarda kavramlar listelenebilir. Bu arada kavramların isimleri, tek ya da en fazla 2–3 kelimedenden oluşmalıdır.
2. En geniş ve kapsamlı kavramı, haritanın en tepesine yerleştirerek kavramlar sıraya konur. Bu arada bazen en geniş ve kapsamlı kavramı belirlemek zor olabilir. Bu durumda merkezi (odak) soruya dönerek merkezî kavramı belirlemek, yarar sağlayabilir. Bazen bu süreç, bizi merkezî sorunun düzenlenmesine veya yeni merkezî bir sorunun tespit edilmesine kadar götürebilir.
3. Eğer gerek duyulursa hazırlanan listeden hareketle yeni kavramlar listeye eklenir.

4. En genel ve en kapsamlı kelimeleri kavramları tepeye yerleştirmekle harita oluşturulmaya başlanır. Genelde haritanın tepe kısmında bir, iki ya da üç genel kavram yer alabilir.
5. Daha sonra her bir genel kavramın altına yerleştirmek için iki, üç veya dört alt kavram seçilir. Herhangi bir kavramın altına üç veya dört kavramdan fazlasını yerleştirmekten kaçınılması gerekir. Eğer genel veya bir alt kavramın altında altı veya yedi kavram varsa; burada orta kapsamlılıkta bir kavramı arada tanımlamak mümkündür. Böylece haritada diğer bir hiyerarşik düzen oluşturulmuş olur.
6. Kavramlar ağlarla (çizgilerle) birleştirilir. Çizgiler bir veya birkaç bağlantı kelimesiyle etiketlenir. Bağ kelimeleri, iki kavram arasındaki ilişkiyi ifade eder nitelikte olmalıdır. Bu yüzden bu bağ kelimeleri, geçerli bir ifade veya önerme şeklinde okunur. Bağlantılar anlamlar oluşturur.
7. Alt düzey kavramlara ekleme, azaltma yapmak veya değiştirmek için haritanın iskeleti üzerinde yeniden çalışılır. Belki de bu yeniden ele alma işi defalarca yapılacaktır. Gerçekte bu süreç (arayış) yeni bilgiler ve anlamlara ulaşmaya kadar devam edecektir. Bu arada bu değişiklikler yapılırken, küçük kâğıtlar ve belki de en önemlisi bilgisayar yazılımları, harita oluşturmada öğretmen ve öğrencilere katkı sağlar.
8. Haritanın farklı kısımları arasındaki çapraz bağlar incelenir ve bu bağlar üzerinde etiketleme yapılır (bağlantı kelimeleri yazılır). Çapraz bağlar, merkezi kavramla alt kavramlar arasında yeni ve yaratıcı ilişkiler bulmaya/görmeye yardımcı eder.
9. Kavramlara ilişkin özel örnekler kavram etiketlerinin altına iliştilerilebilir.
10. Kavram haritaları, aynı kavram grubundan hareketle pek çok farklı biçimde yapılabilir. Bir kavram haritasının çizimi için tek bir yol yoktur. Kavramlar arasındaki ilişkileri insanların anlaması birbirinden farklı olduğu için, farklı harita çizimleri söz konusu olacaktır (Novak, 1998: 227-228).

Martin ve diğerleri tarafından kavram haritalarının yapımında izlenen genel kurallar şöyledir:

“1. Öğretilecek konunun kavramları listelenir. Kavramlarla ilgili açıklama gerekmez. Eşya ve olayların tekil örnekleri, özel adlar kavram olmadıkları için bu listeye alınmaz. İlkeler ve kavramlar arası ilişkiler de bu listeye dâhil değildir.

2. Kavramlar listesinden en genel veya en üst düzeyde olan sözcük ayrı bir sayfanın başına yazılır. Bu bir kavram olabileceği gibi bir tema da olabilir. Bundan sonra öğretilmek istenen ilişkili kavramlar aşamalı olarak sayfaya yerleştirilir. Düşey düzenlemede en genel kavram en üstte, eşit genellikteki kavramlar aynı satırda, diğerleri genellik derecelerine göre azalan sırada sayfanın altına doğru sıralanır.

3. Kavramlar, haritadaki diğer sözcüklerden kolayca ayırt edilebilmelidir; bunun için kavramlar “kutu” veya “yuvarlak” içine alınır.

4. Öğretilmek istenilen kavramlar arası ilişki, genelleme ve ilkeler ayrıca listelenir.

5. Kavram haritasında iki kavram arasındaki ilişkiyi göstermek üzere iki kutu bir çizgi ile bağlanır. İlişki bu çizginin üzerine birkaç kelimelik bir ibareyle yazılır. 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, daha ziyade bir akış diyagramına benzer; öğretimde yeterince etkili olmaz (Çepni ve arkadaşları, 1997).”

Hazır fiziksel kavram etiketlerini kullanmanın öncelendiği kavram haritalama yaklaşımına göre, öğrencilere her bir kavramın bir karta yazıldığı ve bu küçük kartların da haritalamada kullanılıp ilişkilendirilebildiği uygun ebatlarda kâğıtlar dağıtılır. Bu yaklaşımda çizilecek haritada yer alacak kavramların sayısı, kavram tiplerine, öğretmenlerin harita çizimindeki amaçları ve öğrencilerin gerek konu alanı ve gerekse, haritalamadaki becerilerine göre değişim gösterecektir. Yaklaşımı geliştirenler bu kavramların sayısının 6 ile 20 kavram arasında değişim gösterebileceğini belirtmektedirler (White ve Gunstone, 1992: 16).

Öğretme etkinlikleri sürecinde, grafiksel örgütleyiciler niteliği taşıyan kavram haritalarından, öğrenme çalışmaları çerçevesinde daha sağlıklı sonuçlar alınabilmesi için bazı noktalara önem verilmesi gerekir. Önem verilmesi gereken veya dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle ifade edebiliriz: Geleneksel yöntemlerle kavram haritası yapılandırılırken, haritanın oluşturulması ve değerlendirilmesi esnasında,



kavramlar arasında farklı ilişkiler ve bağlantılar kurulabilmesi açısından, mümkünse, plastik levhalar gibi taşınabilir malzemeler kullanılmalıdır.

Bu yaklaşımın haritalama düzenini, öğrenci açısından şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Öğrenci kartları sınıflandırır. Herhangi bir kavramla ilişkisinin olmadığını düşündüğü veya bilmediği terimleri ana kâğıdın bir kenarına yerleştirir.
2. Aralarında ilişki olduğunu düşündüğü terim kâğıtlarını kendisi için anlam oluşturacak şekilde ana kâğıda yerleştirir. Ancak, bu yerleştirmede birbiriyle en yakın ilişkili kavramlar arasında bile düzenleme yapabilmek için boşluklar bırakır.
3. Öğrenci üçüncü aşamada, kavramların aralarındaki ilişkinin doğru ve anlamlı olduğunu düşündüğünde ana kâğıt üzerine kavramlara ait kâğıtları yapıştırır.
4. Öğrenci daha sonra birbirleriyle ilişkili olduğunu düşündüğü bu kavramlar arasına bağlantı çizgileri çizer. Kavramlar arası ilişkinin doğasını bağlantı çizgileri üzerine yazar. Ayrıca, öğrencinin ilişkinin yönünü belirtmek için çizgilerin üzerine birer ok başı koyması yarar sağlayacaktır.
5. Son olarak öğrenci haritayı değerlendirme aşamasına geçer. Burada da en başta bilmediği ve diğer hiçbir kavramla ilişkisinin olmadığını düşündüğü kavramları haritanın bütünlüğü içerisinde değerlendirir ve ihtiyaç duyarsa bu kavramlardan bazılarını da haritasına ekleyebilir. Bunun sonrasında da haritasını tekrar gözden geçirir; fazlalık veya yanlış ilişkilendirmeler var ise onları düzeltir (White ve Gunstone, 1992: 17-18).

Bu nedenle, taşınabilir materyalle mümkün olması durumundan dolayı, bir veya birkaç kavramın yerinin değiştirilmesi söz konusu olabilir. Bunun yanında, kavramlar arasında çizdiğimiz ağların yerinin değiştirilmesi, taşınabilir bir materyalin kullanımı sayesinde, kavram haritalarının oluşturulmasında kolaylık sağlayacaktır.

### 2.18.12. Öğrencilere Kavram Haritaları Yönteminin Öğretilmesi ve Çizdirilmesi

Bir öğrenciye, belirli yetenek ve beceri düzeyinde bulunması halinde, düzeyine uygun bir kavram haritası oluşturma bilgisi verildiğinde, kendi başına kavram haritası oluşturabileceği konu ile ilgili çalışmalar yapan Novak, Govin ve Johnsen (1983) tarafından belirtilmektedir. Öğrencilerin belitilen yetenek düzeylerinin paralelinde konu ile ilgili olarak çizdikleri kavram haritaları ile anlamlı öğrenme sürecini de gerçekleştirmiş olacaklarını yaptıkları çalışmalar ile ortaya koymuşlardır.

Stice ve Alvarez'e (1987) göre, büyük ve daha tecrübeli öğrenciler genç ve tecrübesiz öğrencilere oranla daha iyi kavram haritaları oluşturabilmektedirler (Willerman ve Mac Harg, 1991: 706).

Öğrencilere, öğrenme konusu ile ilgili çizdirilecek kavram haritalarında, bir amaç belirlenmelidir. Bu amacın bir cümle ile ifade edilmesi; öğretmen tarafından sınıfta ya da sınıf dışında öğrenme konusu ile ilgili ödev olarak verilen kavram haritası çiziminde, bu haritanın, öğrenci tarafından niçin çizildiği konusunda, öğrenciyi motive edecektir. Bu durum, öğrencinin öğrenme konusu ile ilgili çizdiği kavram haritası çizimine olumlu katkı sağlaması açısından ve çalışma sonucunun değerlendirilmesi bakımından, göz önünde bulundurulması gereken önemli bir noktadır.

Kavram haritaları bir öğretim tekniği olarak derslerde kullanılırken üst düzeyde bir verim sağlanmak isteniyorsa, öğretme-öğrenme sürecinin belki de en önemli ögesi olan öğrencilerin bu teknikle ilgili olarak eğitilmesi kaçınılmazdır. Öğrencilere kavramların tespiti ve bağlantıların oluşturulmasına ilişkin kavram haritalamaya yönelik olarak verilecek olan eğitim, öğrencinin kavram haritasını kolaylıkla ve zevkle çizmesine ve konuya odaklanmasına imkân sağlayacaktır (White ve Gunstone, 1992: 15).

Kavram haritalama oluşturma aşamalarında öncelikli olarak, kavram haritalamanın temel öğelerinden olan kavram fikrinin öğrencinin zihninde oluşturulması gerekmektedir. Bu durumu, konu ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarda vurgulayan Novak ve Gowin (1986) herhangi bir eğitim etkinliğinde olduğu gibi öğrencilere kavram haritalarının öğretilmesi sürecinde de tek bir öğrenme-öğretme yolunun olmadığını da ortaya koymaktadırlar.

Bu nedenle, zihinsel etkinlikler kapsamında, öğrenme ve hafızayı ele alan aktiviteler grubu halinde düzenlenerek, öğrencinin zihninde kavram fikrinin oluşturulması süreci önem arz etmektedir. Bu çerçevede objeler, olaylar, olgu ve oluşumlar; öğrencinin zihinsel algılama düzeyine bağlı olarak, kavram öğretimine yönelik, doğrudan ve daha basit bir biçimde tanımlanarak, ifade edilebilir.

Novak ve Gowin'in (1986: 19) öğrencilere kavram haritalarının anlamlı ve kalıcı bir biçimde öğretilmesi konusunda önerdikleri yöntem şöyledir: "İlk olarak, bulanık bir yapıya sahip olan anlamları kolayca ve net bir biçimde anlaşılabilen kavramlar ve fikirler üzerinde düşünmek zor bir iştir. Bu tür bir zihinsel eylemi gerçekleştirebilmek için öğrenci araçlara ve zamana ihtiyaç duyar. Bu noktada öğrencinin yardımına yansıtma dayalı düşünme devreye sokulabilir. Yansıtma dayalı düşünmeyi kolaylaştıracak unsurlardan biri olan kavram haritalarını öğrencilere aktarmak da kendi içerisinde bir kapalılık taşımaktadır. Refleksiyona (yansıtmacı) dayalı düşünmede olduğu gibi kavram haritalarında da, kavramların çekilmesi, itilmesi, birbirleriyle ilişki içerisinde sokulması ve birbirinden ayrılması gibi farklı eylemleri söz konusudur. Novak ve Gowin'e (1986) göre, bir spor takımının başarıya ulaşmak için pratik yapmaya ihtiyaç duyması gibi, öğrencilerin kavram haritası çizmeyi öğrenmesi ve kapalılığa sahip kavramları kendileri için açık hale getirebilmeleri için de aynı haritayı defalarca çizmeleri ve kendi aralarında müzakerede bulunmaları gerekmektedir."

Novak ve Gowin (1984), tanıtım ve kavram haritaları oluşturmak için şu modeli önermektedirler: Kavram Haritalarını Tanıtmak Amacıyla izlenecek Etkinlikler:

1. Öğrencilerin gözlerini kapatmalarını isteyin. Köpek, sandalye, yumurta vb. kelimeleri söylediğinizde gözlerinin önünde nasıl bir resim geldiğini sorun. Başlangıçta somut objeleri ifade eden kelimeler kullanın.

2. Bu kelimeleri tahtaya yazın ve öğrencilerden daha çok örnek isteyin.

3. Olay, durum bildirin (yağmur yağması, atlama, dikiş gibi) kelimelerle devam edin, öğrencilerden daha çok örnek isteyin, bunları tahtaya yazın.

4. Öğrencilere anlamı bilinmeyen birkaç kelime verin, zihinlerinde bir resim oluşup oluşmadığını sorun.

5. Zihinlerinde resimleri canlandırdıklarında bu kelimelerin bir anlam bildirdiklerini fark etmeleri konusunda çocuklara yardım edin.

6. Kelimelerin bir kavram, kavramın bir kelime olduğunu ve bizim bunları bir objeyi bir olayı resmi anlamlandırmada kullandığımızı açıklayarak tanıttın. Bazı kelimeleri tahtaya yazın ve bunları her birinin birer kavram olup olmadığını ve zihninizde bir nesneyi canlandırıp canlandırmadığını sorun.

7. ile, ve, ya da, gibi kelimeleri tahtaya yazarak bunların zihninizde bir resim canlandırıp canlandırmadığını sorun. Çocuklar bunların birer kavram olmadığını görecektir. Bunlar bağlantı kelimeleridir.

8. Kısa cümleler içinde iki kavramı ve bir bağlacı yapılandırıp bir cümle kurun.

9. Çocuklara sözcüklerinde birçok kavram bulunduğunu açıklayın.

10. Özel isimlerin birer kavram olmadığını ortaya koyun.

11. Çocukların kendi kullandıkları kısa cümle, kavram ve bağlaçları tahtaya yazmalarını isteyin.

12. Bir çocuğu tahtaya kaldırarak bir cümle yazdırın ve bu cümledeki kavramlarla bağlaçları öğrencilerin bulmalarını isteyin.

13. Çocuklara okumanın, kavramları anlamlandırmanın ve zihninizde canlandırmanın bir yolu olduğunu açıklayın.

Kavram Haritalarını Düzenlemeyi ve Kullanmayı Öğretmek Amacıyla İzlenecek Etkinlikler:

1. Anlamı bilinen tanıdık 10-12 kelime listeleyin ve engelden en özele doğru sıralayın.

2. Tahtada ya da tepegöz yansısında bir kavram haritası oluşturun ve bunun kelimelerle oynanan bir oyun olduğunu adının da kavram haritası oluşturma olduğunu söyleyin.

3. Öğrencilerin haritadaki kavramlarla kısa cümleler söylemelerine izin verin.

4. Haritadaki herhangi bir kavramı ilişkilendirebilecekleri başka bir kavramın olup olmadığını sorun.

5. Öğrencilerin haritayı defterlerine yapmalarını isteyin.

6. Çocuklara birbiriyle ilişkili kelimeler verin. Bunları yapılandırarak kendi kavram haritalarını oluşturmalarını isteyin.

7. Eğer zaman yetiyorsa öğrencilerin bunları tahtaya çizip haritalarını anlatmalarını isteyin. Bu basamakta kavram, haritasını eleştirmekten kaçının. Bazı konularda başarısız olan öğrencilerin, bu konuda başarılı olduklarını gözleyebilirsiniz. Burada içi boş çizilmiş kavram haritası taslaklarından yararlanabilirsiniz. Çocukların iyi bir hiyerarşik yapı oluşturmaları biraz zaman alacaktır.

8. Bir hikâye ya da okuma parçası seçerek buradaki kavramları bulmalarını isteyin.

9. Bu parçanın ilgili olduğu temel kavramın ne olduğunu isteyin.

10. Oluşturdukları kavram listesini parçanın içeriğine göre en önemliden en önemsiz doğru sıralamalarını isteyin.

11. Hikâye için çocuklarla tartışarak bir kavram haritası oluşturun.

12. Çocukların hikâyeye ilgili ve listedeki kelimelerle ilgili kendi kavram haritalarını oluşturmalarını isteyin.

13. Yeni hikâyeler seçerek yukarıdaki etkinlikleri sınıfta yenileyin.

14. Öğrencilerin oluşturdukları kavram haritalarını sınıfa sunmalarını ve bunun hangi hikâyeye ilgili olduğunun sınıfça bulunmasını isteyin.

15. Çocukların futbol, basketbol, oyun, vb... gibi bildikleri ilgilendikleri konularla ilgili kavram oluşturmalarını isteyin. Bunu sınıfa sunmalarını sağlayın. Olumsuz eleştirilerden kaçının.

16. Öğrencilerin kendi kavram haritalarıyla ilgili kısa hikâyeler yazmalarını isteyin.

17. Oluşturulan kavram haritalarını sınıfta ya da evde asmalarını sağlayın.

Kavram haritaların oluşturulmasında kullanılan kelimeler iki guruba ayrılır: Tek başına anlamı bulunan kelimeler ve tek başlarına bir anlam ifade etmeyen kelimeler. Tek başlarına anlam ifade etmeyen kelimeler bağlaç görevi görür ve anlamı olan kelimelerin önermeler oluşturmalarına destek sağlar. Sözdağarcığının geliştirilmesinde

bu iki kelime gurubunun bir arada kullanımı önem taşımaktadır (Novak ve Gowin, 1984).

Konu ile ilgili olarak White ve Gunstone (1992: 29), kavram haritalamanın öğrencilere öğretilmesi konusunda farklı bir yaklaşıma sahiptirler ve öğrencilerin kavram haritası yapmayı öğrenebilmeleri için, öğretmenlere önerilerde bulunmaktadır. White ve Gunstone'nın öğretmenlere yönelik olarak, bu önerilerini şu şekilde ifade edebiliriz:

1. Öğrencilere kavram haritası çizdirmeye, onlar tarafından bilinen, öğrenme süreçlerine uygun ve basit bir konuyla başlanmalıdır. Bu konu, daha önce öğretmiş olduğunuz konuların dışında fakat öğrencinin öğrenme biçimine uygun bir konu da olabilir. Örneğin bu öğretilecek konunun kavramlar seti, “ canlı şeyler (canlılar) ” hakkında olabilir. Bu kavramlar seti, on beş yaşındaki öğrencilerin oluşturacakları kavram haritasına giriş için kullanılacaktır. On bir yaşındaki ilkökul öğrencilerinin oluşturacakları harita için ise, “ gıda, et, sebzeler, koyun eti, sığır eti, bezelye ve havuçlar ” dan oluşan bir kavramlar seti kolaylıkla kullanılabilir.
2. Kavram haritalarını sınıf önünde çizmeye başlamak yararlı olabilir. Bir tepegöz cihazı ve bir parça asetat yardımıyla kavram haritası çizim sürecinin tümünü öğrencilerin görebilmelerine imkân sağlanabilir. Ayrıca bir ses sistemi vasıtasıyla, haritanın hazırlanması sırasında anlatımı duymaları da sağlanabilir. Bu tür bir görsel ve işitsel destek, öğrenciler ilk kez kendi haritalarını yapmaya teşebbüs ettiklerinde, onlara model olacak bazı formları sağlayabilecektir.
3. Öğrenciler kendi haritalarını çizmeye başladıklarında, kavramlar arasında mümkün görünen tüm bağlantıları düşünmenin önemi ve her bağlantının yapısının yazılmasının önemi öğrencilere vurgulanmalıdır. Kavramlar arasında hiçbir ilişkinin zorunlu olarak var olmadığı gösterilmelidir. Ayrıca kavramlar arasında, bir bağlantının var olup olmadığını açıklayamadıklarında, onları anlayıp açıklamaları için fırsat verilmelidir.
4. Öğrenciler muhtemelen ilk kavram haritası oluşturma girişimlerinde istenen düzeyde haritalar üretemeyeceklerdir. Öğrencilerin oluşturdukları ilk

haritalar yetersizse, haritalamayı ve onların ortaya koydukları haritayı onlarla değerlendirir ve benzeri bir harita yapmaları için onları harekete geçirmek yararlı olur. Burada tercihen bir veya daha fazla yeni ekstra bağlantılı terim kullanılabilir. (Örneğin canlı varlıklar ile ilgili bir harita için öğretmen “ su ” ve “ ağaçlar ” terimlerini öğrencilere verebilir.)

5. Öğretmenler öğrencilerine, ilk kavram haritaları için, tavsiye edilen bir taslak veya olası bir bağlantıyı öğrencilerine verebilirler. Öğretmenin bunu yapması, sonraki haritalarında öğrencinin bu destekleri işleme koyması açısından önemlidir.
6. Öğrencilerin haritalama etkinliğinde, haritası öğretmence düzeltilen tek kişinin kendisinin olmadığını fark ettirmek gerekmektedir. Genelde bir kavram çifti arasında birden fazla uygun bağlantı bulunmaktadır ve haritanın sahip olduğu taslak da çok ciddi şekilde değişebilir.

Kaya'ya (2003: 71) göre, öğrencilerin kavram haritası hazırlamaya ilgili eğitimleri 3–4 saat gibi kısa bir süre içerisinde birbirini takip eden üç farklı oturumda tamamlanabilir. İlk oturumda öğrencilerin seviyelerine göre kavram haritalarının tüm öğeleri (kavram, merkez kavram, genel kavramlar, özel kavramlar, hiyerarşi, önerme, bağlantı kelimeleri ve ekleri, çapraz bağlantı, örnekler...) hakkında açıklayıcı bilgiler verildikten sonra, onlarla birlikte genel bir öğretim konusuyla ilgili basit bir kavram haritası hazırlanabilir. İkinci oturumda, öğrencilerle birlikte hazırlanan ilk kavram haritasına yeni eklemeler yapılarak, harita daha kapsamlı bir hale getirilebilir. Ayrıca farklı öğretim konularında daha kapsamlı bir veya iki kavram haritası hazırlanabilir. Bu aşamada farklı yapısal özelliklere sahip kavram haritası örnekleri (hiyerarşik, hiyerarşik olmayan ve zincir kavram haritaları) öğrencilere incelemeleri için dağıtılmalı ve bu kavram haritalarının birbirlerinden farklı, üstün ve zayıf yönleri açıklanmalıdır. Ardından, öğrencilerden son oturuma gelmeden önce herhangi bir öğretim konusuyla ilgili bir kavram haritası hazırlamaları ve incelemesi için öğretmenlerine teslim etmeleri istenebilir. Son oturumda daha önceden incelenmiş ve gerekli dönütlerin verildiği kavram haritaları öğrencilere dağıtılıp, kavram haritalarında belirlenmiş genel eksiklikler ve hatalar üzerinde durulur. Son olarak bir kavram haritası değerlendirme modeli kullanarak hazırlayacakları kavram haritalarının nasıl ve hangi kriterlere göre

değerlendirileceği kapsamlı ve uygulamalı bir şekilde öğrencilere gösterilmelidir. Bununla birlikte, öğretmenler kavram haritası hazırlamayla ilgili bu eğitim süresini, öğrencilerinin seviyelerini dikkate alarak ayarlamalıdır. Örneğin bu eğitim, ilköğretimin ilk kademesindeki öğrenciler için, yedi veya sekiz saatten oluşan beş farklı oturumda gerçekleştirilebilir.

Eğitim-öğretim süreçlerinde, öğrencilerin anlamlı öğrenmeye doğru geçişi sağlama çalışmalarına katkıda bulunma kapsamında, gerek bir ders süresince ve gerekse okul yılları boyunca kavram haritası oluşturmayı öğrenirler. Bu çerçevede, kavramları ayrı ayrı ve kopuk bir yapıda düşünmek yerine kavramlar arasında bağlantılar kurmaya çalışarak, anlamlı öğrenmeyi de gerçekleştirmiş olacaklardır.

Kavram haritalarının yeterliliği ve öğrenmeye katkısı öğrencinin haritanın oluşum sürecindeki etkililiğiyle ilişkili bir durumdur. Öncelikle öğrenciler herhangi bir konu başlığıyla ilgili bir kavram haritası kendilerine gösterildiğinde o haritayı aynen ezberlememelidirler. Zira o harita öğretmen veya bir başka öğrenci tarafından çizilmiş bir haritadır. Öğrenciler bunun yerine o başlık altında kendi birikimlerini yansıtacak tarzda kavram haritasını yeniden üretmelidirler (Leauby ve Brazina, 1998: 129).

Görsel, grafiksel örgütleyici kategorisinde olan kavram haritasını; öğrenciler bir öğrenme konusuyla ilgili oluştururken, öğretmenlerin öğrencileri cesaretlendirmesi, onların yaptığı çalışmaların olumlu sonuçlanması açısından önem arz etmektedir. Kavram haritası yapma çalışmalarında; öğrencilerin haritada kullandıkları kavram ve bağlantıların eksik veya yanlış olması durumunda, hatalı çalışma yaptıklarından dolayı, eleştirilmeyeceklerinin ve cezalandırılmayacaklarının öğretmen tarafından ifade edilmesi, öğrencilerin motive olmaları bakımından önemlidir.

Öğretmen, bu süreçte şu soruları, öğrencilerine yönelterek: “Benim haritam şu bağlantıları ekleyerek daha iyi olabilir mi? Olabilirse niçin? Değilse niçin? Haritanın ele aldığı konunun hangi yönlerini ben iyi anlamadım? Bunun için ne yapabilirim?” gibi sorular ile onları kavram haritası çizme çalışmalarında olumlu yönde motive edebilir.

Ayrıca öğrenciler kavram haritası çizmeyi öğrendikçe, bilgileri organize etme ve kavramları yeni sentezler yaparak birleştirme yeteneklerini arttıracaklardır (Kaptan, 1998: 97).



Öğrenciler, bir ders boyunca, öğrenme konusu ile ilgili kavramları bulmaya ve onları ilişkilendirmeye çalışarak, kavram haritalarını oluşturma çalışmaları yaparlar. Bu şekilde öğrenciler, kendi kendilerine öğrenilecek olan ders konularının anlamlı biçimde öğrenilmesini öğrenerek, zihinsel etkinlikler ile eski öğrenilmiş bilgiler ile yeni öğrenilmiş bilgileri yapılandırır.

Kavram haritası çizimi öğretiminde; konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar, öğrencilerin kavram haritası çizimini öğrenmeleri ile ilgili olarak değişik yöntemler ortaya koymuşlardır. Bu yöntemler ile ilgili olarak, Leaby ve Brazina' nın (1998: 130) ortaya koymuş olduğu iki yöntem vardır. Bunlardan, birinci yönteme göre, kavram haritalarını öğrenciler oluştururlarken, bu süreci üç aşamada gerçekleştirirler:

1. Öğrencilerin okuması için materyal seçilmelidir. Bu materyalin seçimi bir dergi makalesi, bir metinden bir konu veya bu alıştırmaya yönelik özel olarak yazılmış bir metin de olabilir. Öğrenciler bu materyali okuduktan sonra, onlardan ana kavramları seçmeleri ve bu kavramları tanımlamaları istenmelidir.
2. Öğrencilerin kavram sıralarını da içerir tarzda ve en kapsamlı-geniş kavramı haritanın en üst noktasına koyarak kavram haritası hiyerarşisi kurulmalıdır. Bu noktada öğrencilerin algılarına bağlı olarak farklı kavram sıralamaları beklenerek değerlendirilmelidir.
3. Hiyerarşi içerisinde uygun bağlantı kelimeleri kullanarak kavram haritası inşa edilmeye başlanmalıdır. Normal koşullarda, önermesel anlamların iyi bir sunumunun gerçekleştirilebilmesi için birkaç düzeltmeye ihtiyaç duyulacaktır.

Bu yöntemlerden ikincisinde; kendi hazırlamış olduğu kavram haritasını, sınıfa getiren öğretmen, belirli konuları, bu yöntemi kullanarak öğrencilerle birlikte değerlendirir. Öğrenciler; kavram haritası çizimi için tek bir girişimin yeterli olmadığını, hatta konunun uzmanlarının bile, kendi çalışmalarını gözden geçirmeye ihtiyaçlarının bulunduğunu öne sürerler. Bu durum, oluşturulmuş farklı biçimlerdeki kavram haritalarını, öğrencilerin görmeleri sonucu anlaşılacaktır.

Öğrencilerin kavram haritası çizimindeki elde ettikleri ilerlemeyi takip etmek, kavram haritası çiziminde başarıya katkı sağlayacaktır. Bunun için öğretmenler,

öğrencilere derslere başlamadan önce bir konuda kavram haritası çizdirerek, öğrencilerin hem o konu ile ilgili kavram gelişimlerini görmek, hem de ilk çizdikleri haritalarıyla derslerin bitiminde çizeceği kavram haritası arasında karşılaştırma imkânı bulacaklardır. Burada öğretmenlerin haritaları kıyaslama sürecinde değişimle ilgili analiz yapması ve bunu yazıya aktarması, öğrencinin ileriki zamanlarda yaşayacağı güçlü öğrenme tecrübelerine kaynaklık edebileceği gibi, ileride oluşturacağı kavram haritaları için de kılavuzluk edecektir (White ve Gunstone; 1992: 33).

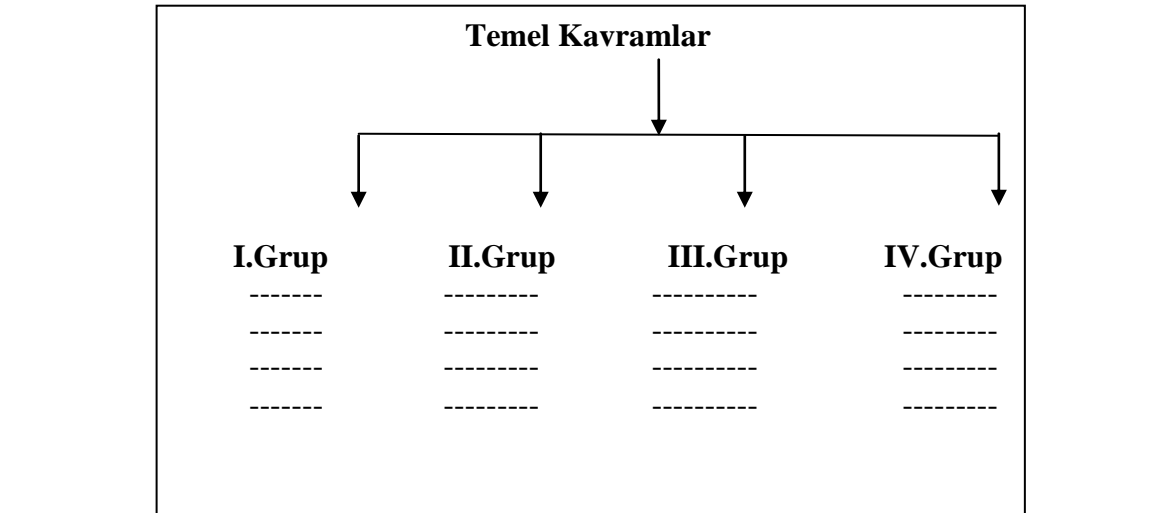
Kavram haritalarını öğretme çalışmaları sürecinde; öğrencilere çizdirme etkinliklerinin, ders içeriği üzerinde çalışma devam ederken (ders işlenirken) veya çalışma bittikten sonra yapılması, öğrencilerin kavram haritası oluşturmayı öğrenme açısından daha verimli olacaktır.

Bunun yanında, öğrencinin algısına sunabilme açısından, kavram haritasını öğretmen çizecekse, öğretmen ders içeriğini ve öğrenme konusunu, öğrencilere tanıtmak için hazırlık kısmında haritalama yoluyla konuyu anlatmalı, öğrencileri bilgilendirmelidir.

#### **2.18.12.1. Kavramları vererek kavram haritası çizdirme**

Öğrencilerin aktif olması hedeflenerek, öğrenme konusu ile ilgili kavramların verilmesiyle başlatılan kavram haritalama tekniğinde, öğrencilerin daha katılımcı olmaları amaçlanır.

Örneğin bitki, çiçekler, kökler, gövdeler, yeşil, sarı, kırmızı renkler, taç yaprağı, bal özü, arı, bal, saçak, kök vb. kavramlar öğrencilere verilir. Daha sonra, öğrencilerden defterlerine bu kelimeleri yazarak birbirleri ile ilgili olanları bir araya getirmeleri ve gruplar oluşturmaları istenir. Gruplardaki kavramları temel kavramlar en üste gelecek şekilde alt alta yazmaları istenir. Daha sonra her gruptaki kavramlar çizgi ile birbirlerine bağlatılır. Gruplardaki kavramlar arasında ilgili olanlar var ise, bunları da tekrar çizgi ile birleştirmeleri istenir. Sonuçta şöyle bir ürün ortaya çıkacaktır (Zorlu, 2004: 100):



Şekil 2.18. Kavram Haritası Yaparken İzlenecek Basamaklar

### 2.18.12.2. Gösterip-yaptırma yöntemi ile kavram haritası çizdirme

Zihinsel etkinlikler kapsamında; duyuşsal alana değer verme, örgütleme, kişilik haline getirme; devinişsel alanın tüm basamakları için gösterip yaptırma yöntemi, etkili bir biçimde daha üst düzeydeki davranışların kazandırılmasında önemli bir yeri vardır.

Öğrencilerin psikomotor alanda bir beceriye sahip olmalarının en etkili yolu, sahip olmak istedikleri beceriyi uygulamalı olarak tekrar yapmaktan geçer. Güzel yazı yazmayı veya yazı yazmayı yeni öğrenen bir öğrenci ya da coğrafya dersinde harita çizmeyi öğrenen bir öğrenci için en iyi ve etkili öğrenme yolu, uygulamalı tekrar yapmaktır.

Yoksa harita çizimine dair bir kitap okumak ancak teorik anlamda bilgilenmeyi sağlayabilecektir. Gösterip yaptırma yönteminde, bir teknik ya da bir işlemin uygulaması ve araç gereçlerin çalıştırılması önce göstererek açıklanır. Daha sonra da öğrenciye alıştırma ve uygulama yaptırarak bilgi kazandırma amaçlanır. Bu yöntemin uygulanması süreci, fiziksel ya da zihinsel becerilerin en olgun biçimini temsil eden öğretmen tarafından öğrencilere gösterilmesiyle başlar. Yapılan yanlışlar anında düzeltilir, çünkü yanlış kazanılmış becerinin sonradan düzeltilmesi çok güç ve zaman alıcıdır (Sönmez, 2004: 308).

Öğrenme sürecinde, kavram haritası tekniğinin çizimini oluşturma, kullanılma aşamalarında, öncelikle bu tekniğin nasıl kullanıldığı, kavram haritasının nasıl çizildiği,

nasıl okunduğu ve nasıl değerlendirildiği hakkında öğrenciler ön bilgiler ile donanımlı hale getirilmelidir. Bunun yanında öğrenme konusu ile ilgili olarak ya da bir kavram ile ilgili olarak, öğretmen bir kavram haritası örneği yapmalıdır.

Bütün bu aşamaların sonunda imkânlar ölçüsünde her bir öğrencinin öğrenme konusu ile ilgili olarak kavram haritası çizme, kavram haritası oluşturma çalışması yapması istenmelidir. Bu şekilde gerek ders anlatımında öğretmenin çizeceği kavram haritalarının öğrenciler tarafından algılanıp anlaşılması; gerekse öğrencilerin öğrenme konuları ile ilgili basit düzeyde de olsa kavram haritası çizimi, öğrenciler tarafından oluşturulacaktır.

Kavram haritalarını oluşturma aşamasında, öğrenme konusu veya bir bilgi alanı ile ilgili kavram haritası çizmede, öğrenme konusu ile ilgili kavramların haritada yeterli düzeyde temsil edilmesi için bazı noktalara dikkat edilmesi gerekir. Öğrencilerin yaşları, kavram haritası çizmekte sahip oldukları bilgi, tecrübe ve alana ilişkin birikimlerinin önemli olduğunu, konu ile ilgili çalışmalar yapan White ve Gunstone (1992) araştırma sonuçlarında ortaya koymuşlardır.

Onlar öğrencilerden yeni okudukları “Zekeriya” adlı bir romana ait karakterler, olaylar ve duygulara ait bir kavram haritası çizmelerini istemişlerdir. Ancak aynı yaşta olan iki öğrencinin çizmiş oldukları kavram haritaları arasında, özsel farklılıklar ortaya çıkmıştır. Birinci öğrencinin çizmiş olduğu kavram haritası, çizgisel ve zincir bağlantıları dışında herhangi bir bağlantıya sahip değildir. Diğer taraftan, ikinci öğrencinin çizmiş olduğu harita ise, pek çok bağlantıya sahip olduğu gibi, yapının bütünlüğü açısından da pek çok katkı sağlamaktadır (White ve Gunstone, 1992: 19).

Kavram haritaları alanında, konu ile ilgili çalışma yapan White ve Gunstone'nin; yaşı büyük olan öğrencilerin kavram haritasını ortaya çıkarma hızlarının daha yüksek olduğu, yaşları küçük olan öğrenciler ise; her zaman olmamakla birlikte kavram haritası oluşturmak için biraz daha zamana ve tecrübeye ihtiyaç duyduklarını, yapmış oldukları çalışmalar ve uygulamalar neticesinde ortaya koymuşlardır.

### 2.18.13. Kavram Haritalarının Bireysel ve Grup Olarak Hazırlanması

Eğitim-öğretim etkinlikleri çerçevesinde ve öğretim aşamalarında, öğrenme konuları ile ilgili kavram haritaları oluşturma çalışmalarının merkezinde olan en önemli belirleyiciler, öğretmen ve öğrencilerdir. Konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar, öğretmenin oluşturacağı kavram haritalarının süreç itibariyle üç noktada değerlendirebileceğini ifade etmektedirler:

1. Öğretmen kavram haritasını dersi işlerken adım adım çizer. Konunun ne kadarlık bir zaman dilimi içerisinde işlenmesi gerekiyorsa, kavram haritası da o süreç içerisinde tamamlanır. Bu yöntem öğretmene ders işleme sürecinde yol gösterecektir.
2. Kavram haritası, yine öğretmen tarafından konuyu özetlemek amacıyla ders sonunda çizilir. Bu tür çizimler de öğrencinin harita çizimine katılımını sağlayabilir bir yapıdadır.
3. Diğer bir uygulamaya göre öğretmen, kavram haritasını dersin başında tahta, slayt veya diskette hazırlanmış bir şekilde sınıfa sunabilir. Bu noktada öğretmen tarafından hazırlanmış bir şekilde sınıfa sunulan kavram haritasının, öğrencilerde arzu edilen anlamlı öğrenme düzeyini gerçekteştirmede yetersiz kalacağı unutulmamalıdır (Duru, 2001: 34).

Öğrenciler tarafından oluşturulan kavram haritaları çalışmaları; süreç içerisinde bir dersin öğrenme konuları ile ilgili kavramları bulmalarına ve kavramları birbirleriyle ilişkilendirmelerini sağlar. Bu ilişkilendirmeler çerçevesinde, Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisinin ilişkilendirmesi ile öğrenciler, zihinsel aktiviteler kapsamında, yeni öğrendikleri bilgileri eski, öğrenilmiş bilgileriyle örtüştürürler

Bu ifadelerin paralelinde öğrencilerin öğrenme konularıyla ilgili kavram haritalarını oluşturmaları iki yöntem vasıtasıyla olur:

- a) Bireysel kavram haritası çizimi
- b) Grup olarak kavram haritası çizimi

### 2.18.13.1. Bireysel kavram haritası çizimi

Öğretmen, öğrencilere bireysel olarak öğrenme konusu ile ilgili kavram haritası çizdirmek istediğinde, aşağıda ifade edilen üç yöntem kullanılarak, öğrencilerin kavram haritalamayı oluşturmaları sağlanabilir:

a) Öğretmen öğrencilerin konuyu ne kadar anladığını öğrenmek için konu bitiminde kavram haritası çizdirir.

b) Öğretmen dersle ilgili öğrenciyi değerlendirmeye almak, ya da öğrencinin kavram haritasıyla konunun kavramlarını ifade etme yeterliliğini sınaması (Duru, 2001: 34) durumunda öğrenciden, kavram haritası oluşturması için öğrenme konusu ile ilgili kavramları verir veya öğrenme konusu ile ilgili tamamlanmamış bir kavram haritasını, öğrencinin tamamlamasını isteyebilir.

c) Öğrenciye kavram haritası hazırlatmanın diğer bir yolu da, dersin işleniş esnasında ele alınan her bir kavramın temel kavram veya konu başlığının merkeze veya en üste alınması suretiyle onlardan harita çizmelerini istemektir.

### 2.18.13.2. Grup olarak kavram haritası çizimi

Öğrencilerin kavram haritaları oluşturma çalışmalarında, konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarına göre; öğrenme konuları ile ilgili grup hâlinde kavram haritası yapma çalışmalarının, öğrenme düzeyi belirli bir seviyede olan öğrencilerin tercih ettikleri bir durum olduğu ortaya konmuştur. Bu durumun, öğrenci kitlesinin grup halinde kavram haritası yapma çalışmalarının öğrencilerin başarı durumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Bu tarz kavram haritası çizimi, soyut ve geniş konular üzerinde öğrencileri birleştirmenin en ideal yollarından birisidir. Öğrenciler işbirlikçi bir anlayışla taslak üzerinde çalıştıklarında, bir taraftan taslağı tamamlamaya gayret ederken, diğer taraftan da kavram haritasının o anki halini anlamak amacıyla, yapılacak nelerin kaldığı hakkında konuşurlar. Bu işlemde öğrenciler; soyut bir niteliğe sahip olan bilgiyi kendi kavramlarıyla ifade ederler. Eleştiri, denetleme, tartışma ve değerlendirme yaklaşımıyla bireysel ve gruba ait bilgilenmelerini anlamlı ve zevkli hale getirirler. (Duru, 2001: 35).

Öğrencilerin kavram haritaları oluşturma çalışmalarında, konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarına göre; öğrenme konuları ile ilgili grup halinde kavram haritası yapma çalışmalarının, öğrenme düzeyi belirli bir seviyede olan öğrencilerin tercih ettikleri bir durum olduğu ortaya konmuştur. Bu durumun, öğrenci kitlesinin grup halinde kavram haritası yapma çalışmalarının öğrencilerin başarı durumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Bundan dolayı, öğrenme konuları ile ilgili bireysel olarak hazırlanması zor olan bir kavram, kavram haritalama, grup çalışması ile öğrenciler daha kolay hazırlayabilmektedirler.

#### **2.18.14. Kavram Haritalarının Uygulanabildiği Yaş Grupları (Sınıflar)**

West ve arkadaşları (1991) kavram haritalarının birçok öğrenme konusunun öğretiminde yararlanılabileceğini, konu ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarında ifade etmişlerdir. Kavram haritalarının; kavramların ve kavramlar arası ilişkilerin, öğretimin, öğrenme konularının öncelikli hedefi olduğu zamanlarda çok fayda sağlayacağını yine konu ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarda ortaya koymuşlardır.

Bunun yanında, öğrenci tarafından kavram haritalarının öğrenilip, uygulanabileceği, gelişim basamaklarının kavranması durumunun, öğrencinin çocukluk döneminin ortalarından başlayarak yetişkin olma dönemine kadar gerçekleşebileceğini ifade etmektedirler.

Diğer taraftan White ve Gunstone'un öğrencilerle gerçekleştirdikleri kavram haritası çizme etkinliklerinden çıkardıkları sonuca göre; yaşça daha büyük olan öğrenciler kavram haritası üretiminde daha hızlı bir performansa sahiptirler. Yaşça daha küçük olan öğrenciler ise kavram haritası hazırlamada devamlı olmasa da diğerlerine oranla fazla pratiğe ihtiyaç duymaktadırlar (White ve Gunstone, 1992: 21). Novak ve Gowin ise yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri sonuçlara göre, küçük çocukların iyi bir kavram haritasını nasıl yapacaklarını çabuk öğrendiklerini, lise ve üniversitedeki çocukların ezbere dayalı öğrenimlerinin neticesinde daha zor öğrendiklerini iddia etmektedirler (Novak ve Gowin, 1986: 31).

Kavram haritalarının görsel, grafiksel öğrenme araçları olarak, öğretme süreçlerinde kullanılmasının; öğrencileri anlamlı öğrenme aşamalarında olumlu yönde etkilediklerini, araştırmacılar yaptıkları çalışmalar ile ortaya koymuşlardır. Yine araştırmacılar, kavram haritalarının öğrenme süreçlerinde; anaokulundan üniversiteye kadar bütün öğretim kademelerinde üst seviyede benimsenerek, öğrencilere yardımcı olabilecek, öğretim yöntem ve teknikleri arasında öncelikli olarak kullanılabileceğini ifade etmektedirler.

### **2.18.15. İyi Tasarlanmış Bir Kavram Haritası ve Kavram Haritasının Yeniden Çizilmesi**

Kavram haritaları, kavram ve önermeleri somutlaştırır ve daha kolay anlaşılmasını sağlarlar. Öğrenme konularının değişkenlik durumuna göre ve öğrencilerin kavramlara ve kavramlar arasında var olduğunu düşündükleri ilişkilere olan yaklaşımları kapsamında farklılık gösterirler. Bundan dolayı, mükemmel, tamamlanmış bir kavram haritasından söz etmek doğru olmaz.

Zira ilk kez çizilen bir harita, öğretmen, öğrenci ve öğrenci gruplarının çizdiği sonraki haritalara oranla daha düşük bir yeterliliğe sahip olacaktır. Böylesi bir durum, öğrencilerde iyi bir harita oluşturmama endişesi yaratsa da, onlara yaratıcılık kazandırarak daha önce fark etmedikleri ilişkileri görmelerine ve yeni bağlantılar oluşturmalarına yardımcı olacaktır. Haritaları yeniden çizen kişi veya kişiler yeni bağlantılara ulaşabilecekleri gibi, önceki haritalarında yer alan yanlış bağlantıların da farkına varabileceklerdir. Tekrar denemeler, öğretim için yeterli sayılabilecek nitelikte bir kavram haritasının oluşturulmasına imkân tanıyacaktır. Aynı konuda defalarca kavram haritası çizim denemeleri, öğrencilerin konunun ana kavramını ve amacını anlamasını kolaylaştıracaktır (Leuby ve Brazina, 1998: 128).

Öğretmenlerin kavram haritası çizimindeki amaçlarının gerçekleşmesi; öğrencilerin gerek öğrenme konu alanları ve gerekse haritalamadaki becerilerinin doğru orantılı bir gelişime sahip görünme durumu, kavram tiplerinin; çizilecek haritada yer alacak kavramların sayı ve niteliklerinin yüksek olması, sonuç olarak da öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerden yüksek verimin elde edilmesini sağlar.



Bundan dolayı iyi yapılandırılmış bir kavram haritasının elde edilebilmesi için öğretmen ve öğrencilere farklı görevler düşmektedir. Konu öğretmen açısından ele alındığında, öğretmenin, yeni içeriği öğrencinin yaşantısıyla, ilişkilendirmeye çalışması gerekmektedir. Öğretmenler, yaşantıyı oluşturan etkilerin tüm boyutlarına ve katmanlarına dikkat etmelidirler. Çevresel duygu ortamı karşılanmalıdır. Devam eden sosyal ilişkiler takdir edilmeli ve artırılmalıdır. Öğrencilerin içsel ilgileri ve kişisel hedefleri işe katılmalıdır çünkü onların yenilik fikirlerinin oluşturulması ve meraklarının artırılması için bu gereklidir. Bu doğrultuda, eğitimin temel hedefi üretim üzerine kurgulanmalıdır. Daha faydalı, daha karmaşık ve kişisel olarak daha anlamlı, katılımcı ve daha birbiriyle ilişkili dinamik haritaların üretilmesi öğretmenlerin temel hedefi olmalıdır (Caine ve Caine, 2002: 51-91).

Öğrenme konuları ile ilgili öğrencilerin kavram haritaları oluşturma çalışmalarında, “mikro haritalar” olarak adlandırılan küçük ve ayrıntısız haritaların; sınırlı bir konu veya kavramla ilgili olarak öğrencilerin anlamlı öğrenme süreçlerine katkıda bulunabileceği dikkate alınmalıdır. Bundan sonra, “makro harita” oluşturmak için, bu küçük haritalar birleştirilip, daha geniş bir perspektif, öğrenme konuları ile ilgili kavram haritası oluşturmada, daha geniş bir bakış açısı oluşturulabilir. Fakat makro düzeyde oluşturulan bu kavram haritasının istenilen düzeyde olup olmama durumu, öğrencilerin küçük haritaları oluşturmada gösterecekleri performansa bağlı olarak değişir.

Kavram haritalarının öğrenciler veya öğretmenler tarafından çizilmesi durumunda, ilk olarak çizilecek haritada tüm kavramların anlamlılığının fark edilmesi ve bağlantı çizgilerinin mükemmel bir şekilde ortaya konulması zordur. Bu durumda çapraz ve muhtemel bağlantıların öğrenciler tarafından bir anda görülemeyeceği de göz önünde bulundurulduğunda, kavram haritalarının yeniden çizilmesi gerekebilir. Bu gereksinimin farklı nedenleri vardır.

Kavram haritaları genellikle belirli bir hiyerarşik düzenle oluşturulurlar fakat belirli bir hiyerarşi ile oluşturulan kavram haritalarında, kavramlar arası veya önermeler arası ilişkilerin gösterilmesinde yanlışlıklar olabilir. Oluşturulan bu yapı içerisinde, kavramlar arasındaki ağlar, yön okları doğru çizilmemiş olabilir. Bundan dolayı, kavramlar arasında kurulacak anahtar mahiyetinde ve stratejik önem taşıyan bağlantılar,

aynı konu ve kavramlarla ilgili çizilecek ikinci haritada açık seçik gösterilerek, aynı öğrenme konusu ve kavramlar daha net ifade edilmiş olur. Bu çalışmalar çerçevesinde aynı konu başlığıyla ilgili olarak, üçüncü, dördüncü kez kavram haritası çizmek öğrencilere sıkıcı ve yorucu gelebilir. Bu nedenle öğrencilere, öğrenme konusu ile ilgili olarak, ikinci defa kavram haritasını çizdirmek en uygun durumdur.

Kavram haritalarını daha derli toplu bir duruma ulaştırmak amacıyla, kavram haritalarının yeniden çizilmesi, kavram haritaları içerisinde oluşabilecek yazım hatalarını, dağınıklığı ve kalabalıklığı ve karmaşıklığı azaltmak, kavram haritalarının yeniden çizilmesine ilişkin ikinci bir gerekçe oluşturulabilecek nedenler olarak gösterilebilir. Bunun yanında, kavram haritalarının öğrenciler tarafından tekrar çizme çalışmalarıyla, birçok öğrenci, el yazısıyla yazma becerisini ve kendini yazılı olarak ifade etme becerisini geliştirmiş olur. Kavram haritalarının öğrenciler tarafından tekrarlanarak çizilmesinin başka bir yararı; kavramlar arasında kurulan bağlantıların düzenliliğini sağlayarak, kavramlar ve kavramlar arası kurulan önermelerin anlamlılığını üst düzeye çıkarılmasını sağlar.

#### **2.18.16. Kavram Haritası Çiziminde Öğretmenin Yeterlilik Düzeyi**

Öğretme-öğrenme sürecinin en önemli faktörlerinden birisi, ders vermede liyakat ve uzmanlık gerektiren, öğretmen faktörüdür. Öğretmen faktörü için ifade edilen bu durum, öğretmenin bir ders alanı için tüm ayrıntıları ve sorulan soruların cevaplarını bilmek zorunda olduğu anlamına gelmemelidir. Bu durum, doğal ve keskin bir kavrama yeteneğine sahip olmak ve sürekli arayış içerisinde bulunmak, genel kültür ve alan bilgisi bakımından sürekli olarak kendisini yenilemek anlamındadır.

Öğretmen kavram haritasının teorik ve pratik gereklerini bildiği gibi, aktif öğrenme için verimli bir materyal olan kavram haritalarını bir ders anlatımında kullanırken statik bir pozisyona düşmemelidir. Öğretmen, bir dersle ilgili kavram haritasını hazırlanmış bir biçimde sınıfa getirmek yerine, haritayı sınıfta çizmeyi veya öğrencilere çizdirmeyi yeğlemelidir. Kitaptaki veya derse getirilen materyaldeki bir kavram haritasının derste işlenen ile aynı olduğunun öğrenciler tarafından fark edilmesi, hem öğrenci açısından güdülenmeyi düşürecek hem de derste tekdüzeliğe neden olacaktır (Caine ve Caine, 2002: 143).

White ve Gunstone verdikleri örnekte, öğrencilerle gerçekleştirilen kavram haritalama etkinliklerinden birisinde, 15 yaşındaki öğrencilerden kavram haritalama yoluyla “durağan ve akışkan elektrik” türlerini birbirlerinden en iyi biçimde ayrıştırmaları istenmiştir. Bu öğrencilerin çizdikleri ilk harita, anlamının düşük bir düzeyini ortaya koymakta ve yıldız şeklindeki formatıyla, sadece merkezi kavramın diğer kavramlarla ilişkilendirildiği birkaç ilişki çizgisine sahiptir. Kavramlar arasındaki bu bağlantılar, ya belirsizdir ya da yanlış bir ilişkiyi göstermektedir. Aynı öğrencilerin ikinci haritası, daha fazla bağlantıya sahip olmakla birlikte, üç bağlantının etiketlenmemiş olmasından dolayı yetersiz anlamaya neden olmaktadır. Öğrencilerin çizdikleri son harita, diğer ikisinden daha iyi bir duruma ulaşmıştır: Kavramlar arasında yeteri düzeyde bağlantı ve anlamlı etiketlemelere sahiptir. Bu üç haritanın çiziminden, aynı konuya ilişkin çizilecek her yeni haritanın bir önceki çizimde fark edilemeyen yanlışların ve ayrıntıların fark edilmesini sağlayacağı anlaşılmaktadır. Bir harita tekrar çizilmiş de olsa aynı konuda çizilecek bir sonraki haritadan daha iyi değildir (White ve Gunstone, 1992: 24-25 ).

Öğrenme konularıyla ilgili kavram haritalarını oluşturma sürecinde, öğretmenin, kendi çizdiği haritada farklı kavram ve bağlantıları yakalaması ve keşfetmesi, bunun yanında, öğrencilerin kavram haritalarını oluşturmada, çıkmazda kaldıkları noktalarda önlerini açmayı bilmelidir. Bütün bunlar, öğretmenin kavram haritalarını oluşturma konusunda yeterliliğini göstermesi açısından önemli belirleyicilerdir.

Bu nedenle, kavram haritaları oluşturmayı yeni öğrenen öğrencilerden, öğrenme konusunu kapsayan, kendine özgü bir kavram haritası oluşturmalarını beklemek gerçekçi bir yaklaşım olmaz. Bundan dolayı öğretmen, öğrenme konuları ile ilgili kavram haritası oluşturmaları için gerekli temel bilgileri öğrencilere öğretmek, onların yeterli düzeyde deneme ve uygulama yapmalarını sağlamak için zaman tanımalıdır.

Stile ve Alvarez’e göre, daha iyi eğitim görmüş olan öğretmenler bir konuyla ilgili farklı kavram haritaları yapabildiklerini iddia etmişlerdir (Willerman ve Harg, 1991: 706). Öğretmenlerin hazırlanması olgusu yeni öğretmenlerin eğitiminden daha çok mevcut öğretmenlerin eğitimi, yeni yaklaşımlarla tanıştırılması olgusuyla ilgili bir durumdur (Gagne, Briggs ve Wager, 1992: 32).

Eğitim-öğretim süreçlerinde, yukarıda ifade edilen, yeni bir programın yeni öğretim yaklaşımlarıyla donatılarak uygulama aşamasına getirilmesi; programın içeriği bakımından yalnızca yeni atanan öğretmenlere hitap edecek şekilde, hazırlandığı anlamına gelmez.

Öğretim programları zamanın getirdiği ihtiyaçlar çerçevesinde yenilenir. Yenilenen öğretim programları, sistem içerisindeki öğretmenlerin özel becerilerle ve yeni öğretim yöntem ve teknikleriyle donanmalarını gerektiriyorsa, öğretmenler ifade edilen yeni öğretim programlarıyla ilgili, hizmet içi özel eğitim programlarına alınmaları gerekli olacaktır. Bunun yanında öğretmenler, yeni öğretim programlarının, pilot uygulamalarının yapıldığı okullara gözlem yapmaları için götürülebilir.

### **2.18.17. Kavram Haritası Çiziminde Kullanılan Araç ve Gereçler**

Kâğıt-kalem materyali, kavram haritalarının oluşturulmasında, en önemli aracı durumundadır. Bunun yanında, kavram haritalarının çiziminde bilgisayar desteğinden de yararlanılabilir. Bu ifadelerden hareketle kavram haritalamada kullanılan materyaller iki başlık altında değerlendirilebilir.

#### **2.18.17.1. Kalem kullanılarak oluşturulan kavram haritaları**

Kâğıt ve kalem ders araç-gereci olarak, kavram haritalarının çiziminde kullanılan geleneksel materyallerdir.

Kalem yardımıyla çizilen kavram haritalarında da farklılıklar bulunmaktadır. Burada yazı tahtası kullanılabileceği gibi, özel kâğıtlar kullanılarak çizilen kavram haritalarından bahsetmek de mümkündür. Örneğin White ve Gunstone, kavram haritası çizdirirken, her birinde konuya ilişkin kavramların ve düşüncelerin yazılı olduğu 3cm x 1cm çapında kâğıtlardan oluşan bir setin ve harita oluşturulurken bu kâğıtların yerleştirilip yapıştırılabileceği genişlikte bir tabaka kâğıdın (kartonun) öğrencilere verilmesini önermektedir. Bu türden kavramların farklı kâğıtlarda yazılı oluşu, kavram haritalamada kâğıtların ana kâğıda yerleştirilebilmesi için öğrenciler, yapıştırıcı veya diğer iliştirici kırtasiye malzemelerine ihtiyaç duyacaklardır (White ve Gunstone; 1992: 16).

Kavram haritası çiziminde, plastik veya metal levhaları kullanma durumu tercih edilebilir. Kâğıt ve kalem ders araç-gereci kullanılarak kavram haritası çiziminde iki çeşit sorunla karşı karşıya kalınmaktadır. Bunlardan birincisi, öğrenciler bu tür materyalleri kullanarak kavram haritası çalışmalarına başladıklarında yeterli zamana sahip olma veya olamama problemiyle karşı karşıya kalırlar. Öğrenciler, bu materyalleri kullanarak, öğrenme konuları ile ilgili kavram haritalama çalışmalarını devam ettirme sürecinde, çalışmalarını gözden geçirmek için önemli ölçüde gayret sarf ederler. Kavram haritası hazırlama çalışmalarını kâğıt-kalem ders araç-gereciyle geniş bir zaman dilimine yayılma durumu söz konusu olduğundan, öğrencilerin çoğu, materyalin yapısal durumuna odaklanmalarından dolayı, öğrenme konusu ile ilgili bilginin özünü tam olarak kavrayamadıkları, konu ile ilgili yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur.

İkinci sorun, öğretmenleri ilgilendiren, zamana ihtiyaç duyma ve fazla çaba sarf etme durumuyla ilgilidir. Kâğıt ve kalem ders araç-gereciyle kavram haritası çizimiyle oluşturulan, öğrenci kavram haritalarının her birinin değerlendirilmesi ve yanlışlıkların düzeltilmesi için, öğretmenler zaman harcarlar, çaba sarf ederler. Bu sorunlar, öğrenme konularıyla ilgili kavram haritalama çalışmalarını, yararlı bir öğrenme-öğretme aracı olmaktan ziyade, öğretmen ve öğrenciler açısından sıkıntı verici bir öğretim yöntem ve tekniği durumu ortaya çıkacaktır.

### **2.18.17.2. Bilgisayar kullanılarak oluşturulan kavram haritaları**

Kavram haritaları genel olarak kâğıt-kalem kullanılarak çizilmektedir ve kâğıt-kalem materyali, kavram haritalarının oluşturulmasında, geleneksel yöntem kullanımlarının en önemli aracı durumundadır. Bunun yanında, öğrenme konuları ile ilgili kavram haritaları oluşturma sürecinde kâğıt-kalem kullanımından kaynaklanan sorunlar, aksaklıklar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunların ve aksaklıkların giderilmesi için bilgisayar kullanımı tercih edilebilir. Günümüzde bilgisayar kullanımının bireyselleşmesi, kişisel olarak bilgisayar kullanımının yaygınlaşması ve okullarda bilgisayar laboratuvarlarının, bilişim teknolojileri sınıflarının kurulması, öğrenme konuları ile ilgili, öğrencilerin kavram haritaları oluşturma çalışmalarını kolaylaştırmıştır.

Kavram haritalamada bilgisayarların kullanımı, öğrencinin haritayı kolaylıkla oluşturmasını, değiştirilip-düzeltilmesini ve haritalama sürecini kolaylıkla tamamlamasını sağladığı gibi, öğretmenin de bu haritaları değerlendirmesinde kolaylıklar sağlamaktadır (Chiu, Huang ve Chang, 2000: 18).

Bilgisayar desteği ile çizilen kavram haritalarında, sanal ortam; kavram haritalarında, yeni anlamların yakalanabilmesi için oluşturulan bağlantıların tekrar tekrar kurulmasına, kavramların hiyerarşik sistemle, bir düzen içerisinde gösterilmesine, yerlerinin istenildiği zaman değiştirilebilmesine kolaylık sağlayacaktır.

Kavram haritasının bilgisayar programında çizilmesi kavramların kolaylıkla başka yerlere taşınmasına imkân tanıdığı gibi, kavramlarla birlikte bağlantı ifadelerinin taşınmasına hatta yeni bir harta çizmek için, kavram gruplarını ve bağlantılarını taşımaya imkân verir.

Öğretmenlerin öğrencilerine çizdirdikleri haritaları kontrol etmelerinde, bilgisayar desteği çok büyük kolaylık sağlamaktadır. Kavramların seçimi, yerleştirilmesi ve bağlantıların kurulmasında öğrencilerin yaptıkları yanlışları, öğretmen bilgisayar ortamını kullanarak, rahatlıkla öğrencilerin hatalarını düzeltmelerini sağlayabilir. Bilgisayar desteği kullanılarak yapılan bu düzeltme sürecinde, geleneksel yöntem kullanımı içerisinde yer alan kâğıt kalem çizimlerinde ortaya çıkabilecek malzeme ve zaman israfı ortadan kaldırılmış olur.

Ayrıca bilgisayar desteğini sağlamış öğretim ortamlarında öğrenci, ders esnasında haritasını düzeltebileceği gibi, bilgisayarda bulunan diğer bilgi kaynaklarından da yararlanıp haritasını geliştirme imkânına sahip olabilecektir (West, Farmer ve Wolff, 1991: 100).

Öğrenme konuları çalışmalarında, karmaşık bir konuyu yorumlamak, kavramak ve kavram haritası oluşturmak, öğrencilere zor gelebilir. Hatta bu süreçte kavram haritalarının bilgisayar desteğiyle çizilmeye çalışılması veya oluşturulması, çalışmaların daha da karmaşık bir hal alabileceğini akla getirebilir. Ancak, içeriği geniş bir kavram haritası çalışmasında, bütün kavramsal ve önermeler arası ilişkileri, bir kâğıt üzerinde iki boyutlu olarak belirlemek ve bunları yerleştirmek, malzeme kullanımı ve zaman yönünden sorun teşkil eder. Kâğıt kalem kullanarak kavram haritaları yapma çalışması, biraz önce bahsedilen durumlardan dolayı, öğrencilerin çoğuna zor gelir. Öğrencilere

kâğıt üzerinde kavram haritası oluşturmaları istendiğinde, öğrenciler genellikle isteksiz davranırlar. Bunun yanında, adaptasyon kolaylığı, dinamik bağlantılar, dijital iletişim ve dijital kayıt gibi öğrencilere pek çok yarar sağlaması açısından, bilgisayar destekli kavram haritaları oluşturma çalışmaları öğrencileri motive eder.

Baki ve Mandacı Şahin (2004: 3) bilgisayar destekli kavram haritalarının şu yararlarını dile getirmektedirler: 1) Kaydedilebilir olma, 2) İstenildiğinde yazdırılabilme, değişiklik yapabilme, 3) Çok büyük haritalar oluşturabilme, 4) Birleştirilebilme, yakınlaşma 5) Araştırmaya sevk edici olma.

Kişisel bilgisayarların daha etkin bir biçimde kullanılmaya başlanmasıyla, bilgisayar desteği ile kavram haritalama ve özellikle ağ desteği sağlanmış kavram haritalama uygulama çalışmaları, daha etkin, daha pratik ve daha yagın bir şekilde, süreç içerisinde istenilen düzeye gelebilecektir. Bilgisayar destekli grup kavram haritalama oluşturma yöntemi çerçevesinde, bu yönde ortaya konulan yeni yaklaşımları şu şekilde özetleyebiliriz: Grup üyelerinin her birinin Internet Explorer gibi araçlardan yararlanarak, haritalama sürecine ortak katılabildikleri, internet platformunda uygulanabilen özellikler içerir. Bilgisayar destekli grup kavram haritalama oluşturma yöntemi çerçevesinde, aşağıda, örnek olarak, dört adet modüle yer verilmiştir.

- 1. İletişim Modülü:** Bu modül her gruba eş zamanlı iletişim kurabilecekleri ve diğer grupların etkileşiminden uzak metin tabanlı sohbet (chat) odaları imkanı sunmaktadır. Bir grubun üyeleri fiziki olarak ayrı ortamlarda olsalar bile, ağ sayesinde haritadaki kavramlar arasında oluşturulan bağlantılar üzerinde tartışabilmeli, haritaya alınma nedenleri üzerinde müzakere edebilmelidirler.
- 2. Haritalama Modülü:** Grup üyelerine, bir harita oluştururken, kavramları seçme, taşıma, silme ve aralarında bağlantılar kurma; oluşturulmuş bir kavram haritasını düzenleme ve yeniden oluşturma fonksiyonlarını sağlar.
- 3. Puanlama Modülü:** Bu modül, grup kavram haritalarını gerçek ve belirli bir zamanda puanlama ve on-line dönütler sağlama görevini icra eder. Grup kavram haritasındaki kavramlar ve linkler uzman haritası ile karşılaştırılırken, belirlenen ağırlık noktalarında her bir olumlu eşleştirme için, bir puan verilir. Karşılaştırmadan sonra skor hesaplanır.

**4. İzleme Modülü:** Bu modül, kavram haritalamada her bir grubun tam sürecini, grup üyeleri arasındaki diyalogları, grupların birbirleriyle paylaştıkları harita ürünlerini ve sonuçta haritaların değerlendirme sonuçlarını izleme amacına hizmet eder (Chiu, Huang ve Chang, 2000: 18).

Bilgisayar destekli eğitim etkinlikleri, öğrencilerdeki öğrenme isteğinin uyanmasına ve artmasına katkı sağlamaktadır. Özellikle öğrencilerin dikkatlerinin yoğunlaştırılması ve öğrenme ürünlerinde kalıcılığın artırılması gibi noktalarda olumlu etkilere sahiptir (Oktay ve Kula, 1998: 32).

Bilgisayar destekli eğitimde dikkate alınması gereken iki nokta vardır. Bunlardan birincisi, bilgisayar destekli kavram haritası çalışmaları yapabilmek için, sınıftaki bütün öğrencilerin bilgisayarı iyi bir şekilde kullanma becerisine sahip olmaları sağlanmalıdır. Eğer, öğrencilerin bilgisayar kullanma donanımları sağlanmazsa veya kavram haritalarının çizileceği programın kullanımına ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmazlarsa, bu ders onlara sıkıcı gelecektir. İkinci olarak, hazır durumda sınıfa getirilen veya öğrencilerin kullandıkları bilgisayarlara yüklenen kavram haritaları öğrencilerin seviyelerine göre olmalıdır. Bu nedenle, ifade edilen durumlar göz ardı edilecek olursa, yani öğrenciler bilgisayar kullanma becerileri ile donatılmaz ise, bilgisayar destekli eğitim bir anlam ifade etmeyecektir.

#### **2.18.18. Kavram Haritası Çiziminde Renk Desteği**

Eğitim-öğretim süreçlerinde, öğrencilerin sınıf seviyeleri ve yaş grupları dikkate alındığında, ilköğretim kademesinin 4. ve 5. sınıf öğrencileri renkli resimleri siyah-beyaz resimlere, resimleri çizimlere, resim ve çizimlerin basit yapıları olanlarını da karmaşık yapıları olanlara tercih ettikleri, bu yönde yapılan çalışmalar neticesinde tespit edilmiştir.

Öğrenme-öğretme çalışmalarında, öğrenmeye katkısı olması açısından, öğrencilerin algılama düzeylerine tesir etmesi ve ilgilerini çekmesi bakımından, öğretim etkinliklerinde kullanılan renklerin gerçekçi olması; materyaldeki etkililik düzeyini artıracak gibi, öğrencilerin öğrenme çalışmalarını da olumlu yönde etkileyecektir.



Materyallerin oluşturulmasında kullanılacak renklerin kendi içlerinde taşıyacakları uyum ve dikkat çekme algılamada etki yapacağından, öğrenme ve kalıcılıkta daha büyük bir verim sağlayacaktır. Ayrıca ressam ve renklerle uğraşan uzmanların belirlediği soğuk renkler (mavi, yeşil, eflatun) ve sıcak renkler (kırmızı, turuncu) gibi renk ayrımlarına da dikkat edilmelidir. Materyal hazırlamada sıcak renklerin kullanılması öğrencinin dikkatini çekmede etkili olacaktır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2001: 36-37).

Kavram haritalarının kalitesini, görselliğini ve etkililiğini artırmak için de renkleri veya renklendirme yolu tercih edilir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğrenme konuları ile ilgili enerjik ve yaratıcı kavram haritaları oluşturmak için, renklerin duygular üzerindeki uyarıcı etkisinden faydalanılarak, öğrenciler görsel yönden motive edilebilir. Bundan dolayı, sağ beyin yarım küreye ait fonksiyonların gerçekleşmesi sonucu ortaya çıkan renkleri algılama durumu ile, daha etkin bir öğrenme ve hatırlamanın gerçekleşmesi mümkün olabilmektedir.

Kavram haritasındaki kavramlar arasındaki bağlantıyı göstermek için tek bir ifadenin kullanımı yeterli gelmeyebilmektedir. Bu tür durumlarda, belirtke tablosunda farklı bağlantı ifadeleri farklı çizgilerle gösterilip adlandırılabilir. Belirtkede (gösterge) bağlantı ifadesi ayrıntılı bir biçimde yerleştirilebilir (West, Farmer ve Wollf, 1991: 96). Belirtkedeki çizgiler için renk katkısı sağlanabilir.

### **2.18.19. Kavram Haritalarının Değerlendirilmesi**

Sınıf içi öğretim etkinliklerinin merkezi bir parçasını oluşturan değerlendirme süreci; müfredat programı, öğretim ve öğrenme süreçlerini, verimlilik, performans, ürün çıktısı, sonuç gibi ölçütlerle ölçme veya öğretim amaçlarının gerçekleşme oranını, ifade edilen değişik yollarla ölçme ve ortaya çıkan sonuçlar üzerinde değer biçme çalışmaları olarak belirtilebilir. Fakat eğitim aşamalarının değerlendirilmesi, öğrencinin başarı durumunun değerlendirilmesi, genelde sınırlı ölçütler çerçevesinde yapılmaktadır. Eğitim-öğretim süreçlerinde, öğretmenler genel olarak değerlendirmeyi, bir öğretim süresinin sonunda öğrencilerin derecelerini ve başarılı olanla başarılı olmayan öğrencilerin farkını ortaya koymak üzere yapılan bir çalışma olarak algılamaktadırlar. Bu bakımdan, öğretmenler için değerlendirme çalışmaları

denildiğinde, öğrencilerin taklit alıştırma çalışmaları veya rutin problemleri yazılı olarak tamamlamaları ve bunların öğrenciler tarafından düzgün bir şekilde yapılıp yapılmadığını kontrol etme anlaşılmaktadır.

Değerlendirme, öğretmenler için daha farklı noktalardan yararlılık sağlayabilecek bir niteliğe sahiptir. Değerlendirme daha kapsamlı ve daha iyi yapılandırılmış bir yolla tasarlandığında, öğrencilerin düşünmelerine ve anlam oluşturmalarına ilişkin daha fazla katkı sağlayabilecektir. Ayrıca öğretmenin kendi öğretim şeklinin etkililiği, öğrenme etkinliğinin kullanılışlılığı ve öğretim işinin nasıllığı gibi konuları izlemesine yardım eden güçlü bir araçtır (Wilcox, 1998: 464).

Öğrenme-öğretme çalışmalarında öğrenme konuları ile ilgili oluşturulan kavram haritalarının puanlanıp puanlanmayacağı öğretmenin öğretim amaçları ile ilgilidir. Öğretmenin bu amaçları; öğrenme-öğretme amaçları çerçevesinde, gelişmeyle ilgili bir değerlendirmeyi ve öğrenmeyi desteklemeyi hedefliyorsa, bu durumda puanlama, öğrenme-öğretme etkinlikleri açısından yararlı olmayacaktır. Oluşturulan kavram haritası, öğrenme konularının tamamlanmasında ortaya çıkan öğrenme ürünlerini ölçmeye yönelik kullanılıyorsa, bu durumda öğretmen tarafından kavram haritalarının puanlaması, öğrenme-öğretme etkinlikleri açısından doğru bir yaklaşımı ifade edecektir.

Kavram haritalarının değerlendirilmesine yönelik olarak farklı ölçütler ortaya konmuştur. Fakat ortaya konulan bu farklı ölçütlerin yanında ön plana çıkan, Novak ve Gowin (1986: 36) tarafından ortaya konulmuş olan ve kavram haritaların beş ögesi açısından ele alan ölçüt değerlendirmeleridir:

**1. Önergeler:** Bağlantı kelimeleri ve çizgilerle belirtilen iki kavram arasındaki ilişkinin anlamlı ve tutarlı olmasının ve bu ilişkinin geçerliliğinin incelendiği bu kriterde her bir anlamlı ilişki için 1 puan verilir.

**2. Hiyerarşi:** Kavram haritasının hiyerarşiyi gösterip göstermediği bu kısımda önemlidir. Haritadaki kavramlar, genelden özele doğru ve aynı kapsamdaki kavramlar aynı seviyeye yerleştirilmiş ise, her hiyerarşi basamağı için 5 puan verilir. (Yalnızca hiyerarşik yapıdaki kavram haritaları için geçerlidir.)

**3. Çapraz Bağlantılar:** Harita kavram hiyerarşisinin belli bir parçasıyla başka bir parçası arasındaki bağlantıyı gösterir mi? İlişki anlamı ve geçerliliği gösterir mi? Farklı kısımlarındaki kavramlar arasında kurulan bağlantılardan, hem geçerli hem de

önemli olan her bir bağlantı için 10 puan verilir. Geçerli olan fakat kavramlar veya önermelerin ilişkilendirildiği kümeler arasında bir sentez gösteremeyen her çapraz bağlantı için de 2 puan verilir. Eşsiz yaratıcı yetenek ve özel ilgiyi gösteren çapraz bağlantılar ekstra puanlarla değerlendirilebilir.

**4. Örnekler:** Kavram etiketleri yoluyla gösterilen, geçerli örnekleri olan özel olay ve nesnelerin her birine 1 puan verilebilir. (Bu örnekler kavram olmadıkları için daire içerisine alınmazlar).

**5. Haritalamadaki Materyaller:** Haritalamadaki materyaller için bir kriter kavram haritası oluşturulabilir, puanlandırılabilir. Öğrenci sonuçlarını (puanlamaları) karşılaştırmada bir yüzde verebilmek için kriter harita puanlaması bölümlenebilir. (Bazı öğrenciler mevcut kriterden daha iyisini yapabilirler ve bu zemin üzerinde % 100'den daha fazlasını kazanabilirler.

Öğrencilerin hazırlamış oldukları kavram haritalarının değerlendirilmesinde ortaya atılan görüşlerden biri de Wallace ve Mintzes'in (1990) ortaya atmış olduğu değerlendirme biçimidir. Onlara göre bir kavram haritasının değerlendirilmesi, beş farklı kriterden oluşan puanlama metoduyla gerçekleştirilebilir:

1. Her bir geçerli ilişki için bir puan verilir.
2. Her bir geçerli hiyerarşi basamağı için beş puan verilir.
3. Her bir geçerli dala bir puan verilir.
4. Her bir geçerli çapraz bağlantı için on puan verilir. (Çapraz bağlantılar bir kavram haritasının en önemli ögesini oluşturmaktadır. Çünkü bir haritada yer alan çapraz bağlantılar öğrencinin yaratıcı düşünceye sahip olduğunu göstermektedir.) Her bir geçerli genelden özele giden örneğe bir puan verilir (Leauby ve Brazina, 1998: 133).

Kavram haritalarını öğrenme etkinliklerinin değerlendirme sürecinde, hiyerarşik kavram haritaları ve hiyerarşik olmayan kavram haritaları diye değerlendirilebilir ve hiyerarşik kavram haritaları ve hiyerarşik olmayan kavram haritaları şekilde puanlama yapılabilir. Bu çerçevede, kavram haritalarının değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulacak ölçüt, genel olarak anahtar olguların varlığı veya yokluğu dikkate alınarak yapılır. Bundan dolayı, önemli olguların, önermelerin kavram haritasında yer almama durumu, kavram haritasını değerlendirmede puan kaybı demektir. Puanlamada dikkate

alınacak özellikler olarak, alt bağlantıların olup olmaması, bağlantıların uygunluğu ve çapraz bağlantıların olup olmaması gösterilebilir ve bir hiyerarşik kavram haritasının puanlama sürecinde bu özellikler dikkate alınır.

Diğer taraftan, öğretmenlerin kendi inşa ettikleri ilk kavram haritası taslağına bağlı olarak da, hiyerarşik olmayan kavram haritalarının puanlaması yapılabilir. Fakat yapısalci öğrenme yaklaşımı ile çelişme durumu söz konusu olabileceğinden, taslak olarak hazırlanmış bir kavram haritasının değerlendirme amaçlı olarak kullanılması, ölçme değerlendirme çalışmalarına yönelik olarak sağlıklı olmayacaktır. Bu nedenle de öğrencilerin kavrama ilişkin perspektifini görme ve kavramları, ağ bağlantılarını tanımaya imkân verme açısından, öğrencilere ait olan kavram haritalarını değerlendirmek için hazır bir kavram haritasını kullanmak, sağlıklı bir durum olmayacaktır. Bu nedenle, öğrencinin, öğrenme konuları ile ilgili hazırlanmış olduğu kavram haritası çalışması, öncelikli olarak öğrencinin oluşturmuş olduğu kavram haritası çalışmasındaki kavram veya kavram grubuna ait bakış açısını ve tecrübesini ortaya koymaktadır.

## **2.18.20. Kavram Haritalarının Kullanım Alanları ve Yararları**

### **2.18.20.1. Kavram haritalarının kullanım alanları**

Öğrenme-öğretme etkinliklerinde, bilgilerin görsel olarak aktarımını sağlayan, grafik örgütleyiciler sınıfında yer alan kavram haritaları, bir öğretim stratejisi ve öğretim materyali olarak, eğitim-öğretim çalışmalarının her aşamasında faydalanılabilir. Eğitim-öğretim süreçlerinin, öğrenme alanlarında öncelik, şüphesiz ki, öğretme ve öğrenme işinin etkili ve kalıcı bir biçimde gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda kavram haritaları doğru bir şekilde yapılandırılmaları halinde, öğrencilerin öğrenme konularını anlamlı bir şekilde öğrenme çalışmalarına katkı sağlayan araçlar olarak, eğitim-öğretimin her aşamasında faydalanılabilir.

Kavram haritaları eğitim başta olmak üzere pek çok çalışma alanında kullanılan bir materyal olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavram haritası, eğitim alanında kullanılmasının yanı sıra yönetim, tarih bilimi ve bilim felsefesi gibi alanlarda da kullanılmıştır. Örneğin, yönetim alanında Axelrod, öncelikli olarak karar vermeyi

sağlayacak olan kavramsal yapıları simgelemede bir araç olarak bilişsel haritaları yönetim biliminde önermiştir. Nersession ve Thadgard tarih biliminde, bilimsel devrimlerde kavramsal değişim süreçlerini temsil etmek için dinamik kavram haritalarını kullanmışlardır. Toulmin, bilim felsefesinde kavram haritaları tipine dayalı bir bilimsel argüman teorisi geliştirmiştir. Kavram haritaları Moreira tarafından fizik ve edebiyat; Novak tarafından kimya; Heinze-Fry, Crovello ve Novak tarafından ekoloji, bilgisayar destekli öğretim; Gold tarafından okuma ve Wease tarafından da sosyal çalışmalarda kullanılmak üzere önerilmiştir (Willerman ve Harg, 1991: 705). Kavram haritaları eğitimde, siyaset çalışmaları ve bilim felsefesi alanlarında argüman biçimlerinin ve bilgi yapılarının görsel sunumlarını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca kavram haritaları, doğal dil kullanımlarına alternatif olarak iletişimci bilgiye bir araç olarak tamamlayıcılık katar.

Eğitim-öğretim etkinlikleri çerçevesinde kavram haritalarından, öncelikli olarak üç alanda faydalanılabilir. Bu çalışma alanları, müfredat programının planlanması, öğretimin düzenlenmesi (gerçekleştirilmesi) ve eğitim araştırmaları olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte, öğrenme konularının kapsamının oluşturulmasını ve bütünleştirilerek değerlendirilmesini de sağlar. Öğrenci merkezli bir öğretim yöntem ve tekniği olması açısından, öğrenciye yönelik aktif öğrenme yöntemi niteliği taşır. Aynı zamanda, öğrenciyle öğretmen tartışarak, fikir alışverişinde bulunarak, öğrenme konusu ile ilgili bir haritayı oluşturduklarında, bu durum, öğretmen-öğrenci etkileşiminin kuvvetlenmesini artırması bakımından önem taşır.

Kavram haritalarının öğretimde kullanılmasının bir boyutunu da dersi planlama sürecinde kullanılması oluşturmaktadır. Ayrıca vurgulanacak ilişkilerin tanımlanmasında ve sunulacak fikirlerin düzeninin belirlenmesinde öğretmen için yararlı bir araçtır (White ve Gunstone, 1992: 40).

Öğrenme materyalleri yoluyla, öğrencinin öğrenme konusu üzerinde çalışmasını özendirilen etkin bir öğrenme-öğretme stratejisi olan kavram haritaları, öğrenme etkinliği gerçekleşmeden önce, haritalamaya ilişkin bazı pratikleri bünyesinde barındırması, öğrencilere zihinsel olarak ön bilgilerini harekete geçirme kolaylığı sağlamaktadır.

Eğitim-öğretim etkinlikleri çerçevesinde, kavram haritalarının kullanma alanlarını şu şekilde belirtebiliriz:

1. Kavram haritaları, öğrencilerin öğretimi yapılan eski konularla ilişkisini ortaya koyabilmek için kullanılır (Chang, Sung ve Chen, 2002: 6).
2. Sınıfta öğrencilerle birlikte çizildiğinde, öğrencilerin konunun ana temasını ve onunla ilişkili diğer kavramları not almalarına imkân tanır (Chang, Sung ve Chen, 2002: 6).
3. Derste işlenen konunun ders sonunda öğrenciye özetlenmesi amacıyla kullanılabilir (Schuster, 2002: 2). Bu tür bir özetleme, konunun ana kavramları ve başlıklarıyla alt kavram ve başlıklar arasında ilke ve önermeler aracılığıyla bağlantılar kurulacağı için öğrenciyi ezber yapmaktan kurtaracaktır.
4. Kavram haritaları, iki boyutlu öğretme ve öğrenme aracı olduğu için, öğrenciye öğretilmek istenen bilgiyi görsel ve somut hale getirmede etkili ve çok boyutlu bir araçtır (Schuster, 2002: 2).

#### **2.18.20.2. Kavram haritalarını geliştirme basamakları ve içeriğin yapılandırılmasında kavram haritaları**

Öğretim çalışmalarında dersin içeriğinin yapılandırılması; eğitim-öğretim çalışmaları içerisinde bir dersle ilgili faaliyetlerin öğrenme ve öğretme süreci içerisinde, nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını ifade eden bir rehber niteliğinde olan, öğretim programıyla gerçekleştirilir. Fakat öğretim programlarında belirtilen, dersin içeriğindeki bilginin nitel durumundan (betimsel içerik-normatif içerik) farklı olarak, bu bilgilerin şekil olarak ayrıca yapılandırılması söz konusudur. Bu yapılandırma, üç ölçüt dikkate alınarak yapılır. Bunlardan birincisi öğrenme faaliyetidir. Öğrenme faaliyetinde içerik öyle organize edilmelidir ki, öğrenci kısa zamanda dersi veya konuyu öğrenebilmelidir. İkincisi ise faydadır; dersin içeriği, öğrencinin yaşamına dair gerçekliklere uygun bir biçimde düzenlenmelidir. Öğrenci derste öğrendiklerini yaşadıkları ile karşılaştırıp anlamlı görebilmelidir. Üçüncü olarak da içerik öyle bir örgüye sahip olmalıdır ki, öğrenci bu içeriğin de yardımıyla sorun çözmeyi bir beceri haline getirebilmelidir. Karşılaştığı sorunları kendi başına çözebilmeli, kendi becerisiyle çözüm üretebilmelidir.

Kavram haritası yöntemi kullanılarak bu üç kriterin gerçekleştirilmesine katkı sağlamak mümkündür. Kavram haritaları öğrenmeyi kolaylaştırır. Aynı zamanda her

hangi bir konu veya problemin gelişiminin öğrenci tarafından kavram haritalama yöntemiyle izlenmesi de mümkündür. İkinci kriterle ilgili olarak, disiplinlerin öğrencileri bilgilendirirken onları hayattan uzaklaştırıp başka dünyalara götürmeleri değil, kendilerini tanımaları ve kendileriyle ilgili olan problemlerin çözümüne katkı sağlamaları beklenir. Bu nedenle günümüzde ortaya çıkan bir problemin çözümünde öncelikle problemin saptanması ve bunun için de öncelikli olarak temel kavram ve fikirlerin tespiti önem kazanmıştır (Varış, 1996: 148).

Bu durum da temel kavram ve fikirlerin ortaya konulmasında, kavram haritasının öğrenci tarafından problemin çözümü için ilk adımın atılmasında zihinsel aktivitelerini harekete geçirerek, karşılaştırma, muhakeme, analiz-sentez gibi zihinsel becerilerini kullanabilme de önemli rol oynar.

### **2.18.20.3. Kavram yanlışlarının giderilmesinde kavram haritaları**

Öğrenme süreçlerinde, öğrenciler, öğrenmiş oldukları yeni bilgileri, eski bilgiler ile yani ön bilgiler ile örtüştürerek, zihinsel işlemler çerçevesinde yeniden yapılandırarak anlamlı hale getirirler. Bu nedenle, öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin öğrenme konu alanı ile ilgili öğrenmiş oldukları, sahip oldukları kavram yanlışları, sonraki öğrenmelerini etkilemektedir. Bu nedenle, öğrencilerin önceden öğrenmiş olduğu ön bilgiler ile yeni öğrenilen bilgiler veya kavramlar örtüşmeyebilir; öğrenilmiş ön bilgiler, yeni kavramların öğrenilmesinde yanlış öğrenmelere sebebiyet verebilir.

Öğrenme süreçlerinde, öğrenme konuları ile ilgili bir problemin çözüm süreci öğrencinin mantığına, önceki birikimlerine, ön bilgilerine uygun düşebilir, fakat öğrenci problemin çözümüne yönelik sürdürdüğü yaklaşımın bilimsel geçerliği olmadığı farkında olmayabilir. Bu durumda öğrencinin zihninde kavram yanlışlarının, kavram kargaşasının oluşması muhtemel bir durumdur. Bu nedenle öğrencinin zihninde oluşan kavram yanlışlarının, kavram kargaşasının giderilmesi, öğrenme konularının öğrenci tarafından sağlıklı bir şekilde öğrenilebilmesi için gerekli bir durumdur.

Eğitim etkinliklerinin önemli amaçlarından biri de, öğrencilerin bilimsel düşüncesinin doğasını anlamalarına yardım etmektir. Bu hedefin gerçekleşmesi için öğrencilerin inanışları, görüşleri ve bilgi birikimleri dikkate alınmalı, kavram yanlışları tespit edilmelidir. Çünkü öğrencinin sahip olduğu bilgi birikiminin yeni bilgiyi

edinmede veya etkileşimlere anlam vermede çok önemli olduğu, her öğrencinin becerisi ve deneyimi doğrultusunda kendi bilgisini ve kendi kavramlarını oluşturduğu vurgulanmaktadır (Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas, 2005: 163).

Öğrencinin zihninde kavram yanlışlarının, kavram kargaşasının oluşması, yeni bilgilerin, yeni kavramların, sonraki öğrenmelerin öğrencinin zihninde anlamlı olarak yapılanmamasına neden olacaktır. Öğrencinin, öğrenme aşamalarında sonradan öğreneceği kavramların, öğrenme konularının ifade edilen yanlış kavramlaşmalar ile öğrencinin zihninde örtüştürülmeye çalışıldığında; öğrencinin öğrenme konuları ile ilgili kavramsal gelişimi veya kavram birikimi olumlu yönde gelişmeyeceği bir gerçektir. Bu nedenle, geleneksel öğretim yöntemleri ile yapılan öğrenme-öğretme etkinlikleri ile kavram yanlışlarının giderilmesinde yeterli düzeyde etkili olmadığı, konu ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konulmuştur.

Yanlış kavramlaştırmanın öğretme-öğrenme süreci üzerindeki bu olumsuz etkisinden kurtulmak için, öğrencilerin öğrenme etkinliğine aktif olarak katılabilecekleri, bir olay ya da durum karşısında kendi fikirlerini kullanarak keşfetme, geliştirme ve değerlendirme yapabilecekleri öğrenme ortamları hazırlanmalıdır. Öğrencilerin kavram yanlışlarını bilimsel anlamalara dönüştürerek kavramsal şemalarını geliştirmeyi amaçlayan çalışmalarda, genellikle kavramsal değişim metinleri, kavram haritalama, analogi ve rehber materyaller kullanılmaktadır (Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas, 2005: 163).

Öğrencilerin öğrenme aşamalarında kavramsal değişimler edinmelerinde aktif olarak kullanılan metotlardan, öğretim yöntem ve tekniklerinden biri de kavram haritalarıdır. Öğrenciler kavram haritası yapma çalışmalarlarıyla, öğrenme konuları ile ilgili yeni öğrendikleri kavramlar ile mevcut bilgileri arasında yer alan kavramları örtüştürüp, zihinsel yapılandırmalar ile hiyerarşik bir ağ şeklinde yeniden organize ederek anlamlı bir şekilde kavramlar arasındaki ilişkileri öğrenme yoluna giderler. Bu durumda öğrenciler, çok yönlü düşünerek, değişik soyut düzeyler arasında bağlantılar kurmayı öğrenirler ve kavramlar arasındaki ilişkilere açıklık getirerek, zihinsel işlemler çerçevesinde, eski öğrendikleri bilgiler ile yeni öğrendikleri bilgileri örtüştürerek, öğrenme konuları ile ilgili kavramları, bilgileri yapılandırır.



Kavram haritaları öğrenme araçlarıyla, öğrencilerin öğrenme konularıyla ilgili, doğru veya yanlış olarak öğrendikleri önceki kavramlar belirlenebilir. Bunun yanında, yeni bilgi aktarımından veya yeni öğrenmelerin gerçekleşmesinden sonra, kavram haritaları öğrenme-öğretme araçlarıyla, önceden öğrenilmiş olan ilk kavramların ne derece değiştiği ya da değişmediği konusu da değerlendirilebilir.

#### **2.18.20.4.Öğrenme konuları arasında bağlantı kurmak için kavram haritaları**

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde, anlamlı öğrenmenin gerçekleşme süreci için, bir dersin müfredat programında yer alan üniteler ve öğrenme konuları arasında bağlantı kurulması, bunların birbiriyle ilişkili olarak öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir. Fakat ifade edilen anlamlı öğrenmenin gerçekleşme sürecini, öğrenme-öğretme aşamalarında, ünite ve konuların fazla olması, öğretmen ve öğrencinin öğretme-öğrenme biçimlerinin değişiklik göstermesi gibi sebepler olumsuz etkilemektedir. Bundan dolayı da öğrencinin, zihinsel olarak anlamlı öğrenme sürecini, tam olarak oluşturmasını engellemektedir.

Kavram haritaları bu sorunu çözebilmek için kullanışlı bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda, her bir konu başlığı ve ünite için ayrı ayrı kavram haritaları hazırlanabilir. Daha sonra da uygun bir zamanda ve uygun araçlar kullanılarak bu ayrık olan konu ve ünitelerle ilgili kavram haritaları çizgilerle, bağlantı ifadeleriyle birleştirilebilir. Konuların ilişkisiz olarak öğretilmesi öğrencilerin konular arasındaki geçişi anlamasını zorlaştıracaktır (White ve Gunstone, 1992: 32).

#### **2.18.20.5. Sınıf içi tartışmayı geliştirmede ve işbirlikçi öğrenmede kavram haritaları**

Kavram haritaları çalışmalarında, sınıf içi uygulamalarda yapılan geleneksel tartışma biçimlerinde, aktif olmayan öğrencilerin bile, kavram haritası oluşturma çalışmalarlarıyla ilgili bir tartışmaya istekli bir şekilde katıldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin ifade edilen tartışmalara katılmalarının nedenini, etkinliğin amaçlı ve fiziki aktiviteleri içeriyor olması ve tartışmanın tek bir doğru sonucunun olmaması şeklinde ifade edilmektedir. Öğrenme konuları ile ilgili, kavram haritası oluşturma

çalışmalarında, sınıf içinde bir tartışma grubu oluşturmak için, öğrenci sayısı bakımından ideal olarak 2 ile 5 arasında değişen bir öğrenci grubuyla yapılabilir. Bunun yanında, tüm sınıfın katılım sağlayacağı bir tartışma ortamı oluşturmak için de, sınıfın gruplara bölünmesi suretiyle, aynı konuda ortaya çıkacak kavram haritaları çalışmaları, sınıf önünde değerlendirmeye alınarak yapılabilir.

Büyük sınıf tartışmalarında konuşmaktan çekinen öğrenciler, tehdit edici niteliği olmayan ve belli ölçüde kendi eserleri olduğunu düşündükleri bir kavram haritalama sürecine katılıp onun şekillenmesine katkı sağlayabilirler (White ve Gunstone, 1992: 35). Böylelikle, kavram haritası yolu ile bir problemin çözümüne ilişkin her bir grup üyesinden orijinal fikirlerin ortaya konulması da sağlanmış olacaktır (Trowbridge ve Wandersee, 1998: 82). Kavram haritalama tekniğini işbirlikçi öğrenme yaklaşımı içerisinde ele alıp, ondan yararlanmak mümkündür. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde birlikte çalıştıkları ve birlikte çalıştıkları durumda ödüllendirildikleri bir öğretim yöntemini tanımlamakta kullanılan bir terimdir (Baykara, 2000: 2001). Bu tür bir etkinlikte öncelikle 3 ile 5 öğrenciden oluşan çalışma grupları oluşturulur. Bu gruplardan işbirliği içerisinde grup kavram haritaları hazırlamaları istenir. İşbirliği içerisinde hazırlanacak kavram haritaları, hazırlama sürecinde ve ürün ortaya konduktan sonra, ele alınıp öğretime konu edilen ünitenin grup üyeleri arasında etkili bir şekilde tartışılmasına imkân tanımaktadır (Chiu, Huang ve Chang, 2000: 18).

Öğrenme konuları ile ilgili, öğrencilerin öğrenme ortamlarında işbirliği içerisinde hazırlayacakları kavram haritaları çiziminde bilgisayar teknolojilerinden faydalanılabilir. Bu faydalanma durumu; bilgisayar desteği çerçevesinde, kavram haritasını oluşturma süreci içerisinde, kavram haritasının inşası, yeniden çizilmesi ve değerlendirilmesi gibi aşamalar da olabilir. Bunun yanında, farklı ortamlarda bulunan grup üyelerinin, sağlanan ağ sayesinde aynı öğrenme konuları ile ilgili kavram haritası üzerinde çalışmaları sırasında da bilgisayar desteğinden faydalanmak mümkündür. Ayrıca, yapılandırılacak bir ağ aracılığıyla, bireysel çizimlerde ortaya çıkan, tek bakış açısını ortadan kaldıracak ve yapılan bireysel hataların daha ekonomik koşullarda ve hızlı bir biçimde düzeltilmesini sağlayabilme durumu, kavram haritalarının bilgisayar desteğinden faydalanılarak işbirliği içerisinde çizilmesi ile elde edilecek avantajlar arasında yer alır.

### 2.18.20.6. Öğrenmede yazı not tutma ve kavram haritaları

Türkçe eğitiminde öğrenme konularının işlenişinde; ilköğretimin birinci sınıfında başlayan ve öğrencilerin hayatı boyunca alacağı eğitim ve öğretime temel teşkil eden okuma ve yazma öğretimi kapsamında, öğretmenlerin dersin takibi ve anlaşılması açısından da konu anlatımlarını sistematize etmeleri gerekir.

Bu bakımdan, ana dil eğitimi-öğretimi amacına hizmet etmesi açısından, ders esnasında öğretmenler yazı tahtasını sistemli bir biçimde kullanmaları ve öğrencilere de not tutturmaları önemlidir. Türkçe öğretiminde, öğretmenin ders işlerken, öğrencilere not tutturması; öğrencilerin öğrenme konularının akışını fark etmelerini ve öğrencilerin dersi takip etme imkânı bulacağından dolayı, öğretme çalışmalarında göz ardı edilmemesi gerekir.

Öğretme-öğrenme etkinliğinde yazı büyük önem taşımaktadır. Öncelikle, öğrenci konuya ilişkin bazı bilgi ve ayrıntıları ders esnasında not alacak olursa, unutulması muhtemel olan bilgileri ezberlemeye çalışmayacaktır. Yeri geldiğinde, ihtiyaç duyduğunda aldığı nota başvuracak ve gereksinimini karşılayacaktır (Bayraktar, 2004: 229).

Not tutma, geleneksel anlamda, öğretmenin söylediğini veya tahtaya yazdıklarını, öğrencilerin doğrudan defterlerine yazmaları şeklinde ifade edilebilir. Öğrencilerin ders sürecinde, ifade edildiği gibi not tutmalarının öğrenme etkinlikleri açısından yararlı olması yadsınamaz. Fakat öğretmenin her söylediğinin öğrenciler tarafından alt alta not alınması, aşırı derecede yazmaya ve biçimlendirilmemiş bir bilgi kümesinin oluşmasına neden olacağından dolayı, öğretmenlerin konuları bir sistem içerisinde anlatmaları, öğrencilerinde not tutmayı belli bir sistemde gerçekleştirmeleri açısından önemlidir.

Bu bakımdan, Türkçe öğretiminde, öğrenme konularının işlenişinde öğretmenin, öğrencilere kavram haritası şeklinde not tutturması, öğrencilerin öğrenme konularını tekrar etme ve öğrenme konularını daha sistematik bir biçimde not almalarını sağlamak bakımından kolaylık sağlayacaktır.

### **2.18.20.7. Ölçme ve değerlendirme aracı olarak kavram haritalarının kullanılması**

Eğitim-öğretim etkinliklerinde, öğrenme konuları ile ilgili oluşturulan kavram haritaları, öğretmenler tarafından değerlendirme aracı olarak iki şekilde kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi, öğrencilerin işlenecek konuyla ilgili bilgilerini, öğretmen, öğrenme konusunu anlatmadan önce ölçme amacıyla kullanılır. İkinci kullanım şekli olarak da öğrencilerin öğrenme konuları ile ilgili edindikleri kavramsal düzeyi ve bunun anlamlılığını, öğrenmenin hangi düzeyde gerçekleştiğini ölçmek için, öğretmenler tarafından ölçme aracı olarak kullanılmaktadır.

Öğrencilerin sahip oldukları bilgileri gösteren kavram haritaları aynı zamanda, bu bilgilerin öğrenci zihninde nasıl düzenlendiğini de göstermektedir. Bilginin düzenlenme biçimi ve kavramlar arasındaki ilişkilerin doğası öğrencilerin gelecekte de öğrenmeye devam edeceklerine imada bulunmaktadır (Kinchin ve Hay, 2000: 52). Kavram haritalarının öğrencilerin tüm bildiklerini ortaya çıkarması zor olmakla birlikte, bir alanda sahip oldukları veya olmadıkları merkezi fikirleri ve bu fikirler arasında var olan ilişkileri fark edip etmedikleri ve onları nasıl ilişkilendirdikleri gibi sorulara öğretmenlerin cevap bulmasını kolaylaştıracaktır (Wilcox, 1998: 467).

Öğrenme-öğretme süreçlerinde sınıf ortamında, ders işlemenin temel zorlukları arasında, öğrencilerin bilgi düzeylerinin hangi noktada olduğunu belirlemek ve bu duruma göre öğretim yöntem tekniklerini kullanmak gerekir. Bu bakımdan öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör olarak, öğrencinin hali hazırda ne bildiği, öğrenme konuları ile ilgili ön bilgilerinin yeterlilik düzeyi ne durumda olduğudur. Bu durumda öğretmenler, öğrencilerin hali hazırda ne bildiği, öğrenme konuları ile ilgili ön bilgilerinin yeterlilik düzeyi ne durumda olduğu ve sınıfın ve öğrencilerin kabul edilebilir bir ölçüde bilgi düzeylerini kavram haritalama yöntemiyle tespit edebileceklerdir.

### **2.18.20.8. Bilgi edinme aracı olarak kavram haritalarının kullanımı**

Görsel grafik örgütleyiciler öğretim yöntem ve teknikler kategorisinde yer alan kavram haritaları, bilgi edinmek için tasarlanan, öğrencilerin anlamlı öğrenme

süreçlerini destekleyip, pekiştiren öğrenme-öğretme materyalleridir. Bilgi edinme aracı olarak farklı kategorilerde kavram haritaları kullanılabilir ve bilgi edinmek için kullanım durumlarını şu şekilde ifade etmek mümkündür:

Öğrenme konuları ile ilgili bilginin oluşturulması yaklaşımıyla, öğrenciye, öğrenme konuları ile ilgili bilinen bir kavram verilir. Bu kavramla ilgili çizilecek bir kavram haritasının, önceki öğrenilmiş bilgilerden yola çıkarak, bilinmeyen kavramlar oluşturulur. Bu kavramların ortaya çıkarılması ve sonuçta yeni öğrenmelerin ve bilgilenmenin gerçekleşmesi, kavram haritalarının bilgi edinme aracı olarak kullanım durumu ifade edilebilir.

Diğer yandan Bell ve Badiru'nun kavram haritalama stratejilerine getirdikleri farklı bir yaklaşıma göre de "Kavram haritalama, alan uzmanlarının konu alanı (problem alanı) ile ilgili kavramları elde etmek ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri göstermek için, dizayn ettikleri bilgi edinme araçlarıdır" (Bell ve Badiru, 1999: 116).

Grafiksel örgütleyiciler öğretim yöntem ve teknikler kategorisinde yer alan, kavram haritalarının öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan etkileri üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar; kavram haritalama oluşturarak, metin analizi ve görüşme analizi yoluyla, doğru temellendirilmiş ve bütünsel bir tarzda bilginin elde edilmesinin sağlanabileceğini ortaya koymuşlardır. Bu şekilde kavram haritalamayı bir bilgi edinme aracı olarak kullanmanın mümkün olabileceğini ifade etmektedirler. Bu araştırmacılardan Bell ve Badiru'nun (1999) ortaya koyduğu kavram haritalama yöntemiyle öğrenme konuları ile ilgili bilgiye aşağıda belirtilen aşamalar izlenerek ulaşılır. Bu aşamaları şu şekilde ifade etmek mümkündür:

"1) Kavram haritalama yönteminin öğeleriyle ilgili bu sürecin katılımcılarına alıştırma yaptırmak ve kavram haritalarının bilginin sunumu için nasıl kullanılabileceğini belirtmek.

2) Katılımcılara bir kavram haritalama örneği sunmak.

3)Yaklaşımın uygulamasında aydınlatılma ihtiyacı duyulduğunda bir uzmana danışmak.

4) Haritalama oturumunu yönetmek.

5) Çizilen haritayı uzmanlarla birlikte incelemek (gözden geçirmek).

6) Uzmanlarla birlikte, haritanın çeşitli düzeylerindeki öğelerin tümü üzerinde çift akıllı karşılaştırmalar yaparak analitik hiyerarşik süreci yönetmek” (Bell ve Badiru, 1999: 116).

### **2.18.20.9. Genel çerçevede kavram haritalarının etkililik nedenleri**

1. Anlamalı öğrenme için öğrencilerin önceki kavramlarla yeni öğrenilen kavramları birleştirmeleri/bağlamaları gerekmektedir. Bu kavramların haritalar üzerinde görülmesi, genişlemeye ya da yeni bilgiye dayalı olarak yeni haritalar geliştirmeye imkân verir. Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini görmeleri ve bireysel olarak yeni bilgiyi nasıl yapılandırabileceklerini fark etmeleri, öğrenmelerini kolaylaştırır (Leauby ve Brazina, 1998: 136).

2. Öğrencileri, yazılı bir materyal üzerinde kavramları tanımlama, özetleme ve ilişkilendirme konusunda cesaretlendirir. Öğrencilerin derslerdeki performansı farklılaşabilmektedir. Bir öğrenci bir derste çok iyi bir performans ortaya koyarken, sonraki bir derste yeterli performansı gösterememektedir. Bu da, konular arasında bağlantı sorunu yaratmaktadır. Bu noktada kavram haritaları dersler arasında daha iyi bağlantılar gerçekleştirmek için öğrencilere yardım eder (Leauby ve Brazina, 1998: 136).

3. Öğrencilere kavramları görsel hale getirir ve kendi aralarındaki hiyerarşik ilişkileri görmelerini sağlar (Leauby ve Brazina, 1998: 136).

4. Bloom’un eğitimsel taksonomisinde dile getirilen hedefler; “bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme” dir. Geleneksel testler yeni bilginin öğrenci tarafından analiz edilip edilmediğini, sentez edilip edilmediğini ve değerlendirilip değerlendirilmediğini devamlı belirleyemez. Bu güçlüğü üstesinden gelebilmenin bir yolu da kavram haritalarıdır. (Leauby ve Brazina, 1998: 137).

5. Kavram haritalarını geliştirmek ve değiştirmek, yaratıcı olmayı ve yeni görsel bağlantılar yapmayı gerektirir. Bu noktada kavram haritaları edinilmiş yeni bakış açılarına dayalı olmak üzere eşsiz öğrenme fırsatları sunar. Belki de bu kazanç, özellikle eğitimcilerin yeni sınıf materyalleri geliştirmelerinde yarar sağlayabilir (Leauby ve Brazina, 1998: 137).

6. Kavram haritası kavramları toplamak ve onları mantıksal bir tarzda sunmak için yararlı bir araçtır (Leauby ve Brazina, 1998: 137).

7-Kavram haritalama, yansıtılan materyale açık bir odaklanma sağlamak yoluyla düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Kinchin ve Hay, 2000: 45).

8-Diğer yandan öğrencilerin daha önce bilmedikleri kavramlar arasında bağlantılar açığa çıkarabilmelerine de yardım eder (Kinchin ve Hay, 2000: 45).

9-Öğrencilerin kapsamlı kavram çatıları oluşturmalarına ve kavramların genelin içerisindeki yerini görmelerine yardım eder (Kinchin ve Hay, 2000: 45). Leubay ve Brazina (1998:134-135) da yapmış oldukları araştırmada kavram haritalarının kullanımıyla ilgili sordukları açık uçlu sorulara aldıkları cevaplar doğrultusunda kavram haritalarının avantaj ve dezavantajlarını şu şekilde belirtmişlerdir:

**Yararları:**

- Okumadan daha kolay bir şekilde öğrenme materyalini kavramayı sağlamaktadır,
- Öğrencileri daha iyi yoğunlaşmaya ve bilgileri daha iyi organize etmeye zorlar,
- Tek bir sayfa üzerinde yer alan kavramlar çalışmayı kolay hale getirir,
- Akışı görmek daha kolaydır,
- Öğrenci görsel bilgi ile daha iyi öğrenir.

**Yetersizlikleri:**

- Hazırlanması oldukça fazla zaman alır,
- Öncelikle nereden başlanacağı bilinemeyebilir,
- Haritalara başlanabilmesi için, tanımların iyi anlaşılması gerekir,
- Kavram haritası üzerinde yer alan çok fazla bilgi karışıklık meydana getirebilir.

**2.18.21. Kavram Haritası Çeşitleri**

Öğretme etkinliklerindeki temel fonksiyonu, öğrenme konuları ile ilgili kavramlar arasındaki ilişkileri göstermek ve kavramları somutlaştırmak olan kavram haritaları, değişik şekillerde oluşturulabilmektedir. Farklı şekillerde oluşturulan kavram haritalarının öğretim çalışmalarındaki kullanım amacı temelde, biraz önce ifade edilen iki hedefe ulaşmak ve öğrencilerin öğrenme konularını anlamlı olarak öğrenmelerini sağlamaktır.

Kavram haritası oluşturmanın tek bir yolu yoktur ve öğrenme konularının değişkenliğine göre farklı şekillerde çizilebilir. Değişik biçimlerde çizilebilen kavram haritalarını birbirinden ayıran özellik olarak öğrenme konuları ile ilgili bilgiyi sunmalarındaki biçimsel farklılık olarak gösterilebilir. Öğrenme konularının öğrencilere öğretilmesinde en yaygın olarak kullanılan dört çeşit oluşturma şekli vardır. Bunlar, örümcek veya ağ kavram haritası, hiyererşik kavram haritası, sistem kavram haritası, zincir kavram haritasıdır.

### **2.18.21.1. Örümcek ağı veya yıldız kavram haritası**

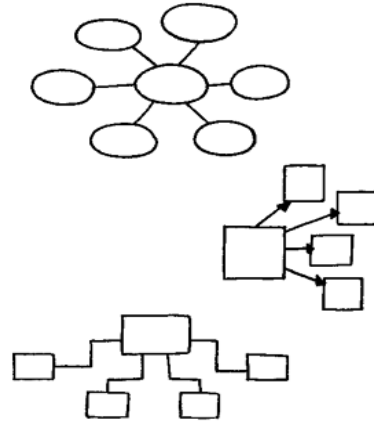
Görsel, grafik örgütleyicilerin en yaygın kullanım şekillerinden olan örümcek ağı kavram haritaları, öğrenme konusu ile ilgili en genel kavramın, merkezî kavramın (temanın), haritanın ortasına yerleştirilmesi ve diğer kavramların onunla bağlanması şeklinde oluşturulur. Konu ile ilgili çalışmaları bulunan araştırmacılardan White, Gunstone (1992) tarafından örümcek ağı kavram haritaları, yıldız kavram haritaları olarak da ifade edilmektedir. Bu çeşit kavram haritalarında, anahtar kavram tam ortaya yerleştirilir ve etrafında öncelikle ana kelimeler kümelenir ve her ana kelime, her defasında daha özel olarak dallanır yani yine merkezden uçlara doğru bir hiyerarşi vardır.

Bu tür kavram haritaları merkezi bir kavramın ilişkili olduğu kavramları göstermek için kullanılan kavram haritalarıdır. Kâğıdın ortasına anahtar kavram yazılıp daire veya dikdörtgen içine alınır. Daha sonra bu kavramın ilişkili olduğu diğer kavramlar anahtar kavramın etrafına daire içerisine alınarak yerleştirilir. Merkezdeki kavramla diğer kavramların ilişkilerini ifade etmek için bağlantı okları çizilir. Daha sonra da kavramlar arası ilişkilerin nasıl okunması gerektiğini göstermesi için çizgiler üzerine önerme ifadeleri yazılır (White ve Gunstone, 1992: 24-18).

Örümcek ağı kavram haritalarında, öğrenme konuları ile ilgili olan kavramların sayısı kadar yıldızın kolları çoğaltılabilir. Fakat örümcek ağı kavram haritalarında yıldız kolunun gereğinden fazla olması durumunda kavram haritasının okunması zorlaşır ve merkezî kavramın, ana kavramların ve genelinin görülmesi güçleşir.



*SPIDER Concept Maps*



**Kaynak:** <http://academic.cuesta.edu/acasupp/as/908.htm>

*Şekil 2.19. Örümcek ve Ağ Kavram Haritası*

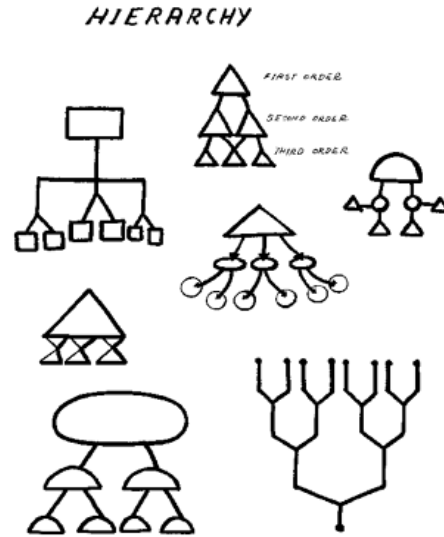
### 2.18.21.2. Hiyerarşik kavram haritası

Öğrenme konuları ile ilgili bilgiyi, kavramları önem sırasına göre sunmaya imkân tanıyan kavram haritaları şekline hiyerarşik kavram haritası denir. Hiyerarşik kavram haritalarında öğrenme konuları ile ilgili en önemli bilgi kavramı haritanın tepesine (en üstüne) yerleştirilir ve bilginin yapılandırılmada en genel kavramdan en özel kavrama doğru, kavramlar arasındaki ilişkilerin farklı şekillerde gösterilmesi şeklinde oluşturulur. Kavramlar arası ilişkilerin çok farklı şekillerde düzenlenmesine imkân sağlayan, hiyerarşik kavram haritaları, ağ ve kategori kavram haritaları olarak da isimlendirilir.

Kavram haritalarının öğretmenler ve öğrenciler açısından en kullanışlı formlarından birisi olan hiyerarşik organizasyonda düzenlenen kavram haritaları öğretim materyallerindeki daha yüksek/geniş orandaki ardışıklık durumlarını göstermek için oldukça elverişli yapılardır (Joseph D.Novak, 1986).

Hiyerarşik kavram haritasında, öğrenme konuları ile ilgili bilginin, kavramların en genel olanı, kavram haritasının en tepesine gelecek şekilde yerleştirilir, daha sonra da daha özel olan kavramlar, onun altına hiyerarşik bir ilişki düzeni içerisinde gelecek şekilde sıralanarak düzenlenir. Bu çeşit kavram haritalarında yeni bir kavram kendisi ile

ilgili daha kapsamlı kavramların altına eklenir ve hiyerarşi gelişen farklılaşma ilkelerine göre genişler.

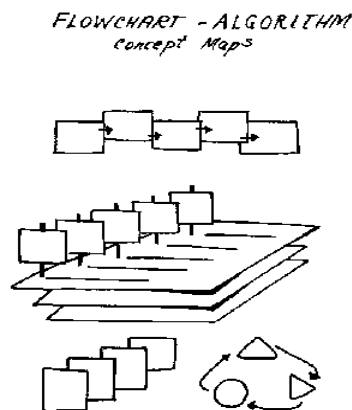


**Kaynak:** <http://academic.cuesta.edu/acasupp/as/908.htm>

Şekil 2.20. Hiyerarşik Kavram Haritası

### 2.18.21.3. Zincir kavram haritası

Zincir kavram haritalarında, kavramların birbirine olan bağımlılıkları veya etkileri açısından birbiri ardına sıralandırılması ile oluşturulur ve birbirini takip eden iki kavram arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur.

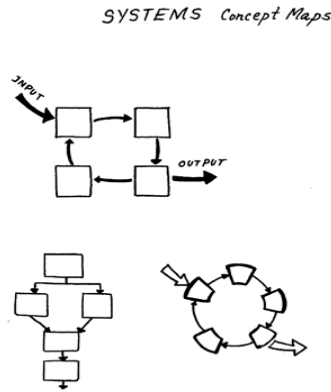


**Kaynak:** <http://academic.cuesta.edu/acasupp/as/908.htm>

Şekil 2.21. Zincir Kavram Haritası

#### 2.18.21.4. Sistem kavram haritaları

Sistem kavram haritaları, kavramları döngüsel olarak girdi-çıkı sürecindeki rollerine gösterir.



**Kaynak:** <http://academic.cuesta.edu/acasupp/as/908.htm>

*Şekil 2.22. Sistem Kavram Haritası*

#### 2.18.22. Türkçe Öğretiminde Kavram Haritalarının Kullanımı

Eğitim-öğretim etkinlikleri, önceki programlara göre farklı bir bakış açıyla hazırlanan 2005 Türkçe programında, yapısalcı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde, temel amacın öğrencilere beceri ve alışkanlıklar kazandırmak olduğu öncelikli olarak görülmektedir.

2005 Türkçe programında, ifade edilen amaç doğrultusunda Türkçe öğrenme alanları; okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi olarak sınıflandırılmıştır. Bu öğrenme alanlarının yanında, yeni yaklaşımlar doğrultusunda; görsel okuma, görsel sunu, metinler arasılık, sıralama, sınıflama, sorgulama, eleştirme, analiz-sentez yapma, ilişki kurma, değerlendirme yapma gibi zihinsel aktivitelere de programda yer verilmiştir. Öğrenme-öğretme etkinlikleri çerçevesinde, Türkçe dersinde kullanılacak yöntem ve teknikler, ölçme değerlendirme araçları; biraz önce ifade edilen amacın, sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine yönelik olmalıdır.

Öğrenim yaşamı ilerledikçe, bilgi veren metinleri anlama becerisi öğrenciler için daha fazla önem kazanmaktadır. İlköğretim ikinci kademe ve sonrası yıllarda derslere ve sınavlara hazırlanmak, verilen ödevleri yapmak gibi nedenlerle öğrencilerin çok sayıda bilgi veren metni okumaları gerekmektedir. Ancak, okuduğunu anlama becerilerini kazandırmayı amaçlayan pek çok strateji olmasına karşın, okul programlarında okuduğunu anlama öğretimi amacıyla herhangi bir sistematik öğretim etkinliğinin önerilmediği görülmektedir (Tuncer ve Kahveci, 2009: 854).

Kavram haritaları; öğrenme-öğretme süreçlerinde, anahtar kelimeler aracılığıyla bilgiler arası ilişkinin görsel bir sunumunu ifade ederek, öğrencilerin eski bilgilerini harekete geçirerek anlamlı öğrenmelerini sağlamakta; problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemekte ve öğrenilen bilginin öğrencinin zihninde sınıflandırılmasını sağlamaktadır.

Grafiksel öğrenme araçları sınıfında olan ve öğrencilerin anlamlı öğrenme sürecini destekleyen kavram haritaları; öğrencilerin öğrenme konularını nasıl öğrendikleri sorusuna cevap bulma süreci ile anlamlı öğrenme teorileri arasında bir köprü konumundadır. İki boyutlu görsel şemalar özelliği taşıyan kavram haritaları; ana düşünceyi ifade eden kavram başlığı ile onun altındaki kavramları birbirine, ağ bağlantıları ile bağlayan grafik örgütleyici öğrenme araçlarıdır.

Yeni bin yılın başlangıcında okuma, önceki anlamlarına ek anlamlar yükleyerek önemini daha da artırmıştır. Okumaktan maksat anlam kurmaktır. Fakat anlamın nereden, nelerden ve nasıl kurulduğu (oluşturulduğu) üzerinde düşünülmesi ve araştırılması gereken bir konudur. Özellikle ülkemizde sınıf içinde anlam kurma tek kitapla veya kitap içerisinde bir metinle sınırlı kalmaktadır. Bu durum yetişen çocuklarımızın okuma zevkini olumsuz yönde etkilemekte, anlama yerine ezbere yöneltmekte, metinler arası ilişkiler kurmalarını engellemekte ve sorunları çözmede alternatif bakış açıları geliştirememelerine yol açmaktadır. İlköğretim birinci sınıftan itibaren, bir ifade ve beceri dersi olan Türkçe dersinde metinden anlam kurma becerileri zengin bir şekilde mutlaka çocuklarımıza kazandırılmalıdır (Akyol, 2003: 49).

Erzurum il merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunda; Beydoğan ve Şahin (2002) tarafından ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik dil bilgisi öğretimi çalışmasında, ‘Yapım ve Çekim Ekleri’ konusu kavram haritası tekniği kullanılarak

işlenmiş, çalışma sürecinde, kontrol grubunda düz metinle, deney grubunda kavram haritası tekniği kullanılarak öğrenme konusu anlatılmıştır.

Çalışma sonunda öğrenme konusu ile ilgili bilgi düzeyindeki davranışların öğrenciye kazandırılmasında düz metinle yapılan anlatım ile kavram haritası ile yapılan anlatımın sonuçları arasında anlamlı farkın olmadığı, diğer taraftan öğrencilerin kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerinin gerçekleşmesinde, kavram haritalarının düz metne göre etkili olduğu anlamlı farkın bulunduğu tespit edilmiştir. İki ay sonra deney ve kontrol gruplarına yönelik uygulanan hatırlama testi sonuçlarına göre de öğrencilerin bilgi ve uygulama düzeylerine ilişkin davranışları hatırlamada istatistik olarak anlamlı farklılığın olmadığı fakat kavrama düzeyindeki davranışları hatırlamada kavram haritasıyla öğrenen deney grubunun, düz metinle öğrenen kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Geleneksel olarak metin “bir fikrin veya tecrübenin yazılı olarak ifade edilmesi” (Hartman ve Hartman, 1996: 111) olarak düşünülmüştür. Bu düşünceye göre kitaptaki bir bölüm veya okuma parçası kendi başına bir metindir. Ancak, semiotik bakış metin kavramının sınırlarını genişletmiş ve bugüne kadar anlaşılan şeklienden daha ileri boyutlara taşımıştır. Siegel (1984) ve Rowe’a (1987) göre kendisinden anlam kurulan her nesne bir metindir. Bu tanım metinlerin “ dilsellikten semiotikliğe” (Hartman ve Hartman, 1993) uzanabileceğini vurgulamaktadır. Dilsel metinler hikâyeler, kitap bölümleri, şiirler, makaleler, masallar, vb. yazılımlardan oluşurken; semiotik metinler resimler, fotoğraflar, filmler, şarkılar, dramalar, haritalar, grafikler, beden dili vb. işaret ve çizimlerden oluşmaktadır. Geniş anlamda düşünüldüğünde kapsamlı bir şekilde anlam kurma dilsel ve semiotik metinlerin birlikte yorumlanmasıyla mümkündür. Okullarımızda özellikle ilköğretimde genel olarak yetersiz olan becerilerden birisi de budur (Akyol, 2003: 49).

Türkiye’de zorunlu ilkokul, ortaokul ve lise eğitim süreci 4+4+4=12 yıldır. Dersler ortaokul 5-6-7-8. sınıflarda 2005 yılından itibaren yapılandırmacı anlayışla işlenmektedir. Yapılan son değişikliklerle Türkçe dersi sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisinden oluşmamakta, yeni yaklaşımlar doğrultusunda görsel okuma, görsel sunu, metinler arasılık, sıralama, sınıflama, sorgulama, eleştirme, analiz-sentez yapma, ilişki kurma, değerlendirme yapma gibi zihinsel aktiviteleri de

içermektedir. Bu yaklaşımla, dinleme metinleri Öğretmen Kılavuz kitaplarıyla birlikte öğretmenlere CD ortamında verilmektedir. Öğretmenler, görsel herhangi bir öğeye yer verilmeyen bu CD'deki ses dosyalarını öğrencilere dinletmektedir. CD'ler öğrencilerde bulunmamakta ve yazılı olarak ders kitaplarında yer almamaktadır. Öğrenci metni dinledikten sonra metni anlamaya yönelik farklı etkinlikler yapmakta, ayrıca metinden hareketle konuşma, yazma ve dil bilgisi çalışmalarına katılmaktadır (Şahin, 2010: 780).

Bu nedenle temelde, ana dil eğitimi süreci içerisinde, bilgi dersi olmaktan ziyade, okuma, anlama, dinleme ve yazma etkinlikleri kapsamında bir beceri dersi niteliğindedir. Bundan dolayı, Türkçe öğretimi, öğretim programları kapsamında, okullarda; geleneksel öğretim yöntemlerinin yanında, yeni, modern eğitim öğretim yöntem ve teknikleri de kullanılarak yapılmalıdır.

### **2.18.23. Türkçe Öğretiminde Metin Parçası Öğretiminin Grafikselsel Analizi**

Yapısalcı öğrenme yaklaşımı felsefesiyle hazırlanan 2005 Türkçe dersi programının genel yaklaşımında, temel amacın öğrencilere beceri ve alışkanlıklar kazandırmak olduğu ifade edilmektedir.

Bunun yanında kavram haritaları; öğrenme sürecinde, öğrencinin zihinsel etkinliklerine yardımcı olan, görsel öğretim malzemeleri öğrenme araçları niteliği taşıyan, sözel bilgilerin, görsel olarak resimlendiren, öğrenme materyalleridir.

Okuma ve anlama sürecinde metinlerin yapı farklılıkları önemlidir. Anlama sürecinde bu yapı farklılıklarına dikkat edilerek okuma-anlama sürecinin düzenlenmesi, amacın ve yöntemin bu doğrultuda belirlenmesi gerekmektedir. Okuduğunu anlama becerisini geliştirebilmek ve eğitim sürecinde metinlerin çözümlenebilmesini sağlayabilmek için ortak yapılara dikkat çekilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda çeşitli metin sınıflamaları yapılmaktadır. Metinlerin sınıflandırılması sürecinde farklı ölçütlerin öne çıkarıldığını görmek mümkündür. Metinler çoğunlukla bilgilendirici ve öyküleyici metinler olmak üzere iki başlık altında değerlendirilme eğilimindedir (Williams vd., 2004: 130).

Görsel öğretim araçları; eğitim-öğretim faaliyetlerinde, öğrencilerin dikkatlerini canlı tutma, onların dikkatlerini çekerek güdüleme, öğrenme konularında yer alan

kavramları somutlaştırmalarını sağlarlar. Bunun yanında öğrencilerin öğrenme, sürecine istekli duygusal tepkiler vermelerini sağlama, anlaşılmasında güçlükler bulunan kavramları basitleştirme gibi yararlar sağlayarak, öğretmen ve öğrenciyi aktif kılar.

Bunun yanında görsel grafiksel öğrenme materyalleri; bir kavramla ilgili ögeyi ve ilgili kavramlar arasındaki ilişkileri, örgüt şemalarını, akış şemalarını ve diğer öğrenme materyallerini (kavram haritaları gibi) şekiller vasıtasıyla, öğrenme-öğretme ortamında kullanma olanağı sağlarlar.

Grafik düzenleyicilerin öğrencilerin öykü anlama performanslarını artırmada etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır. Örneğin, Vallecorsa ve de Bettencourt (1997), Gardill ve Jitendra (1999), Idol (1987) öğrenme güçlüğü olan çocuklara; Babyak, Koorland ve Mathes (2000) davranış problemi olan öğrencilere; Dimino, Gersten, Carnine ve Blake (1990) risk altındaki çocuklara ve Davis (1994) normal gelişim gösteren öğrencilere öykü öğelerini grafik düzenleyicilere yerleştirerek yaptıkları öykü anlama öğretimi sonucunda, söz konusu grafik düzenleyicilerin öğrencilerin öykü anlama performanslarını geliştirdiğini bulmuşlardır (Tuncer ve Kahveci, 2009: 854). Bunun yanında temel dil becerilerinin öğretiminde ve temel dil becerilerinden dinleme eğitiminin öğrenciye kazandırılması çalışmalarında kavram haritalarından nasıl yararlanılacağı konusunda Acat (2003: 178–186) şu sonuçlara ulaşmıştır: Dinleme becerisinin öğrenciye kazandırılması çalışmalarında, kavram haritalarından dinleme öncesi ön hazırlık amacıyla faydalanılabilir. Bu bakımdan, dinleme etkinliği öncesinde dinleme konusunu temsil eden kavram haritası, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmesi bakımından öğrenme süreçlerinde önem taşıyacaktır.

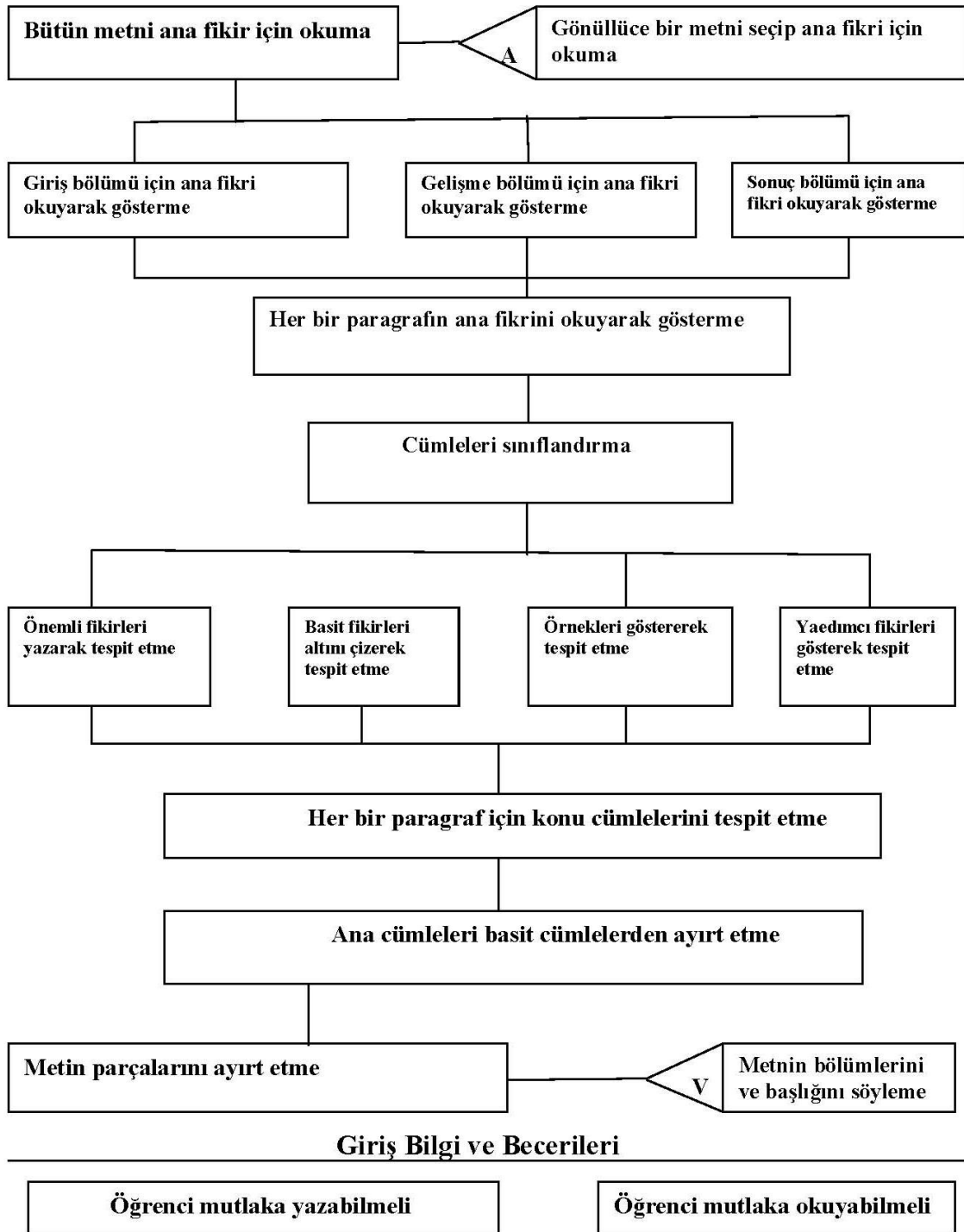
Witkin ve Trochim (1997)'in dinleme becerisi ile ilgili yaptıkları çalışmada, dinlemeyle ilgili terimleri uygun kategorilerde toplamak üzere kavram haritaları kullanılmıştır. Katılımcılara dinlemeyle ilgili 98 kavram verilmiş ve onlardan bu kavramların önem derecelerini likert tipi bir ölçekle beş düzeyde belirlemeleri istenmiştir. İstatistiksel analizlerden sonra dinlemeyle ilgili kavramlar için on beş grup oluşturulmuştur. Grup isimleri önce bilgisayar programı, sonra araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Kavram haritası tekniğinin bir kavramın diğer kavramla ilişkili olarak sunulmasını sağladığı görüşünden hareketle dinlemeyle ilgili dört önemli kategori

oluşturulmuştur: Eleştirel dinleme, duyuşal izlenim, bağlam ve bileşik süreç, aktif dinleme (Yaman, 2006: 31).

Görsel grafik düzenleyiciler ile ilgili okuma-anlam içerikli metin parçaları ile ilgili olarak; bilgi veren metinlerde okuduğunu anlamaya etkisini araştıran çalışma sayısı, öykü anlamaya ilişkin metinler ile ilgili yapılan araştırma sayısına göre daha az olduğu görülür. (Bakken, Mastropierive ve Scruggs, 1997; Darch, Carnine ve Kameenui, 1986; Novak, 1990; Willerman ve Mac Harg, 1991). Konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacıların, yaptıkları çalışmaların çoğunda, öğretmenlerin hazırladığı görsel grafik düzenleyicilerin, bilgi veren metinleri görsel grafik düzenleyiciler ile anlamada etkisi ile ilgili olan çalışmalar olduğu görülmektedir.



### METİN PARÇASI ÖĞRETİMİNİN GRAFİKSEL ANALİZİ



Şekil 2.23. Gagne'ye Göre Metin Parçası Öğretiminin Grafikselsel Analizi (Akyol, 2006: 55)

Öğrenme ve öğretme çalışmalarında, öğrenciler öğrenme konusu ile ilgili bilgi veren metinleri okuduktan sonra öğretmen, kavram haritası çiziminde kullanılacak olan anahtar kelimeleri ve ipuçlarını azaltmalıdır. Böylece, öğrencilerin kendi başlarına öğrenme konusu ile ilgili kavram haritası yapmaları sağlanacaktır. Öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalarla ilgili araştırmaların sayısı, kavram haritaları ile ilgili yapılan diğer çalışmaların sayısına göre yeterli değildir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve hatırlama performansları üzerindeki etkisini değerlendirme çalışması ile ilgili 5. sınıfa devam eden 99 öğrenci ile grafik düzenleyicilerin ve grafik düzenleyici oluşturma çalışmalarında öğrenme konularının yapılandırılması süreci üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin, okuduğunu anlama ve hatırlama performansları üzerindeki etkisi ölçülmeye çalışılmıştır.

Çalışma sürecinde denekler beş gruba ayrılmış, bu grupların ilkinde grafik düzenleyiciler öğretmenin açık anlatımıyla oluşturulmuş, İkinci grupta öğrenme konusunun grafik düzenleyici kullanılmadan, öğretmenin açık, düz anlatım yoluyla uygulamasına yer verilmiştir. Üçüncü grupta öğrenme konuları öğretmen tarafından, grafik düzenleyiciler kullanılarak anlatılmış, fakat grafik düzenleyicilerin nasıl oluşturulduğuna dair açık bir anlatım şekli kullanılmamıştır. Dördüncü grupta ise; ne grafik düzenleyici kullanılmış, ne de öğrenme konusunun öğretimi öğretmen tarafından açık biçimde yapılmıştır. Beşinci grupta ise; öğrenme konuları öğretmen tarafından düz, geleneksel anlatım şeklinde öğrencilere anlatılmıştır. Bu çalışmanın sonunda öğrenme konularının öğrencilere grafik düzenleyicilerin (kavram haritalarının) öğretmen tarafından açıklayıcı anlatım şekliyle anlatılan grup, okuduğunu anlama çalışmalarının değerlendirilmesinde diğer gruplardan fazla puan aldığı tespit edilmiştir (Griffin ve diğ., 1995).

Teorik ve uygulamaya dönük çalışmalar, ABD'deki okullarda kavram haritalarının bir öğretim stratejisi olarak ana dili öğretiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur. İngilizcenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik kavram haritalarının bir öğretim stratejisi olarak kullanımının etkililiğinin sorgulandığı bir çalışmada (Chularat ve DeBacker, 2003: 79) öğrencinin İngilizce metinleri anlama başarısında kavram haritalarıyla öğrenen grubun bireysel çalışma grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede akademik başarı elde ettiği; ayrıca öğrencilerin öz denetim (self-

regulation: öğrencilerin öğrenme sürecine güdülenme ve davranış etkinliklerini düzenleme) becerilerinin gelişmesinde kavram haritalarının etkili olduğu görülmüştür (Yaman, 2009: 29).

Türkçe öğretiminde, kavram haritalarının not tutma aracı olarak kullanılmasına yönelik, Durukan ve Maden 'in (2010) yaptığı bir araştırma sonucunda; öğrencilerin dinleme becerisi kazanmalarında, öğrencilerin öğrenme konuları ile ilgili dinlediklerini anlamada, kavram haritalarının geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe programındaki kazanımlar ve öğrenme alanları dikkate alındığında, kavram haritaları yöntemi; konuşma eğitimine yönelik olarak, konuşma öğrenme konusuna ilişkin kavram haritası hazırlanıp, konuşmada vurgu ve tonlamalar için haritalama çalışmasında farklı renklerle işaretlemelerde bulunarak ana dil öğretimi sürecinde yararlanılabilir. Bununla birlikte konuşma eğitimine yönelik olarak, kavram haritalarının kullanımına destek olma bakımından, konuşmanın akış yönüne ilişkin işaretlemeler yapılabilir.

Öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmeye yönelik ve kavram haritalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi bakımından, öğrenme metnini temsil edecek şekilde düzenlenmiş kavram haritaları oluştururlar.

Öğrencilerin metnin temel yapısını oluşturan kelimeleri, kavramları ve bunların oluşturduğu anlamlı ağ bağlantılarını fark etmeleri, öğrenme konusunun ana fikir, yardımcı fikir ve anahtar kelimeler çerçevesinde kavramaları bakımından önemlidir.

Türkçenin temel beceri alanlarından yazma öğrenme alanında, kavram haritalarının öğretim yöntem tekniği bakımından kullanma durumunda ise; iyi bir ön hazırlık ve plânlama yaparak gerektiğinde, kavram haritaları öğrenme konuları ile ilgili ifade edileceklerin görsel grafiksel bir planı olarak değerlendirilebilir.

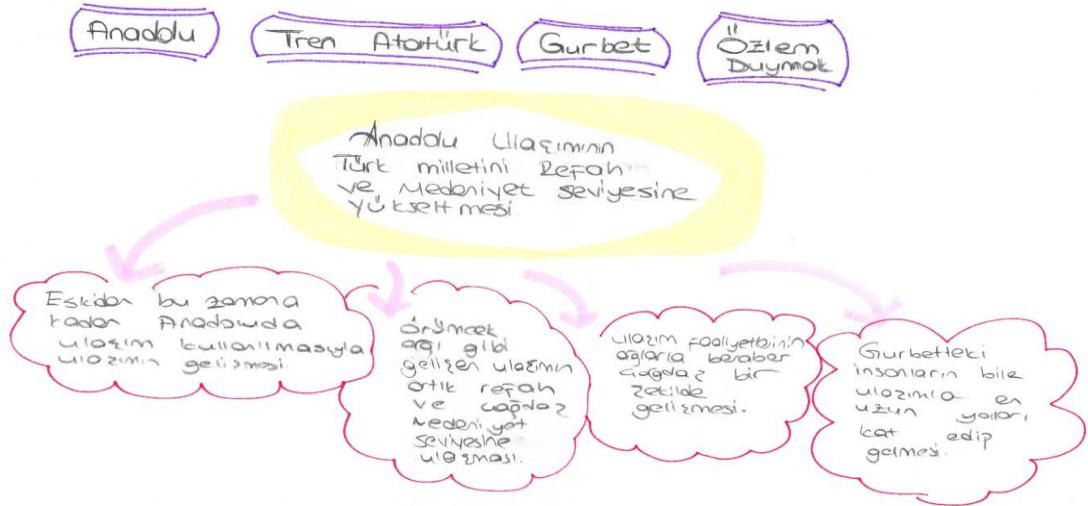
Görselleştirme de hafızanın işini kolaylaştırır. Algılamının daha kalıcı, daha etkili ve daha kolay olması için mümkün olan her bilginin görselleştirilmesinin veya görsel unsurlarla desteklenmesinin yararı inkâr edilemez. Bundan yola çıkılarak çağdaş ana dili eğitiminde anlam ve anlama haritaları (kavram haritaları) çizilmektedir (Dobbs, 1989; Sökmen ve Bayram, 2000: 39-43; Beydoğan ve Şahin 2002).

Yukarıda ifade edilenler doğrultusunda, kavram haritaları, kavramlar arası ilişkilerin görsel gösterimini sağlayan öğrenme-öğretme yöntem ve tekniğidir. Öğrenme konuları ile ilgili kavram haritaları oluşturulması fikrinin merkezinde, öğrenme süreci kavramların ilişkilendirilmesi ve kullanılması sırasında gerçekleşir, düşüncesi vardır.

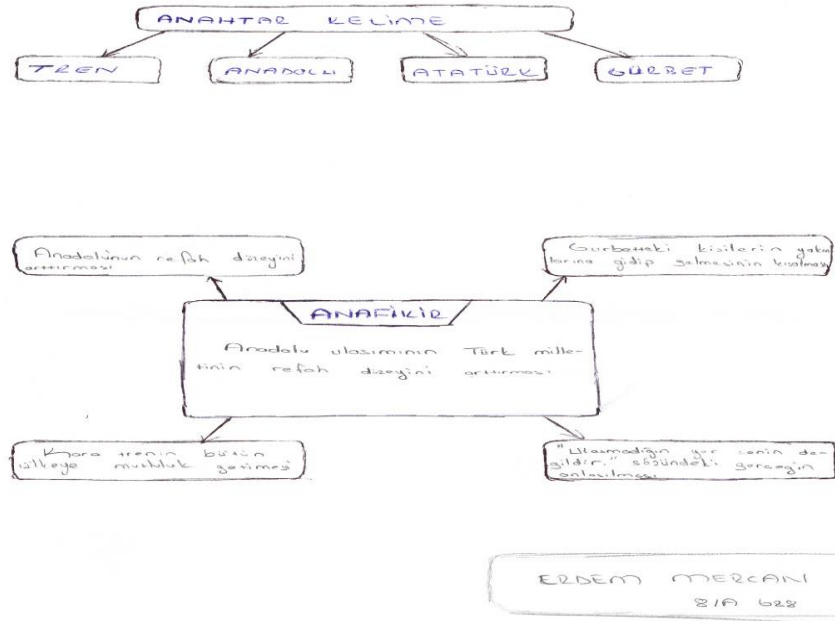
Çalışmada, ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin parçalarının kavram haritaları ile öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin ne şekilde değişiklik arz ettiği çeşitli değişkenlere göre değerlendirilecektir.

Çalışma sonucunda Türkçe dersi öğrenme alanlarındaki kazanımlara ulaşmada, metin parçalarını kavram haritalarına dönüştürerek öğrencilerin okuduklarını anlama becerisi üzerine etkisi ortaya konulması ve konu için uygun bir yöntem olup olmadığına dikkat çekilmesi bakımından, çalışmanın uygulama olarak yapıldığı Manisa/Salihli Kudret Demir İ.Ö.O. ve Taytan İ.Ö.O. sekizinci sınıf deney grubu öğrencilerinin okuma metinleri ile ilgili yapmış oldukları kavram haritası çalışma örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

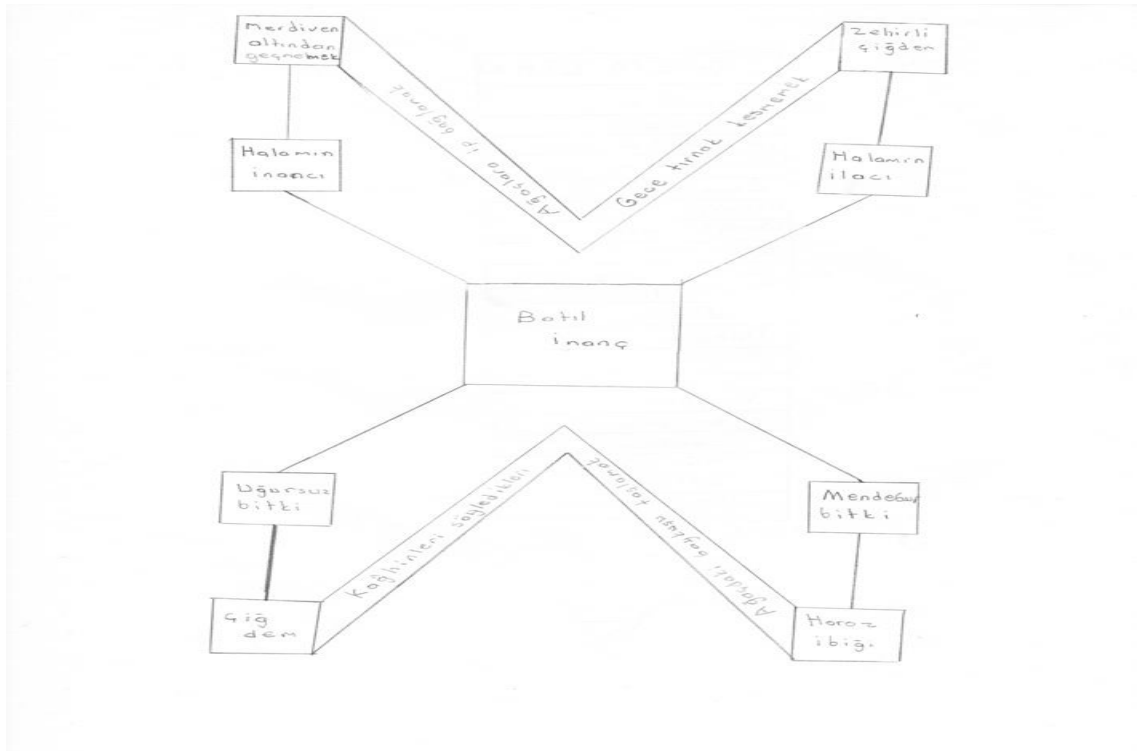
Adım: SULTAN NUR  
Soyadım: GELİK  
No'm : 777  
Metnin Adı: Anadolunun Bahtı Açık Kara Treni



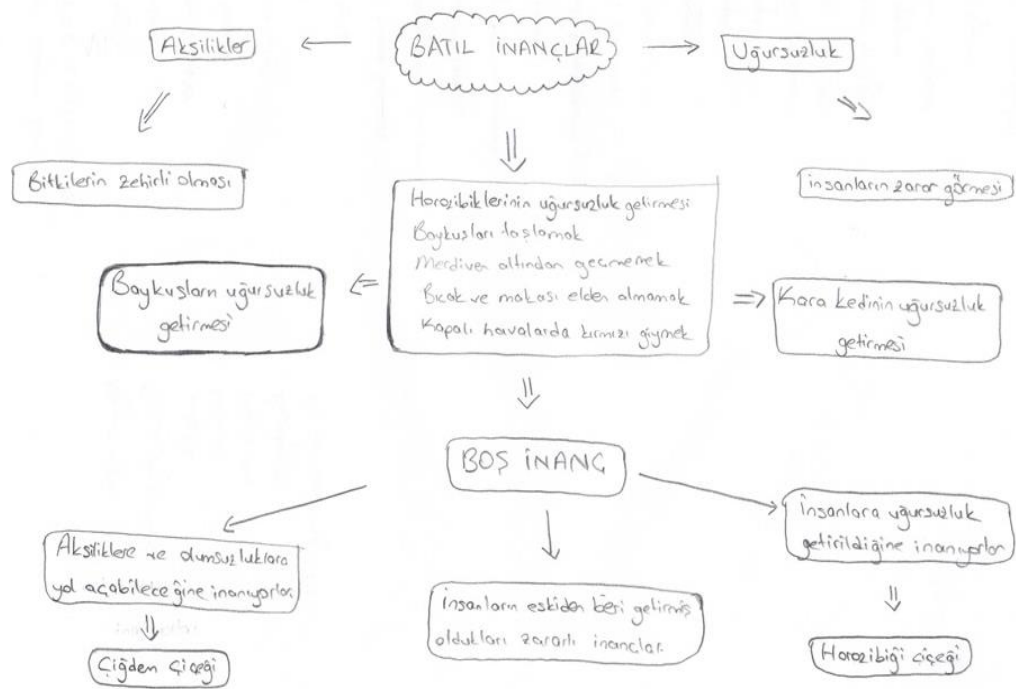
Şekil 2.24. “Anadolunun Bahtı Açık Kara Treni” İsimli Metin Parçası ile İlgili Öğrencilerin Yaptığı Kavram Haritası Çalışması



Şekil 2.25. "Anadolunun Bahtı Açık Kara Treni" İsimli Metin Parçası ile İlgili Öğrencilerin Yaptığı Kavram Haritası Çalışması



Şekil 2.26. "Çiğdem Der Ki" İsimli Metin Parçası ile İlgili Öğrencilerin Yaptığı Kavram Haritası Örneği



Şekil 2.27. “Çiğdem Der Ki” İsimli Metin Parçası ile İlgili Öğrencilerin Yaptığı Kavram Haritası Örneği

Grafik düzenleyiciler yeni bir konunun öğretimini yapmak ya da okuduğunu anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırmak amacıyla kullanılabilir. Grafik düzenleyicilerin metindeki temel kavramları ve bunların birbirleriyle ilişkilerini görsel olarak açıklayarak okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Simmons, Griffin ve Kameenui, 1988).

Görsel grafik düzenleyici, öğrenme araçları olan kavram haritaları öğrenme konuları ile ilgili metinde yer alan kavram, fikir ve olayların nasıl organize edildiğini ve birbirleriyle nasıl bağlandıklarını görsel olarak ifade ederler. Bundan dolayı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve okuduklarını anlamada kalıcılık durumları bakımından kavram haritalarının kullanılması bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Sınıf ortamında, Türkçe öğretimi çalışmalarında, öğretmenlerin metin öğretiminde uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmamalarından dolayı, metinlerin öğretilmesi sırasında, öğrencilerin zihninde kavram yanlışlarının oluşması durumu söz konusu olmaktadır.

Türkçe eğitiminde; ilköğretimin birinci sınıfında başlayan ve hayatı boyunca alacağı eğitim ve öğretime temel teşkil eden okuma ve yazma öğretimi; doğru ve hızlı

okuyan, okuduğunu anlayan, anladığını yerli yerince yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin yetiştirilmesi arzu edilir (Erkal; Albayrak: 158). Bireye; bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yolları kazandırma; onların, okuma yazma ve dil becerilerini geliştirme arzusu; Türkçe eğitiminin başlıca amaçları arasında yer almaktadır (Kılıç, 2005: 82).

Eğitim- öğretim çalışmalarında ve öğrenme süreçlerinde, öğrencinin, zihinsel işlemleri kapsamında öğrenme verimliliğini artırmaya yönelik, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaktır. Yukarıda ifade edilen çalışmalar ile birlikte ortaya çıkan gelişmeler doğrultusunda kavram haritaları, görsel grafiksel öğrenme-öğretme yöntemi olarak öğrencilerin öğrenme performanslarını artırmada, çağdaş öğretim yöntemlerinden birisi niteliğindedir.

Türkçe eğitiminde; ilköğretimin birinci sınıfında başlayan ve hayatı boyunca alacağı eğitim ve öğretime temel teşkil eden okuma ve yazma öğretimi; doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan, anladığını yerli yerince yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin yetiştirilmesi arzu edilir. Bireye; bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yolları kazandırma; onların, okuma yazma ve dil becerilerini geliştirme arzusu; Türkçe eğitiminin başlıca amaçları arasında yer almaktadır.

Bununla birlikte, kavram haritaları yöntemiyle; öğrenme araçları olan metin parçalarını kullanarak, temel dil becerileri belirli bir seviyeye gelen, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin, okuma anlama etkinlikleri sürecinde, ders kitaplarındaki metin parçalarını kavram haritaları şekline dönüştürüp, öğrencilerin, okuduklarını anlama becerilerini üzerine etkisinin olup olmadığını tespit etmek bu çalışmanın amacı niteliğindedir.

Türkçe öğretiminde, kavram haritalarının bilgi veren metin parçaları farklı türdeki metin parçalarını ana fikir, yardımcı fikirler ve anahtar kelimeler çerçevesinde öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerine etkisi bakımından aşağıdaki metin parçası yine örnek çalışma olarak değerlendirilebilir:

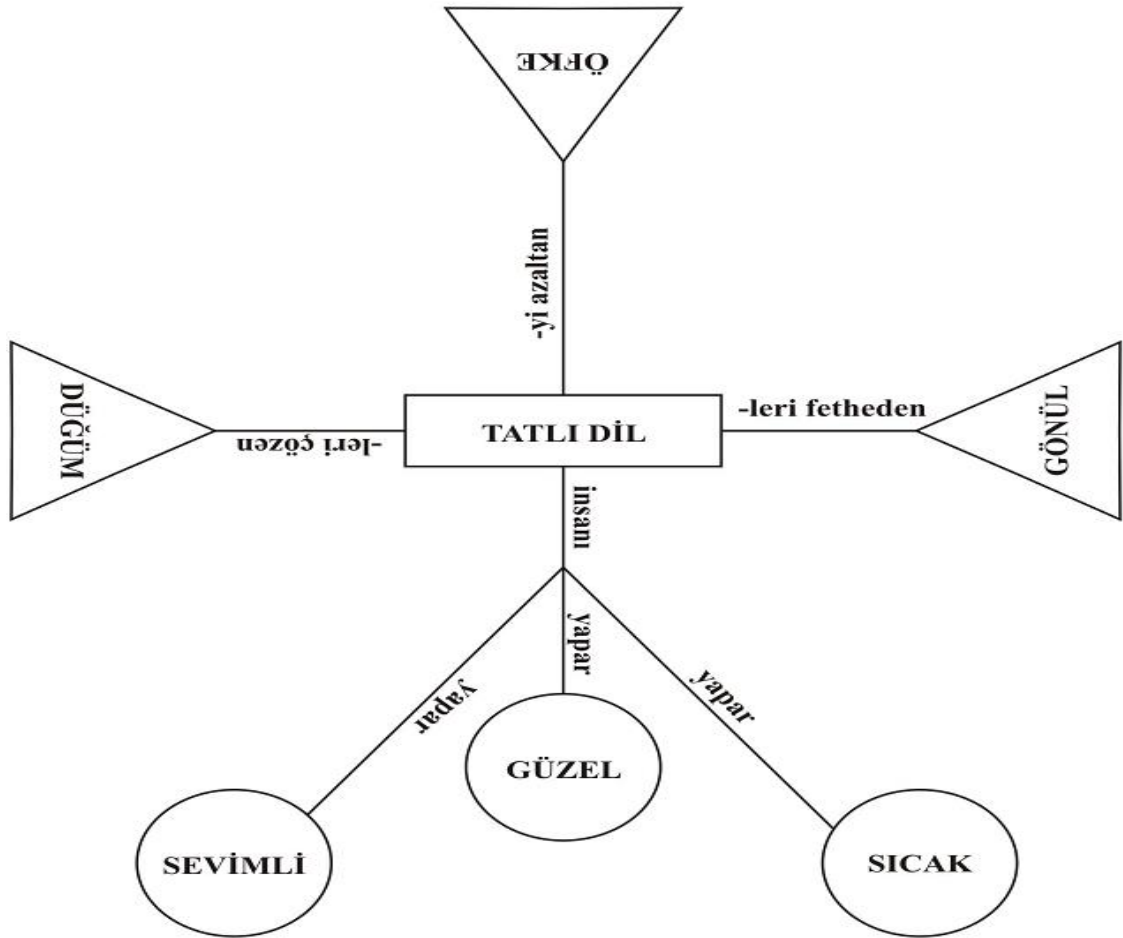
## TATLI DİL

Mağaza vitrinlerindeki mankenleri bilirsiniz. Hepsi güler yüzlüdür, içlerinde pek de güzelleri vardır. Ama dilleri olmadığı için soğukturlar. Onlar her ne kadar insan benzeri iseler de sahici insanları güzel yapan, sıcak yapan dildir. Ama her dil değil. Dilin de tatlısı olmalı. Allah bir adama her şeyin tatlısını, dilin acısını verdi mi ne yapsa kar etmez. Öylesinin sevimli, cana yakın olmasına imkân yoktur. Çünkü o dil ağzın içinde her dönüşünde can yakar, kalp kırar.” Dil yarası yaraların en derinidir.” derler. Doğru sözdür. Bıçağın açtığı yara zamanla kapanır; dil yarası ruhun en gizli taraflarınadoğru boyuna işler, bir türlü kapanmak nedir bilmez. Üstelik acı dilin zararı yalnız karşısındakine değildir, kendi sahibini de dünya güzeli olsa çirkinleştirir. Nice güzel insanlar vardır ki dilleri yüzünden sevilmezler.” Şeytan görsün yüzünü!” deyip bucak bucak kaçırdığımız insanlar hep o insanlardır. Ama tatlı dil öyle mi ya? Yılanı deliğinden çıkarır, derler. Ne kadar öfkeli olursanız olun, tatlı dil sizi yatıştırır. En yapamayacağınız işleri size tatlı dille, güler yüzle yaptırırverirler.” Haydi şekerim, şunu yapiver!” demek başka,” Kalk, şunu yap!” demek başkadır.” Kalk şunu yap!” dedikleri zaman, “Ne diye yapacak mışım? Mecbur muyum? Başkası yapsın! Hep bize mi yükleniyorlar? Yapmayacağım işte!” dersiniz. Ortada hiçbir sebep olmasa bile dayatmanın yollarını ararsınız. Bir de “Haydi şekerim, ne olur, şunu yapiver.” Dediklerini düşünün. İçinizden bir kuvvet, bu tatlı emri yerine getirmeniz için sanki sizi zorlar. Çünkü tatlı dil suratınıza çarpmamış, kalbinize işlemiştir. Tatlı dil, insan için başlı başına bir kuvvettir. Güler bir yüz, tatlı bir diller tamamlandığı zaman bütün kapılar açılır. Tatlı dil; sevimli görünmeyen, hatta soğuk görünen yüzleri bile ısıtır, cana yakın kılar. Gerçekten dilin, tatlı olmak şartıyla açamayacağı kapı, çözemeyeceği düğüm yoktur. “Mademki tatlı dil her kapıyı açan sihirli bir anahtardır, öyle ise ne duruyoruz, dilimizi tatlılaştıralım.” diyen bilmem bulunur mu? Çünkü bu, ha deyince olacak işlerden değildir. Gönülleri fetheden tatlı dil, bütün gücünü gönülden alır. İnsanın dilinin tatlı olması için gönlünün tatlı, iyi olması lazımdır. Kötü bir adamın dökeceği tatlı dil, tilkinin kargaya döktüğü tatlı dil gibidir. İnsanı belki kısa bir zaman için aldatır ama çabucak da foyası meydana çıkar. Hakiki tatlı dil iyi insanda olur. Yüreği merhametle, sevgiyle dolu insanın dili de kendiliğinden tatlılaşır. Bu geçici dünyada gönül yıkmamanın, kalp kırmanın anlamsız olduğunu sezecek kadar olgun bir



hayat anlayışına varmalı ki insan, en küçüğünden en büyüğüne kadar tatlı dille, güler yüzle seslenebilsin.

Şevket RADO  
Eşref Saat  
(Kısaltılmıştır.)  
(Gül ve Köktürk, 2006: 8)

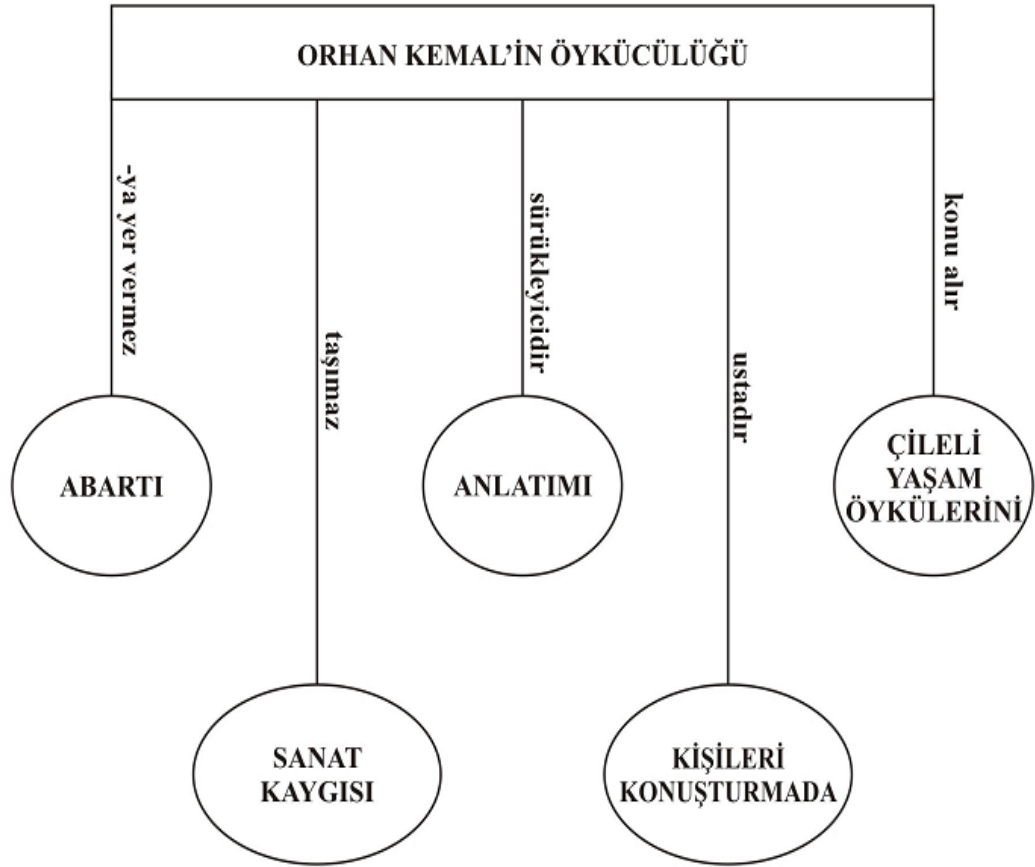


Şekil 2.28. "Tatlı Dil" Adlı Söyleşinin Kavram Haritası (Şenay, 2007:57)

## ORHAN KEMAL'İN ÖYKÜLERİ

Orhan Kemal, gerçekçi öykücülüğümüzün baş ustalarındandır. Neyi yaşamışsa onu yazmıştır. Yazarlığını yaşamının bir yansıması olarak geliştirmiş, bilmediği alanlara el atmamıştır. Çileli, hareketli olaylarla yüklü yaşamı öykülerinin konusunu oluşturmuştur. Onun öykülerinde hiçbir abartı yoktur, insanoğlu ne ise, o biçimde öykülerde canlandırılır. Böyle bir tutum, yani yaşananı olduğu gibi yazmak, sanatı kurulaştırır. İşte Orhan Kemal'in başarısını sağlayan, hem yaşananı olduğu gibi anlatmak hem de bu anlatıyı öyküleştirmektir. Kurgucu bir öykücü olmadığı için konu bulmakta hiçbir güçlük çekmemiştir. Kendi yaşadıkları ve çevresindeki kişilerin serüvenleri onun konu alanını belirlemiştir. Orhan Kemal'in başarılı yönlerinden biri de kişileri konuşturmadaki ustalığıdır. Anlatımının sürükleyiciliğinin temel nedeni budur. Sanat yapma hevesine hiç kapılmaz. Ama onun öykülerini okuyanlar, anlattıklarından sanatsal bir tat alırlar. Orhan Kemal'in öykülerinin büyük bir bölümü, insanoğlunun ekmek uğruna verdiği yaşam savaşıyla doludur. Küçük memurlar, onların çileli karıları, sokak kabadayıları, belgeli kenar mahalle gençleri, sokak kadınları, onurundan hiçbir şey yitirmeyen yoksullar, her biri ayrı ilginçlikteki öykülerin başkişileridir. Hangi öyküsü alınırsa alınsın, Orhan Kemal'de insanın içini ezen bir sızı vardır. Özellikle çocukları ve hayvanları anlattığı öykülerinde daha baskındır bu. Getirdiği bu insanca duyarlıkla Orhan Kemal, edebiyatımıza yeni bir dünya kazandırmıştır. Bu dünya kimsenin kimseyi sömürmediği, insanca ilişkilerin egemen olduğu bir dünyadır. Yaşamı boyunca bunun savaşımını vermiştir. Dilimize de Türkçe'nin nice duyguları, nice insanlık durumlarını anlatabileceğini gösterdiği içlin büyük hizmet etmiştir.

Adnan BİNYAZAR  
Türk Dilinde 25 Ünlü Eser  
(Kısaltılmıştır.)  
(Gül ve Köktürk, 2006: 139)



Şekil 2.29. "Tatlı Dil" Adlı Söyleşinin Kavram Haritası "Orhan Kemal'in Öyküleri" Adlı Eleştirinin Kavram Haritası (Şenay, 2007: 54)

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi okuma anlama etkinlikleri sürecinde, öğrenme araçları olan okuma metin parçaları kullanarak, kavram haritalarını oluşturma çalışmaları; gereksiz ayrıntılardan kaçınılarak, metindeki ana fikir ve yardımcı fikir ve bunları destekleyen anahtar kelimeler belirlenerek, kademe kademe ilerleyerek oluşturulmuştur. Bununla birlikte, kavram haritaları oluşturma çalışmaları, öğrencinin özet çıkarma sürecindeki becerilerle paralellik göstermesi açısından hemen hemen aynı basamakları izlemektedir. Dolayısıyla bir öğrenci, öğrenme metnini okuduktan sonra, öğrenme metni ile ilgili kavram haritası oluşturma çalışmalarıyla, aynı zamanda metni özetlemiş bulunmaktadır.

Kahveci (2004), fen bilgisi metinlerini okuduktan sonra kavram haritaları oluşturarak özet çıkarmanın, öğrencilerin, fen bilgisi metinlerini anlama ve hatırlama

performanslarını artırıp artırmadığını araştırmıştır. Araştırmanın denekleri 7. sınıfa devam eden öğrencilerdir. Araştırmada kullanılan metinler 7. sınıf fen bilgisi kitabından alınmıştır. Araştırmada iki tür ölçüm yapılmıştır. İlk olarak öğrencilerden metni okuduktan hemen sonra metni yazılı olarak özetlemeleri istenmiştir. Daha sonra kısa cevaplı anlama soruları sorularak okuduğunu anlama performansları ölçülmüştür. İkinci olarak okunan metinlerle ilgili sorular, metin okunduktan iki hafta sonra tekrar sorularak öğrencilerin metni hatırlama performansları ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda kavram haritaları ile özet çıkarma öğretimi yapılan öğrencilerin hem okumanın hemen arkasından yapılan değerlendirmelerde, hemde ertelenmiş değerlendirmelerde anlama sorularına başlama düzeyine göre çok yüksek oranda doğru cevaplar verdiği bulunmuştur. Araştırma sonuçları, grafik düzenleyici kullanarak özet çıkarmanın, öğrencilerin okuduğunu anlama ve hatırlama performanslarını artırdığını göstermektedir (Tuncer ve Kahveci, 2009: 853).

Türkçe öğretiminde, öğretim sürecinde kavram haritaları; bilgi veren metin parçaları, farklı türdeki metin parçaları, ana fikir, yardımcı fikirler ve anahtar kelimeler çerçevesinde, öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerine etkisi ve anladıklarını kalıcı kılma bakımından faydalanılabilir. Bunun yanında kavram haritaları; herhangi bir metne göre daha az kelime içermesi bakımından ve edebi metinlerdeki soyut ifadeleri anlaşılır hale getirmesi bakımından, öğretim yöntemi olarak kullanılabilir. Kavram haritaları, metnin yapı taşlarını oluşturan kelimelerin ve bunlara yüklenen anlamların daha iyi anlaşılmasını sağlaması bakımından, Türkçe öğretiminde öğrencilerin sağlıklı ana dil öğretimi sürecinde, öğretim yöntemi ve tekniği olarak kullanılabilir.

Türkçe dersi öğrenme alanlarındaki kazanımlara ulaşmada, metin parçalarını kavram haritalarına dönüştürerek öğrencilerin okuduklarını anlama becerisi üzerine etkisi ortaya konulması sürecinde kavram haritaları; öğrencilerin, öğrenme metinlerinde yer alan, anlamakta güçlük çektikleri uzun cümleleri, anahtar cümleler halinde, daha derli toplu bir hale getirmesini sağlarlar. Bunun yanında öğrencilerin, kavramlar arasında bağlantılar kurup, metnin ana düşüncesini ortaya çıkarmalarına yardım ederler.

Kavram haritaları; öğrencilerin, Türkçenin temel öğrenme alanlarından okuma becerilerini geliştirerek, öğrenme metinlerini okumalarını kolaylaştırır. Okuma becerisi gelişmiş öğrencinin zihninde oluşabilecek anlam kargaşasını önleyerek, metinde yer

alan kavramları ve anahtar kelimeleri, daha kolay zihinsel işlem sürecine alarak, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlarlar. Bu nedenle de öğrenme metinlerini, zihinlerinde uzun süre tutabilmelerini sağlayarak, kalıcılık etkisini güçlendirirler. Bunun yanında öğrencilerin, okuma metinlerindeki anahtar kelimeler, terim ve kavramlarla, bir kavram haritası oluşturmaları, parçayı ne kadar anladıklarını göstermeleri açısından dönüt niteliği taşıyacaktır.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde daha çok fen grubu derslerinde, öğretim yöntem tekniği olarak kullanılan kavram haritaları; sözel derslere yönelik yapılan kavram haritaları ile ilgili araştırma çalışmaları neticesinin paralelinde, Türkçe dersi öğrenme alanlarında ve öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin gelişmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri öğrenme metinlerinin, okuma parçalarının ana fikir, yardımcı fikirler ve anahtar kelimeler ile kavratılmasında etkili olacaktır.

#### **2.18.24. Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinden Kavram Haritaları Oluşturulması, Kullanımı ve Öneriler**

Kavram haritaları dil öğretiminde, bireyin geçmiş bilgileriyle yeni bilgilerini bütünleştirecek ve amaçlı bir dil eğitimi oluşturmada destek sağlayacak bir öğrenme stratejisi olarak düşünülebilir. Temel dil becerilerinin öğretimi çalışmalarında kavram haritaları bir öğrenme stratejisi olarak kullanılarak etkili bir dil öğretimi sağlanabilir(Acat, 2003:170).

Okuma metinlerinden kavram haritaları şöyle oluşturulur:

1. Haritalanmış (haritalanacak) pasajı okuyun, mümkün olduğunca anlamaya çalışın
2. Pasajdaki en önemli düşüncüyü seçin, ayırın (diğer bütün kavramlardaki fikirlerle de bağlantı kurulmalı) bu önemli fikri, sayfanızın merkezine veya başına yazın.
3. Pasajı yeniden okuyun, anahtar kavramlar için yer alan kelimeleri teşhis edin, onları daire içine alın ya da onları ayrı bir sayfada listeleyin.
4. Kavram sözcüklerini aşama sırasına göre en kapsamlısından en az kapsamlısına kadar dizin.

5. Kavram kelimelerini kâğıtta düzenleyin, yalnız aşama sırasına göre değil, aralarındaki ilişkiye göre de yapın.

6. Onların arasındaki bağlantıları gösteren çizgiler çizerek, kavram kelimelerini birbirlerine bağlayın. Bu hatları çizgilerin veya aralarındaki ilişkiyi açıklayan ibareyi bir kelimeyle adlandırın. Eğer bir fikir haritanın başka bir tarafında yeniden sunulan fikirlerle bağlantı kuruyorsa, ilişkiyi kesik çizgilerle bağlantıyı işaret etmek için gösterin.

7. Kavram haritanızı yeniden inceleyin. Diğer bilgileri ekleyebilir misin? Haritamızı daha iyi geliştirmek için başka bir yol düşünebilir misiniz?

8. Bir veya daha fazla paragrafla kavram haritasını özetleyin. (Turan ve Boyraz, 2004: 125).

Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların çözümü yeni öğrenme anlayışlarına uygun öğrenme-öğretme ortamlarının ve durumlarının hazırlanmasında yatmaktadır. Değişken ve renkli bir öğrenme ortamı gerektiren ve becerilerin kullanımı temeline dayalı dil öğretimi anlayışı, Türkçe öğretimindeki sorunları aşmada destek sağlayacaktır. Kavram haritalarının birey yaşantılarına dayalı görsel destek sağlayacak bir öğrenme stratejisi olarak bunu sağlayıcı bir işlev üsleneyeceği düşünülebilir (Acat, 2003:171).

Türkçe öğretiminde, okuma metinleri veya metin parçaları ile ilgil kavram haritalarının yapımında izlenmesi önerilen genel kuralları aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. Öğretilecek konunun kavramları listelenir. Kavramlarla ilgili açıklama gerekmez. Eşya ve olayların tekil örnekleri, özel adlar kavram olmadıkları için bu listeye alınmaz. İlkeler ve kavramlar arası ilişkiler de bu listeye dâhil değildir.

2. Kavramlar listesinden en genel veya en üst düzeyde olan sözcük ayrı bir sayfanın başına yazılır. Bu bir kavram olabileceği gibi bir tema da olabilir. Bundan sonra öğretilmek istenen ilişkili kavramlar aşamalı bir düzende sayfaya yerleştirilir. Düşey düzenlemede en genel kavram en üstte, eşit genellikteki kavramlar aynı satırda, diğerleri genellik derecelerine göre azalan sırada sayfanın altına doğru sıralanır.

3. Kavramlar haritadaki diğer sözcüklerden kolayca ayırt edilebilmelidir; bunun için kavramlar “kutu” veya “yuvarlak” içine alınır.

4. Öğretilmek istenilen kavramlar arası ilişkiler, genelleme ve ilkeler ayrıca listelenir.

5. Kavram haritasında iki kavram arasındaki ilişkiyi göstermek üzere iki kutu bir çizgi ile bağlanır. İlişki bu çizginin üzerine birkaç kelimelik bir ibareyle yazılır. 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 daha ziyade bir akış diyagramına benzer; öğretimde yeterince etkili olmaz.

6. Kavram haritası gereğinden fazla şişirilmemelidir. 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 (Turan ve Boyraz, 2004: 125).

#### **2.18.25. Türkçe Öğretiminde Kavram Haritalarının Farklı Metin Türlerinde Kullanılması**

### **BİYOGRAFI**

Edebiyat, sanat, siyaset, ticaret vb. alanlarda haklı bir üne kavuşmuş, tanınmış insanların hayatlarını, eserlerini, başarılarını okuyucuya duyurmak amacıyla yalın bir dille, tarafsız bir görüşle yazılan inceleme yazılarına hayat hikâyesi (biyografi) denir. Ünlü kişilerin yaşam öykülerinin, belgelere dayanarak tarafsız bir görüşle yazıldığı ve kanıt niteliği taşıyan yazılardır. Yaşamı yazılan kişinin kendisi tarafından değil, onunla ilgili araştırma yapan, bilgi ve belgelere ulaşan veya onun yaşamına yakından tanıklık etmiş kişiler tarafından kaleme alınır. Tarafsız ve gerçekçi olunmalıdır. Bilgi, belge, tanık ve kanıtlara dayandırılmalıdır.

Kronolojik sıra izlenebilir. Kişiyi tüm yönleriyle tanıtır. Kişinin önemi, değeri, benzerlerinden farkı belirlenmelidir. Öznel bir tutum izlenmemeli, kişinin yaşamı aşırı yerme ve övmelerden uzak tutulmalıdır. Açık, sade bir dil kullanılır.

### NASREDDİN HOCA (1208-1284)

Türk halk mizahının en büyük ustası sayılan Nasrettin Hoca, Sivrihisar'ın Hortu köyünde doğdu. Babası köyün imamı Abdullah'tır. İlköğrenimini köyünde yapan, Arapçayı, din bilgilerini önce babasından öğrenen Nasrettin, o dolaylarda ün kazanan Seyit Hacı İbrahim'le, Seyit Mehmet Hayrani hocalardan ders aldı. Öğrenimini Konya Medresesinde tamamladı. Sivrihisar'la Akşehir'de imamlık, müderrislik yaptı. Akşehir'i çok seven Hoca burada evlendi, burada öldü. Kilitli ve duvarsız meşhur türbesi buradadır. "Mezarımı ziyaret edenler, bizi gönüllerinden geçirip gülsünler. Şu yalancı dünyada somurtanlara acırım." diyen Nasrettin Hoca, fıkralarından birisinde şu vasiyette bulunur:

- Çocuklar... Söz ölüm getirmez. Fakat insan hali bu... Şayet bir emrihak vaki olursa beni baş aşağı gömünüz!..

- Aman hocam, o nasıl iş?...

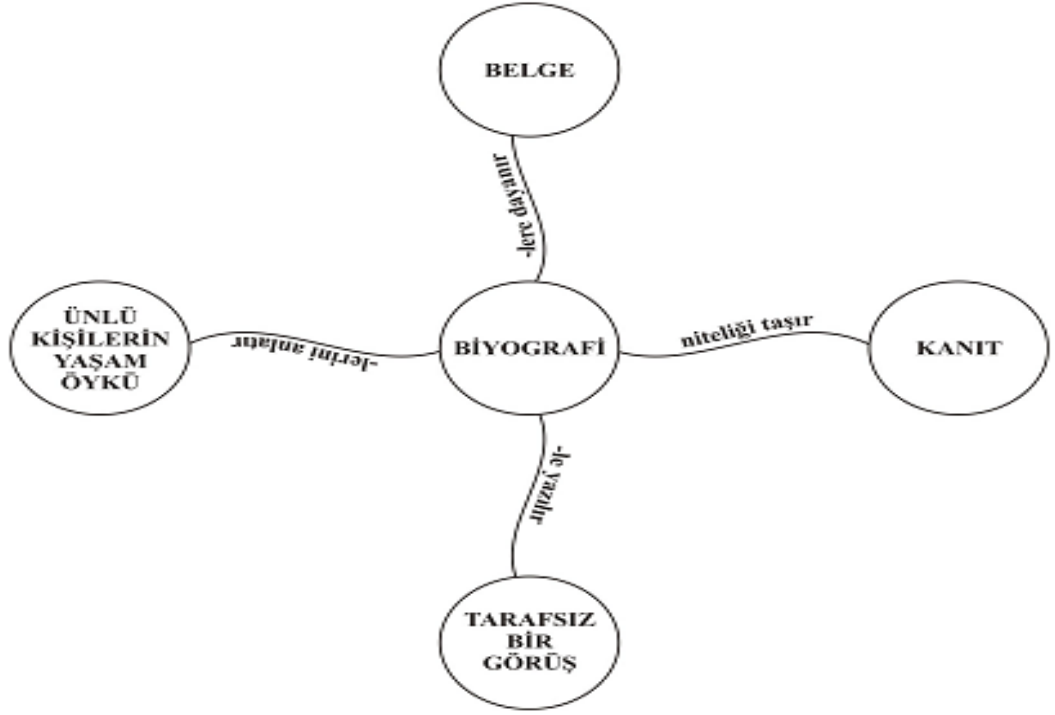
- Siz dediğimi yapın, nenize gerek... Dünya alt üst olunca dosdoğru kalkarım!

Nasrettin Hoca, yüzyıllar boyunca, Türk halkının zenginleştirdiği fıkraları ile ulusal Türk zekâsının, Türk esprisinin en kudretli üstadıdır. Şöhreti bütün dünyaya yayılmış, fıkraları bütün dünya dillerine çevrilmiştir. Kuvvetli hayat görüşü, insanlarla olayları yansıtarken güldürdüğü kadar düşündüreren fıkraları, her sınıftan halkı etkileyici bir güçtedir. Yüzyıllar boyunca, halkımızın beğendiği her fıkra, her nükte onun gerçek fıkralarına eklenerek Nasrettin Hoca Türk halkının ortak varlığı, yani kendisi olmuştur.

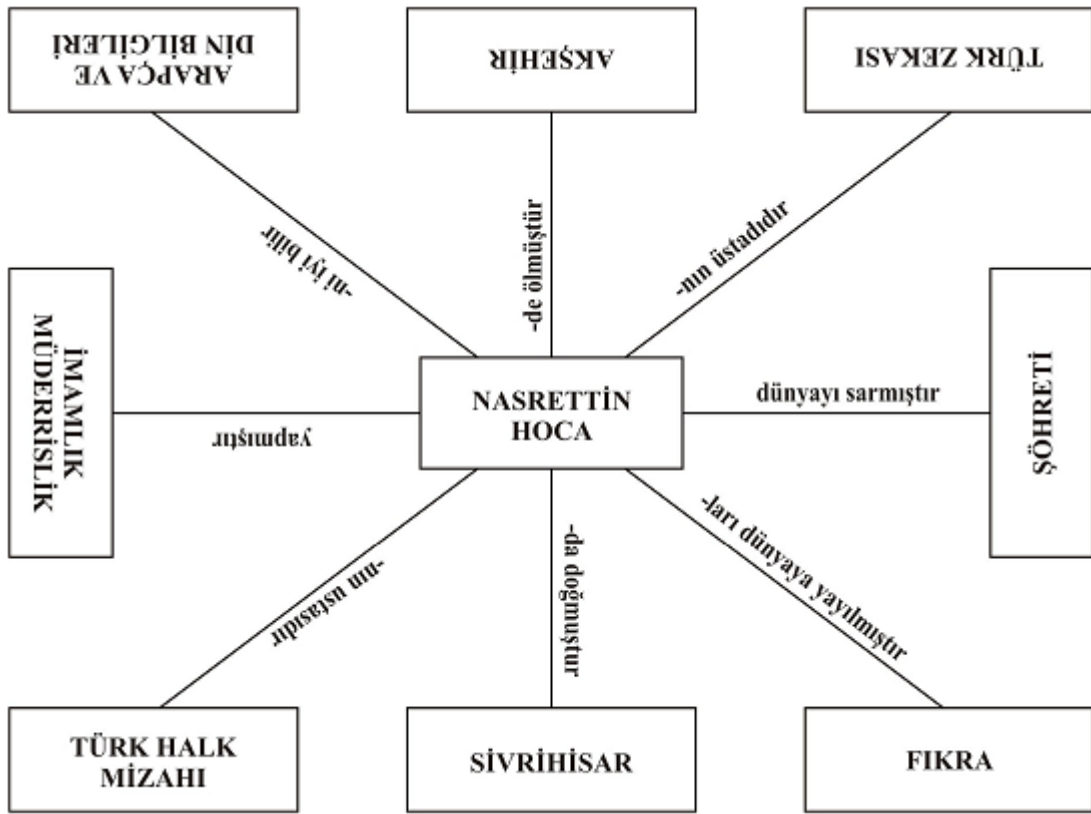
Türk edebiyatında, XIII. Yüzyıl Anadolu Türkçesinin oluşumuna en büyük katkıda bulunanlar, Yunus Emre ve Nasrettin Hoca'dır. O, halk mizahımızın, halkımızın ince mizah dehasının sembolüdür.

Seyit Kemal  
KARAALIOĞLU  
Türk Edebiyatı Tarihi 1  
(Gül ve Köktürk, 2006: 226)





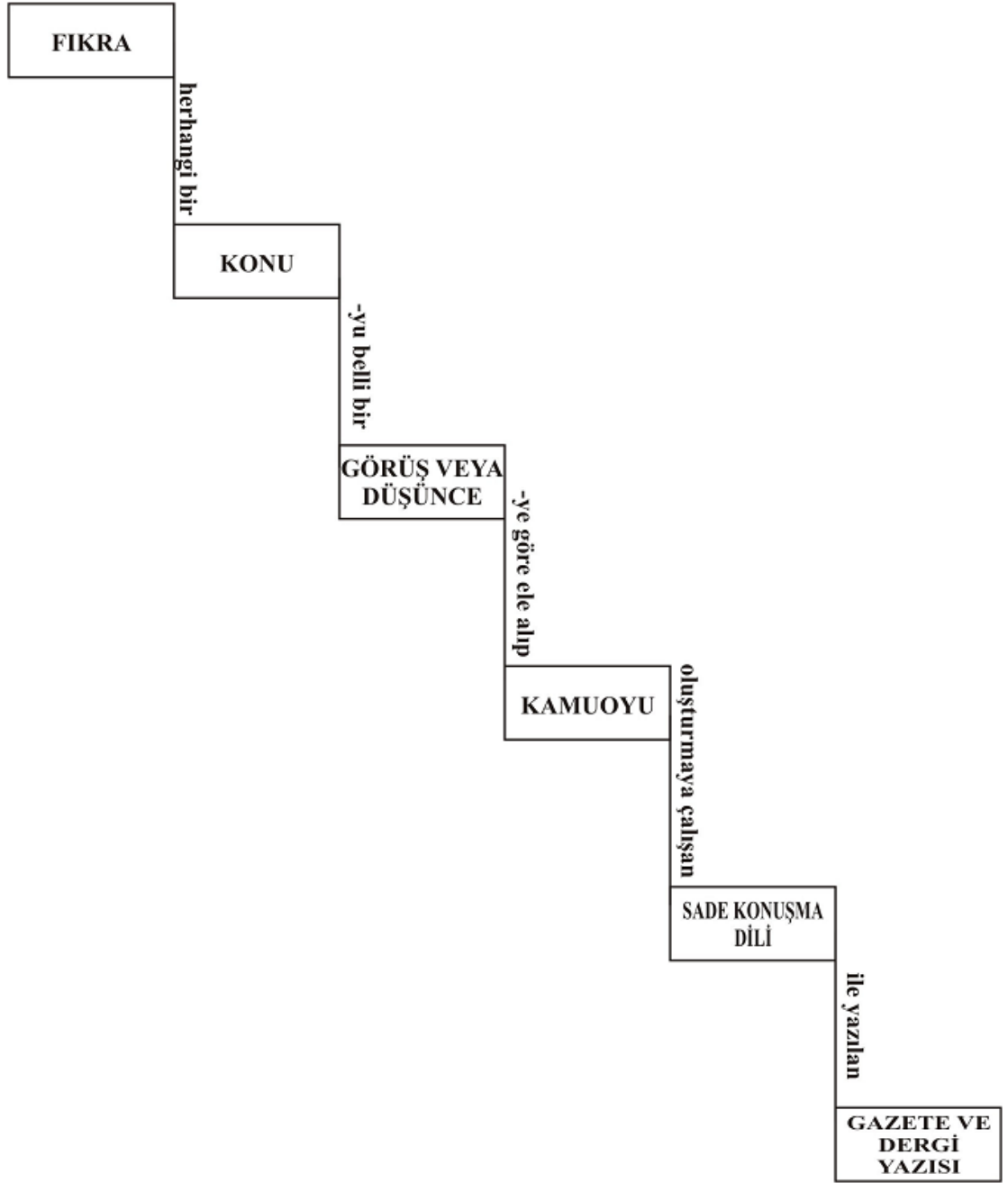
Şekil 2.30. Biyografi Türünün Kavram Haritası (Şenay, 2007: 40)



Şekil 2.31. “Nasrettin Hoca” Biyografisinin Kavram Haritası (Şenay, 2007: 42)

## FİKRA

Bir yazarın günlük olaylara ya da ülke ve toplum sorunlarına ait her hangi bir konu üzerinde kişisel görüş ve düşüncelerini, akıcı bir dille anlatan düz yazılara fıkra denir. Herhangi bir konuyu belli bir görüş veya düşünceye göre ele alıp, yorumlayan ve kamuoyu oluşturmaya çalışan sade, konuşma diliyle yazılmış gazete ve dergi yazılarıdır. Fıkra yazı türünün belli başlı özellikleri; hareketli, ilgi çekici olması, savunulan bir düşünceyi içine almasından başka bir devrin, bir insanın, belli bir zamanın ya da sınıfın özelliklerini, siyasî, sosyal vb. günlük her türlü olay ve sorunları canlandırma şeklinde ifade edilebilir.



Şekil 2.32. Fıkra Türünün Kavram Haritası (Şenay, 2007: 43)

## KENDİNİ TANI, MUTLU OL

Ağa Han zengin ya da beğendiğin sinema artisti kadar güzel olmayı arzu ederek zaman yitirme, kendin ol.

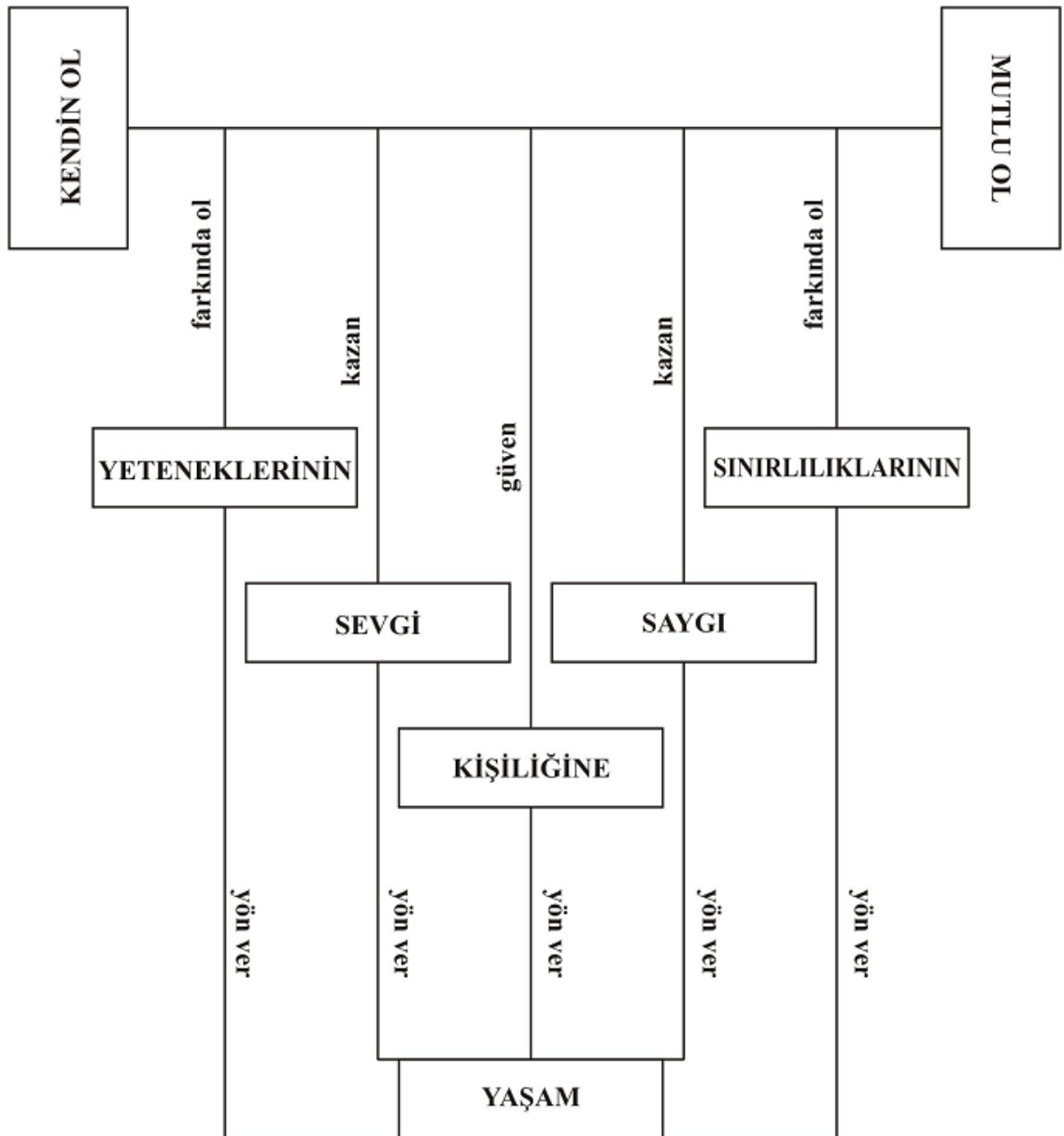
Bu dünyada başarı kazanmış bir kişi olarak yaşamak istersen hayatın gerçeklerini öğrenmen gerekir. Bunların arasında en acılardan biri, birtakım sınırlamalarla doğmuş olmamızdır. Fakat hepimizin bazı yeteneklerle zenginleşmiş oluşumuzu bilmemiz dengeyi sağlar. Bu sınırlamalar ve yetenekler yaşamımızın yönünü belirler. Bu durumu inkâra kalkışmak, her girişimden yenik çıkmamız sonucunu verir. Oysa kişiliğimize başkalarının yaşamına göre şekil vermeye çalışacak yerde, kendi yeteneklerimizi kabul eder ve geliştirirsek mutluluğa ulaşmamız kolaydır.

Abraham Lincoln (Abraham Linkoln) çok çirkin, Franlin Roosevelt (Franklin Ruzvelt) ise kötürümdü. Fakat hiçbiri, başkalarının doğal ayrıcalıklarına imrenerek zaman yitirmedi. Bunun yerine, her biri yalnız kendi kişiliğine güvenerek başarılı olmaya çalıştı. Böyle yapmakla kalabalık kitlelerin sevgi ve saygısını kazandılar. Sen de kendi çalışma alanında onlar gibi hareket edebilirsin.

Lincoln ile Roosevelt büyük liderlerdi. Sen lider olmayabilirsin. Ama bunun için üzülme. Kişi, bu dünyada elde ettiği her şeyin karşılığında bir ücret ödemekle yükümlüdür. Liderliğin ücreti ise hayli ağırdır. Seyirci durumunda olanlar, o makamın ancak mükâfatına tanık olurlar. Oysa “sahne arkasındakiler”, liderlikle başgösteren fedakârlık ve üzüntünün tanığıdır.

Sen, ancak sen olmakla başarıya ulaşabilirsin. İçinde liderlik yeteneği varsa bu yeteneği geliştir. Ödeyeceğin ücret ne olursa olsun, memnun kalacaksın. Fakat kişiliğin seni başka bir yöne sürüklüyorsa oraya git; çünkü ancak kendini bulmakla gerçek mutluluğa ulaşabilirsin.

James HUGHES (Ceymis Hacı)  
Bütün Dünya Yıllığı'ndan  
(Yayımlanan: Osman NEBİOĞLU)  
(Sadeleştirilmiştir.)  
(Gül ve Köktürk, 2006: 38)

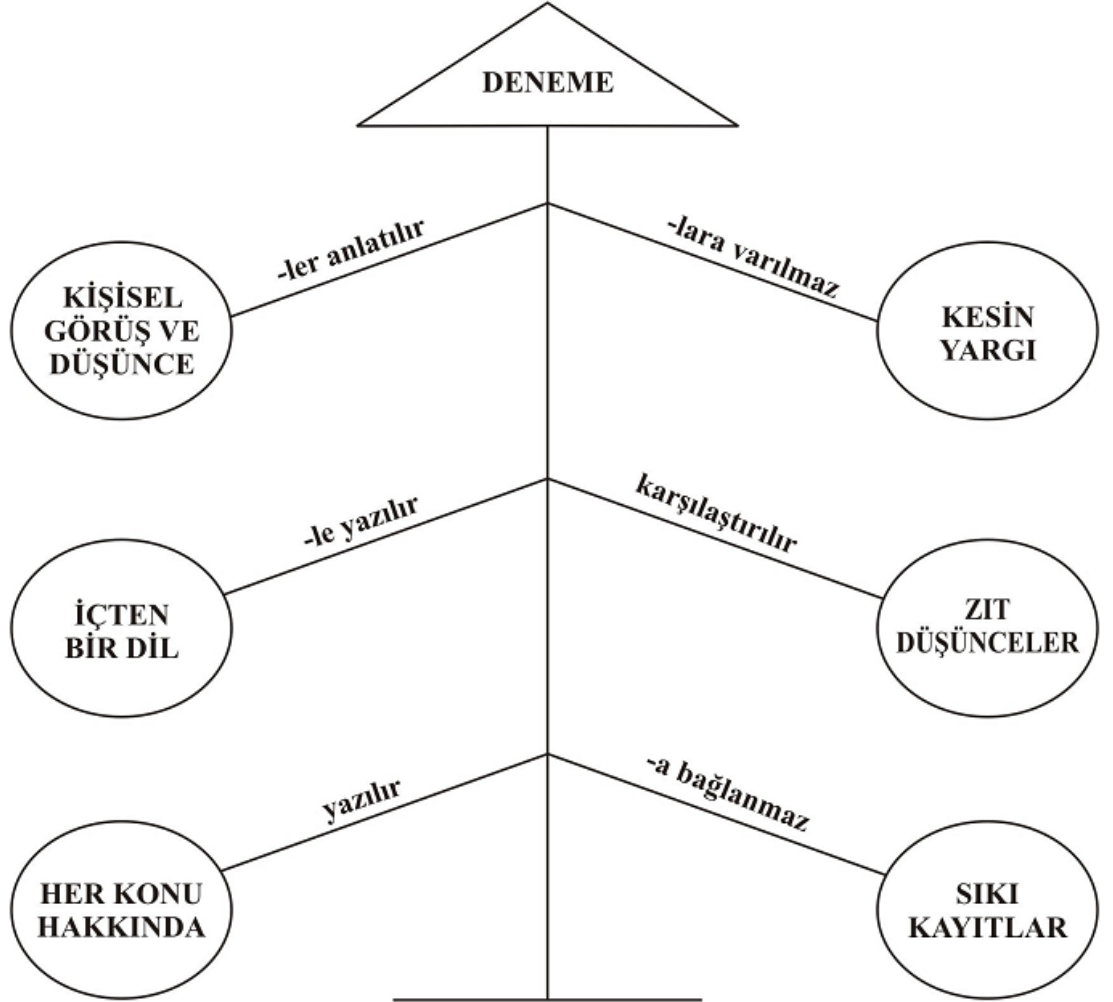


Şekil 2.33. "Kendini Tanı, Mutlu Ol" Adlı Fıkranın Kavram Haritası (Şenay,2007:45)

## DENEME

Her konu üzerine ve sıkı kayıtlara bağlı kalmadan serbestçe yazılabilen, kesin yargılara varılmadan zıt düşüncelerin karşılaştırıldığı, kişisel görüş ve düşüncelerin içten bir dille anlatıldığı yazılardır. Yazarın herhangi bir konudaki görüşlerini, kesin kurallara varmadan, kanıtlamaya kalkmadan, okuyucuyu inanmaya zorlamadan anlattığı yazı türüdür. Deneme yazarı görüşlerini aktarırken samimi bir dil kullanır. Kendi diliyle

konusuyormuş gibi bir hava içindedir. Deneme her konuda yazılabilir. Ancak daha çok tercih edilen konu her devrin, her ulusun insanı ilgilendiren, kalıcı, evrensel konulardır. Ele alınan konu çoğu zaman derinleştirilerek anlatılır.



Şekil 2.34. Deneme Türünün Kavram Haritası (Şenay, 2007: 46)

## DOĞRULUK KAYGISI

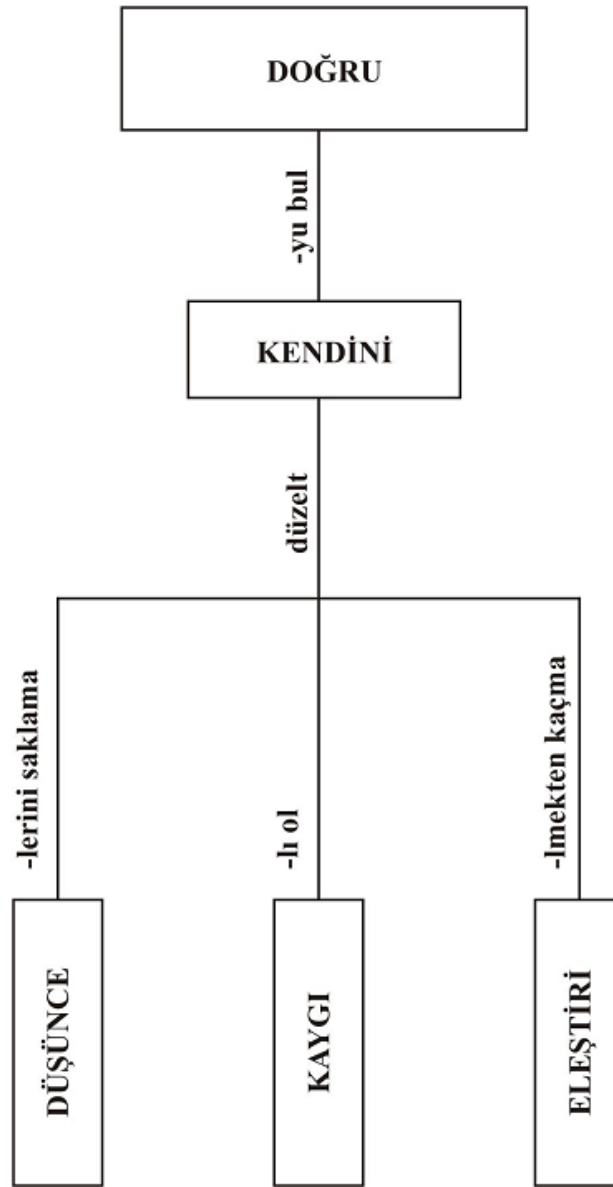
Düşünce çatışmaları beni ne kırar ne yıldıır; sadece dürtükler, kafamı çalıştırır. Eleştirilmekten kaçırız. Oysaki bunu kendiliğimize istememiz, gelin, bizi eleştirin dememiz gerekir.

Biri çıkıp bizim düşüncemizin tersini söyledi mi onun doğruyu söyleyip söylemediğine değil, doğru yanlış, kendi düşüncemizi savunmaya bakarız. Bizi düzeltmek isteyen kollarımızı açacak yerde, yumruklarımızı sıkıyoruz. Ama ben dostlarımın bana sert davranmasını istiyorum. “Sen bir budalası, saçmalıyorsun!” desinler bana. Ben, dostlar arasında açık, yiğitçe konuşulmasını isterim; dostların düşünceleri neyse, sözleri de o olmalı.

Dostluk kavgacı olmadı mı sağlam ve cömert değildir. Nazlı, yapmacık bir hava, birini kırma korkusu, dostluğa rahat nefes aldırılmaz. Bana çatıldığı zaman öfkem değil, dikkatim uyanır. Bana çatandan bir şeyler öğrenmeye can atarım. Doğruyu bulmak için her iki tarafın kaygısı olmalı. İnsan öfkelenmiş mi düşünmez olur, aklından önce sinirleri işler. Tartışmalarda bahis tutuşmak hiç de faydasız değildir. Doğrudan ayrıldık mı elle tutulur bir şeyler kaybetmeliyiz.

Doğruyu hangi elde görsem sevinçle karşılar, uzaktan kokusunu alır almaz silahlarımı atar, teslim olurum. Fazla yukarıdan ve insafsızca olmadıkça, yazılarıma çatılmasını hoşgörmüş; çoğu kez karşımdakini kırmamak için yazdıklarımın istenen biçimi verdiğim olmuştur. Zararımın da olsa eleştirmeciye uysal davranmalıyım ki beni her zaman serbestçe uyarsın, kendimi düzeltmeme yardım etsin. Düzeltmek herkesin ağrına gittiği için kimse kimseyi düzeltmeyi göze alamıyor. Düşüncesini saklayarak konuşuyor çokları.

Michel de MONTAIGNE  
(Mişel dö Monteyn)  
Denemeler  
(Çeviren: Sabahattin EYUBOĞLU)  
(Gül ve Köktürk, 2006: 126)



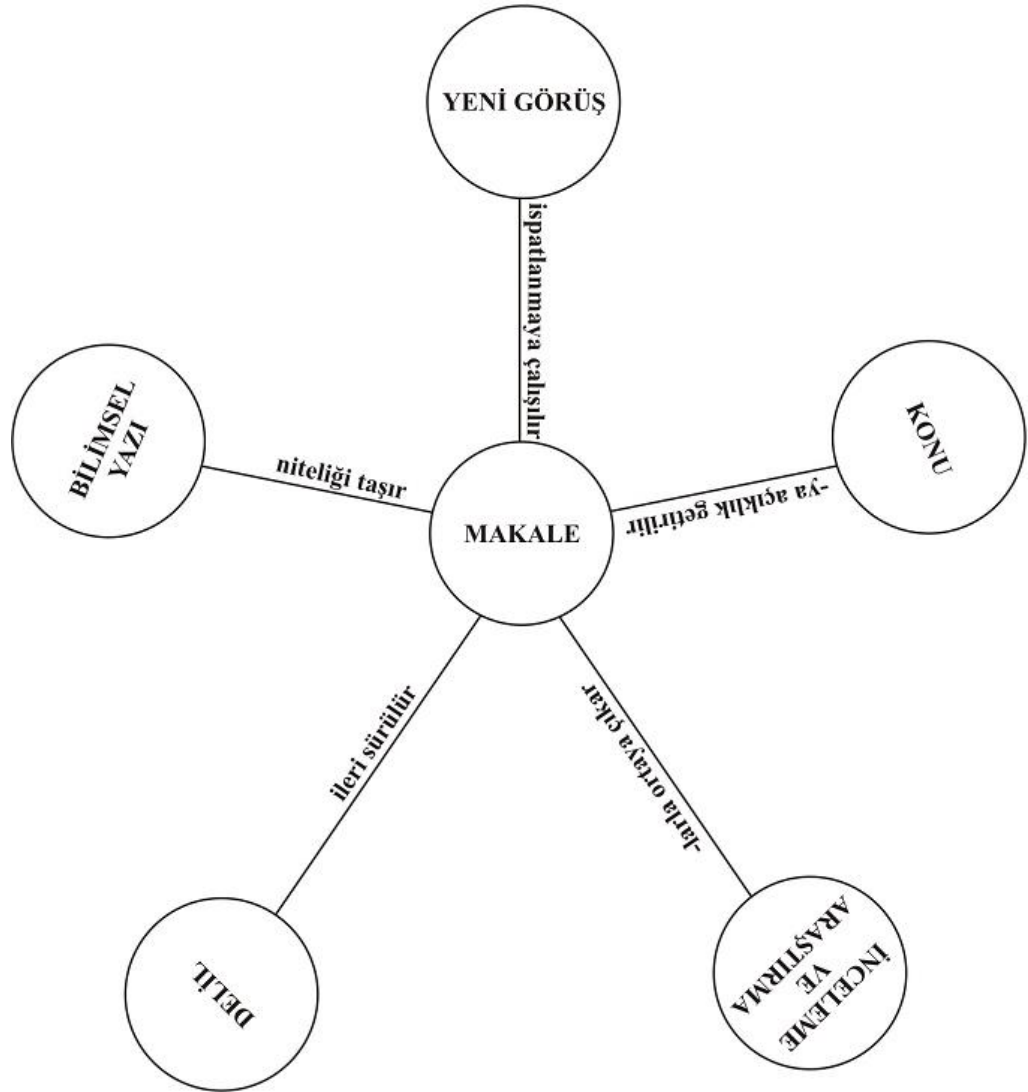
Şekil 2.35. "Doğruluk Kaygısı" Adlı Denemenin Kavram Haritası (Şenay, 2007: 48)

## MAKALE

Makale, temeli düşünce olan yazı türüdür. Makalede konu sınırlaması yoktur. Bir düşünce, toplumsal bir olay, bilimsel bir gerçek, söz sanatları, plastik sanatlar, makalenin konusu olabilir. Makaleler bir tezi savunmak için yazılan düşünce yazılarıdır. Bu nedenle yapısı, ortaya atılan bir görüş ve bu görüşü destekleyecek düşüncelerle örülür. Araştırma ve incelemelerle ortaya çıkan; delillerin ileri sürülüp yeni görüşlerin



ispatlanmaya çalışıldığı ve herhangi bir konuya açıklık getiren bilimsel yazılara “makale” denir.



Şekil 2.36. Makale Türünün Kavram Haritası (Şenay, 2007: 49)

## ŞEN OLUNUZ

Hayat ideal şartlar altında düşünenler değil, buldukları halden hoşnut olmasını bilenler bahtiyar olabilirler. İşte bu sırrı bulanlar, bahtiyarlığa kavuşmak için ne işlerinin düzelmesini ne büyük memurluklara geçmeyi ne de zenginleşmeyi beklerler. Buldukları durumdan en çok fayda elde etmeye çalışırlar. Bahtiyarlık insanların kendi varlığındadır, onu başka yerde aramak boştur.

İnsan çalışırken değil, işini bitirdikten sonra yorgunluğunu duyar. Onun içindir ki ne çeşit olursa olsun, işini bitirdikten sonra sayfayı kapamalı ve artık gönül açacak çareler aramalıdır. Tanıdıklarımızdan bir profesör vardır. Bu zat, sabahtan akşama kadar iş odasında durup dinlenmeden sekiz on saat çalışır ve sonra nasıl dinlenir, bilir misiniz? Keman çalarak! Kendisi diyor ki: “Fikrim ne kadar yorulursa yorulsun, yarım saat keman çalınca bütün yorgunluğum gider ve taze hayat bulurum.”

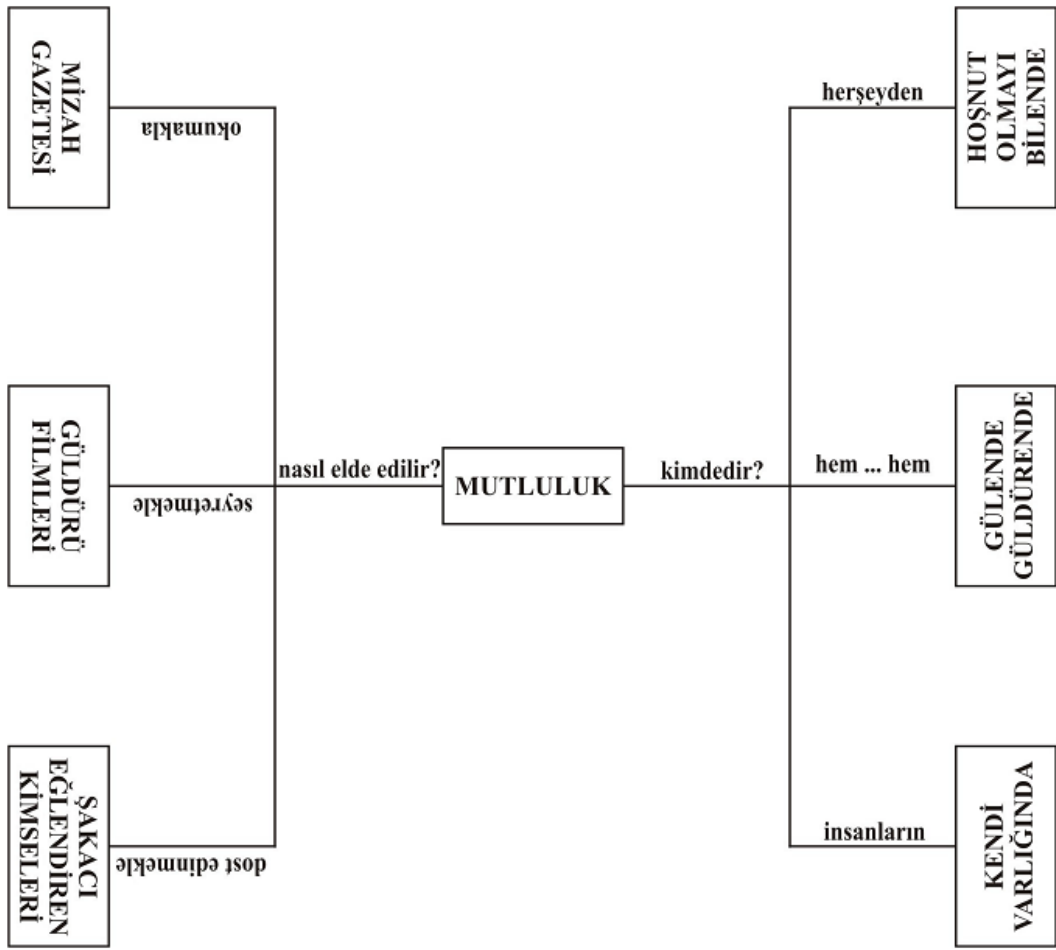
Bir İngiliz hekimi diyor ki: “Dinlenmek için zamanın bir kısmını gülyüzlü ve kahkahası bol insanlarla geçirmelidir.” Bu pek doğrudur. Şen bir dostun konuşması insanın yorgunluğunu giderir, sınırlarını yatıştırır, üzüntüsünü geçirir. İnsana hayatta fazilet gerekir; fakat neşe de onun kadar lüzumludur.

Bulduğumuz yerlerde, işlenmemiş nice bahtiyarlık madenleri vardır. Onları bulmak bir hünerdir. Her şeyi iyi görmeye alışanlar, bu bahtiyarlık kaynaklarının da pekiyi yerini bulurlar. Bakınız Goethe (Göte) şöyle diyor: “İnsan her gün ya güzel bir ses işitmeli ya gönül açıcı bir kitap okumalı yahut güzel bir şey seyretmelidir.”

Kitap odanızda her vakit bir mizah gazetesi buldurunuz ve içiniz sıkıldığı zaman çabucak onu açıp gönül eğlendirecek parçalar okuyunuz. Sinemalarda güldürü filmleri seyretmek fırsatını kaçırmayınız. Tuhaf konuşan, şaka yapan, hikâyeler anlatan kimselerin buldukları toplantılara koşunuz. Kara haberler veren, somurtan, her şeyi karanlık gören kimselerden uzak durunuz. Elem veren, gözyaşı döktüren filmleri seyretmeyiniz.

Sözün kısası, bahtiyar olmak herkesin hakkıdır. Yalnız o bahtiyarlığı uzaklarda değil, kendi hayatımızda arayıp bulmalıyız. Geçmiş günlerin özlemine çekenler veya geleceğin kaygısı ile tasalananlar, hiçbir zaman bahtiyar olamazlar. Halinden hoşnut olmayı bilmeli, hem gülmeli, hem de başkalarını güldürmeli. Hayat bir aynadır, güler yüzle bakarsanız o da güler; kaşlarınızı çatarsanız o da suratını asar.

Selim Sırrı TARCAN  
Türk Edebiyatı Tarihi 4  
(Hazırlayan: Seyit Kemal KARAALİOĞLU)  
(Kısaltılmıştır.)  
(Gül ve Köktürk, 2006: 25)



Şekil 2.37. "Şen Olunuz" Adlı Makalenin Kavram Haritası (Şenay, 2007: 51)

## 2.18.26. Çalışılan Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

### 2.18.26.1. İlgili araştırmalar

Kavram haritaları ile ilgili yapılan çalışmalar, kaynaklar tarandığında, kavram haritalarının öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanım durumlarının, iki boyutta gerçekleştiği görülmektedir. Bunlardan ilki, kavram haritalarının sınıf ortamında öğrenme konuları veya okuma parçalarının öğretmen tarafından kavram haritalarına dönüştürülerek çizilmesidir. İkincisi ise; öğrenme konularının veya okuma parçalarının öğrenciler tarafından çizilerek yapılan çalışmalardır. Kavram haritalarıyla ilgili aşağıda belirtilen çalışmalar, yukarıda ifade edilen sıralamaya göre yapılmıştır.

Erzurum il merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunda; Beydoğan ve Şahin tarafından (2002) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik dil bilgisi öğretimi çalışmasında, ‘Yapım ve Çekim Ekleri’ konusu, öğretmen tarafından kavram haritası tekniği kullanılarak işlenmiş, çalışma sürecinde, kontrol grubunda düz metinle, deney grubunda kavram haritası tekniği kullanılarak öğrenme konusu anlatılmıştır.

Çalışma sonunda öğrenme konusu ile ilgili bilgi düzeyindeki davranışların öğrenciye kazandırılmasında düz metinle yapılan anlatım ile kavram haritası ile yapılan anlatımın sonuçları arasında anlamlı farkın olmadığı, diğer taraftan öğrencilerin kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerinin gerçekleşmesinde, kavram haritalarının düz metne göre etkili olduğu anlamlı farkın bulunduğu tespit edilmiştir. İki ay sonra deney ve kontrol gruplarına yönelik uygulanan hatırlama testi sonuçlarına göre de öğrencilerin bilgi ve uygulama düzeylerine ilişkin davranışları hatırlamada istatistik olarak anlamlı farklılığın olmadığı fakat kavrama düzeyindeki davranışları hatırlamada kavram haritasıyla öğrenen deney grubunun, düz metinle öğrenen kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Güngör (2004) sosyal bilgiler derslerinde geçen tarihsel bilgileri ve kavramları öğretmede kavram haritaları yöntemini kullanarak, kavram haritaları yönteminin öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkisini belirlemek amacıyla ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, ‘İslamiyetin doğuşu, yayılışı ve Türkler’ ünitesi kontrol grubunda düz öğretim yöntem ve tekniğiyle, deney grubunda öğretmen tarafından çizilen kavram haritaları kullanılarak işlenmiştir. Çalışma

sürecinde, deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında, kavram haritalarıyla öğretim yapılan deney grubunun lehine anlamlı farklılık; deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yine çalışma sürecinde, açık uçlu sorularda kontrol grubu ile deney grubu arasında kavram öğrenme ve kavramlar arasında bağlantılar kurma açısından deney grubu lehine önemli anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin Türkçeyi kullanma gücü bakımından; kurdukları cümlelerin yapısı, öğrenme metinlerindeki kavramların cümle içindeki kullanımı, cümlelerin özne-yüklem uygunluğu, kavramların cümle içinde anlamlarına uygun biçimde kullanım konularında öğrencilerin daha doğru yanıtlar verdikleri tespit edilmiş, kavram haritalarının dilsel unsurlar geliştirdiği görülmüştür. Video kamera görüntülerinde ise; kavram haritası tekniğinin öğrencilerin sözlü anlatımda Türkçenin dil yapısına uygun cümleler kurmalarına katkıda bulunduğu, yapılan çalışma süreci sonunda ortaya konulmuştur.

Tosun ve Doğan (2005) kavram haritalarının din öğretiminde kullanımına dair yapmış oldukları bir çalışmada, ilköğretim ikinci kademe Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde kullanılmak üzere, üniteler ve öğrenme konuları ile ilgili geliştirilmiş kavram haritaları bulunmaktadır. Akyürek (2003), yapmış olduğu bir çalışmada, din kültürü ve âhlak bilgisi öğretiminde kavram haritası kullanımını ele alarak, kavram haritalarının, öğretimi plânlama, öğretme-öğrenme sürecinde ve öğretimin değerlendirilmesi aşamasında kullanılabileceğini belirtmiştir. Akyürek, söz konusu alanın öğretimine ilişkin çalışmasında öğrenme konularıyla ilgili, örnek kavram haritaları oluşturmuştur.

Erdoğan (2000), üniversite öğrencilerinin matematik dersine yönelik kavram haritaları ile ilgili yaptığı çalışmada, öğrenme konularını, deney gruplarından birincisinde, kâğıt tabanlı kavram haritası tekniğiyle; ikincisinde bilgisayar destekli kavram haritası tekniğiyle işlemiş, kontrol grubunda ise öğrenme konuları mevcut programdaki öğretim yöntemi ile işlenmiştir.

Çalışmanın sonunda öğrenme konularının, bilgisayar destekli kavram haritası tekniğini işlenen ders konularının mevcut programdaki öğretim yöntemine göre matematik başarısını artırdığı bunun yanında, kâğıt tabanlı kavram haritası tekniğinin de mevcut programdaki öğretim yöntemine göre matematik başarısını yükselttiği tespit

edilmiştir. Kâğıt tabanlı kavram haritası tekniği kullanılarak ders anlatılan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile bilgisayar destekli kavram haritası tekniği kullanılarak ders anlatılan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Diğer taraftan, kâğıt tabanlı kavram haritası tekniği kullanılarak ders anlatılan öğrencilerin akademik başarı ortalamaları, bilgisayar destekli kavram haritası tekniği kullanılarak ders anlatılan öğrencilerin akademik başarı ortalamalarından düşük çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, bilgisayar destekli kavram haritası tekniği kullanılarak ders anlatılan öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının, kâğıt tabanlı kavram haritası tekniği kullanılarak ders anlatılan öğrencilerin akademik başarı ortalamasından oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fakat her iki grubun başarı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Özata (2003), kavram haritaları ile ilgili yapmış olduğu ilköğretim dördüncü sınıf fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme konularıyla ilgili kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla, deney grubunda öğretmen kademe kademe öğrencilerle öğrenme konularıyla ilgili beyin fırtınası yaparak kavram haritası oluşturmuş, kontrol grubunda ise öğrenme konuları, mevcut programdaki öğretim yöntem ve tekniklerle ders işlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarıları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Çalışmada, deney grubu öğrencilerinin öğrenme konuları ile ilgili kavram yanlışları oranlarında, mevcut programdaki öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kavram yanlış oranlarına göre daha fazla azalma olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada, kavram haritalarının, öğrenme konuları ile ilgili kavram yanlışlarının, bilimsel kavramlara dönüştürülmesinde etkili olduğu sonucu tespit edilmiştir. Fen bilgisi dersine karşı, deney grubu öğrencilerinin tutumlarında kontrol grubu öğrencilerine göre, olumlu yönde farklılık tespit edilmiştir.

Altın (2002) kavram haritaları ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, öğrenme konusu olarak seçilen bir lise ikinci sınıf fizik konusunu, kontrol grubu öğrencilerinde mevcut programdaki öğretim yöntemi ders işleme yöntemiyle; deney grubu öğrencilerinin ilkinde kavram haritalarıyla; ikinci grupta bilgisayar destekli deneyle; üçüncü grupta 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 sınav lehine istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Sarıçayır (2000) kavram haritalama öğrenme yönteminin, lise ikinci sınıf kimya derslerindeki başarıya etkisinin araştırıldığı bir çalışmada, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine; deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlılık tespit edilmiş, kimya öğretimde kavram haritası kullanmanın öğrenci başarısını artırdığı, çalışma sonuçları kapsamında, istatistiksel olarak ortaya konmuştur.

Duru (2001) konu ile ilgili yaptığı çalışmada, ilköğretim yedinci sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme konusu ile ilgili öğretmenin çizdiği kavram haritası kullanılarak ve gruplara kavram haritası çizdirilerek yapılan öğretimle deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık tespit edilmiş; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Kulaberoğlu (1999) kavram haritası öğrenme-öğretme yönteminin, mevcut programdaki öğretim yönteminde bulunan öğrenme-öğretme yöntemlerine göre, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarısını yükseltmede etkili olduğunu, yapmış olduğu çalışma sonuçları çerçevesinde tespit etmiştir. Yine fen bilgisi dersi öğretimi ile ilgili bir çalışmada (Vural, 2003) ilköğretim sekizinci sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilerin öğrenme başarısında geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre kavram haritasının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin son test ortalamalarının istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Kabaca (2002), konu ile ilgili, kavram haritası öğretme yönteminin matematik problemlerinin çözümünde kullanılmasına yönelik bir çalışmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiş, kavram haritalarının öğrencilerin matematik dersi başarısını yükselttiği sonucu yapılan çalışma sonrası belirlenmiştir.

Konu ile ilgili olarak, ABD deki okullarda teorik ve uygulamaya dönük çalışmalarda, kavram haritalarının bir öğretim stratejisi olarak ana dil öğretiminde etkili olduğu ortaya konulan çalışma sonuçlarıyla tespit edilmiştir. (Chularat ve De Backer, 2003: 79) Öğrencinin İngilizce metinleri anlama başarısında, kavram haritalarıyla öğrenen grubun bireysel çalışma grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede İngilizce akademik başarısı elde ettiği; ayrıca öğrencilerin öz-denetim (selfregulation: öğrencilerin öğrenme sürecine güdülenme ve davranış aktiviteleri) becerilerinin gelişmesinde kavram haritalarının etkili olduğu, çalışma sonuçları ile tespit edilmiştir. Ayrıca, bu çalışma ile İngilizcenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik kavram haritalarının bir öğretim stratejisi olarak kullanımının öğrenme süreçlerindeki etkililiği sorgulanmış ve olumlu sonuçlar ortaya konulmuştur

Türkçe dil bilgisi derslerinde kavram haritaları tekniği kullanımının öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla Yaman (2006), konu ile ilgili olarak bir çalışma yapmıştır. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesinde sosyoekonomik düzeyleri farklı biri özel, diğeri devlet ilköğretim okulundaki 7. Sınıf öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, ifade edilen, okullardaki sınıf mevcutları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, bu okulların 7/A ve 7/B sınıflarında öğrenim gören 95 öğrenci oluşturmaktadır. Bu 95 öğrencinin 38'i özel ilköğretim okulunda, 57'si devlet ilköğretim okulunda öğrenim görmektedir. Özel okulda okuyan 38 öğrenciden 18'i deney grubu öğrencilerini, 20'si ise kontrol grubu öğrencilerini oluşturmaktadır. Devlet okulunda okuyan 57 öğrenciden de 30'u deney grubu öğrencilerini, 27'si kontrol grubu öğrencilerini oluşturmaktadır.

Yaman'ın yaptığı araştırmada, öğrencilere, dil bilgisi öğrenme konusu olarak "kelime türleri" konusu işlenmiştir. Öğrencilere "kelime türleri" konusu deney grubunda kavram haritası tekniğiyle, kontrol grubunda mevcut programdaki öğrenme-öğretme yöntemiyle anlatılmıştır. Araştırma uygulama süresi, 10 hafta sürmüştür ve ön test- son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, elde edilen verilerin çözümlenmesinde hem nicel hem de nitel çözümlene yöntemleri kullanılmıştır. Bilgi testi, açık uçlu soru formu ve Türkçe dersi tutum ölçeği uygulamaları, çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilere uygulanmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilere ise, kavram haritası tekniğini öğrencilerin öğrenmeleri için, iki saatlik kavram haritalarını tanıtıcı etkinlik çalışması



yapılmış ve öğrencilerin her birinden seçilen öğrenme konusu ile ilgili, kavram haritası oluşturmaları istenmiştir. Bunun yanında, her iki okuldaki deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin, ön test puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Çalışma sırasında, buluş yoluyla öğretim yöntem ve tekniği esas alınmış, öğrencilere işlenen kelime türüne ait örnekler tepegöz aracılığıyla gösterilip, öğrenme konusu ile ilgili ve kavram haritaları oluşturma kuralını sezmeleri sağlanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından çizilen kavram haritası, tepegöz yardımıyla öğrencilere gösterilerek kavram haritası çizme kurallarını daha iyi anlamaları sağlanmıştır. Ders bitiminde ise değerlendirme yapmak amacıyla öğrencilerden geri dönüt mahiyetinde, öğrenme konuları ile ilgili kavram haritaları oluşturmaları istenmiştir.

Yaman'ın yaptığı bu çalışmanın sonunda, her iki okulda da kavram haritalarıyla öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları, mevcut programdaki öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin aldığı puanlara göre yüksek olduğu ve kavram haritaları öğrenme yönteminin, Türkçe dil bilgisi öğretiminde başarıyı arttırdığı tespit edilmiştir. Bunun yanında, çalışma sonucunda elde edilen bulgular neticesinde, her iki okuldan seçilen örneklem grubu öğrencilerinin ön bilgilerinin eşit düzeyde olduğu, fakat özel okuldaki öğrencilerin ön test puan ortalamasının devlet okulundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine, çalışma sonunda elde edilen veriler çerçevesinde özel ilköğretim okulu deney grubu öğrencileri ile devlet ilköğretim okulu deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının sıra ortalamasında da özel ilköğretim okulu deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada elde ettiği bulgulara dayanarak, sınıftaki öğrenci sayısının azlığı ve öğrencilerin, maddi imkânların sağladığı daha elverişli çalışma ortamı, özel ilköğretim okulundaki öğrencilerin, devlet ilköğretim okulu öğrencilerine göre daha başarılı olmasını sağlayan faktörler çerçevesinde açıklanabileceğini ifade etmiştir.

Yaman'ın yaptığı çalışmanın sonucunda 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, bunun yanında geleneksel yöntemle işlenen derslerde, dil bilgisi kavramlarının daha çok

karıştırıldığı ve anlamlı öğrenmenin sağlanamadığı tespit edilmiştir. Bütün bu sonuçlar dikkate alındığında öğrencilerin, kavram haritalarıyla yaptıkları dil bilgisi öğrenme çalışmalarında, öğrenme konuları ile ilgili kavramlarını geliştirmede, görsel grafiksel öğrenme stratejisi niteliğinde olan kavram haritalarının anlamlı katkı yaptığı ifade edilebilir.

Kavram haritalarının farklı öğretim alanlarında geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenci başarısını artırdığı, yukarıdaki araştırma sonuçları çerçevesinde ifade etmek mümkündür. Bunun yanında, öğrencilerin derse karşı, öğrenme konularına karşı, olumlu yönde tutum geliştirmesine katkı sağladığı, kavram haritaları üzerine yapılan yukarıdaki araştırma sonuçları kapsamında belirtilebilir.

Kavram haritaları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; kavram haritalarının öğrenme ve öğretme süreçlerindeki kullanım durumları kapsamı içerisinde değişik uygulama çalışmalarının olduğu göze çarpar. Bu uygulama çalışmaları, öğrenme konuları ile ilgili öğrencilerin çizdiği kavram haritalarına dayalı öğretim etkinlikleri çalışmalarıdır.

Okunan metinlerin fikir haritasının (mind map) çıkarılmasıyla ilgili çalışmalar çerçevesinde, dil öğretiminde okuma etkinliklerine yönelik araştırmalarda (Woodward, 1996) yapılmaktadır. Bilimsel tekniklerden kavram haritalarının kullanılarak üniversite öğrencilerinin okuduğu metinleri anlama ve özetleme becerilerinin ölçümüne yönelik, kavram haritalarının kullanıldığı bir çalışmada (Jouchoux, 1997), özetleme becerisi bakımından, kavram haritası grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre, daha fazla düşünce ürettikleri tespit edilmiştir.

Dinlemeyle ilgili terimleri, uygun kategorilerde toplamak üzere yapılan bir araştırmayla (Witkin ve Trochim, 1997) kavram haritaları oluşturulmuştur. Katılımcılara dinlemeyle ilgili 98 kavram verilmiş ve onlardan bu kavramların önem derecelerini likert tipi bir ölçekle beş düzeyde tespit etmeleri istenmiştir. İstatistiksel analizlerden sonra dinlemeyle ilgili kavramlar için on beş grup belirlenmiştir. Grup isimleri önce bilgisayar programı, sonra araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Kavram haritası öğrenme metodunun bir kavramın diğer kavramla ilişkili olarak sunulmasını sağladığı görüşünden hareketle dinlemeyle ilgili; eleştirel dinleme, duyuşal

izlenim, bağlam ve bileşik süreç, aktif dinleme olmak üzere dört önemli kategori belirlenmiştir.

Bağcı Kılıç (2003), konu ile ilgili olarak, 134 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen bir çalışmada, kavramlar arası ilişkileri nasıl yazılacağı araştırmacı tarafından öğrencilere anlatılmış ve öğrencilerden bir kavram seçip bağlantılı kavramları ve ilişkileri yazarak, kavram haritası oluşturmaları ifade edilmiştir. Sonuçta öğrencilerin % 33 ü kavram haritalarındaki ilişkileri birkaç kelimeyle ifade etmiş, % 53 ü bağlantı çizgilerine tam cümle olarak yazmış, %15 i ise bir ilişki ifadesi yazmamıştır. İngilizce de kavram haritası yoluyla ilk olarak kavramı, sonra bağlantılı kelimeleri ardından bir sonraki kavramı vb. oluşturularak tam ve anlamlı cümleler kurulur. İngilizcede iki kavram arasındaki ilişki, bağlantı çizgisinin üzerine bir edat ya da bir fiil yazarak kolayca açıklanır. Fakat Türkçede söz diziminin özne+tümleç+yüklem şeklinde olması ve Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması sebebiyle, edatlardan ziyade son eklerin kullanılmasını dikkate alan araştırmacı, konu ile ilgili şu üç görüşü ortaya koymuştur:

1. Kavramlar arası ilişkileri bağlantı çizgilerine tam cümle olarak yazmak.
2. Kavramlar arası ilişkileri kavram haritasının altında kısa paragraf biçiminde yazmak.
3. Kavramlar arası ilişkiyi sözlü biçimde açıklamak.

Altınok'un (2004) işbirlikçi ve bireysel kavram haritalamanın öğrencilerin fen başarısına etkisi ile ilgili yaptığı bir çalışmada, uygulama öncesine göre öğrencilerin fen başarılarının arttığı fakat bu artışın işbirlikçi kavram haritalama grubunda bulunan öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinde işbirlikçi çalışmanın öğrenme aşamalarındaki etkisini ve problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla, eğitimsel bağlamda R2 (bilgisayar destekli kavram haritası çizim programı ) yoluyla yapılan bir çalışmada (Komis, Avouris ve Fidas, 2002) bilgisayar destekli kavram haritası çizen grubun, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna göre işbirlikçi çalışma ve problem çözme becerilerinde artış olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin oluşturduğu kavram haritalarının gruplarda dolaştırılarak kavram haritalarının yapılandırılmasının öğrencilerin öğrenme konularındaki öğrenme başarısı

ve kavram gelişimine etkisinin araştırıldığı bir çalışmada (Öztuna, 2002), birisi özel ilköğretim okulu, diğeri devlet ilköğretim okulunun yedinci sınıflarında deney grupları, fen bilgisi dersi bitiminde küçük çalışma grupları hâlinde konu ile ilgili kavram haritası çizimi, daha sonra her grubun yaptığı kavram haritası gruplar arasında döndürülerek değerlendirilmiştir. Çalışmada söz konusu uygulama, mevcut programdaki öğretim metoduna göre daha başarılı bulunmuş, özel ilköğretim okulu deney grubu öğrencileri daha başarılı olmuş ve devlet okulu deney grubu öğrencilerinin tutumunda olumlu yönde bir değişme tespit edilmiştir.

Baki ve Mandacı Şahin'in (2004) konu ile ilgili yapmış oldukları çalışmada, matematik öğretmeni adaylarının bilgisayar ortamında Inspiration yazılımıyla kavram haritası çizdikleri araştırmada, öğrencilerin bir kavram haritasında bulunması gereken temel özelliklerden olan kavramlar arası ilişkileri açıklayan bağlantı oklarından ve önermelerden haberdar olmadıkları bundan dolayı bilgiyi yapılandırma özelliklerinin gelişmemiş olduğu ve temel kavramlarla alt kavramlar arasında ilişki kurmakta güçlük çektikleri sonucu tespit edilmiştir

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen bir araştırmada, sosyal bilgiler dersinde yapısalcı yaklaşım esas alınarak (Şahin, 2002), öğrencilerin büyük çoğunluğu bilginin örgütlenmesinde ve hatırlanmasında kavram haritasının etkili olduğunu belirtmiş ve araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretiminde yapısalcı öğrenme yaklaşımlarının olumlu etki gösterdiği tespit edilmiştir.

Şahin, Gürdal ve Macaroğlu (1994) tarafından M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinden oluşan örneklem grubuna Piaget'in yüzyüze görüşme tekniği kullanılarak hücre ile bir kavram haritası hazırlanmış ve bu kavram haritası kullanılarak ders anlatılan deney grubuyla kontrol grubunun ön testleri arasında % 5.5 lik bir fark tespit edilirken, son testleri arasında % 34.6 lık bir fark tespit edilmiştir.

Kavram haritalarının yedinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde etkililiği ile ilgili olarak, Willits (2002) bir çalışma yapmıştır. Öncelikle toplam 18 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubunun öğrenme stilleri 'Öğrenme Stilleri Envanteri' ile belirlenmiş ve dört baskın öğrenme stiline sahip (işitsel, görsel, kinestik, dokunma) öğrencilerin kavram haritalarıyla öğrenmelerinde, kinestik öğrenme stiline sahip öğrencilerin dışında

kalanların başarılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışma sonunda öğrencilerle yapılan mülâkatlarda tüm öğrenciler -kinestik stile sahip öğrenci dışında-, kavram haritaları öğrenme yönteminin kendi öğrenme stillerine uygun olduğunu tespit etmiştir.

Yukarıda konu ile ilgili ifade edilen araştırma sonuçları, öğrencilerin öğrenme konuları doğrultusunda çizdiği kavram haritalarının, onların bilgiyi nasıl yapılandırıldığını ortaya koymakta ve mevcut programdaki öğrenme yöntemine göre olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme aracı olarak, kavram haritalarının kullanımına yönelik bir çalışmada (Kabaca, 2003), lise birinci sınıf öğrencilerine üç matematik sınavı ile eş zamanlı olarak üçer kavram haritası yaptırılmış ve bu sınavlardan alınan notlarla kavram haritalarından alınan puanlar arasındaki korelasyon durumu değerlendirilmiştir.

Bu araştırmaya göre kavram haritası kullanılarak yapılan ölçme ile klâsik ölçme sistemi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon bulunamamıştır. Lise öğrencilerinin dönem içinde oldukları üç edebiyat sınavının ortalaması ile yine bu öğrenciler tarafından oluşturulmuş üç kavram haritasının ortalaması arasında istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuş ve kavram haritası çizimiyle dil becerisi arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir.

Kavram haritalarını değerlendirmeye yönelik bir çalışmada (Görgeç, 1997) kavram haritaları oluşturma etkinliğinin öğrencilerin bilgilendirici bir metni anlama ve hatırlama düzeyini ne derece etkilediğini belirlemeyi amaçlayan ve öğrencilerin okuma sürecinde kullanacakları anlama teknikleri çerçevesinde öğrenme konuları ile ilgili zihin haritaları ve kavram haritalarını oluşturma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen araştırmada, bilgilendirici bir metin, bir grup öğrenci tarafından kurallı özetleme tekniğiyle; bir grup öğrenci tarafından bilgi haritası oluşturma tekniğiyle; diğer grup tarafından da kendi stratejilerini kullanarak özetlenmiştir. Çalışma sonucunda, metni anlama ve hatırlama düzeyi, bilgi haritası oluşturma beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha yüksek tespit edilmiştir.

Demirel (1996) okuduğunu anlama düzeyinin (yüksek, orta ve düşük) olduğu ve bilgilendirici metin türünün (düz, şemalı, resimli ve resimli şemalı ) yer aldığı, altıncı sınıf öğrencilerinin, öğrenme düzeyine etkisinin incelendiği bir çalışma sonucuna göre öğrenciler, en az düz metinden en fazla ise resimli ve şemalı metinden faydalanmıştır.

Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan bir çalışmada Şen ve Koca (2003) tarafından kavram haritalarını değerlendirmek amacıyla nicel yöntemlerin yanı sıra nitel yöntemlerden de faydalanılmıştır. Kavram haritalarındaki çapraz bağlantıların sayısı, kavram sayısı, düzey ve derece sayısı ve bağlantıların sayısı gibi özelliklerin nitel yöntemlerle; kavram haritalarının çeşitli değişkenlerle arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının ise nicel yöntemlerle ortaya konulabileceği sonucu tespit edilmiştir.

Oral'ın (2003) ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerini incelediği araştırmasında, sosyal alandaki öğrencilerin soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini daha çok kullandıklarını düşünerek öğrenmeyi daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Alpan'ın (2004) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada grafik tasarım ilkeleri ışığında düzenlenen ders kitaplarının okullarda kullanılan ders kitaplarına göre öğrenci başarısını yükselttiği tespit edilmiştir.

Wu, Lee ve Lai'ın (2004) liselerde okutulan bilgisayar ders kitapları üzerinde yaptıkları çalışmada, ders kitaplarının önemli kavramları uygun bir biçimde içermediği ve kavramlar arası bağlantıları göstermede yetersiz olduğu diğer taraftan önemli kavramların kavramsal yapısını analiz etmede ders kitaplarındaki kavram haritalarının oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir.

Clarck ve James (2004) kavram haritalarını bir alana ait kavramların mantıklı dizilişini göstermesi bakımından ele almış, coğrafya ile ilgili kavram haritalarını, coğrafya ders kitaplarıyla karşılaştırarak ders kitaplarının kavram haritalarındaki sırayı takip etmediği bu bağlamda ders kitaplarının içerik planlamasında kavram haritalarından yararlanılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Akinoğlu, Şahin ve Gürdal (2002) konu ile ilgili olarak, fen bilgisi ders kitaplarının kavram haritası çizilerek değerlendirildiği başka bir çalışmanın bulgularına göre de ders kitaplarında ciddi boyutta kavram yanlışlarının varlığı ve kavramlar arası ilişkilerin kopuk olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak dil bilgisi gibi soyut kavramlara dayalı alanlara yönelik hazırlanan ders kitaplarında öğrencilerin kavram gelişimini sağlamak üzere kavram haritası çizimlerine yer verilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Özbay'ın (2003) yaptığı çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin % 53,70 i, mezun oldukları yüksek öğretim programlarının, Türkçe ve dil bilgisi alanında kazandırdığı bilgi ve beceriler bakımından yeterli olmadığını tespit etmiştir. Türkçe öğretmenleri metot seçerken dikkate aldıkları en önemli öğenin metodu iyi bilip uygulayabilmeleri (% 45,37) olduğunu; dil bilgisi öğretiminde en çok soru-cevap metodunu (% 25,92) kullandıklarını ifade etmiştir. Türkçe öğretiminde öncelikli hedeflerinin Türkçenin kurallarını öğretme (% 48,14) olduğunu belirten Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin Türkçe dersine ilgi duymasını sağlayan en önemli faktörün, öğrenme konusu ile ilgili yöntem ve tekniğin uygunluğu (% 56,48) olarak ifade etmişlerdir.

Yukarıda, kavram haritaları öğrenme-öğretme yönteminin, Türkçe öğretimi sürecinde kullanılması ile ilgili yapılan çalışmalarda, görsel grafiksel içerikli, resimli ve çizimlerden oluşan materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve ders kitaplarında yeterince kavram haritasına yer verilmediği belirtilmektedir. Bunun yanında Türkçe öğretimi çalışmalarında gerek öğretmenlerin, gerekse öğrencilerin, yeterli düzeyde, Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşmada, öğrenme stratejisi oluşturamadığı ifade edilmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM VE UYGULAMA

#### 3.1. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, yöntemi ve deseni, çalışma gruplarının oluşturulması, deney grubuna yönelik işlemler, kontrol grubuna yönelik işlemler, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel analizler hakkında bilgi verilmiş ve araştırmada yapılan uygulama örnekleri yer almaktadır.

#### 3.2. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte uygulandığı çoklu araştırma metodu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu, deneysel bir çalışma niteliği taşımaktadır. Gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deneme modeli doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği neden-sonuç ilişkilerini belirlenmeye çalışıldığı modeldir. Bu modelde öntestlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2000: 97). Öntest-sontest kontrol gruplu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir (Büyüköztürk, 2001: 27). Nitel boyutta ise deneysel süreçte uygulanan kavram haritası tekniğinin etkililiği üzerine öğrenci görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmada nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte ele alındığı çoklu metotlar kullanılmıştır. Çoklu metotlar (multiple methods), eğitimde araştırılmaya gerek duyulan konuların çeşitli yönlerden değerlendirilmesine elverişlidir (Louis ve



Lawrence, 1997: 240). Çoklu metotlar bir olayın pek çok farklı yönünü ortaya çıkardığından eğitim7 araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Silverman, 2000: 50).

Nicel veriler, anket, öntest-sontest, tema sonu genel değerlendirme OABT ve Türkçe Tutum Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise açık uçlu sorular ve mülakat yoluyla elde edilmiştir. Nitel araştırmalar sosyal gerçeklerin oluşumuna, araştırmacının çalışmasını biçimlendiren sınırlı durumlara önem verir (Denzin ve Lincoln, 1996: 8). Işıkoğlu'na (2005: 161) göre nitel araştırma yöntemleri araştırmanın gerçekleştirildiği doğal ortam anlamaya, tanımaya ve sonuçlara olan etkilerini açıklamaya duyarlı olduklarından eğitsel gerçekleri çok boyutlu olarak ortaya koyma imkânı tanır. Bu yönleri ile de eğitim araştırmalarına zenginlik katarlar.

Tablo 3.1.

*Nicel ve Nitel Veriler İçin İşlem Süreci:*

Sınıf	Testler	Deney grubu 1 Deney grubu 2  (Kavram haritaları yöntemi ile öğrenci merkezli öğretim)	Kontrol grubu 1 Kontrol grubu 2  (Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi)
<b>8. sınıf</b>	Öntest	OABT Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Mülakat Soruları Metin Parçaları ile İlgili Açık Uçlu Sorular	OABT Türkçe Dersi Tutum Ölçeği
	Sontest	OABT Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Mülakat Soruları Metin Parçaları ile İlgili Açık Uçlu Sorular	OABT Türkçe Dersi Tutum Ölçeği
	Tema Sonu Genel Değerlendirme Soruları (Kalıcılık testi)	OABT	OABT

Araştırmanın bağımsız değişkeni, 16 hafta süresince (2009-2010 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında) haftada 4 ders saati olmak üzere verilen kavram haritaları tekniği etkinlikleriyle desteklenerek gerçekleştirilen Türkçe dersleridir. Bağımlı değişkenleri ise, öğrencilerin Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” temaları bilgi düzeyleridir.

Araştırmada öntest-sontest ölçümlerine yer veren deney ve kontrol grupları (2 X 2) düzeneği kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına Türkçe dersine başlamadan önce ilgili ünitelerde öğretilecek konulara ait bilgilerini ölçmek amacıyla öntest uygulaması yapılmıştır. Öntest uygulamasını izleyen haftadan başlayarak deney gruplarına ilgili üniteler kavram haritaları öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir. Aynı süre içinde kontrol gruplarına ilgili üniteler bir hafta boyunca mevcut programda yer alan öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir.

Araştırmada, tüm gruplara öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek için anket; Türkçe dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Türkçe Tutum Ölçeği; okuma anlama becerilerine yönelik ön bilgilerini ölçmek için öntest- sontest (SBS’de çıkmış, geçerlilik ve güvenilirlik durumu uygun 25 soru) ve her metin parçası sonrası açık uçlu 5-6 soru yöneltilerek uygulanmıştır. Deney gruplarında nitel araştırma tekniklerinden olan mülakat tekniği de kullanılmıştır.

Çalışma süresi içerisinde gerekli izin Manisa Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Araştırmada “öntest-sontest kontrol gruplu deneme” modeli kullanılmıştır. Her iki okulda ilköğretim 8. sınıf, deney gurubu öğrencilerine belirlenen metin parçaları, önce okutulup, öğrencilerin okudukları metin parçasının anahtar kelimelerini bulup, yazılı olarak not almaları sağlanmıştır. Metin parçası ikinci kez okutulmuş, ana fikir, yardımcı fikirler ve anahtar kelimeler çerçevesinde, kavram haritalarına dönüştürülerek, öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerine etkisi çeşitli değişkenlere göre tespit edilerek, belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencileri 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanımlar dikkate alınarak, ders işleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın başında ve sonunda, tüm gruplara okuduğunu anlama bilgi testi, açık uçlu soru formu ve “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışma sürecinde, sekizinci sınıflarda okutulan ders kitabındaki metin parçalarına, kazanımlarına, öğrenme alanlarına ve öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini

geliştirmeye uygun, kavram haritaları oluşturulmuştur. Öğrenme sürecinin sonunda grupların öğrenme alanlarındaki başarı seviyeleri sontest ve gözlem formları ile ölçülmüş olup, öğrenme stilleri ve cinsiyetleri dikkate alınarak, aradaki fark değerlendirilmiştir.

Türkçe temel dil becerilerinin yerleşik alışkanlıklar ve beceriler hâlinde kazandırılmasında kavram haritaları yönteminin öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi olduğunu gösterme açısından araştırmamızın faydalı olması beklenmektedir.

### 3.3. Deney Gruplarına Yönelik İşlemler

Yapılan çalışma süreci içerisinde deney grupları için yapılan etkinlik aşamaları şu şekilde gerçekleştirildi.

1. Çalışma sürecinde bulunacak tüm öğrencilere kavram haritaları yöntemi ile ilgili ilk hafta 4 ders saati bilgi verildi ve deney süreci hakkında öğrenciler motive edildi.
2. Çalışma sürecine katılan tüm öğrencilerden kişisel bilgi forumlarını doldurmaları istendi.
3. Çalışma sürecine katılan tüm öğrencilere okuma-anlama başarı testi (öntest) uygulaması yapıldı.
4. Çalışma sürecinde deney grubunda bulunan öğrenciler ile 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” temalarında bulunan metin parçaları kavram haritaları yöntemiyle işlendi.
5. Çalışma süresince her iki okulda deney gurubu öğrencilerine belirlenen metin parçaları önce okutulup, daha sonra çizgisiz A4 dosya kâğıdı dağıtılıp, öğrencilerin okudukları metin parçasının anahtar kelimelerini bulup, yazılı olarak not almaları sağlandı.

6. Metin parçası ikinci kez okutulup, ana fikir, yardımcı fikirler ve anahtar kelimeler çerçevesinde, kavram haritalarına dönüştürülerek, öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerine etkisi çeşitli değişkenlere göre tespit edilerek belirlenmiştir.

7. Deney grubu öğrencilerine, 2005 Türkçe Programındaki kazanımlar dikkate alınarak, ders işleme yöntemi kullanılmıştır.

8. Çalışmanın başında ve sonunda, tüm gruplara okuduğunu anlama bilgi testi, açık uçlu soru formu ve “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır.

9. Çalışma sürecinde, sekizinci sınıflarda okutulan ders kitabındaki metin parçalarına, kazanımlarına, öğrenme alanlarına ve öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmeye uygun, kavram haritaları oluşturulmuştur.

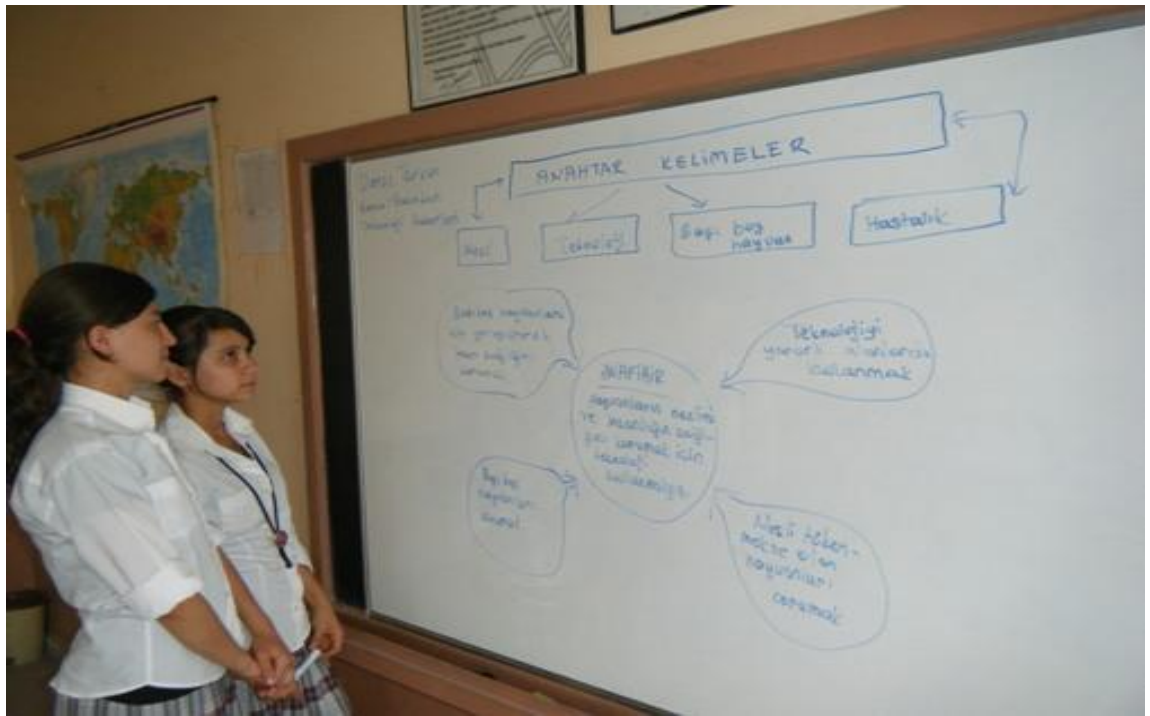
10. Öğrenme sürecinin sonunda grupların öğrenme alanlarındaki başarı seviyeleri sınav ve gözlem formları ile ölçülmüş olup, öğrenme stilleri ve cinsiyetleri dikkate alınarak, aradaki fark değerlendirilmiştir.

### **3.3.1. Deney Grubuna Yönelik Metin Parçalarından Kavram Haritaları Oluşturma Çalışmaları ve Uygulama Örnekleri**

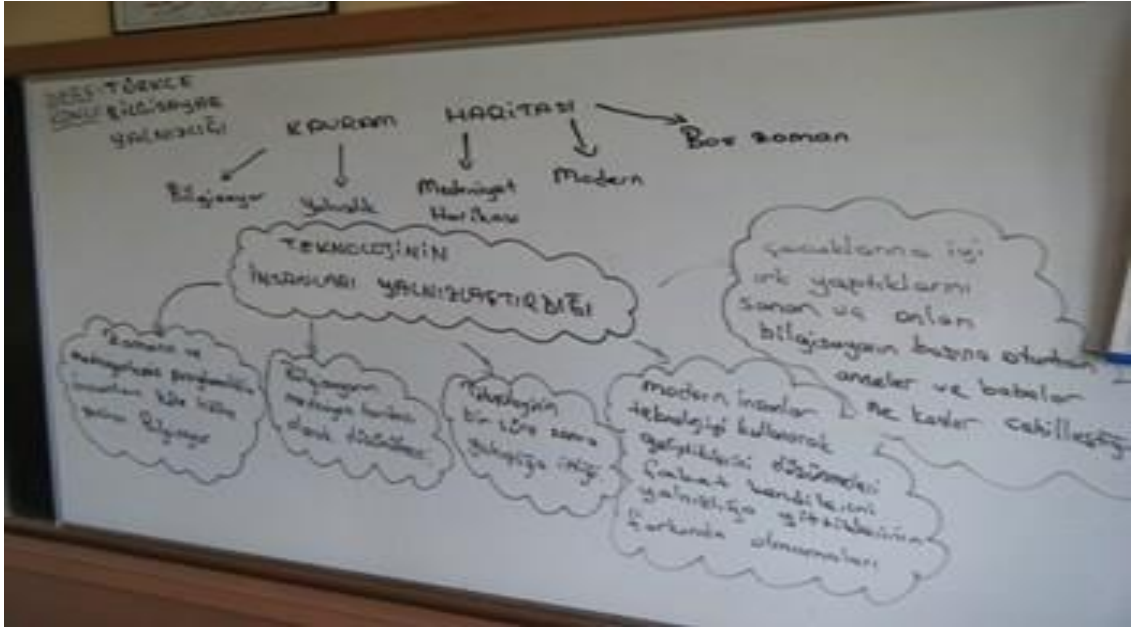
Deney grubundaki öğrencilerin okuma-anlama becerilerini geliştirmek amacı ile ilk önce araştırmacı tarafından kitaptaki, “Bilgisayarın Yalnızlığı” isimli metin parçası kullanılarak öğrencilerin okuma-anlama becerilerini geliştirmek amacıyla ana fikir, yardımcı fikirler ve anahtar kelimeler çerçevesinde hazırlanan kavram haritası oluşturma etkinliği araştırmacının gözetiminde öğrencilere tahtada yaptırılmıştır.



Şekil 3.1. “Bilgisayar Yalnzlığı” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği



Şekil 3.2. “Bilgisayar Yalnzlığı” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 2



Şekil 3.3. “Bilgisayar Yalnızlığı” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 3

### 3.3.2. Kontrol Gruplarına Yönelik İşlemler

Çalışma süresinde kontrol gruplarında, 8. sınıf Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” temalarındaki metin parçaları kullanılmıştır.

Ders sürecinde yapılandırmacılığa dayalı olarak hazırlanmış Türkçe dersi öğretim programının öğretim sürecinde kullanılmasını önerdiği, günümüzde Türkçe öğretmenlerinin uyguladığı, program ve Türkçe öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlik çalışmaları ve öğrenme tekniklerinin kullanılmasını gerektiren mevcut programda yer alan öğretim yöntemi uygulanmıştır.

Ders, araştırmacı tarafından mevcut programda yer alan anlatım, soru-cevap teknikleri ve ders kitabındaki etkinlikler kullanılarak metin parçalarının işleniş boyunca uygulanmıştır. Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi, 2005 Türkçe dersi öğretim programlarının uygulanmaya konması ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı felsefesiyle; öğrenme konuları ile ilgili bilgilerin kavratılması, kavram, ilke ve

genellemelerin açıklanmasında ve öğrencilerin aktif olarak dersin işlenişine katılmaları sürecinde uygulanmaktadır.

8. sınıf Türkçe dersi kitabında yer alan “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” temalarındaki metin parçaları metinleri okunmuş ve kazanımlarına yönelik etkinliklerle kazanımlarda belirtilen bilgiler sırasıyla sınıfta öğretilmeye çalışılmıştır. Ders kitabı ve etkinliklerinin dışında öğretimi zenginleştirecek ve öğrencilerin katılımını artıracak herhangi bir öğretim materyali kullanılmamıştır.

Araştırma kapsamına uygun olarak kontrol grubunda aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Kişisel bilgi formu ve öntestin uygulanması
2. Türkçe dersininin, ders öğretmenleri tarafından, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile anlatılması.

Temalardaki metin parçaları işlendikten sonra, her tema sonunda tema sonu genel değerlendirme çalışmaları soruları ile dönütler alınmıştır. Tüm metin parçaları ve etkinlikler ders öğretmenleri tarafından işlendikten sonra, sontest ve uygulama yapıldıktan 16 hafta sonra, okuduğunu anlama başarı testinin uygulaması yapılmıştır.

### **3.3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması**

İlköğretim okullarında belirlenen 8. sınıflardaki tüm öğrencilere ilgili ünitelerle önceden hazırlanmış olan Türkçe testi uygulanmıştır. Bu uygulamadan sonra sınıflar test sonuçları açısından eşit varsayılarak tüm sınıftaki öğrenciler araştırmaya alınmıştır. Tablo 3. 1’de deney ve kontrol grupları ile ilgili ayrıntılı bilgi bulunmaktadır.

Araştırmanın konusunu oluşturan kavram haritaları yöntemi, derslerin işleniş sürecinde farklı bir eğitim ortamı oluşturur. Bunun yanında öğrenciyi derste etkin hale getirmesi ve öğretmeni rehber konumuna taşıması gibi eğitim sürecini olumlu yönde etkileyen faktörlerden dolayı, modern öğretim yöntemlerinden birisi olduğu ifade edilebilir. Kavram haritaları öğretim yöntemi, anlamlı öğrenmeyi sağlayarak öğrenme öğretme problemlerini çözmede etkili bir öğrenme stratejisi olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmada, Türkçe derslerinde kavram haritaları tekniği etkinlikleriyle desteklenerek gerçekleştirilen ğretim yönteminin uygulanmasının ilköğretim ğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, 16 hafta süresince (2009-2010 eğitim-ğretim yılının ikinci yarısında) haftada 4 ders saati olmak üzere verilen kavram haritaları tekniği etkinlikleriyle desteklenerek gerçekleştirilen Türkçe dersleridir. Bağımlı değişkenleri ise, ğrencilerin Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” temaları bilgi düzeyleridir.

Araştırmada ntest-sontest ölçümlerine yer veren deney ve kontrol grupları (2 X 2) düzeneği kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına Türkçe dersine başlamadan önce ilgili ünitelerde öğretilecek konulara ait bilgilerini ölçmek amacıyla ntest uygulaması yapılmıştır. ntest uygulamasını izleyen haftadan başlayarak deney gruplarına ilgili üniteler kavram haritaları ğretim yöntemiyle ders işlenmiştir. Aynı süre içinde kontrol gruplarına ilgili üniteler bir hafta boyunca mevcut programda yer alan ğretim yöntemiyle ders işlenmiştir.

Araştırmada, tüm gruplara öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek için anket; Türkçe dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Türkçe Tutum leği; okuma anlama becerilerine yönelik ön bilgilerini ölçmek için ntest- sontest (SBS’de çıkmış, geçerlilik ve güvenirlilik durumu uygun 25 soru) ve her metin parçası sonrası açık uçlu 5-6 soru yöneltilerek, uygulanmıştır. Deney gruplarında nitel araştırma tekniklerinden olan mülakat tekniği de kullanılmıştır.

Çalışma süresi içersinde gerekli izin Manisa Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Araştırmada “ntest-sontest kontrol gruplu deneme” modeli kullanılmıştır. Her iki okulda, ilköğretim 8. sınıf, deney gurubu öğrencilerine belirlenen metin parçaları, önce okutulup, öğrencilerin okudukları metin parçasının anahtar kelimelerini bulup, yazılı olarak not almaları sağlandı, daha sonra metin parçası ikinci kez okutulup, ana fikir, yardımcı fikirler ve anahtar kelimeler çerçevesinde, kavram haritalarına dönüştürülerek, öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerine etkisi çeşitli değişkenlere göre tespit edilerek belirlenmiştir.

Kontrol grubu ğrencileri, 2005 Türkçe programındaki kazanımlar dikkate alınarak ders işleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın başında ve sonunda, tüm



gruplara okuduğunu anlama bilgi testi, açık uçlu soru formu ve “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışma sürecinde, sekizinci sınıflarda okutulan ders kitabındaki metin parçalarına, kazanımlarına, öğrenme alanlarına ve öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmeye uygun, kavram haritaları oluşturulmuştur. Öğrenme sürecinin sonunda grupların öğrenme alanlarındaki başarı seviyeleri söntest ve gözlem formları ile ölçülmüş olup, öğrenme stilleri ve cinsiyetleri dikkate alınarak, aradaki fark değerlendirilmiştir

Türkçe temel dil becerilerinin yerleşik alışkanlıklar ve beceriler hâlinde kazandırılmasında kavram haritaları yönteminin öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi olduğunu gösterme açısından araştırmamızın faydalı olması beklenmektedir.

Tablo 3.2.  
*Deneklerin Deney ve Kontrol Gruplarına Dağılımı*

Okullar	GRUP				TOPLAM	
	Deney		Kontrol		N	%
	n	%	n	%		
Taytan İ.Ö.O.	26	48	26	52	52	50
Kudret Demir İ.Ö.O	28	52	24	48	52	50
<b>Toplam</b>	54	52	50	48	<b>104</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde, örnekleme oluşturan toplam 104 öğrencinin, 54’ü (% 52) deney grubunu ve 50’si (% 48) kontrol grubunu oluşturmaktadır.

### 3.3.3.1. Deney ve kontrol gruplarının Türkçe öntest puanlarına göre kontrolü

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinde okuduğunu anlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının Türkçe okuduğunu anlama bilgisi öntest uygulamasından aldıkları puanlar açısından aralarındaki farklar Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3. 2’de verilmiştir.

Tablo 3.3.  
Türkçe Testinin Öntest Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Bulguları

Okullar	Üniteler		N	$\bar{X}$	S.S.	U	p
Taytan İlköğretim Okulu	Zaman ve Mekân	Deney	26	57,50	3,54	330,000	,876
		Kontrol	26	57,69	5,87		
	Atatürkçülük	Deney	26	59,62	3,52	320,000	,738
		Kontrol	26	59,62	5,99		
	Millî Kültür	Deney	26	59,88	3,23	334,000	,939
		Kontrol	26	59,81	5,38		
	Toplum Hayatı	Deney	26	58,69	3,41	334,000	,939
		Kontrol	26	58,85	5,53		
	Bilim ve Teknoloji	Deney	26	58,19	3,52	333,500	,931
		Kontrol	26	58,27	5,99		
	Kişisel Gelişim	Deney	26	56,46	2,86	314,000	,637
		Kontrol	26	56,08	5,97		
Kudret Demir İlköğretim Okulu	Zaman ve Mekân	Deney	28	61,00	4,30	327,000	,866
		Kontrol	24	61,46	5,61		
	Atatürkçülük	Deney	28	65,89	2,02	313,500	,668
		Kontrol	24	65,63	5,77		
	Millî Kültür	Deney	28	66,00	1,78	313,000	,667
		Kontrol	24	66,04	5,89		
	Toplum Hayatı	Deney	28	65,36	4,71	332,500	,947
		Kontrol	24	65,63	6,65		
	Bilim ve Teknoloji	Deney	28	66,29	5,48	333,000	,955
		Kontrol	24	66,25	5,37		
	Kişisel Gelişim	Deney	28	66,32	7,66	304,000	,542
		Kontrol	24	66,67	5,84		

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinde kavram haritaları etkinlikleriyle

desteklenerek gerçekleştirilen öğretim ve düz anlatım öğretim yöntemleri uygulanmadan önce aralarında fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir. Tablo 2. 2 incelendiği zaman, Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” üniteleri öntestleri açısından hem Taytan İ.Ö. 8. sınıf hem de Kudret Demir İ.Ö.O. 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

### 3.4. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Manisa ili Salihli ilçe merkezinde bulunan Kudret Demir İ.Ö.O. ve Taytan İ.Ö.O. 8. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur.

Araştırmanın evreni, 2009-2010 öğretim yılında, Manisa ili, Salihli ilçe merkezinde bulunan Taytan İ.Ö.O. ile Kudret Demir İ.Ö.O. 8. sınıf öğrencileri tarafından oluşturulmuş ve tez ile ilgili çalışma süreci içerisinde öğrencilerin Türkçe dersi beceri alanlarındaki başarılarına, kavram haritası kullanımının, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisinin olup olmadığını tespit etmek için konu ile ilgili literatür taraması yapıp, uzman görüşü alınarak, Manisa ili, Salihli ilçesinde, Taytan İ.Ö.O. ile Kudret Demir İ.Ö.O. deneysel çalışma (uygulama) yapmak amacıyla seçilmiştir. 2009-2010 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında, her iki okulun 8. sınıflarında, öğrenciler özelliklerine uygun olarak random yöntemiyle bir deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur.

Araştırmanın örneklemini Manisa ili Salihli ilçesinde, Taytan İlköğretim Okulunda ve Kudret Demir İlköğretim Okulunda 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 104 kişiden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğiyle seçilen öğrencilerden oluşmuştur.

Kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği, araştırmacının en elverişli çalışmayı yürütebilmesi için, zaman ve emekten tasarruf sağlamak amacıyla kullanılır (Böke, 2010, 124).

Örneklem dağılımı ile ilgili ayrıntılı bilgi Tablo 3. 2’de verilmiştir.

Tablo 3.4.  
Deneklerin Deney ve Kontrol Gruplarına Dağılımı

Okullar	GRUP				TOPLAM	
	Deney		Kontrol		N	%
	n	%	n	%		
Taytan İ.Ö.O.	26	48	26	52	52	50
Kudret Demir İ.Ö.O	28	52	24	48	52	50
<b>Toplam</b>	54	52	50	48	<b>104</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde, örnekleme oluşturan toplam 104 öğrencinin, 54’ü (% 52) deney grubunu ve 50’si (% 48) kontrol grubunu oluşturmaktadır.

### 3.5. Değişkenler

Araştırmadaki bağımlı ve bağımsız değişkenler aşağıdaki gibidir.

#### 1. Bağımsız Değişkenler

Uygulamada kullanılan kavram haritası öğretim yöntemi destekli öğrenci merkezli öğretim yöntemi ve mevcut öğretim programındaki yaklaşımların tavsiye ettiği öğrenci merkezli öğretim yöntemi çalışmanın bağımsız değişkenleridir.

#### 2. Bağımlı Değişkenler

Sekizinci sınıf öğrencileri için, Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” temalarında bulunan metin parçaları, Türkçe Dersi Tutum Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, Okuma-Anlama Başarı Testi, Anket, Mülakat Kayıtları, Açık Uçlu Sorular çalışmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmuştur.

### 3.6. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

Bu araştırmada kullanılan ölçme araçları aşağıda verilmiştir.

1. Anket
2. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

3. Bilgi Testi (Okuduğunu Anlama Başarı Testi), İlköğretim II. Kademe Öğrencilerine Yönelik Tema Bilgisi Testleri
4. Açık Uçlu Sorular
5. Mülâkat Kayıtları
6. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

### 3.7. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, bu araçların özellikleri ve kullanılmalarındaki amaçlar hakkında bilgi verilecektir.

Araştırmada, tüm gruplara öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek için anket; Türkçe dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Türkçe Tutum Ölçeği; okuma anlama becerilerine yönelik ön bilgilerini ölçmek için ön test- son test (SBS’de çıkmış, geçerlilik ve güvenilirlik durumu uygun 25 soru) ve her metin parçası sonrası açık uçlu 5-6 soru yöneltilerek uygulanmıştır. Deney gruplarında nitel araştırma tekniklerinden olan mülâkat tekniği de kullanılmıştır.

Çalışma süresi içerisinde gerekli izin Manisa Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Araştırmada “öntest-sontest kontrol gruplu deneme” modeli kullanılmıştır. Her iki okulda, ilköğretim 8.sınıf deney gurubu öğrencilerine belirlenen metin parçaları, önce okutulup, öğrencilerin okudukları metin parçasının anahtar kelimelerini bulup, yazılı olarak not almaları sağlandı, daha sonra, metin parçası ikinci kez okutulup, ana fikir, yardımcı fikirler ve anahtar kelimeler çerçevesinde, kavram haritalarına dönüştürülerek öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerine etkisi çeşitli değişkenlere göre tespit edilerek belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencileri, 2005 Türkçe Programındaki kazanımlar dikkate alınarak, ders işleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın başında ve sonunda tüm gruplara okuduğunu anlama bilgi testi, açık uçlu soru formu ve “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışma sürecinde, sekizinci sınıflarda okutulan ders kitabındaki metin parçalarına, kazanımlarına, öğrenme alanlarına ve öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmeye uygun, kavram haritaları oluşturulmuştur. Öğrenme sürecinin sonunda grupların öğrenme alanlarındaki

başarı seviyeleri sontest ve gözlem formları ile ölçülmüş olup başarı puanları ve cinsiyetleri dikkate alınarak aradaki fark değerlendirilmiştir.

### **3.7.1. Anket (Kişisel Bilgi Formu)**

Anket, uzman görüşleri alınarak oluşturulmuş, öğrencilerin kişisel bilgilerini (yaş, cinsiyet, ailenin aylık geliri, anne ve babanın eğitim durumu ve çalışma odasının bulunup bulunmaması, özel ders alıp almama ve dershaneye gidip gitmeme) belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Öğrencilerin kavram öğrenmesiyle kişisel bilgiler arasındaki ilişki, istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

### **3.7.2. Türkçe Tutum Ölçeği**

Türkçe Tutum Ölçeği Demirel (1999b: 153) tarafından geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması Demirel tarafından yapılan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.85 olarak belirlenmiştir. Gelen (2003: 164) tarafından hazırlanan doktora tezinde de ölçeğin güvenirliği 273 öğrenci üzerinde yeniden sınanmış ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır. Türkçe Tutum Ölçeği 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) , kesinlikle katılıyorum (5) biçiminde 5 li Likert modelinde geliştirilmiştir. Bu ölçekte aritmetik ortamanın 32 ile 160 arasında değişmesi beklenmektedir. Ölçekte 14 olumsuz madde, 18 olumlu madde yer almaktadır. Verilerin işlenmesinde olumsuz maddeler, ters çevrilerek kodlanmıştır.

### **3.7.3. Bilgi Testi (Okuduğunu Anlama Başarı Testi), İlköğretim II. Kademe Öğrencilerine Yönelik Tema Bilgisi Testleri**

Araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin okuma başarısı üzerinde uygulanan yöntemlerin etkisini araştırmak amacıyla konu ile ilgili araştırmacılar tarafından “Tema Sonu Genel Değerlendirme Testleri” ve “ Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)” uygulanmıştır.

Öğrencideki okuma-anlama becerisinin, etkin başarısını ölçecek olan başarı testi için geçmiş yıllardaki SBS ve OKS sorularından, 40 soruluk bir havuz oluşturularak, 40

soruluk başarı testinin ilk havuzdaki durumu, 12 Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş ve konu ile ilgili kazanımlara yönelik kapsamlarında dikkate alınarak bazı sorular (10 soru) elenmiştir. 30 soruluk testin güvenilirliğini test etmek için 54 ilköğretim öğrencisi üzerinde bir ön uygulama çalışması yapılmıştır. Uygulamada elde edilen verilerin analizi sonucunda test, 25 soruluk okuduğunu anlama başarı testi haline getirilmiştir. Yapılan analiz sonunda testte bulunan madde güçlük düzeylerinin 0,24 ile 0,83 arasında heterojen bir yapıya sahip olduğu ve buna ek olarak testin ortalama güçlüğüne 0,50 düzeyinde olduğu görülmüş, başarı testinin güvenilirlik iç tutarlık katsayısı Kuder Richardson (KR-20) formülü ile 0,79 olarak hesaplanmıştır. OABT’de her soru değeri 4 olarak kabul edilmiştir.

Çalışmada, kavram haritaları ile okuma tekniğinin uygulanmış olduğu deney grubu ile mevcut programda yer alan öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubunun okuma başarıları arasında önemli bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla, uygulamanın başlangıcında OABT hem deney grubuna hem de kontrol grubuna öntest olarak uygulanmıştır. OABT’den elde edilen veriler ışığında örnekleme oluşturan öğrenciler arasında belirgin bir farkın olmadığı tespit edilmiş ve deney ile kontrol grupları rastgele (random) oluşturulmuştur.

Uygulama haftada 4 ders saati olmak üzere 16 hafta boyunca Türkçe derslerinde deney ve kontrol gruplarında sürdürülmüştür. İlköğretim 8. sınıf Türkçe Ders Kitabındaki, “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” isimli temalarda bulunan metin parçaları deney ve kontrol grubunda örnek materyal olarak kullanılmıştır. Çalışmanın başında, deney ve kontrol grubu öğrencilerine, okuduğunu anlama sorularını içeren 25 soruluk (OABT) öntest uygulanmıştır.

Daha önceki yıllarda LGS ve OKS sınavlarında çıkmış Türkçe dersi sorularından ve çeşitli soru bankalarından yararlanılıp okuma-anlama konusunu ölçmeye yönelik dört şıklı 40 soru oluşturulmuştur. Sorular oluşturulurken Türkçe dersi programındaki kazanımlar göz önünde bulundurulmuştur. Bilgi testinin kapsam geçerliliği konu alanı uzmanları, uygulama okullarındaki Türkçe öğretmenleri ve ölçme değerlendirme uzmanları tarafından denetlenmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan



sonra geçerli bulunmuştur. Ayrıca tüm gruplardan uygulama öncesinde toplam sekiz öğrenci bilgi testini incelemiş, anlayamadıkları noktalar araştırmacı not almış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bilgi testinin güvenilirliği test edilmiş ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı: 0.821 olarak hesaplanmıştır. Sorular bilgi, kavrama, analiz ve sentez basamaklarını ölçecek düzeyde hazırlanmıştır. Şıklar eşit dağıtılıp aynı şıkkın arka arkaya gelmemesi sağlanmıştır.

#### **3.7.4. Açık Uçlu Sorular**

Metin parçalarını okuma anlamaya yönelik, dönüt niteliğinde, kavramların tanımlanması ile ilgili ve öğrencilerin yazılı ifade becerilerini ölçmeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanmış ve kapsam geçerliliği konu alanı uzmanlarınca denetlenmiş 4-6 sorudan oluşmuştur. Sorular uzman görüşü alınarak bilgi, kavrama, analiz ve sentez basamaklarını ölçecek düzeyde oluşturulmuştur. Kabapınar'a (2003: 405-406) göre kavrama ölçme amaçlı sorular, öğrencinin öğrenme ortamında edinmiş olduğu bilgiyi, öğretim esnasında edindiği anlam, içerikte hatırlaması ve öğrenim ortamının dışındaki ortamlarda sunabilme düzeyini belirler. Kavrama ölçme amaçlı soruların, bilgi ölçme amaçlı soruları kapsamaması nedeniyle kavrama düzeyindeki başarısızlığın çıkış noktasını tam olarak belirlemek için öğrenenin aynı olguya ilişkin hem bilgi hem de kavrama ölçme amaçlı yanıt vermesi sağlanır. Metin parçalarını okuma anlamaya yönelik, dönüt niteliğinde, kavramların tanımlanması ve kullanımına ilişkin 6 tane açık uçlu soru oluşturulmuştur. Sorular öğrencilerin Türkçe dersinde metin parçalarını okuma anlama düzeylerini, metin parçalarının ana fikir, yardımcı fikir, anahtar kelimeler çerçevesinde ve onlardaki mevcut kavram yanılgılarını belirleyecek nitelikte hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin resim yorumlama becerileri de ölçülmüştür. Açık uçlu sorular, uygulama öncesinde ve sonrasında tüm gruplara uygulanmıştır.

#### **3.7.5. Mülâkat Kayıtları**

Mülâkat metodu, insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren faktörleri ortaya çıkarmayı sağlayan veri toplama aracıdır (Ekiz, 2003: 61). Araştırmada kullanılan mülâkat formuyla deney grubu öğrencilerinin kavram haritalarıyla ilgili görüşlerinin

belirlenmesi amaçlanmıştır. Önceden hazırlanan mülakat sorularına uzman görüşü alınarak son hâli verilmiştir. Araştırmada yapı bakımından standartlaştırılmış açık uçlu görüşme kullanılmıştır. Bu yaklaşım, dikkatlice yazılım ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur (Patton, 1987: 112, akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 123). Bu yaklaşım, görüşmeci yanlılığını ve öznelliğini azaltır. Aynı soruların sistematik bir sıra içinde bütün deneklere aynı şekilde sorulması, görüşmeci etkisini ve öznel yargıların en aza indirdiği için bu yaklaşım yoluyla elde edilen verilerin karşılaştırılması ve analizi daha kolaydır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 123). Çalışmamızda kullanılan yapılandırılmış görüşme cevapların karşılaştırılmasına ve aynı yapıdaki diğer görüşmelerle ortak sonuçların genelleştirilmesine imkân tanır (May, 1996: 92). Işıkoğlu'na (2005) göre “nitel araştırma, katılımcıların olaylar nasıl anlamlandırdığı ile ilgilenir ve sonuçları sayılardan çok zengin tanımlama ve açıklamalarla ifade eder. Katılımcı bakımından da grup görüşme metodu kullanılmıştır. Bu metot, belirli bir amaca hizmet etmek için bir araya gelmiş bir grup insana araştırmacı tarafından sistematik olarak yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış formlarda soru sorulması şeklinde tanımlanabilir” (Ekiz, 2003: 63). Araştırmada Türkçe derslerinde, öğrencilerin metin parçalarını okuma anlama becerilerine etkisi bakımından kavram haritası kullanımıyla ilgili öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlandığından sadece deney gruplarıyla mülakat yapılmıştır.

### **3.8. Veri Analizinde Kullanılan İstatistiksel Analizler**

Verilerin analizinde 4 istatistiksel analiz kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 18.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bu analizler şunlardır;

1. Mann-Whitney U Testi
2. Wilcoxon Testi
3. Bağlantılı örneklem için t Testi
4. Bağlantısız örneklem için t Testi

### 3.9. Uygulama ile İlgili İşlemler

Araştırmada uygulamalar araştırmacı tarafından öğretim verilen sınıflarda 2009-2010 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında 16 hafta süreyle ve haftada 4 ders saati yapılmıştır. Çalışma ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 6 temada bulunan metin parçaları üzerinde yapılmıştır. İlk hafta deney grubundaki öğrencilere, uygulama sürecinde neler yapılacağı ve kavram haritalama tekniği hakkında bilgi verilmiştir. İkinci hafta okuma becerisine yönelik temel kazanımlardan hareketle okuma metinleri üzerinde kavram haritaları oluşturulmuştur.

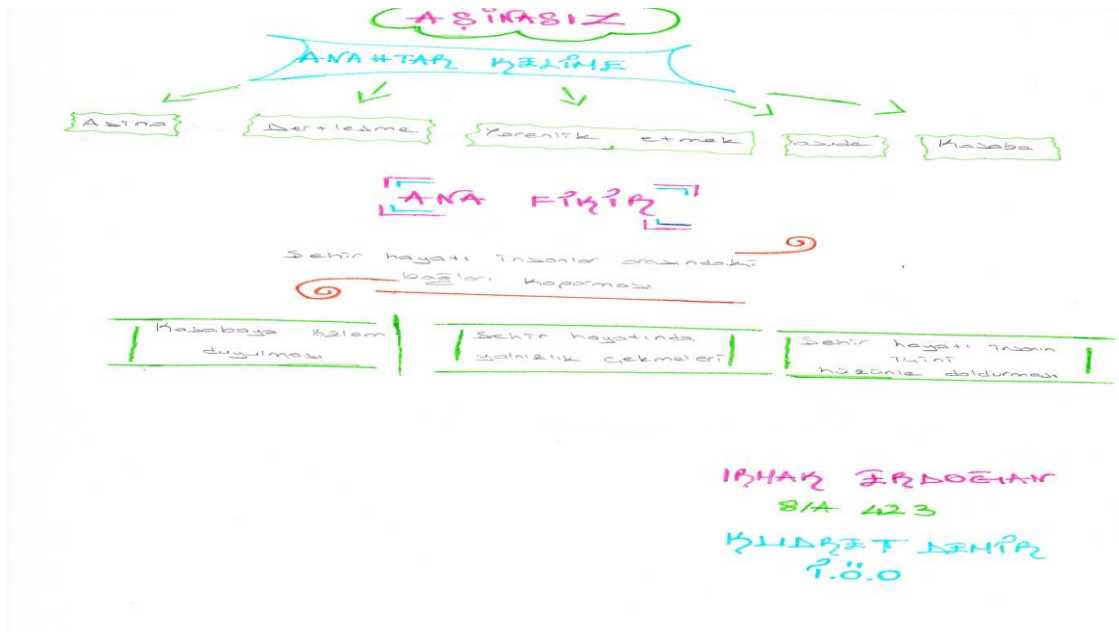
Çalışma süresi boyunca, Türkçe ders kitabında yer alan “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” isimli temalarda bulunan okuma metinlerinin öğretiminde kavram haritaları öğretim yönteminin ve mevcut programda yer alan öğretim yönteminin öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerine etkisi değerlendirilmiştir. Yapılan çalışma süreci içerisinde deney grupları için yapılan etkinlik aşamaları şu şekilde gerçekleştirildi.

1. Çalışma sürecinde bulunulacak tüm öğrencilere kavram haritaları yöntemi ile ilgili ilk hafta 4 ders saati bilgi verildi ve deney süreci hakkında öğrenciler motive edildi.
2. Çalışma sürecine katılan tüm öğrencilerden kişisel bilgi forumlarını doldurmaları istendi.
3. Çalışma sürecine katılan tüm öğrencilere okuma-anlama başarı testi (öntest) uygulaması yapıldı.
4. Çalışma sürecinde deney grubunda bulunan öğrenciler ile 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” temalarında bulunan metin parçaları kavram haritaları yöntemiyle işlendi.
5. Çalışma süresince her iki okulda deney gurubu öğrencilerine belirlenen metin parçaları önce okutulup, daha sonra çizgisiz A4 dosya kâğıdı dağıtılıp,





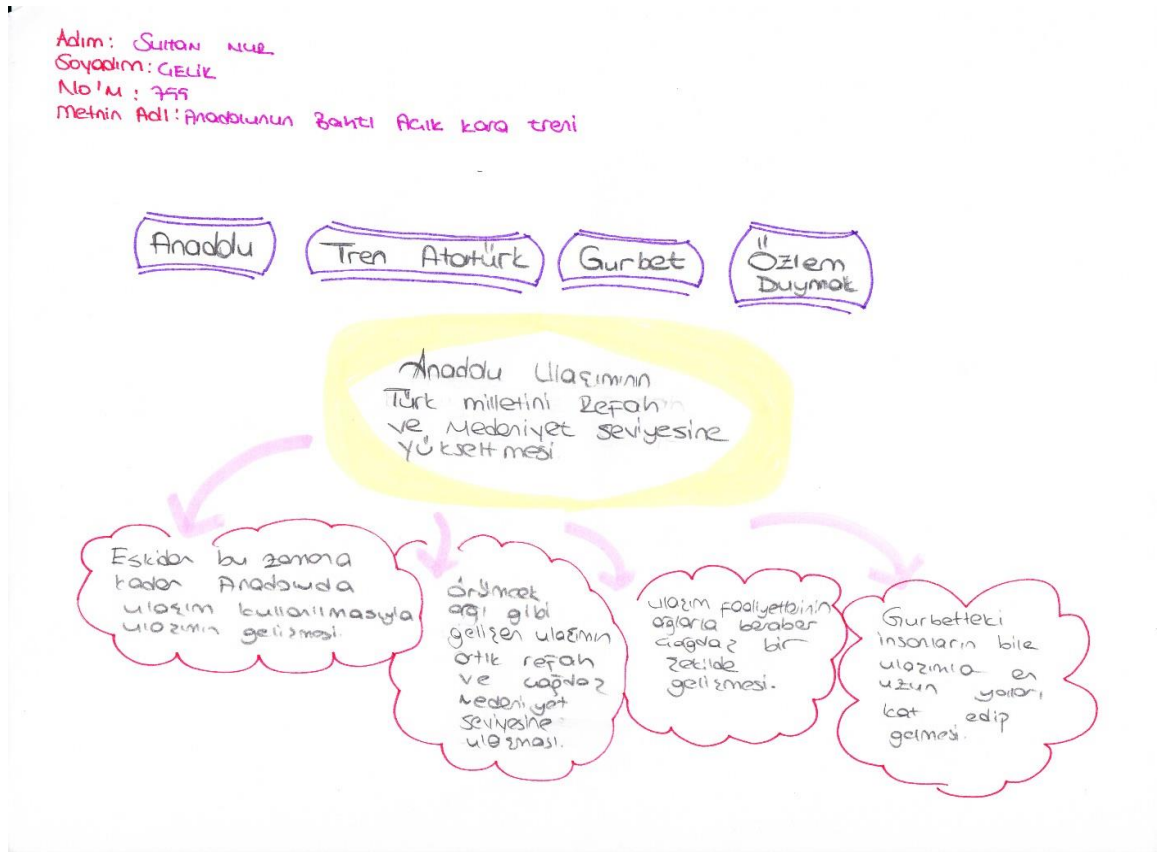
Şekil 3.5. "Aşinasız" İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 5



Şekil 3.6. "Aşinasız" İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 6

Temalardaki öğrenme konuları ile ilgili metin parçalarından ana fikir, yardımcı fikirler ve anahtar kelimeler çerçevesinde, kavram haritaları oluşturma aşamasında örnek metin parçalarının işlenişi süreci içerisinde, her bir temada bulunan metin parçaları, öncelikli olarak, öğrencilere bir veya iki defa okutturulup sonra öğrencilerin, öğretmenin dağıttığı çizgisiz A4 kâğıtlarına metin parçası ile ilgili anahtar kelimeleri çıkarmaları istenmiştir.

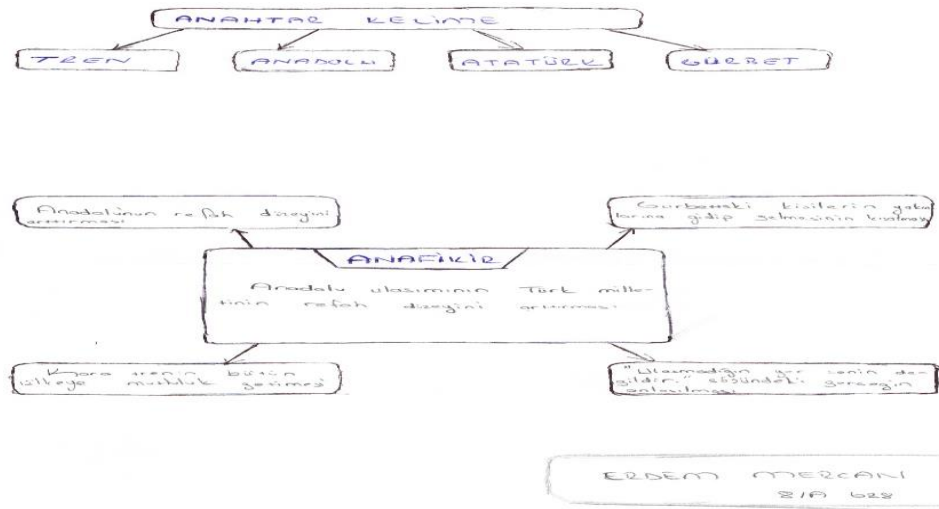
Sürecin son aşamasında da anahtar kelimeler, A4 kâğıdının arka yüzeyine, metnin ana fikri, ana fikrin paralelindeki yardımcı fikirler ve metni hatırlamaya yönelik anahtar kelimeler, deney grubu öğrencileri tarafından kavram haritasına dönüştürülmüştür.



Şekil 3.7. “Anadolunun Bahtı Açık Kara Tren” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 7



Şekil 3.8. “Anadolunun Bahtı Açık Kara Tren” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 8

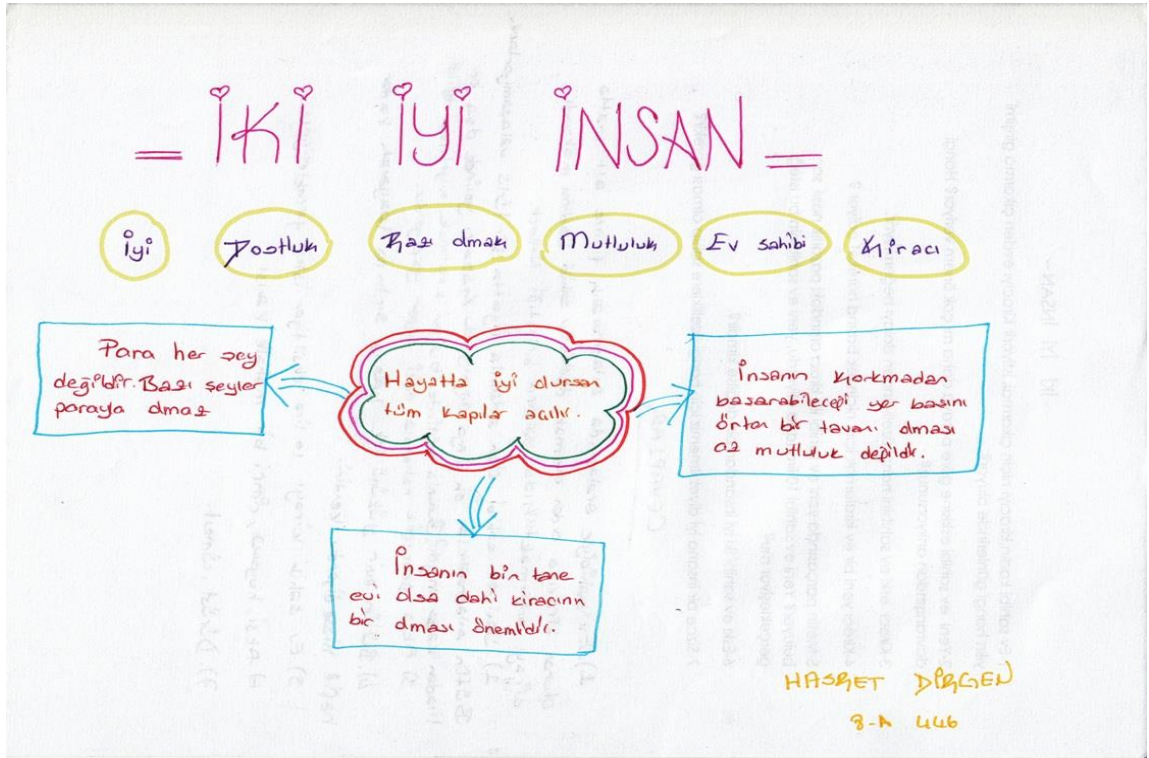


Şekil 3.9. “Anadolunun Bahtı Açık Kara Tren” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi İle Uygulama Örneği 9

Üçüncü hafta kavram haritaları öğretmen tarafından kontrol edilmiş, okuduğunu anlama açısından değerlendirilmiştir. Her tema sonunda, tema sonu genel değerlendirme OABT soruları ile dönütler alınmıştır. Çalışma ifade edilen işlem basamakları

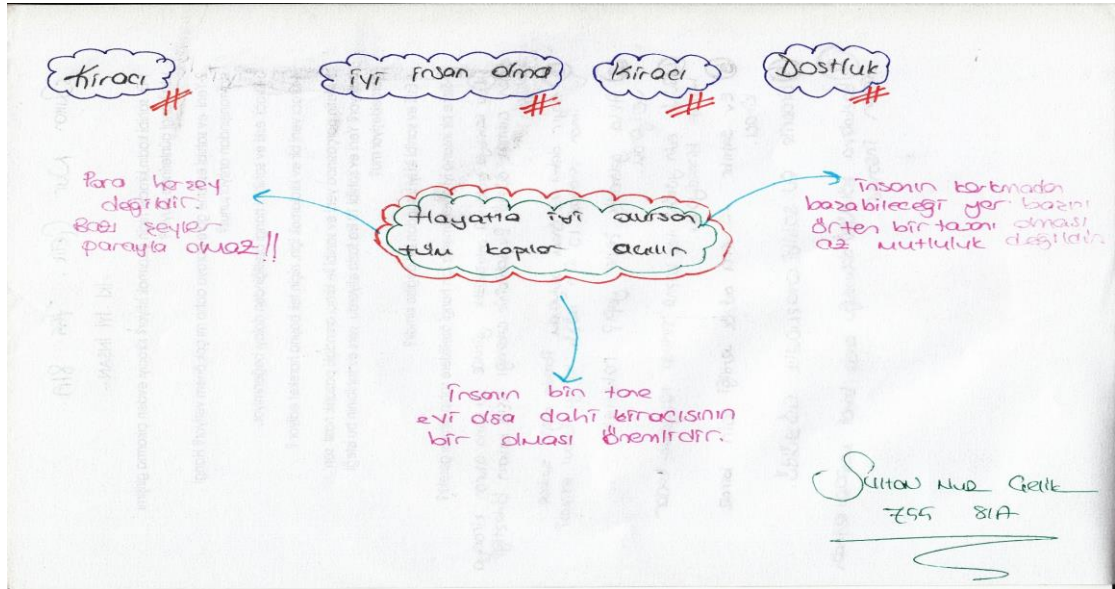
çerçevesinde ve ifade edilen periyot da dönem sonuna kadar sürmüştür. Bu işlemin ardından (OABT) son test uygulamasına geçilmiştir.

Uygulama kapsamında, deney grubu öğrencilerinin metin parçaları ile ilgili yaptığı kavram haritaları çalışmalarına aşağıdaki örnekler verilebilir.

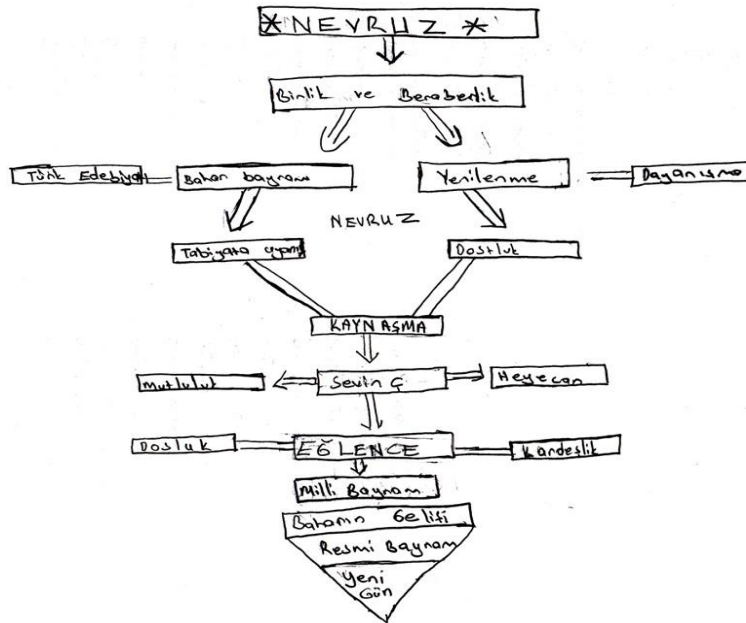


Şekil 3.10. “İki İyi İnsan” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 10

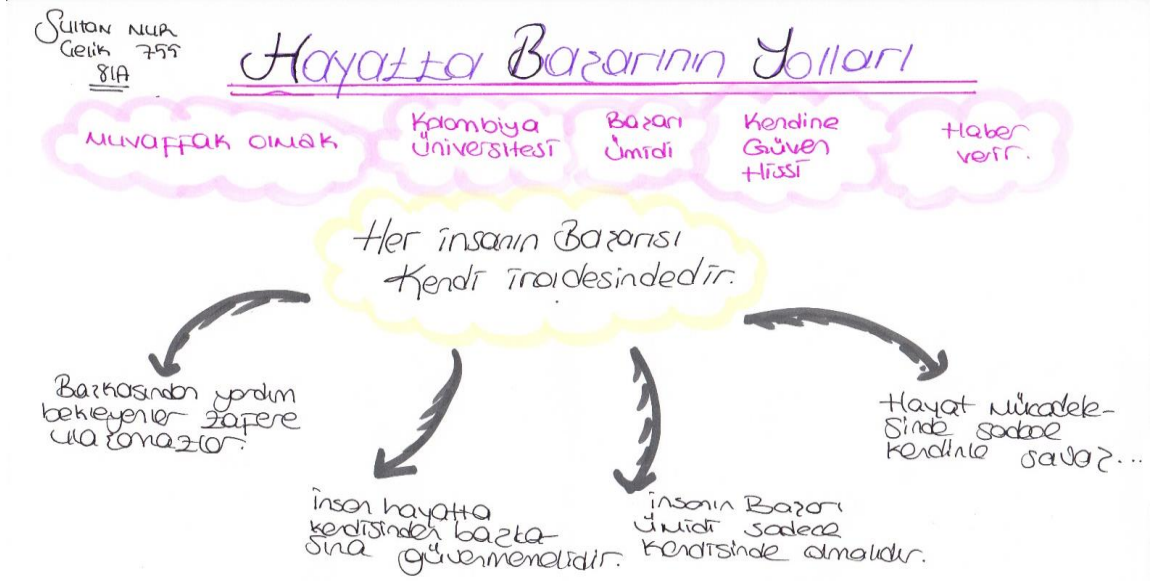




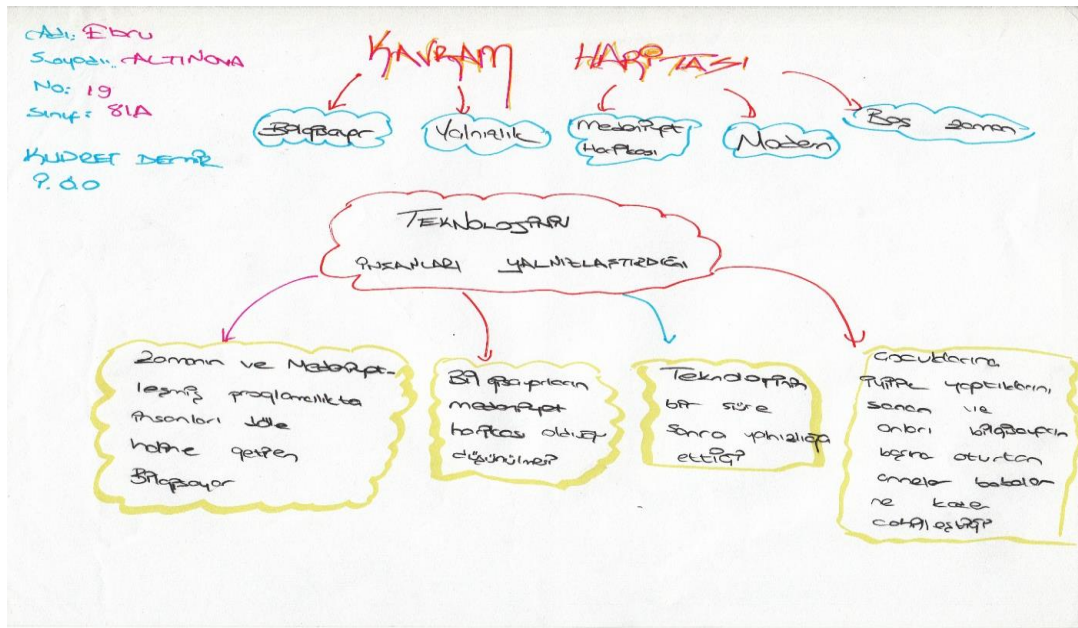
Şekil 3.11. “İki İyi İnsan” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 11



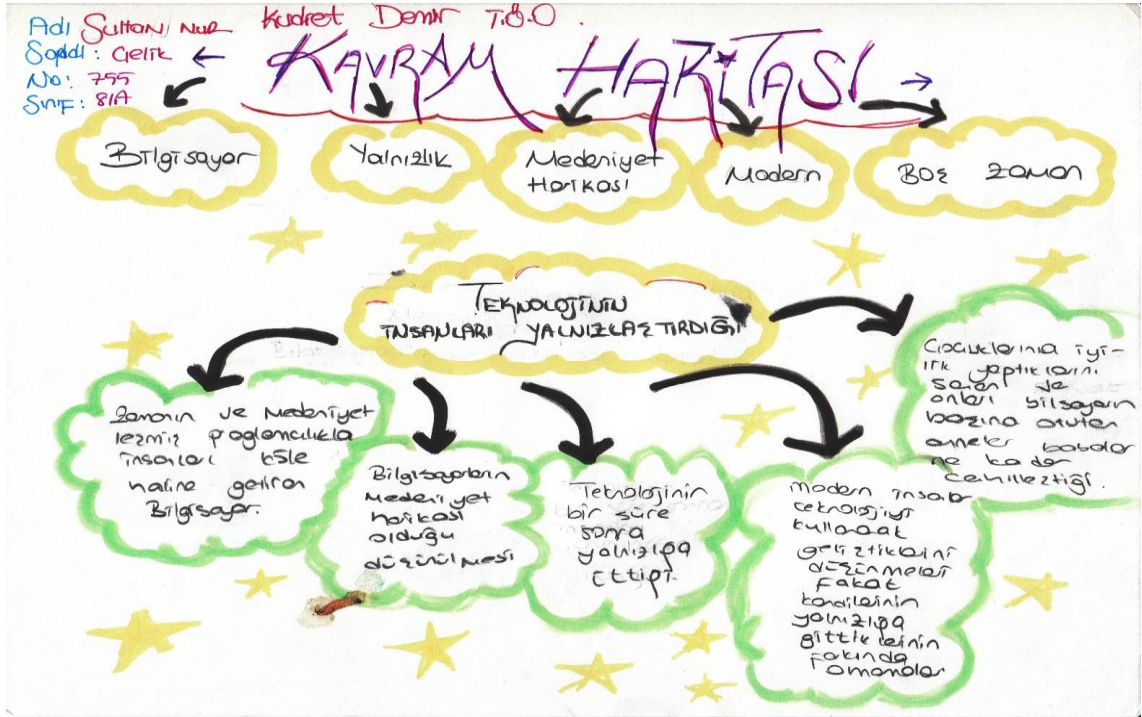
Şekil 3.12. “Nevruz” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 12



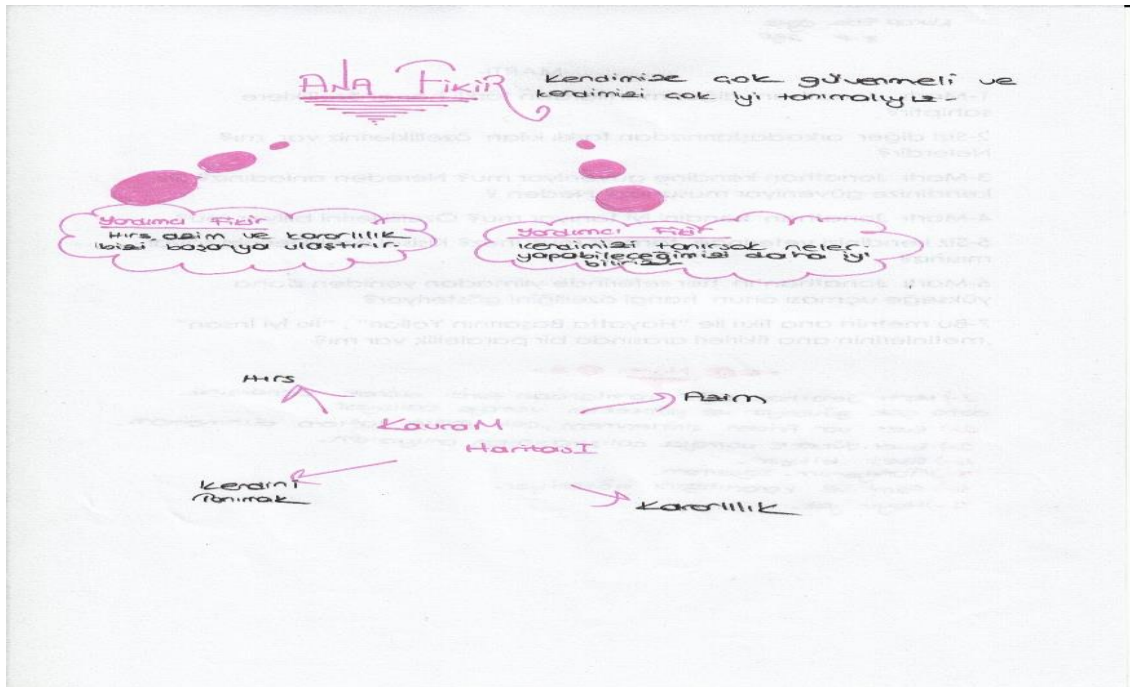
Şekil 3.13. “Hayatta Başarılı Olmanın Yolları” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 13



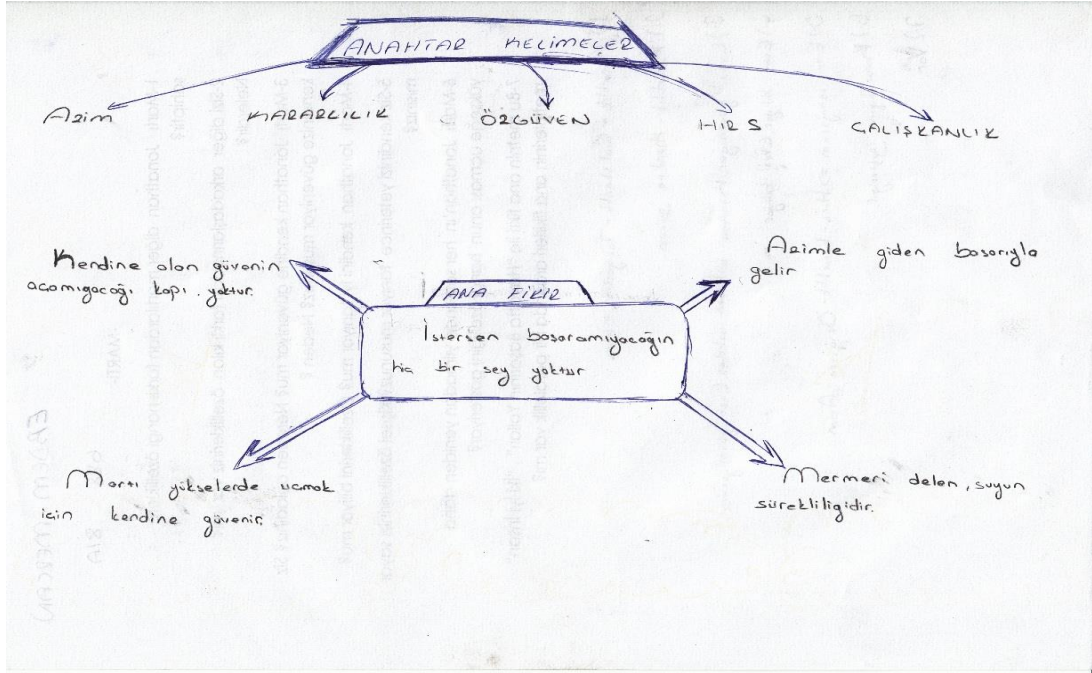
Şekil 3.14. “Bilgisayar Yalnızlığı” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 14



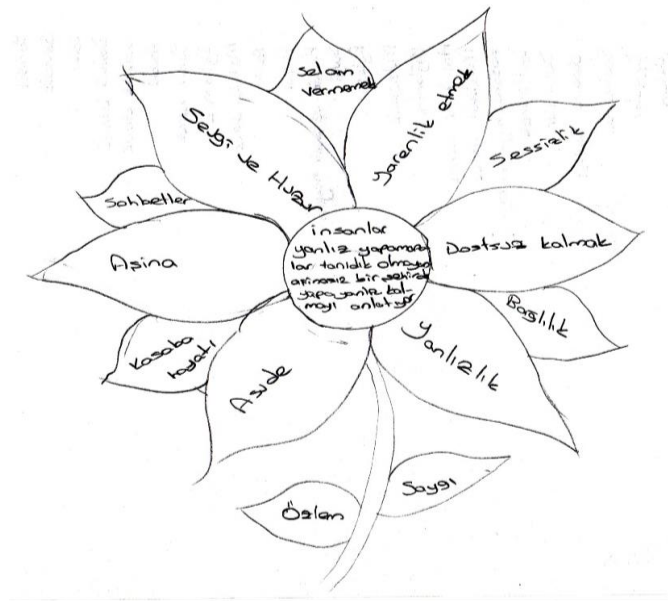
Şekil 3.15. “Bilgisayar Yalnızlığı” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 15



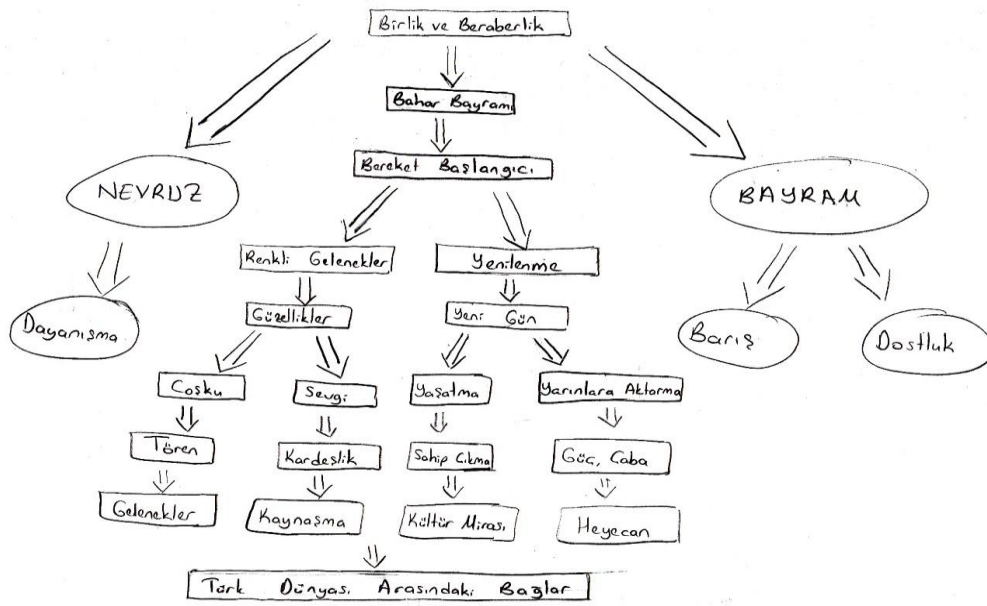
Şekil 3.16. “Hayatta Başarılı Olmanın Yolları” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 16



Şekil 3.17. “Hayatta Başarılı Olmanın Yolları” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 17

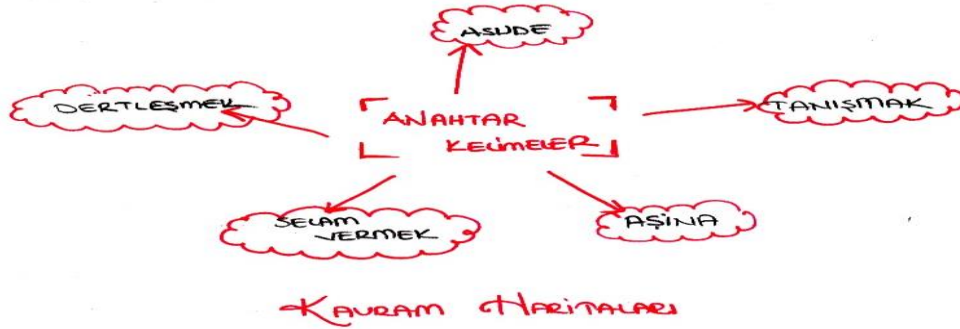


Şekil 3.18. “Aşinasız” İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 18



Şekil 3.19. "Aşinasız" İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 19

AD-SOYAD: NURGA EDA OGUZ  
 OKUL: 290  
 NUMARA: Kudret Demir İlköğretim Okulu  
 KONU: Aşinasız



**ANA FİKİR:** İnsanlar tanıdığı kişilerin yanında, aşina olduklarının yanında daha rahat, mutlu olur. Dertleşir, rahatlar, huzur bulur. Bu yüzden insanlar çevresindeki herte aşina olmalıdır. İnsan psikolojisinin iyi olması için bu çok önemlidir.

İnsanlarla dost olmalı ve dostça ilişkiler kurmalıyız.

İcimizle aşina olduğumuz kişilere anlattık ve bu kişi mutlu eder.

İnsanlarla iyi ilişkiler kurmak, selam vermektten önce olmak için sadece sevdiğimiz kişiler olması gerekir.

Şekil 3.20. "Aşinasız" İsimli Metin Parçasının Kavram Haritası Yöntemi ile Uygulama Örneği 20

Kontrol grubunda okuma metni mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile öğretmen tarafından, önce okunup metnin içeriği anlatılmış; metnin ana fikrini, yardımcı fikirlerini ve anahtar kelimelerini, mevcut programda yer alan öğretim yöntemiyle öğrencilerden bulmaları istenmiştir.

Mevcut programda yer alan öğretim metoduyla işlenecek konulara ait günlük planlar, öğretmen tarafından öğrencilerin kazanması gereken davranışları kapsayacak şekilde geliştirilmiştir. Gerekli materyaller önceden belirlenmiştir. Kontrol grubunda öğretim süresince tüm konu başlıklarına yönelik teorik bilgilerin öğretim faaliyetleri öğretmen tarafından yürütülmüştür.

Teorik derslerde araştırmacı o günkü konu ile ilgili materyali sesli ve sessiz şekillerde okutmuş, gerekli bilgileri de düz anlatım şeklinde vermiş, becerilerle ilgili kritik noktaları anlatmıştır.

Dersin sonunda o günkü konu özetlenmiştir. Bir sonraki derse gelirken öğrencilerden o günkü konuya hazırlanmaları istenmiş ve dersin başlangıcında konu ile ilgili ön hazırlıkları kontrol edilmiştir. Teorik derslerin bitiminde öğretmen dönütler almış ve eksik olan kısımları tekrar anlatmıştır. Dönüt ve pekiştirmeçer öğretmen tarafından verilerek ders anlatımı tamamlanmıştır.

Bununla birlikte, her tema bitiminde tema sonu genel değerlendirme son test uygulamasına geçilmiştir. Uygulama sürecinde her tema bitiminde, deney ve kontrol grubuna, tema sonu genel değerlendirme OABT soruları ile kalıcılık testi uygulanmış dönütler alınmıştır.

İki farklı yöntemin, okuduğunu anlamaya yönelik kalıcılık üzerine etkisi arasında fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve kalıcılık testi verileri toplanmış ve SPSS 16. 0 programı aracılığıyla U ve Z teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular üç ana başlık altında verilmiştir.

1. Okullardan elde edilen sonuçlar
2. Tüm uygulamadan elde edilen genel sonuçlar
3. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonuçlar
4. Türkçe dersine ilişkin tutumlarla ilgili sonuçlar

#### 4.1. Okullara Göre Uygulamadan Elde Edilen Genel Sonuçlar

Bu bölümde araştırmada Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” üniteleri öğretiminde kavram haritaları öğretim yönteminin ve mevcut programda yer alan öğretim yönteminin uygulandığı okullara göre deney ve kontrol gruplarına ilişkin öntest ve sontest sonuçları verilmiştir.

##### 4.1.1. Taytan İlköğretim Okulu Deney Grubu ile İlgili Bulgular

Taytan İlköğretim Okulunda deney grubunu oluşturan sınıfta kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinin öğretilimi uygulaması yapılmıştır. Uygulama bitiminden sonra sontest olarak tekrar Türkçe dersi ünite bilgisi testleri uygulanmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” üniteleri bilgi testlerinden aldıkları öntest-sontest puan

ortalamaları, standart sapma değerleri ve Wilcoxon testi sonuçları Tablo 4. 1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

*Taytan İ.Ö.O. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Üniteler		N	$\bar{X}$	S.S.	z	p
Zaman ve Mekân	ÖNTEST	26	57,50	3,54	-4,436	,000
	SONTEST	26	70,00	9,49		
Atatürkçülük	ÖNTEST	26	59,62	3,52	-4,439	,000
	SONTEST	26	74,04	7,88		
Millî Kültür	ÖNTEST	26	59,88	3,23	-4,475	,000
	SONTEST	26	76,73	6,92		
Toplum Hayatı	ÖNTEST	26	58,69	3,41	-4,470	,000
	SONTEST	26	72,88	7,24		
Bilim ve Teknoloji	ÖNTEST	26	58,19	3,52	-4,485	,000
	SONTEST	26	76,35	7,01		
Kişisel Gelişim	ÖNTEST	26	56,46	2,86	-4,475	,000
	SONTEST	26	74,04	8,00		

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,436 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin ön test ortalama puanı 57.50 iken, bu değer deney sonrası 70.00 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinde tespit edilen istatistik verilerine göre kavram haritaları ile öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada etkili olduğu ifade edilebilir.



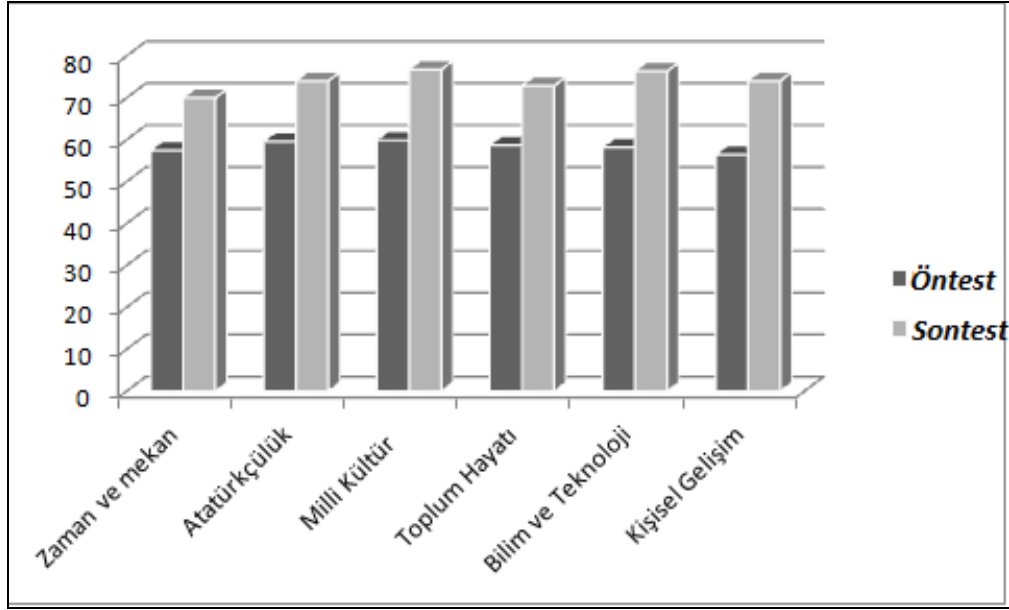
Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,439 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin ön test ortalama puanı 59.62 iken, bu değer deney sonrası 74.04 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde elde edilen sonuçlar çerçevesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin, öğrencilerin öğrenme metin parçaları ile ilgili okuduğunu anlama becerilerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,475 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin ön test ortalama puanı 59.88 iken, bu değer deney sonrası 76.73 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinde, wilcoxon testi analizi sonuçları çerçevesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin, öğrencilerin okuma metinlerinde, okuduğunu anlama becerilerini arttırmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,470 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ortalama puanı 58.69 iken, bu değer deney sonrası 72.88 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,485 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ortalama puanı 58.19 iken, bu değer deney sonrası 76.35 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinde tespit edilen istatistik verilerine göre kavram haritaları ile öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,475 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin ön test ortalama puanı 56.46 iken, bu değer deney sonrası 74.04 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinde wilcoxon testi analizi sonuçları çerçevesinde, kavram haritaları ile öğretim yönteminin, öğrencilerin okuma metinlerinde, okuduğunu anlama becerilerini arttırmada etkili olduğu ifade edilebilir.



*Grafik 4.1.* Taytan İ.Ö.O. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Değerleri

#### 4.1.2. Taytan İlköğretim Okulu Kontrol Grubu ile İlgili Bulgular

Taytan İlköğretim Okulunda kontrol grubunu oluşturan sınıfta öğretmen merkezli öğretim yöntemi ile Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinin öğretimi uygulaması yapılmıştır. Uygulama bitiminden sonra sontest olarak tekrar Türkçe dersi ünite bilgisi testleri uygulanmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” üniteleri bilgi testlerinden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve Wilcoxon testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.  
*Taytan İ.Ö.O. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Üniteler		N	$\bar{X}$	S.S.	z	p
Zaman ve Mekân	ÖNTEST	26	57,69	5,87	-4,636	,000
	SONTEST	26	64,42	6,83		
Atatürkçülük	ÖNTEST	26	59,62	5,99	-4,523	,000
	SONTEST	26	68,85	6,37		
Millî Kültür	ÖNTEST	26	59,81	5,38	-4,618	,000
	SONTEST	26	72,31	6,04		
Toplum Hayatı	ÖNTEST	26	58,85	5,53	-4,518	,000
	SONTEST	26	72,31	5,87		
Bilim ve Teknoloji	ÖNTEST	26	58,27	5,99	-4,528	,000
	SONTEST	26	62,96	5,36		
Kişisel Gelişim	ÖNTEST	26	56,08	5,97	-4,520	,000
	SONTEST	26	59,69	6,57		

Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,636 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ortalama puanı 57.69 iken, bu değer deney sonrası 64.42 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinde ortaya çıkan veriler neticesinde mevcut programda yer alan öğretim yönteminin, öğrencilerin metin parçalarını okuma anlama becerileri bakımından ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,523 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ortalama puanı 59.62 iken, bu değer deney sonrası 68.85 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde elde edilen istatistik veriler çerçevesinde mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

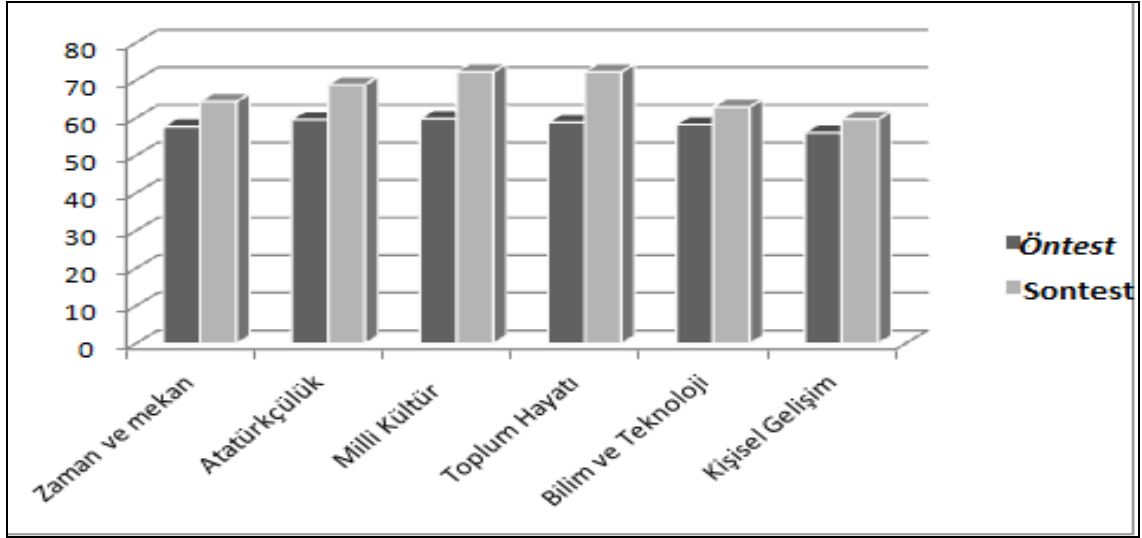
Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,618 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ortalama puanı 59.81 iken, bu değer deney sonrası 72.31 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinde wilcoxon testi analizi sonuçları çerçevesinde, mevcut programda yer alan öğretim yönteminin, öğrencilerin okuma metinlerinde, okuduğunu anlama becerilerini arttırmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,518 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ortalama puanı 58.85 iken, bu değer deney sonrası 72.31 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde ortaya çıkan veriler neticesinde, mevcut programda yer alan öğretim yönteminin, öğrencilerin metin parçalarını okuma anlama becerileri

bakımından ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,528 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ortalama puanı 58.27 iken, bu değer deney sonrası 62.96 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinde elde edilen istatistik veriler çerçevesinde mevcut programda yer alan öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,520 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ortalama puanı 56.08 iken, bu değer deney sonrası 59.69 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinde wilcoxon testi analizi sonuçları çerçevesinde, mevcut programda yer alan öğretim yönteminin, öğrencilerin okudukları öğrenme metinlerini anlama becerilerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.



*Grafik 4.2.* Taytan İ.Ö.O. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Değerleri

#### **4.1.3. Taytan İ.Ö.O. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Sontestleri Arasındaki Fark ile ilgili bulgular**

Taytan İlköğretim Okulunda, Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinin öğretiminde hem deney grubunu oluşturan sınıfta kavram haritaları öğretim yönteminin hem de kontrol grubunu oluşturan sınıfta mevcut programda yer alan öğretim yönteminin etkili olduğu görülmektedir. Bu yüzden hangi yöntemin daha etkili olduğunu anlamak amacıyla deney grubu ve kontrol grubunun son testleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4. 3’de verilmiştir.

Tablo 4.3.

*Taytan İ.Ö.O. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Sontestleri Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Üniteler	Yöntem	N	$\bar{X}$	S.S.	U	p
Zaman ve Mekân	Kavram haritaları	26	70,00	9,49	229,000	,040
	Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi	26	64,42	6,83		
Atatürkçülük	Kavram haritaları	26	74,04	7,88	209,500	,016
	Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi	26	68,85	6,37		
Millî Kültür	Kavram haritaları	26	76,73	6,92	219,500	,025
	Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi	26	72,31	6,04		
Toplum Hayatı	Kavram haritaları	26	72,88	7,24	338,000	1,000
	Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi	26	72,31	5,87		
Bilim ve Teknoloji	Kavram haritaları	26	76,35	7,01	33,500	,000
	Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi	26	62,96	5,36		
Kişisel Gelişim	Kavram haritaları	26	74,04	8,00	52,500	,000
	Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi	26	59,69	6,57		

Taytan İlköğretim Okulunda, Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 229,000 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı



bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları ile öğretim yöntemi ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasının “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 70.00 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 64.42 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinde elde edilen istatistik verilerine göre, kavram haritaları ile öğretim yönteminin, mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Taytan İlköğretim Okulunda, Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 209,500 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları ile öğretim yöntemi ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasının “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 74.04 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 68.85 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu değerlendirilebilir.

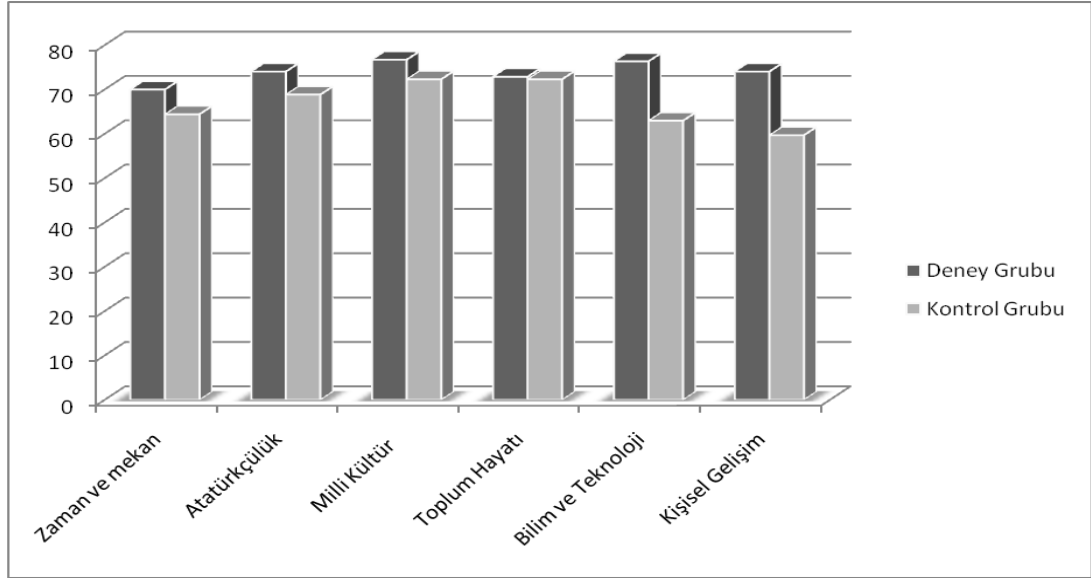
Taytan İlköğretim Okulunda, Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 219,500 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları ile öğretim yöntemi ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasının “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 76.73 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 72.31 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinde mann-whitney u testi analizi sonuçları çerçevesinde, kavram haritaları ile öğretim yönteminin, öğrencilerin okuma metinlerinde, okuduğunu anlama becerilerini arttırmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Taytan İlköğretim Okulunda, Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin sontest

puanları arasındaki farka ait U değeri 338,000 olarak  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları ile öğretim yöntemi ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasının “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin sontest puanları arasındaki farkın anlamsız olduğunu göstermektedir. “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 72.88 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 72.31 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde hem kavram haritaları ile öğretim yönteminin, hem de mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede benzer etkileri olduğu söylenebilir.

Taytan İlköğretim Okulunda, Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji ” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 33,500 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları ile öğretim yöntemi ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasının “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “5. Tema: Bilim ve Teknoloji ” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 76.35 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 62.96 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre öğrencilerin okuduğunu anlamalarını arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Taytan İlköğretim okulunda, Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 52,500 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları ile öğretim yöntemi ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasının “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 74.04 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 59.69 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinde elde edilen istatistik verilerine göre, kavram haritaları ile öğretim yönteminin, mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.



*Grafik 4.3.* Taytan İ.Ö.O. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Sontest Değerler

#### 4.1.4. Kudret Demir İlköğretim Okulu Deney Grubu ile İlgili Bulgular

Kudret Demir İlköğretim Okulunda deney grubunu oluşturan sınıfta kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinin öğretimi uygulaması yapılmıştır. Uygulama bitiminden sonra sontest olarak tekrar Türkçe dersi ünite bilgisi testleri uygulanmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersi “1.Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” üniteleri bilgi testlerinden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve Wilcoxon testi sonuçları Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4. 4.  
Kudret Demir İ.Ö.O. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Üniteler		N	$\bar{X}$	S.S.	z	p
Zaman ve Mekân	ÖNTEST	28	61,00	4,30	-4,650	,000
	SONTEST	28	84,64	4,70		
Atatürkçülük	ÖNTEST	28	65,89	2,02	-4,637	,000
	SONTEST	28	85,71	3,78		
Millî Kültür	ÖNTEST	28	66,00	1,78	-4,634	,000
	SONTEST	28	86,96	2,83		
Toplum Hayatı	ÖNTEST	28	65,36	4,71	-4,695	,000
	SONTEST	28	81,79	4,76		
Bilim ve Teknoloji	ÖNTEST	28	66,29	5,48	-4,633	,000
	SONTEST	28	85,54	4,58		
Kişisel Gelişim	ÖNTEST	28	66,32	7,66	-4,697	,000
	SONTEST	28	85,89	3,61		

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,650 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ortalama puanı 61.00 iken, bu değer deney sonrası 84.64 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinde elde edilen istatistik verilere göre kavram haritaları ile öğretim yönteminin, öğrencilerin öğrenme konuları ile ilgili metin parçalarında okuma- anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest

puanları arasındaki farka ait z değeri -4,637 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ortalama puanı 65.89 iken, bu değer deney sonrası 85.71 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde, Kudret Demir İ.Ö.O. deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi bilgi öntest-sontest arasındaki farka ilişkin wilcoxon testi ile elde edilen veriler çerçevesinde, kavram haritaları ile öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

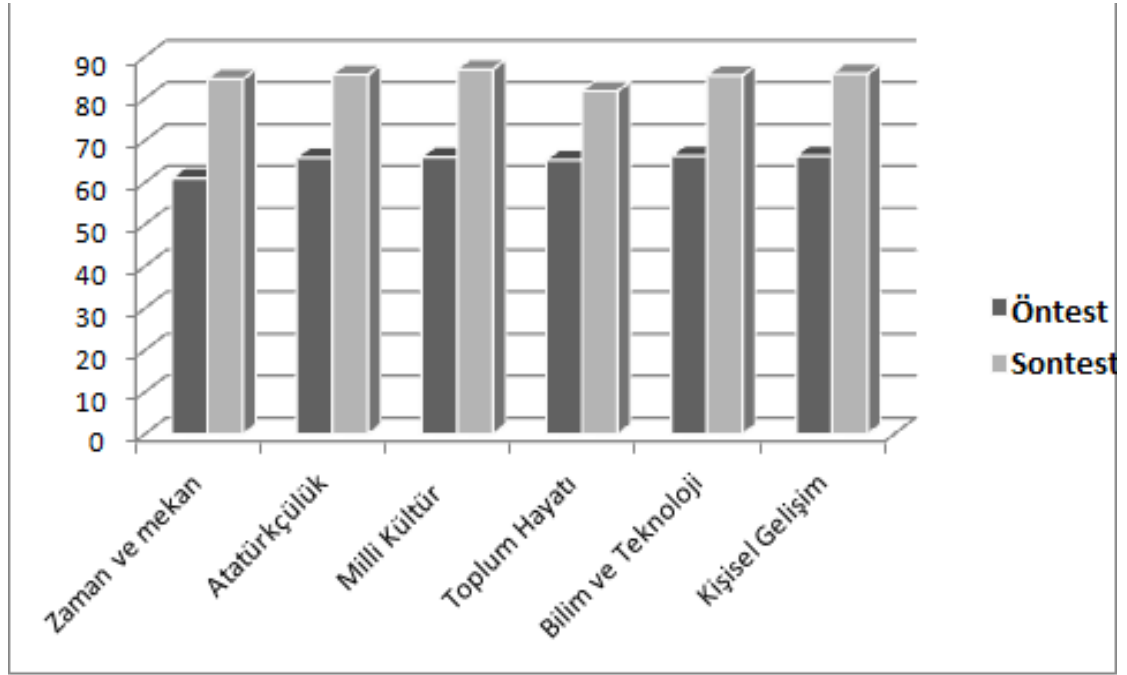
Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,634 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ortalama puanı 66.00 iken, bu değer deney sonrası 86.96 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinde elde edilen istatistik verilere göre kavram haritaları ile öğretim yönteminin, öğrencilerin öğrenme konuları ile ilgili metin parçalarını okuma-anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,695 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ortalama puanı 65.36 iken, bu değer deney sonrası 81.79 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde, Kudret Demir İ.Ö.O. deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi bilgi öntest-sontest arasındaki farka ilişkin wilcoxon testi ile elde edilen veriler çerçevesinde, kavram

haritaları ile öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada katkı sağladığı ifade edilebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,633 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ortalama puanı 66.29 iken, bu değer deney sonrası 85.54 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinde elde edilen istatistik verilere göre kavram haritaları ile öğretim yönteminin, öğrencilerin öğrenme konuları ile ilgili metin parçalarında, okuma- anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenbilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,697 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ortalama puanı 66.32 iken, bu değer deney sonrası 85.89 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinde Kudret Demir İ.Ö.O. deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi bilgi öntest-sontest arasındaki farka ilişkin wilcoxon testi ile elde edilen veriler çerçevesinde, kavram haritaları ile öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada katkı sağladığı ifade edilebilir.



*Grafik 4.4.* Kudret Demir İ.Ö.O. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Değerleri

#### 4.1.5. Kudret Demir İlköğretim Okulu Kontrol Grubu ile İlgili Bulgular

Kudret Demir İlköğretim Okulunda kontrol grubunu oluşturan sınıfta öğretmen merkezli öğretim yöntemi ile Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinin öğretimi uygulaması yapılmıştır. Uygulama bitiminden sonra sontest olarak tekrar Türkçe dersi ünite bilgisi testleri uygulanmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” üniteleri bilgi testlerinden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve Wilcoxon testi sonuçları Tablo 4. 5’de verilmiştir.

Tablo 4.5.

*Kudret Demir İ.Ö.O. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Üniteler		N	$\bar{X}$	S.S.	z	p
Zaman ve Mekân	ÖNTEST	24	61,46	5,61	-4,505	,000
	SONTEST	24	71,25	4,95		
Atatürkçülük	ÖNTEST	24	65,63	5,77	-4,516	,000
	SONTEST	24	76,67	5,04		
Millî Kültür	ÖNTEST	24	66,04	5,89	-4,332	,000
	SONTEST	24	79,38	3,99		
Toplum Hayatı	ÖNTEST	24	65,63	6,65	-4,173	,000
	SONTEST	24	76,67	4,34		
Bilim ve Teknoloji	ÖNTEST	24	66,25	5,37	-4,299	,000
	SONTEST	24	76,04	4,42		
Kişisel Gelişim	ÖNTEST	24	66,67	5,84	-4,224	,000
	SONTEST	24	77,29	4,89		

Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,505 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ortalama puanı 61.46 iken, bu değer deney sonrası 71.25 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinde, Kudret Demir İ.Ö.O. deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersi bilgi öntest-sontest arasındaki farka ilişkin wilcoxon testi ile elde edilen veriler çerçevesinde, mevcut programda yer alan öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada katkı sağladığı ifade edilebilir.

Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,516 olarak  $p < 0.05$  önem



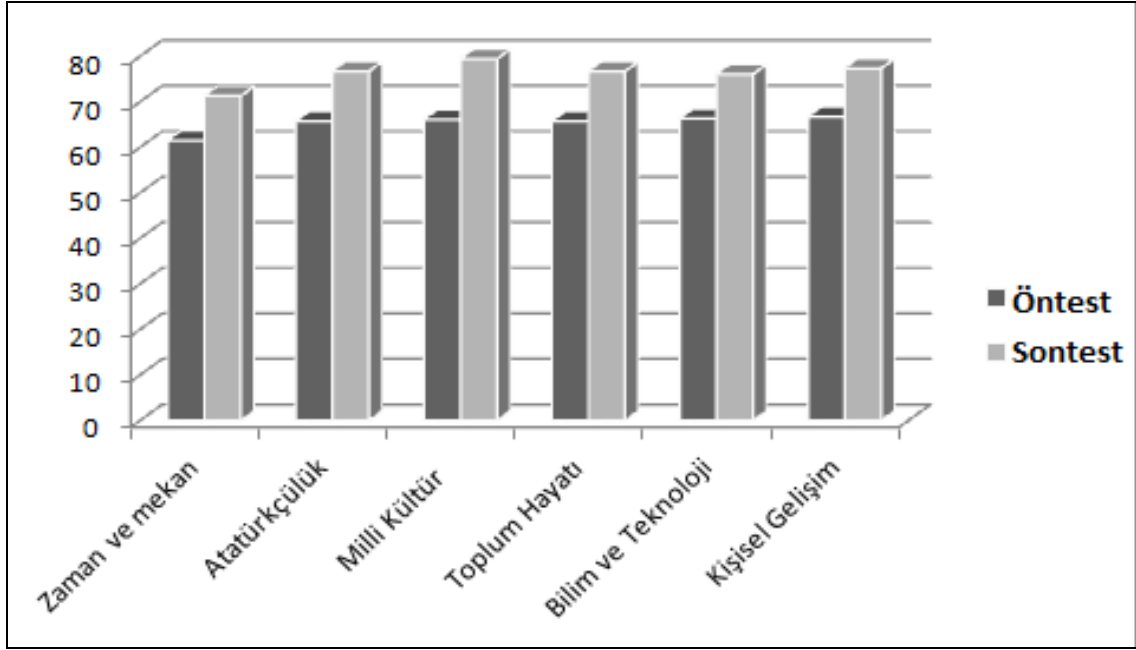
düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “ 2. Tema: Atatürkçülük ” ünitesinin öntest ortalama puanı 65.63 iken, bu değer deney sonrası 76.67 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde mevcut programda yer alan öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,332 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ortalama puanı 66.04 iken, bu değer deney sonrası 79.38 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinde wilcoxon testi ile elde edilen veriler çerçevesinde, mevcut programda yer alan öğretim yönteminin, öğrencilerin öğrenme konuları metin parçaları üzerinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,173 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ortalama puanı 65.63 iken, bu değer deney sonrası 76.67 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde, Kudret Demir İ.Ö.O. deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersi bilgi öntest-sontest arasındaki farka ilişkin wilcoxon testi ile elde edilen veriler çerçevesinde, mevcut programda yer alan öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilebilir.

Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,299 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ortalama puanı 66.25 iken, bu değer deney sonrası 76.04 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinde elde edilen istatistik verilere göre, Kudret Demir İ.Ö.O. deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersi bilgi ön test-son test arasındaki farka ilişkin anlamlı sonuçlar çerçevesinde, mevcut programda yer alan öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,224 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ortalama puanı 66.67 iken, bu değer deney sonrası 77.29 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinde wilcoxon testi ile elde edilen veriler dayanarak, mevcut programda yer alan öğretim yönteminin, öğrencilerin öğrenme konuları metin parçaları üzerinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.



*Grafik 4.5.* Kudret Demir İ.Ö.O. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Değerleri

#### 4.1.6. Kudret Demir İ.Ö.O. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Sontestleri Arasındaki Farka ile İlgili Bulgular

Kudret Demir İlköğretim Okulunda, Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinin öğretiminde hem deney grubunu oluşturan sınıfta kavram haritaları öğretim yönteminin, hem de kontrol grubunu oluşturan sınıfta mevcut programda yer alan öğretim yönteminin etkili olduğu görülmektedir. Bu yüzden hangi yöntemin daha etkili olduğunu anlamak amacıyla deney grubu ve kontrol grubunun son testleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4. 6’da verilmiştir.

Tablo 4.6.

*Kudret Demir İ.Ö.O. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Sontestleri Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Üniteler	Yöntem	N	$\bar{X}$	S.S.	U	p
Zaman ve Mekân	Kavram haritaları	28	84,64	4,70	19,000	,000
	Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi	28	71,25	4,95		
Atatürkçülük	Kavram haritaları	28	85,71	3,78	63,000	,000
	Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi	28	76,67	5,04		
Millî Kültür	Kavram haritaları	28	86,96	2,83	55,500	,000
	Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi	28	79,38	3,99		
Toplum Hayatı	Kavram haritaları	28	81,79	4,76	148,000	,000
	Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi	28	76,67	4,34		
Bilim ve Teknoloji	Kavram haritaları	28	85,54	4,58	58,000	,000
	Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi	28	76,04	4,42		
Kişisel Gelişim	Kavram haritaları	28	85,89	3,61	63,500	,000
	Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi	28	77,29	4,89		

Kudret Demir İlköğretim Okulunda, Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 19,000 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde

anlamli bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları ile öğretim yöntemi ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasının “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin sontest puanları arasındaki farkın anlamli olduğunu göstermektedir. “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 84.64 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 71.25 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “1.Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinde, Kudret Demir İ.Ö.O. deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi bilgi son testleri arasındaki farka ilişkin mann-whitney u testi, anlamli farklılık sonuçları çerçevesinde, kavram haritaları ile öğretim yönteminin mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre öğrencilerin okuduğunu anlamalarını arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Kudret Demir İlköğretim Okulunda, Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 63,500 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamli bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları ile öğretim yöntemi ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasının “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin sontest puanları arasındaki farkın anlamli olduğunu göstermektedir. “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 85.71 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 76.67 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde, mann-whitney u testi, anlamli farklılık sonuçları göz önünde bulundurularak, kavram haritaları ile öğretim yönteminin, mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre öğrencilerin, öğrenme konuları metin parçaları ile ilgili okuduğunu anlamalarını arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

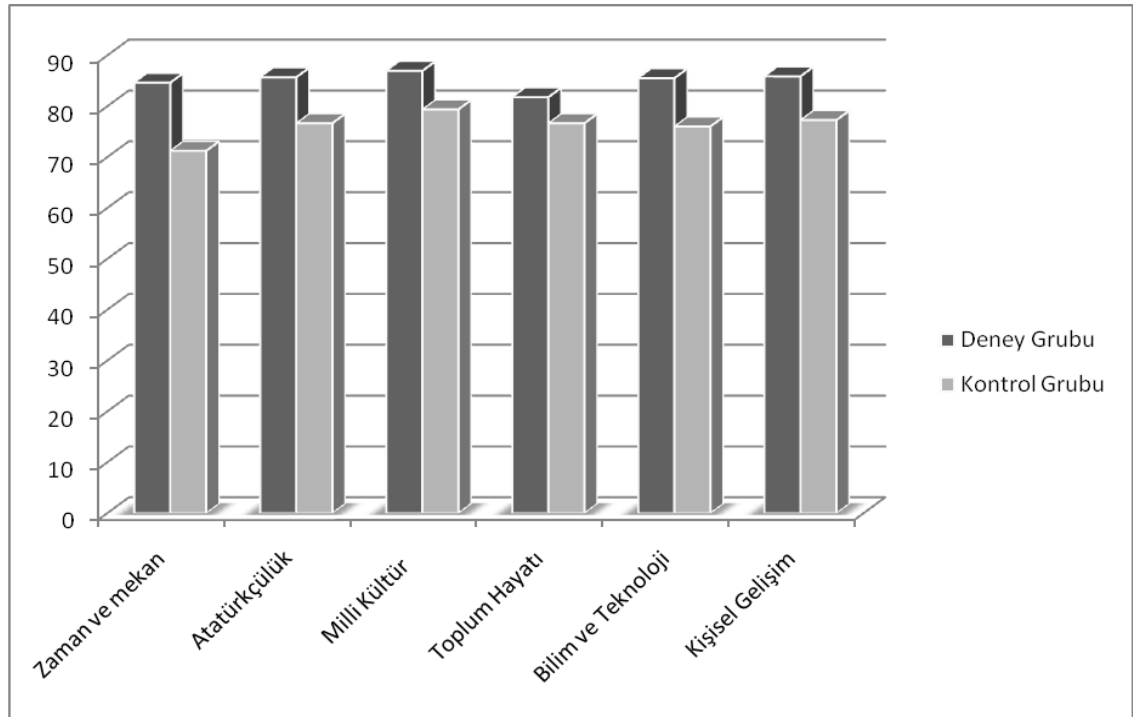
Kudret Demir İlköğretim Okulunda, Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 55,500 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamli bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları ile öğretim yöntemi ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasının “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin sontest puanları arasındaki farkın anlamli olduğunu göstermektedir. “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 86.96 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 79.38 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinde, Kudret Demir İ.Ö.O. deney ve kontrol grubu

öğrencilerinin, Türkçe dersi bilgi son testleri arasındaki farka ilişkin mann-whitney u testi, anlamlı farklılık sonuçlarına dayanarak, kavram haritaları ile öğretim yönteminin, mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirme becerilerine daha çok katkı yaptığı söylenebilir.

Kudret Demir İlköğretim okulunda, Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 148,000 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları ile öğretim yöntemi ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasının “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 81.70 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 76.67 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde, mann-whitney u testi, anlamlı farklılık sonuçları göz önünde bulundurularak, kavram haritaları ile öğretim yönteminin, mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre öğrencilerin, öğrenme konuları metin parçaları ile ilgili okuduğunu anlamalarını arttırmada daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Kudret Demir İlköğretim okulunda, Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 58,000 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları ile öğretim yöntemi ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasının “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 85.54 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 76.04 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinde, Kudret Demir İ.Ö.O. deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, Türkçe dersi bilgi son testleri arasındaki farka ilişkin mann-whitney u testi, anlamlı farklılık sonuçları göz önünde bulundurularak, kavram haritaları ile öğretim yönteminin, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile öğretim yöntemine göre öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirme becerilerine daha çok katkı yaptığı söylenebilir.

Kudret Demir İlköğretim okulunda, Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin sınav puanları arasındaki farka ait U değeri 63,500 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları ile öğretim yöntemi ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasının “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin sınav puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinde deney grubunun sınav puan ortalaması 85.89 iken, kontrol grubunun sınav puan ortalaması 77.29 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinde elde edilen istatistik sonuçları çerçevesinde, kavram haritaları ile öğretim yönteminin mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre, öğrencilerin öğrenme konuları metin parçaları üzerinde okuduğunu anlamalarını arttırmada daha etkili olduğu ve anlamlı farklılık görüldüğü ifade edilebilir.



**Grafik 4.6.** Kudret Demir İ.Ö.O. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Sınav Değerleri

## 4.2. Tüm Uygulamadan Elde Edilen Genel Sonuçlar

Bu bölümde araştırmada Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4.Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” üniteleri öğretiminde kavram haritaları öğretim yönteminin ve mevcut programda yer alan öğretim yönteminin uygulandığı deney ve kontrol gruplarına ilişkin ön ve son test sonuçları verilmiştir.

### 4.2.1. Tüm Deney Grubu ile İlgili Bulgular

Deney grubunu oluşturan kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi “1.Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinin öğretimi yapılan tüm sınıflarda uygulama bitiminden sonra sontest olarak tekrar Türkçe dersi ünite bilgisi testleri uygulanmıştır. Deney grubundaki tüm öğrencilerin Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” üniteleri bilgi testlerinden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları Tablo 4. 7’de verilmiştir.



Tablo 4.7.

*Tüm Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Arasındaki Farka İlişkin t Testi Sonuçları*

Üniteler		N	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Zaman ve Mekân	ÖNTEST	54	59,31	4,29	-13,530	,000
	SONTEST	54	77,59	10,40		
Atatürkçülük	ÖNTEST	54	62,87	4,24	-20,783	,000
	SONTEST	54	80,09	8,44		
Millî Kültür	ÖNTEST	54	63,06	4,01	-22,325	,000
	SONTEST	54	82,04	7,30		
Toplum Hayatı	ÖNTEST	54	62,15	5,30	-18,960	,000
	SONTEST	54	77,50	7,51		
Bilim ve Teknoloji	ÖNTEST	54	62,39	6,15	-20,684	,000
	SONTEST	54	81,11	7,44		
Kişisel Gelişim	ÖNTEST	54	61,57	7,65	-17,973	,000
	SONTEST	54	80,19	8,52		

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -13,530 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ortalama puanı 59.31 iken, bu değer deney sonrası 77.59 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinde, tüm deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi bilgi öntest-sontest arasındaki farka ilişkin t testi sonuçları çerçevesinde, öğrencilerinin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarı testi anlamlı farklılık sonuçları göre, kavram haritaları ile öğretim yönteminin öğrencilerin öğrenme metinleri üzerinde okuduğunu anlamalarını geliştirme becerilerine daha çok katkı yaptığı söylenebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -20,783 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ortalama puanı 62.87 iken, bu değer deney sonrası 80.09 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde tüm deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi bilgi ön test-son test arasındaki farka ilişkin, t testi sonuçları çerçevesinde, Türkçe dersi okuduğunu anlama başarı testi anlamlı farklılık sonuçlarına göre, kavram haritaları ile öğretim yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirme becerilerini artırmada daha çok katkı yaptığı ifade edilebilir.

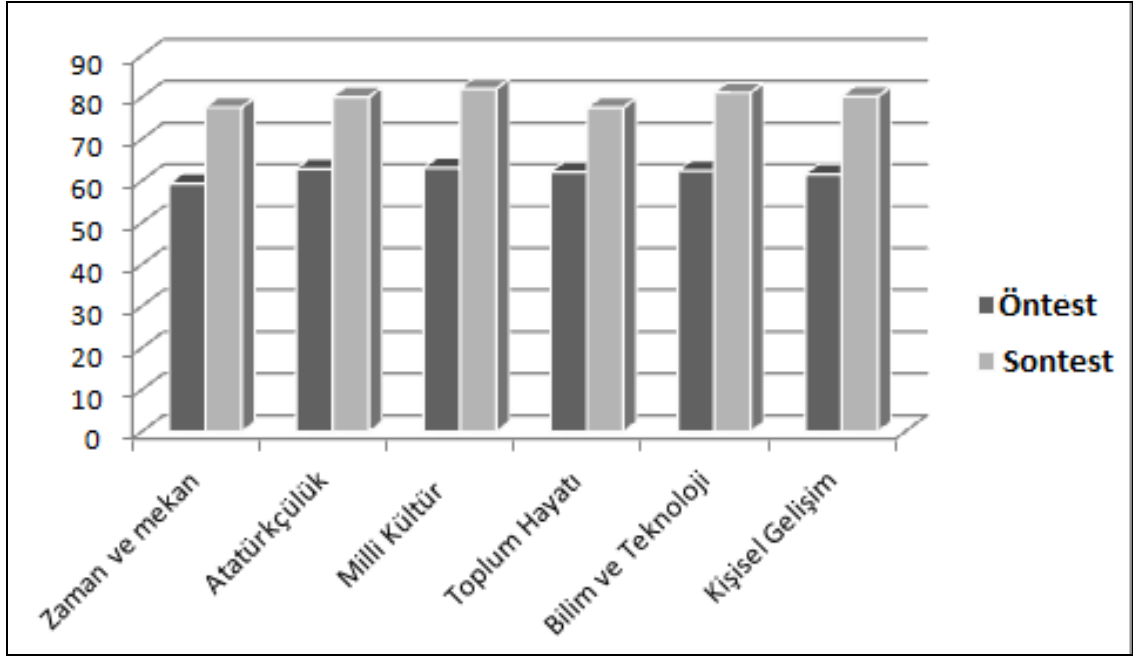
Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -22,325 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ortalama puanı 63.06 iken, bu değer deney sonrası 82.04 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -18,960 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ortalama puanı 62.15 iken, bu değer deney sonrası 77.50 olmuştur. Bu çerçevede elde edilen istatistik verilere göre Türkçe dersi “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin, öğrencilerin öğrenme konuları metin parçaları üzerinde okuduğunu anlama becerilerini

geliştirmede, çıkan sonuçların anlamlı farklılık oluşturması açısından, etkili olduğu ifade edilebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -20,684 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ortalama puanı 61.39 iken, bu değer deney sonrası 81.11 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -17,973 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ortalama puanı 61.57 iken, bu değer deney sonrası 80.19 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “6. Tema: Kişisel Gelişim” tüm deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersi bilgi öntest-sontest arasındaki farka ilişkin, t testi sonuçları çerçevesinde, öğrencilerinin, Türkçe dersi okuduğunu anlama başarı testi anlamlı farklılık sonuçları göre, kavram haritaları ile öğretim yönteminin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada daha çok katkı yaptığı ortaya konulmuştur.



*Grafik 4.7.* Tüm Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Değerleri

#### 4.2.2. Tüm Kontrol Grubu ile İlgili Bulgular

Kontrol grubunu oluşturan mevcut programda yer alan öğretim yönteminin ile Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinin öğretimi yapılan tüm sınıflarda uygulama bitiminden sonra sontest olarak tekrar Türkçe dersi ünite bilgisi testleri uygulanmıştır. Kontrol grubundaki tüm öğrencilerin Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” üniteleri bilgi testlerinden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları Tablo 4. 7’de verilmiştir.

Tablo 4.8.

*Tüm Kontrol grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Arasındaki Farka İlişkin t Testi Sonuçları*

Üniteler		N	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Zaman ve Mekân	ÖNTEST	50	59,50	6,00	-17,499	,000
	SONTEST	50	67,70	6,87		
Atatürkçülük	ÖNTEST	50	62,50	6,57	-17,410	,000
	SONTEST	50	72,60	6,94		
Millî Kültür	ÖNTEST	50	62,80	6,40	-18,398	,000
	SONTEST	50	75,70	6,23		
Toplum Hayatı	ÖNTEST	50	62,10	6,93	-14,308	,000
	SONTEST	50	74,40	5,59		
Bilim ve Teknoloji	ÖNTEST	50	62,10	6,93	-10,350	,000
	SONTEST	50	69,24	8,21		
Kişisel Gelişim	ÖNTEST	50	61,16	7,92	-8,624	,000
	SONTEST	50	68,14	10,59		

Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -17,499 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ortalama puanı 59.50 iken, bu değer deney sonrası 67.70 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân” tüm kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi bilgi öntest-sontest arasındaki farka ilişkin, t testi sonuçları çerçevesinde, Türkçe dersi okuduğunu anlama başarı testi anlamlı farklılık sonuçları göre, kavram haritaları ile öğretim yönteminin okuduğunu anlamalarını geliştirme becerilerini artırmada daha çok katkı yaptığı ortaya konulmuştur.

Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -17,410 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ortalama puanı 62.50 iken, bu değer deney sonrası 72.60 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “ 2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

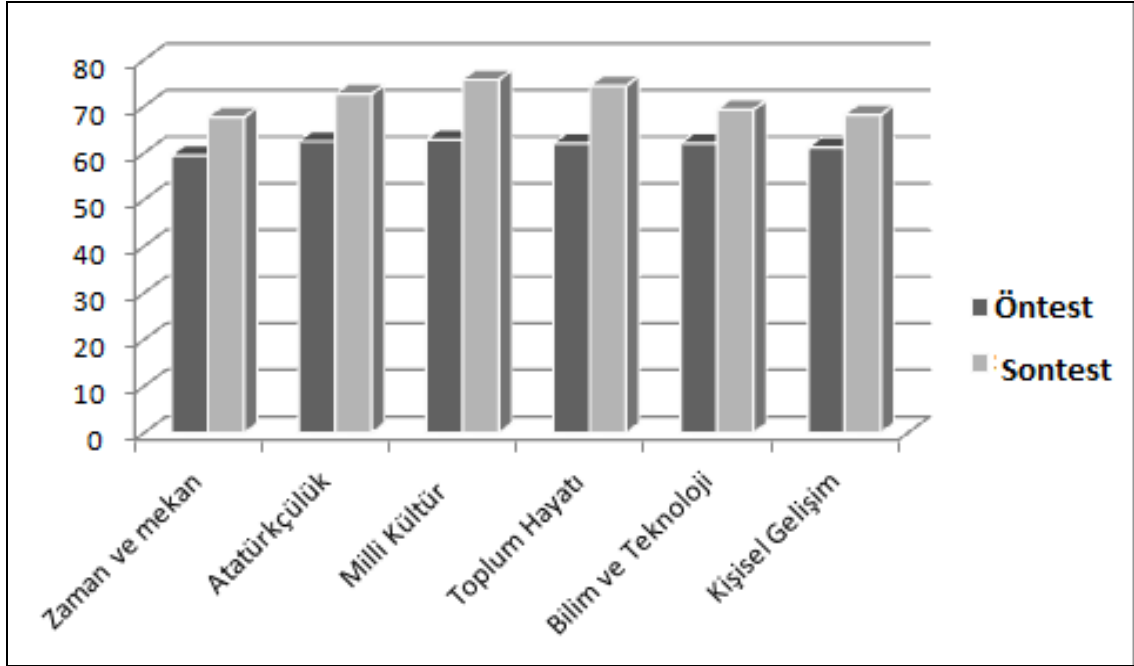
Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -28,398 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ortalama puanı 62.80 iken, bu değer deney sonrası 75.70 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin, öğrencilerin öğrenme konuları metin parçaları üzerinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, çıkan sonuçların anlamlı farklılık oluşturması açısından, etkili olduğu ifade edilebilir.

Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -14,308 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ortalama puanı 62.10 iken, bu değer deney sonrası 74.40 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde elde edilen istatistik sonuçları göz önünde bulundurularak, kavram haritaları ile öğretim yönteminin, mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre, öğrencilerin öğrenme konuları metin parçaları üzerinde

okuduğunu anlamalarını arttırmada daha etkili olduğu ve anlamlı farklılık görüldüğü ifade edilebilir.

Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -10,350 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ortalama puanı 62.10 iken, bu değer deney sonrası 69.24 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -8,624 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ortalama puanı 61.16 iken, bu değer deney sonrası 68.14 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “ 6. Tema: Kişisel Gelişim ” ünitesinde elde edilen istatistik sonuçlarına dayanarak, kavram haritaları ile öğretim yönteminin, mevcut programda yer alan öğretm yöntemi ile kavram haritaları öğretim yöntemine göre, öğrencilerin öğrenme konuları metin parçaları üzerinde okuduğunu anlamalarını arttırmada daha etkili olduğu ve anlamlı farklılık görüldüğü ifade edilebilir.



*Grafik 4.8.* Tüm Kontrol grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Öntest-Sontest Değerleri

#### 4.2.3. Tüm Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Sontestleri Arasındaki Farka ile ilgili bulgular

Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinin öğretiminde hem deney grubunu oluşturan sınıfta kavram haritaları öğretim yönteminin hem de kontrol grubunu oluşturan sınıfta mevcut programda yer alan öğretim yönteminin etkili olduğu görülmektedir. Bu yüzden hangi yöntemin daha etkili olduğunu anlamak amacıyla deney grubu ve kontrol grubunun son testleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4. 8’de verilmiştir.



Tablo 4.9.

*Tüm Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Son testleri Arasındaki Farka İlişkin t Testi Sonuçları*

Üniteler	Yöntem	N	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Zaman ve Mekân	Kavram haritaları	54	77,59	10,40	5,675	,000
	Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi	50	67,70	6,87		
Atatürkçülük	Kavram haritaları	54	80,09	8,44	4,922	,000
	Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi	50	72,60	6,94		
Millî Kültür	Kavram haritaları	54	82,04	7,30	4,743	,000
	Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi	50	75,70	6,23		
Toplum Hayatı	Kavram haritaları	54	77,50	7,51	2,373	,020
	Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi	50	74,40	5,59		
Bilim ve Teknoloji	Kavram haritaları	54	81,11	7,44	7,737	,000
	Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi	50	69,24	8,21		
Kişisel Gelişim	Kavram haritaları	54	80,19	8,52	6,413	,000
	Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi	50	68,14	10,59		

Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait t değeri 5,675 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu,

kavram haritaları öğretim yöntemi ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile işlenen Türkçe dersi öğretimi uygulamasının “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 77.59 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 67.70 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinde tüm deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, Türkçe dersi son testleri arasındaki farka ilişkin t testi sonuçlarına göre, kavram haritaları ile öğretim yönteminin mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre öğrencilerin metin parçalarına ait okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede anlamlı farklılık oluşturması açısından, etkili olduğu ifade edilebilir.

Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait t değeri 4,922 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile işlenen Türkçe dersi öğretimi uygulamasının “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 80.09 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 72.60 olmuştur. Elde edilen bu verilere dayanarak, Türkçe dersi “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin, öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

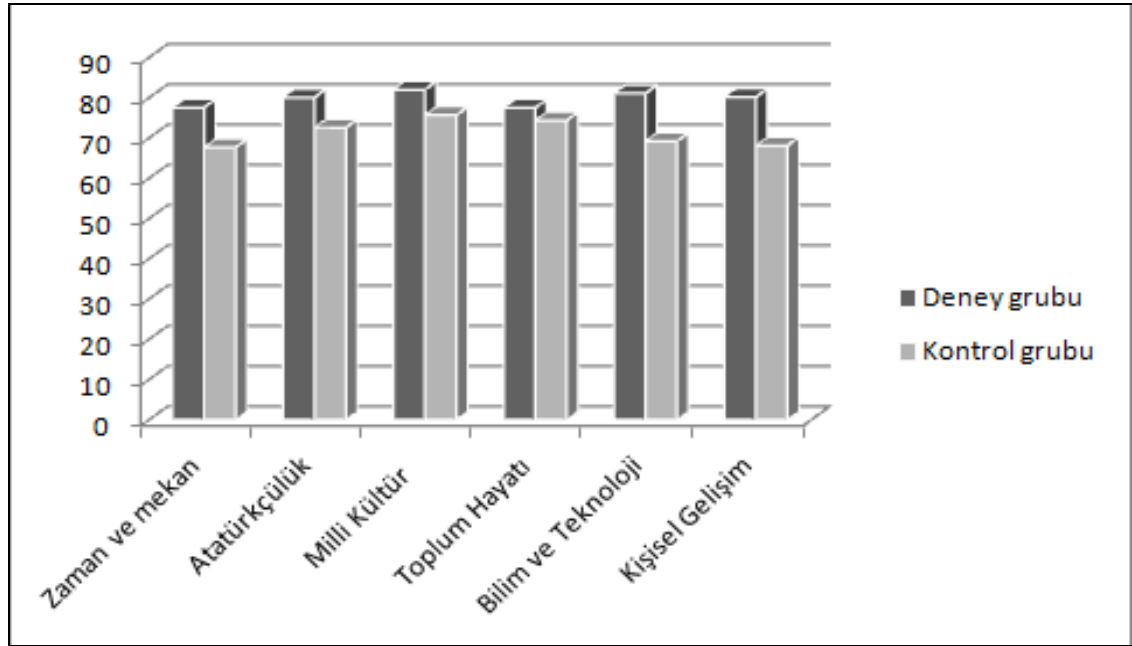
Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait t değeri 4,743 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasının “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 82.04 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 75.70 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin, mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırmada daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait t değeri 2,373 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile işlenen Türkçe dersi öğretimi uygulamasının “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 77.50 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 74.40 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde tüm deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi bilgi sontestleri arasındaki farka ilişkin t testi sonuçları çerçevesinde, kavram haritaları ile öğretim yönteminin, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, çıkan sonuçların anlamlı farklılık oluşturması açısından, etkili olduğu ifade edilebilir.

Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait t değeri 7,737 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile işlenen Türkçe dersi öğretimi uygulamasının “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 81.11 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 69.24 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesine ilişkin elde edilen istatistik veriler sonucu, kavram haritaları ile öğretim yönteminin, mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait t değeri 6,413 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, kavram haritaları öğretim yöntemi ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile işlenen Türkçe dersi öğretimi uygulamasının “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 80.19 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 68.14 olmuştur. Buna göre, Türkçe dersi “6. Tema:

Kişisel Gelişim” tüm deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi bilgi sınavları arasındaki farka ilişkin t testi sonuçları göz önünde bulundurularak, kavram haritaları ile öğretim yönteminin, mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, çıkan sonuçların anlamlı farklılık oluşturması açısından etkili olduğu ifade edilebilir.



Grafik 4.9. Tüm Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilgi Sınav Değerleri

#### 4.3. Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Dersi Bilgi Sınavları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinin öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Türkçe dersi ünite bilgisi sınavları açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak için Mann-Whitney U testi. Puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları Tablo 4. 9’da verilmiştir.

Tablo 4.10.

*Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Dersi Bilgi Sontestleri Arasındaki Farkla İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Üniteler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.	U	p
Zaman ve Mekân	Kız	29	80,52	10,47	223,500	,014
	Erkek	25	74,20	9,43		
Atatürkçülük	Kız	29	82,59	7,39	226,500	,016
	Erkek	25	77,20	8,79		
Millî Kültür	Kız	29	84,14	5,84	247,000	,039
	Erkek	25	79,60	8,15		
Toplum Hayatı	Kız	29	79,48	7,24	239,000	,029
	Erkek	25	75,20	7,29		
Bilim ve Teknoloji	Kız	29	83,10	7,25	237,000	,026
	Erkek	25	78,80	7,11		
Kişisel Gelişim	Kız	29	83,10	7,72	199,500	,004
	Erkek	25	76,80	8,28		

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin, “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinde sontest puanları arasındaki farka ait U değeri -223,500 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin, “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinde sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinde kız öğrencilerin sontest puan ortalaması 80.52 iken, erkek öğrencilerin 74.20 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin kız öğrencilerin okuduğunu anlamalarını arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin, “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde sontest puanları arasındaki farka ait U değeri -226,500 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi

öğretimi uygulamasına katılan deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin, “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde kız öğrencilerin sontest puan ortalaması 82.59 iken, erkek öğrencilerin 77.20 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

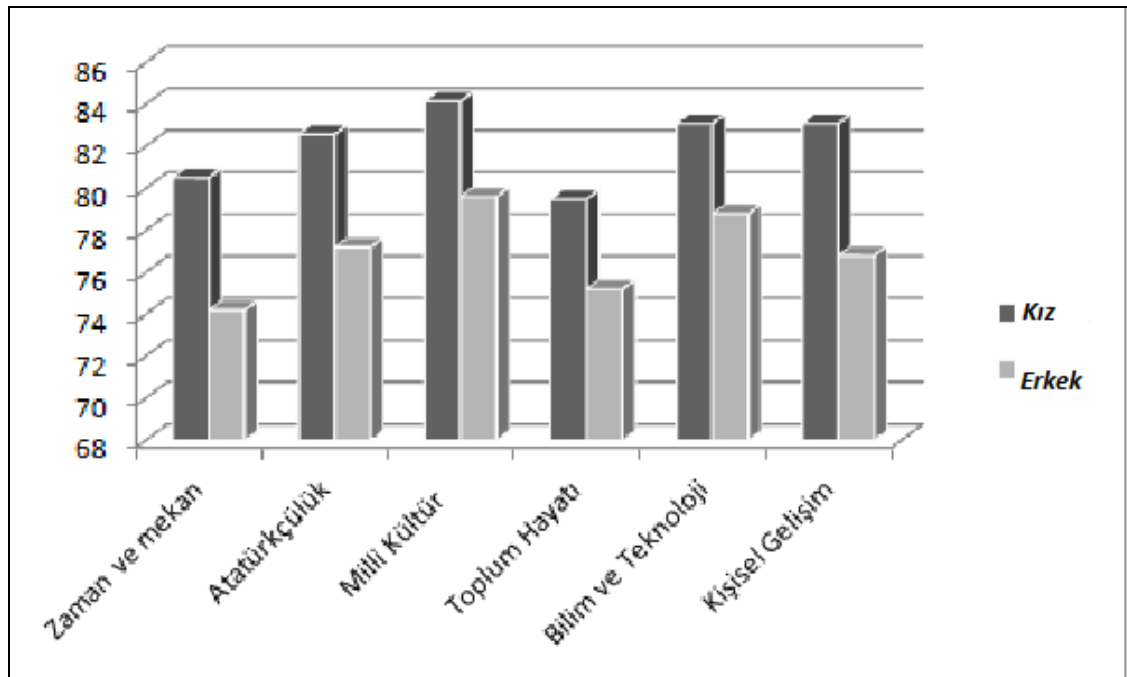
Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinde sontest puanları arasındaki farka ait U değeri -247,000 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinde sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinde kız öğrencilerin sontest puan ortalaması 84.14 iken, erkek öğrencilerin 79.60 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde sontest puanları arasındaki farka ait U değeri -239,000 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde kız öğrencilerin sontest puan ortalaması 79.48 iken, erkek öğrencilerin 75.20 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinde sontest puanları arasındaki farka ait U değeri -237,000 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin, “5. Tema:

Bilim ve Teknoloji” ünitesinde sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinde kız öğrencilerin sontest puan ortalaması 83.10 iken, erkek öğrencilerin 78.80 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

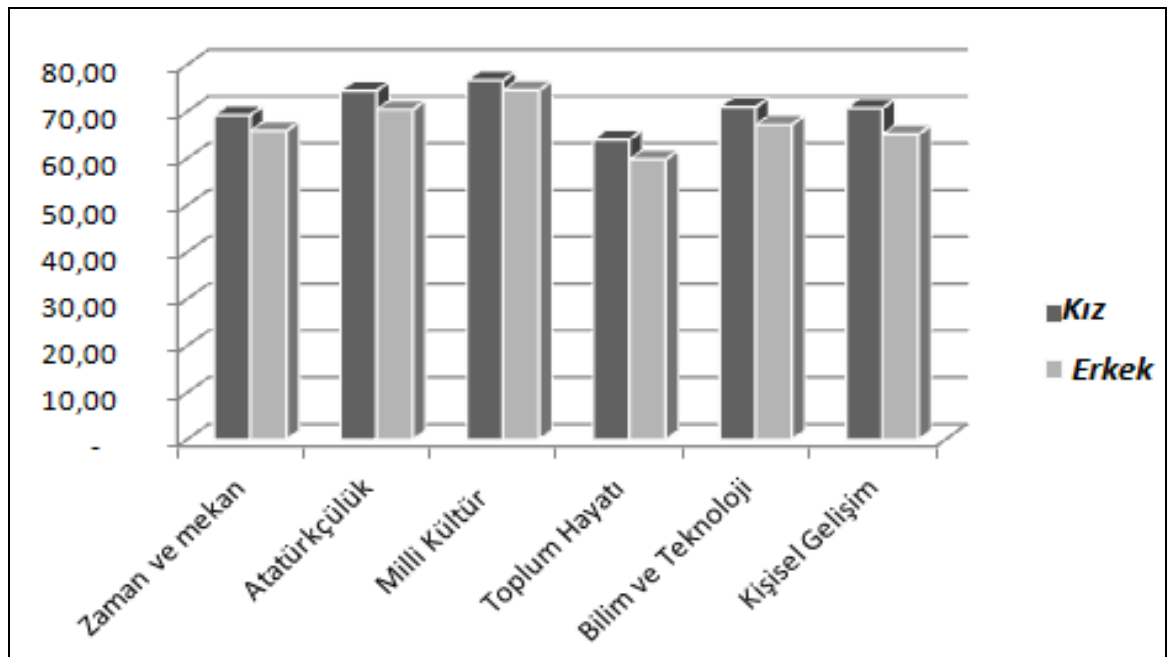
Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinde sontest puanları arasındaki farka ait U değeri -199,500 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinde sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinde kız öğrencilerin sontest puan ortalaması 83.10 iken, erkek öğrencilerin 76.80 olmuştur. Buna göre Türkçe dersi “6.Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.



Grafik 4.10. Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Dersi Bilgi Sontest Değerleri

#### 4.4. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Dersi Bilgi Sontestleri Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinin öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Türkçe dersi ünite bilgisi son testleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak için Mann-Whitney U testi uygulanması sonucu yalnızca “2. Tema: Atatürkçülük” ve “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitelerinde kız öğrencilerin lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bu bulgular mevcut programda yer alan öğretim yönteminin Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinde öğretiminde cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir.



Grafik 4.11. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Dersi Bilgi Sontest Değerleri



#### 4.5. Türkçe Dersinin Kavram Haritaları ile İşlenmesine İlişkin Tutumlarla İlgili Bulgular

Türkçe Tutum Ölçeği Demirel (1999b: 153) tarafından geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalması Demirel tarafından yapılan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı: 0.85 olarak belirlenmiştir. Gelen (2003: 164) tarafından hazırlanan doktora tezinde de ölçeğin güvenirliği 273 öğrenci üzerinde yeniden sınanmış ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanan Türkçe Tutum Ölçeği'ne ait aritmetik ortalama değeri 96,42 olup standart sapması 5,61'dir.

#### 4.6. Türkçe Dersinin Kavram Haritaları ile İşlenmesine İlişkin Görüşleri İlgili Bulgular

Öğrencilerin Türkçe dersinin kavram haritaları ile öğretim yöntemiyle işlenmesine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.11.

*Kavram Haritalarının Öğrenme Sürecine Katkı Sağlama İle İlgili Bulgular*

	n	%
Kolay kavrama	16	30,77
Çabuk öğrenme	21	40,38
Pratik ve kolay olma	15	28,85
Toplam	52	100,00

Tablo 4.11 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dersinin kavram haritaları ile öğretim yöntemiyle işlenmesinin “**Öğrenme sürecine katkı sağlama**” boyutuna ilişkin, öğrencilerin % 40'ı “Çabuk öğrenme”, % 31'i “Kolay kavrama” ve % 29'u “Pratik ve kolay olma” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 4.12.

*Türkçe Dersine Karşı Olumlu Tutum Geliştirme İle İlgili Bulgular*

	n	%
Dersi sevme	17	30,77
Dersten sıkılmama	19	40,38
Dersin daha kolay geçmesi	16	28,85
Toplam	52	100,00

Tablo 4.12 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dersinin kavram haritaları ile öğretim yöntemiyle işlenmesinin “**Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirme**” boyutuna ilişkin, öğrencilerin % 41’i “Dersten sıkılmama”, % 31’i “Dersi sevme” ve % 29’u “Dersin daha kolay geçmesi” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 4.13.

*Öğrenmede Kalıcılığı Sağlama İle İlgili Bulgular*

	n	%
Şekillerin kalıcılığının artması	11	30,77
İstenilen zaman incelenmesi	23	40,38
Şekillerin kalıcılığı artırması, istenilen zaman inceleme	18	28,85
Toplam	52	100,00

Tablo 4.12 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dersinin kavram haritaları ile öğretim yöntemiyle işlenmesinin “**Öğrenmede kalıcılığı sağlama**” boyutuna ilişkin, öğrencilerin % 40’ı “**İstenilen zaman incelenmesi**”, % 31’i “Şekillerin kalıcılığının artması” ve % 29’u “Şekillerin kalıcılığı artırması, istenilen zaman inceleme” yönünde görüş belirtmişlerdir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde bulgular bölümündeki kavram haritalarıyla dersin işlenmesi sonucu öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarılarına ilişkin elde edilen istatistiksel sonuçlar üç ana başlık altında tartışılmıştır.

1. Tüm uygulamadan elde edilen genel sonuçlarla ilgili tartışma ve yorum
2. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonuçlarla ilgili tartışma ve yorum
3. Türkçe dersine ilişkin tutumlara ait sonuçlarla ilgili tartışma ve yorum

#### 5.1. Tüm Uygulamadan Elde Edilen Genel Sonuçlarla İlgili Tartışma ve Yorum

##### 5.1.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Değerlendirilmesiyle İlgili Sonuçlar Üzerine Tartışma ve Yorum

Bu bölümde ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde kavram haritası kullanmanın öğrencilerin okuma-anlama başarılarına etkisiyle ilgili sonuçlar ve değerlendirmeler bulunmaktadır.

###### 5.1.1.1. Kavram haritalarının başarıya etkisiyle ilgili tartışma ve yorum

Araştırmada, Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân”, “2. Tema: Atatürkçülük”, “3. Tema: Millî Kültür”, “4. Tema: Toplum Hayatı”, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ve “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinde kavram haritaları ile öğretim yöntemi ile öğretim yapılması durumunda öğrencilerin okuduğunu anlamalarında bir değişiklik olup olmayacağı incelenmiştir. Bu etkiyi sınamak için her bir ünite konusunu içeren başarı testleri kullanılmıştır.

Taytan İlköğretim Okulu ve Kudret Demir İlköğretim Okulunda, kavram haritalarının kullanıldığı deney grupları; mevcut programda yer alan öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol gruplarına göre, öntest ve sontest puanları arasındaki veriler

kapsamında daha başarılı bulunmuş ve elde edilen istatistik veriler ( $p<0.05$ ) önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Yöntem bölümünde de ifade edildiği gibi, deney ve kontrol grupları arasında işlem öncesi okuduğunu anlama başarı testlerinden aldıkları puanlar açısından fark olup olmadığı karşılaştırılmıştır.

Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” üniteleri öntestleri açısından hem Taytan İlköğretim Okulu 8. Sınıf hem de Kudret Demir İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar anlamsız bulunmuştur.

Hem Taytan İlköğretim Okulunda hem de Kudret Demir İlköğretim Okulunda deneysel işlemin uygulanmasından sonra, hem kavram haritaları ile öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunun hem de mevcut programda yer alan öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun Türkçe dersi;

“1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerine ilişkin okuduğunu anlama başarı testleri açısından başarılarında artış olduğu saptanmıştır. Fakat deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testleri açısından başarıları karşılaştırıldığında deney grubu lehine önem düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur.

**a) Taytan İlköğretim Okulunda deney grubunu oluşturan sınıfta, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki sonuçları kapsamında;**

“1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,436 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki fark “1.Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ortalama puanı 57.50 iken, bu değer deney sonrası 70.00 olmuştur.

“2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,439 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu çerçevesinde, “Atatürkçülük” ünitesinin öntest ortalama puanı 59.62 iken, bu değer deney sonrası 74.04 olmuştur.

“3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,475 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kapsamında, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ortalama puanı 59.88 iken, bu değer deney sonrası 76.73 olmuştur.

“4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,470 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu istatistik veriye göre, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ortalama puanı 58.69 iken, bu değer deney sonrası 72.88 olmuştur.

“5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,485 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kapsamında “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ortalama puanı 58.19 iken, bu değer deney sonrası 76.35 olmuştur.

“6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,475 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ortalama puanı 56.46 iken, bu değer deney sonrası 74.04 olmuştur.

Taytan İlköğretim Okulunda deney grubunu oluşturan sınıfta, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki sonuçları kapsamında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Taytan İlköğretim Okulunda öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ünite sonu sontest puan ortalamalarının, öntest puan ortalamalarına göre yüksek olması, kavram haritalarının Türkçe öğretiminde başarıyı artırdığını göstermektedir.

Yapılan çalışmada elde edilen anlamlı verileri destekler nitelikte, konu ile ilgili olarak;

Güngör (2004) sosyal bilgiler derslerinde geçen tarihsel bilgileri ve kavramları öğretmede kavram haritaları yöntemini kullanarak, kavram haritaları yönteminin etkililiğini belirlemek amacıyla ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, 'İslamiyetin doğuşu, yayılışı ve Türkler' ünitesi kontrol grubunda mevcut programda yer alan öğretim yöntem ve tekniğiyle, deney grubunda öğretmen tarafından çizilen kavram haritaları kullanılarak işlenmiştir. Çalışma sürecinde, deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında, kavram haritalarıyla öğretim yapılan deney grubunun lehine anlamlı farklılık; deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Yine çalışma sürecinde, açık uçlu sorularda kontrol grubu ile deney grubu arasında kavram öğrenme ve kavramlar arasında bağlantılar kurma açısından deney grubu lehine önemli anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Güngör'ün (2004) çalışmasında deney grubu öğrencilerinin Türkçeyi kullanma gücü bakımından; kurdukları cümlelerin yapısı, öğrenme metinlerindeki kavramların cümle içindeki kullanımı, cümlelerin özne-yüklem uygunluğu, kavramların cümle içinde anlamlarına uygun biçimde kullanım konularında öğrencilerin daha doğru cevaplar verdikleri tespit edilmiştir.

Bu çalışmada kavram haritalarının öğrencilerin dil ile ilgili beceri unsurlarının gelişmesinde elde edilen anlamlı veriler kapsamında etkili rol oynadığı görülmüştür. Video kamera görüntülerinde ise; kavram haritası tekniğinin öğrencilerin sözlü anlatımda Türkçe dil yapısına uygun cümleler kurmalarına katkıda bulunduğu, yapılan çalışma süreci sonunda ortaya konulmuştur. İfade edilen etkilerin yanı sıra, öğrencilerin kavram haritaları öğrenme metodu ile ilgili olumlu bakış açıları çerçevesinde;

Güngör'ün yaptığı bu çalışmada da sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin daha başarılı kavram haritası çizdikleri de tespit edilmiştir.

Öğrencilerin oluşturduğu kavram haritalarının gruplarda dolaştırılarak kavram haritalarının yapılandırılmasının öğrencilerin öğrenme konularındaki öğrenme başarısı ve kavram gelişimine etkisinin araştırıldığı başka bir çalışmada (Öztuna, 2002), birisi

özel ilköğretim okulu, diğeri devlet ilköğretim okulunun yedinci sınıflarında deney grupları, fen bilgisi dersi bitiminde küçük çalışma gruplar hâlinde konu ile ilgili kavram haritası çizmi, daha sonra her grubun yaptığı kavram haritası gruplar arasında döndürülerek değerlendirilmiştir.

Çalışmada söz konusu uygulama, mevcut programda yer alan öğretim metoduna göre daha başarılı bulunmuş, özel ilköğretim okulu deney grubu öğrencileri daha başarılı olmuş ve devlet okulu deney grubu öğrencilerinin tutumunda olumlu yönde bir değişme tespit edilmiştir.

Taytan İlköğretim Okulunda deney grubunu oluşturan sınıfta, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki sonuçları kapsamında elde edilen bulgular, Öztuna (2002) ve Güngör'ün (2004) çalışmalarının sonucunda elde ettiği anlamlı verilerle de örtüşmektedir. Türkçe öğretiminde kavram haritaları kullanımının, kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında olumlu katkı yaptığı, öğrencilerin okuma-anlama başarılarını yükseltmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

**b) Taytan İlköğretim Okulunda kontrol grubunu oluşturan sınıfta, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki sonuçlar kapsamında;**

“1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,636 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ortalama puanı 57.69 iken, bu değer deney sonrası 64.42 olmuştur.

“2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,523 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ortalama puanı 59.62 iken, bu değer deney sonrası 68.85 olmuştur.

“3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,618 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “3. Tema: Millî

Kültür” ünitesinin öntest ortalama puanı 59.81 iken, bu değer deney sonrası 72.31 olmuştur.

“4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,518 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ortalama puanı 58.85 iken, bu değer deney sonrası 72.31 olmuştur.

“5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,528 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ortalama puanı 58.27 iken, bu değer deney sonrası 62.96 olmuştur.

“6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,520 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ortalama puanı 56.08 iken, bu değer deney sonrası 59.69 olmuştur.

Taytan İlköğretim Okulunda kontrol grubunu oluşturan sınıfta, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki istatistik sonuçları değerlendirildiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarıyla sontest puanları arasında belirli ölçüde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Bu durum, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, normal eğitim-öğretim sürecinde öğrenme becerilerini geliştirmelerine ve mevcut programda yer alan kazanımları elde etmeleriyle açıklanabilir.

Bununla birlikte Taytan İlköğretim Okulunda, kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu öğrencileri; mevcut programda yer alan öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre, öntest ve sontest puanları arasındaki veriler kapsamında daha başarılı bulunmuştur.

Deney grubunu oluşturan sınıfta, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki sonuçların istatistik değerlendirmelerle elde edilen anlamlı farkların, kontrol grubunda elde edilen farklara göre daha yüksek olması, kavram haritalarının Türkçe öğretiminde başarıyı artırdığını göstermektedir.



**c) Kudret Demir İlköğretim Okulunda deney grubunu oluşturan sınıfta kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki sonuçlar kapsamında;**

“1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,650 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ortalama puanı 61.00 iken, bu değer deney sonrası 84.64 olmuştur.

“2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,637 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ortalama puanı 65.89 iken, bu değer deney sonrası 85.71 olmuştur.

“3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,634 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ortalama puanı 66.00 iken, bu değer deney sonrası 86.96 olmuştur.

“4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,695 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ortalama puanı 65.36 iken, bu değer deney sonrası 81.79 olmuştur.

“5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,633 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ortalama puanı 66.29 iken, bu değer deney sonrası 85.54 olmuştur.

“6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,697 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ortalama puanı 66.32 iken, bu değer deney sonrası 85.89 olmuştur.

Kudret Demir İlköğretim Okulunda deney grubunu oluşturan sınıfta, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki sonuçlar kapsamında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Kudret Demir İlköğretim Okulunda öğrenim gören deney grubu

öğrencilerinin ünite sonu sontest puan ortalamalarının, öntest puan ortalamalarına göre yüksek olması, kavram haritalarının Türkçe öğretiminde başarıyı artırdığını göstermektedir.

Kavram haritalama yöntemi; öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayarak, zihinsel becerileri etkinleştirir. Bunun yanında öğrenme aktivitelerinde, bilgi işleme sürecini olumlu yönde etkileyerek, öğrenilmiş ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurarak, öğrencilerin öğrenme becerilerine olumlu katkı sağlar. Bu durumda ezberlemeye dayalı bir öğrenme engellenir ve anlamlı öğrenme gerçekleşmiş olur. Yeni öğrenilen kelimelerin, kavramların ve bilgilerin hatırlanması kolaylaşır.

Kavram haritalama sırasında açıklayıcı bilgi ve işlemsel bilgi birlikte örgütlendiği için üst düzey öğrenme ürünleri de olumlu yönde etkilenir. Böylece, zihinsel işlem süreci kapsamında, öğrenilmiş eski bilgilerle yeni bilgilerin örtüşmesi ve bilgilerin transferi de kolaylaşır.

Bu bulgular, kavram haritalarının yukarıda belirtilen ünitelerde okuma parçalarının öğretiminde ve öğrencilerin okuma anlama başarılarını yükseltmede etkililiğini ortaya koymaktadır. Bu olumlu etkinin; adı geçen ünitelere ait okuma parçalarının, mevcut programda yer alan öğretim yöntemiyle veya öğretmen tarafından olduğu gibi, sözlü olarak anlatılması yerine, öğrencilerin de aktif rol aldıkları ve kişisel yaratıcılıklarını kullanmalarına imkân tanıyan kavram haritalama tekniği ile dersin işlenmesi sonucu ortaya çıktığı düşünülmektedir.

**d) Kudret Demir İlköğretim Okulunda kontrol grubunu oluşturan sınıfta, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki sonuçlar kapsamında;**

“1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,505 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ortalama puanı 61.46 iken, bu değer deney sonrası 71.25 olmuştur.

“2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,516 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ortalama puanı 65.63 iken, bu değer deney sonrası 76.67 olmuştur.

“3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,332 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ortalama puanı 66.04 iken, bu değer deney sonrası 79.38 olmuştur.

“4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,173 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ortalama puanı 65.63 iken, bu değer deney sonrası 76.67 olmuştur.

“5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,299 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ortalama puanı 66.25 iken, bu değer deney sonrası 76.04 olmuştur.

“6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait z değeri -4,224 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ortalama puanı 66.67 iken, bu değer deney sonrası 77.29 olmuştur.

Kudret Demir İlköğretim Okulunda kontrol grubunu oluşturan sınıfta, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki istatistik sonuçları değerlendirildiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarıyla sontest puanları arasında farklılaşma bulunmaktadır.

Bu durum, mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin, normal eğitim-öğretim sürecinde öğrenme becerilerini geliştirmelerine ve mevcut programda yer alan kazanımları elde etmeleriyle açıklanabilir.

Başka bir ifadeyle, kavram haritaları ile öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunun Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerine ilişkin okuduğunu anlama başarılarında kontrol grubuna göre daha fazla bir artış olduğu saptanmıştır.

Deney grubunun, işlem öncesi ve sonrası ölçümlerine ilişkin grafiklere bakıldığında da Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerine ilişkin okuduğunu anlama başarılarında ciddi artışların olduğu görülmektedir.

Tüm bu bulgular Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerine ilişkin uygulanan kavram haritaları ile öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırmada mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular çerçevesinde, Türkçe dersinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin etkisinin sınındığı Yaman’ın (2006) çalışması ile benzer sonuçları göstermektedir.

Yaman’ın yaptığı çalışmada, özel ve devlet ilköğretim okulunda kavram haritalarının kullanıldığı deney grupları öğrencileri, mevcut programda yer alan öğretim yönteminin, kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı bulunmuştur ( $p < .01$ ). Özel ilköğretim okulu deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının aritmetik ortalaması (71,83), kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının aritmetik ortalamasından (40,55) yüksektir. Devlet ilköğretim okulundaki deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının aritmetik ortalaması (52,30), kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının aritmetik ortalamasından (30,70) yüksektir.

Her iki okulda yapılan çalışmalarda kavram haritalarıyla öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamasının mevcut programda yer alan öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre yüksek olması, kavram haritaları öğrenme-öğretme yönteminin Türkçe dil bilgisi öğretiminde başarıyı artırdığını ortaya koymaktadır. Yine konu ile ilgili benzer bir çalışmada;

Erzurum il merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunda; Beydoğan ve Şahin (2002) tarafından ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik dil bilgisi öğretimi çalışmasında, ‘Yapım ve Çekim Ekleri’ konusu, öğretmen tarafından kavram haritası tekniği kullanılarak işlenmiş, çalışma sürecinde, kontrol grubu öğrencilerinde düz metinle, deney grubu öğrencilerinde kavram haritası tekniği kullanılarak öğrenme konusu anlatılmıştır.

Çalışma sonunda öğrenme konusu ile ilgili bilgi düzeyindeki davranışların öğrenciye kazandırılmasında düz metinle yapılan anlatım ile kavram haritası ile yapılan anlatımın sonuçları arasında anlamlı farkın olmadığı, diğer taraftan öğrencilerin kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerinin gerçekleşmesinde, kavram haritaları öğretim yönteminin düz metin öğretim yöntemine göre etkili olduğu ve anlamlı farkın bulunduğu tespit edilmiştir. İki ay sonra deney ve kontrol gruplarına yönelik uygulanan hatırlama testi sonuçlarına göre de öğrencilerin bilgi ve uygulama düzeylerine ilişkin davranışları hatırlamada istatistik olarak anlamlı farklılığın olmadığı fakat kavrama düzeyindeki davranışları hatırlamada kavram haritası öğretim yöntemiyle öğrenen deney grubu öğrencilerinin, düz metinle öğrenen kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

**e) Taytan İ.Ö.O. deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi bilgi sınavları arasındaki fark ile ilgili bulgular;**

Taytan İlköğretim okulunda, Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinin öğretiminde hem deney grubunu oluşturan sınıfta kavram haritaları öğretim yönteminin hem de kontrol grubunu oluşturan sınıfta mevcut programda yer alan öğretim yönteminin etkili olduğu görülmektedir. Bu yüzden hangi yöntemin daha etkili olduğunu anlamak amacıyla deney grubu ve kontrol grubunun son sınavları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Taytan İlköğretim okulunda, Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin;

“1.Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin sınav puanları arasındaki farka ait U değeri 229,000 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinde deney grubunun sınav puan ortalaması 70.00 iken, kontrol grubunun sınav puan ortalaması 64.42 olmuştur.

“2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin sınav puanları arasındaki farka ait U değeri 209,500 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde deney grubunun sınav puan ortalaması 74.04 iken, kontrol grubunun sınav puan ortalaması 68.85 olmuştur.

“3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 219,500 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 76.73 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 72.31 olmuştur.

“4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 338,000 olarak  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 72.88 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 72.31 olmuştur.

“5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 33,500 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 76.35 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 62.96 olmuştur.

“6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 52,500 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 74.04 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 59.69 olmuştur.

**f) Kudret Demir İ.Ö.O. deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi bilgi sontestleri arasındaki fark ile ilgili bulgular;**

Kudret Demir İlköğretim okulunda, Türkçe dersi “1.Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinin öğretiminde hem deney grubunu oluşturan sınıfta kavram haritaları öğretim yönteminin hem de kontrol grubunu oluşturan sınıfta mevcut programda yer alan öğretim yönteminin etkili olduğu görülmektedir. Bu yüzden hangi yöntemin daha etkili olduğunu anlamak amacıyla deney grubu ve kontrol grubunun son testleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Kudret Demir İlköğretim okulunda, Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin;

“1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 19,000 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “1. Tema: Zaman ve

Mekân” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 84.64 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 71.25 olmuştur.

“2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 63,500 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 85.71 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 76.67 olmuştur.

“3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 55,500 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 86.96 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 79.38 olmuştur.

“4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 148,000 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 81.70 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 76.67 olmuştur.

“5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 58,000 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 85.54 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 76.04 olmuştur.

“6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin sontest puanları arasındaki farka ait U değeri 63,500 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinde deney grubunun sontest puan ortalaması 85.89 iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması 77.29 olmuştur.

Sonuç olarak her iki okulda da kavram haritaları öğretim yöntemiyle eğitim gören deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Özellikle, Taytan İlköğretim Okulu ve Kudret Demir İlköğretim Okulunda öğrenim gören, deney grubundaki başarı seviyesi düşük olan öğrencilerin kavram haritaları öğretim yönteminden daha fazla etkilendiği tespit edilmiştir.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar kapsamında;

Kabaca (2002) yaptığı çalışmada “Mutlak Değer ve Eşitsizlikler, Üslü Çokluklar ve Köklü Çokluklar” konularının öğrencilere anlatımında kavram haritası öğrenme yönteminin etkili olup olmadığı ve öğrencilerin kavram haritası hakkındaki görüşlerinin olumlu olup olmadığı tespit etmeye çalışmıştır. Bunun yanında kavram

haritası öğrenme yönteminin, Türk Eğitim Sisteminde kullanılan, mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre daha etkili olup olmadığı da tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma 74 deney grubu ve 75 kontrol grubu olmak üzere toplam 149 öğrenciden oluşturulmuş, iki homojen grupla yürütülmüştür. Çalışmanın başında, deney grubuna kavram haritalarıyla ilgili seminer verilmiştir.

Çalışma süresi boyunca öğrencilere konuyla ilgili özetler verilirken ve sorular çözümlenirken yine kavram haritaları öğretim yönteminden faydalanılmıştır. Diğer taraftan kontrol grubu öğrencilerine hiçbir müdahalede bulunulmamış ve mevcut programda yer alan öğretim yöntemiyle dersler işlenmiştir. Kadir Has Anadolu Lisesi 1. sınıf öğrencilerinden oluşan bu gruplar 2 aylık eğitim sürecinin ardından bir sınav yapılmış ve yapılan bu sınavdan elde edilen verilerle kıyaslanmıştır.

Çalışma sonunda, deney grubu öğrencilerinin kavram haritaları öğretim yöntemiyle ilgili görüşlerini öğrenmek için öğrencilere bilgi formları verilmiş, öğrencilerin bu öğretim yönteminden memnun kaldıkları tespit edilmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen bu veriler kapsamında ve kavram haritaları ile öğretim yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırmada, mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre daha etkili olduğunu destekleyen konu ile ilgili diğer araştırmalar çerçevesinde;

Sosyal bilgiler derslerinde geçen tarihsel bilgi ve kavramların öğretiminde kavram ve bilgi haritalarının mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre daha etkili olduğunu gösteren çalışma (Güngör, 2004) sonucuyla;

Dil bilgisi konularının öğretiminde kavram haritalarının kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışlarının kazandırılmasında düz metne göre daha etkili olduğunu belirten araştırma (Beydoğan ve Şahin, 2002) sonucuyla;

Matematik problemlerinin çözümünde kavram haritası yönteminin başarıyı artırdığını ortaya koyan çalışmanın (Kabaca, 2002) sonucuyla;

Kimya öğretiminde kavram haritası öğretim stratejisinin başarıyı artırdığını gösteren çalışmanın (Sarıçayır, 2000) sonucuyla;

Kavram haritası öğretim yönteminin grup döngüsünde yapılandırılmasının mevcut programda yer alan öğretim metoduna göre daha olumlu sonuçlar verdiği tespit edilen çalışmanın (Öztuna, 2002) sonucuyla;



İlköğretim fen bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin başarıyı artırdığını belirten araştırmaların (Duru, 2001; Vural, 2003) bulgularıyla; örtüşmektedir.

Kudret Demir İlköğretim Okulu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi bilgi sonestleri arasındaki fark ile ilgili bulguların, Taytan İlköğretim Okulu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi bilgi sonestleri arasındaki fark ile ilgili bulgulardan yüksek çıkması;

Kudret Demir İlköğretim Okulunun Salihli İlçe merkezinde olması, çalışmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyoekonomik koşullar bakımından, Taytan İlköğretim Okulu deney ve kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi olması, velilerin eğitim durumu, dersane desteği almaları gibi faktörlerin etkili olmasıyla açıklanabilir.

## **5.2. Tüm Uygulamadan Elde Edilen Genel Sonuçlar ile İlgili Tartışma ve Yorum**

Bu bölümde araştırmada Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” üniteleri öğretiminde kavram haritaları öğretim yönteminin ve mevcut programda yer alan öğretim metodunun uygulandığı deney ve kontrol gruplarına ilişkin öntest ve sonest verileri yer almaktadır.

### **5.2.1. Tüm Deney Grubu Sonuçları ile İlgili Tartışma ve Yorum**

Deney grubunu oluşturan kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinin öğretimi yapılan tüm sınıflarda uygulama bitiminden sonra sonest olarak tekrar Türkçe dersi ünite bilgisi testleri uygulanmıştır. Deney grubundaki tüm öğrencilerin Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” üniteleri bilgi testlerinden aldıkları öntest-sonest puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları kapsamında;

**a) Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin;**

“1.Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -13,530 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ortalama puanı 59.31 iken, bu değer deney sonrası 77.59 olmuştur.

“2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -20,783 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ortalama puanı 62.87 iken, bu değer deney sonrası 80.09 olmuştur.

“3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -22,325 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ortalama puanı 63.06 iken, bu değer deney sonrası 82.04 olmuştur.

“4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -18,960 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.“4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ortalama puanı 62.15 iken, bu değer deney sonrası 77.50 olmuştur.

“5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -20,684 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ortalama puanı 61.39 iken, bu değer deney sonrası 81.11 olmuştur.

“6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -17,973 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ortalama puanı 61.57 iken, bu değer deney sonrası 80.19 olmuştur.

Elde edilen verilerin paralelinde, konu ile ilgili yapılan çalışmalarda (Calp, 2001; Özbay, 2003) dil bilgisi öğretiminin amaçlarına yeterince ulaşamadığını tespit etmişlerdir. Bu durumun nedenlerinden birisi de öğrencilerin dil bilgisi öğretimine ilişkin yeterli düzeyde öğrenme stratejisi oluşturamadıkları biçiminde ifade edilmiştir.

Kavram haritaları öğretim yönteminin, gerek öğretmen çizimiyle sınıf ortamında kullanımında gerekse öğrencilerin bireysel ya da grup hâlinde çizimleriyle, dil bilgisi konularının öğretiminde uygun bir teknik olduğu yapılan çalışma sonucu bulgularında görülmüştür.

Kavramlar arası ilişkileri anlamlı ve görsel bir biçimde sunma özelliği taşıyan kavram haritaları, dil bilgisindeki soyut kavramların öğretimine katkı sağlamaktadır.

Yaman'ın yaptığı çalışmada kavram haritası tekniği ile yapılan öğrenme konuları, özel ve devlet ilköğretim okulundaki deney grubu öğrencilerinin başarısını son uygulamada, ön uygulamaya göre yükselttiği tespit edilmiştir. ( $p < .01$ ).

Kavram haritası öğretim tekniğinin öğrenme çalışmalarında başarıyı artırdığını, Sarıçayır (2000), Duru (2001), Altın (2002), Özata (2003) ve Güngör (2004) yaptıkları çalışmalar ile ortaya koymuşlardır. Bu araştırmaların sonuçları çalışmamızın bulgularını desteklemektedir.

Bu sonuçlara göre kavram haritalarıyla öğrencilerin öğrenme konularıyla ilgili metin parçalarını, kavram haritaları yöntemiyle, okuduklarını anlama becerilerini geliştirmede mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Yaman'ın çalışmasında, özel ve devlet ilköğretim okulundaki kontrol grubu öğrencilerinin ön uygulama ve son uygulamadaki başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p > .05$ ). Hem özel ilköğretim okulunda hem devlet ilköğretim okulunda mevcut programda yer alan öğretim yöntemiyle yapılan Türkçe dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin dil bilgisi başarısını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yükseltmediği tespit edilmiştir.

Dolaysıyla kavram haritaları öğretim yönteminin öğrenme çalışmalarında mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara göre, öğrencilerin öğrenme konularıyla ilgili metin parçalarını kavrama düzeyinde ve okuduklarını anlama becerilerini geliştirmede, kavram haritaları yönteminin mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu sonucu destekleyen çalışmalar kapsamında, öğrencilere kavram haritaları ile öğretim yöntemine ilişkin düşüncelerini değerlendirmeye yönelik olarak açık uçlu

sorular yöneltilmiş, öğrenciler bu sorulara cevap olarak, şu tarz ifadelerde bulunmuşlardır:

“Şekille gösterince daha iyi anlıyorum.”, “Bu yöntemin devam ettirilmesini istiyorum”, “Bu şekilde daha kolay öğrendim ve daha zevkli bir öğrenme yöntemi.”, “Derslerde çizdiğimiz kavram haritalarının bana yararı oldu.”, “Okuma parçalarının kavranması şekillerle anlatıldığı için bence öğrenmemizde etkili oluyor.”, “Şekille gösterince daha iyi anlıyorum.”, “Çizdiğimiz haritalarla biraz daha iyi kavradım.”

Her iki okulda, öğrencilerin bilgi testlerinden aldıkları öntest-sontest puan ortalamalarının yanı sıra; okuma parçalarının ana fikir, yardımcı fikirler ve anahtar kelimeler kapsamında, öğrencilere kavratılması sürecinde elde edilmiş olunan bu fikirlere bakıldığında, kavram haritalarının öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Kavram haritalarının grafiksel şekil ve çizimlerden oluşması, mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre öğrencilerin daha fazla ilgisini çekmiş ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyerek artırmıştır.

### **5.2.2. Tüm Kontrol Grubu ile İlgili Tatışma ve Yorum**

Kontrol grubunu oluşturan mevcut programda yer alan öğretim yöntemi ile Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinin öğretimi yapılan tüm sınıflarda uygulama bitiminden sonra sontest olarak tekrar Türkçe dersi ünite bilgisi testleri uygulanmıştır. Kontrol grubundaki tüm öğrencilerin Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” üniteleri bilgi testlerinden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları yer almaktadır.

#### **a) Mevcut programda yer alan öğretim metodu ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan kontrol grubu öğrencilerinin;**

“1.Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -17,499 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.“1.Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ortalama puanı 59.50 iken, bu değer deney sonrası 67.70 olmuştur.

“2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -17,410 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ortalama puanı 62.50 iken, bu değer deney sonrası 72.60 olmuştur.

“3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -28,398 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.“3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ortalama puanı 62.80 iken, bu değer deney sonrası 75.70 olmuştur.

“4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -14,308 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.“4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ortalama puanı 62.10 iken, bu değer deney sonrası 74.40 olmuştur.

“5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -10,350 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ortalama puanı 62.10 iken, bu değer deney sonrası 69.24 olmuştur.

“6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -8,624 olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ortalama puanı 61.16 iken, bu değer deney sonrası 68.14 olmuştur.

Çalışma sonunda elde edilen bütün bu veriler kapsamında; deney ve kontrol grupları arasında işlem öncesi okuduğunu anlama başarı testlerinden aldıkları puanlar açısından fark olup olmadığı karşılaştırılmıştır.

Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” üniteleri öntestleri açısından hem Taytan İ.Ö.O. 8. sınıf hem de Kudret

Demir İ.Ö.O. 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar anlamsız bulunmuştur. Taytan İlköğretim Okulunda ve Kudret Demir İlköğretim Okulunda deneysel işlemin uygulanmasından sonra, hem kavram haritaları ile öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunun hem de mevcut programda yer alan öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun Türkçe dersi;

“1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerine ilişkin okuduğunu anlama başarı testleri açısından başarılarında artış olduğu saptanmıştır. Fakat deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testleri açısından başarıları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca kavram haritaları ile öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırmada mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre daha etkili olduğunu gösteren çalışma sonucunda elde edilen bu bulgular, literatürde Türkçe dersinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin etkisinin sınındığı benzer içeriğe sahip uygulamaları içeren çok sayıdaki araştırma bulguları ile; (Witkin ve Trochim, 1997; Kulaberoğlu, 1999; Erdoğan, 2000; Sarıçayır, 2000; Duru, 2001; Altın, 2002; Beydoğan ve Şahin, 2002; Hoffman, Trott ve Patterson, 2002; Kabaca, 2002; Öztuna, 2002; Özata, 2003; Chularat ve DeBacker, 2003; Vural, 2003; Güngör, 2004; Wu, Lee ve Lai, 2004; Tosun ve Doğan, 2005) ile paralellik göstermektedir.

### **5.2.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlarla İlgili Tartışma ve Yorum**

Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerine ilişkin uygulanan kavram haritaları ile öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırmada düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Bu etkinin kız ve erkek öğrenciye göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla hem deney grubunda hem de kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin son test başarıları karşılaştırılmıştır. Kavram haritaları ile öğretim yönteminin uygulandığı

deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının karşılaştırmaları sonucu, kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama başarılarında daha fazla bir artışın olduğu saptanmıştır. Mevcut programda yer alan öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının karşılaştırmaları sonucu, kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklar anlamsız bulunmuştur.

Tüm bu bulgular, Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarısını arttırmada kavram haritaları ile öğretim yönteminde kız öğrenciler erkek öğrencilere göre başarılı olurken, mevcut programda yer alan öğretim yönteminde kız ve erkek öğrencilerin başarıları açısından fark saptanmıştır. Bu bulgu, Çatalkaya'nın (2005) araştırma bulguları ile benzer sonuçları göstermektedir.

Çatalkaya (2005) gittikçe önem kazanan bilim ve teknoloji yarışında geri kalmamak amacı ile öğrencilerin daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlamanın; araştıran, sorgulayan, üreten, gelişmeleri takip eden bireyler yetiştirmenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle, öğretim sürecinde çağdaş yöntem ve teknikleri kullanmanın, öğrencilerin aktifliğini ön plana çıkarmanın, bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurmanın gerekli olduğunu da ifade eder. Çatalkaya, bireysel farklılıkların öğrencilerin kavram haritası yapma becerilerine etkisinin olup olmayacağını tespit etmek amacıyla çalışmasını hazırlamıştır. Çatalkaya'nın çalışmasının sonunda yapmış olduğu uygulama sonuçlarıyla, öğrencilerin cinsiyetlerinin kavram haritası yapma başarıları üzerinde anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir.

Literatürde cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir karşılaştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bulgu, kavram haritaları ile öğretim yönteminin kız öğrenciler tarafından daha fazla benimsendiği ve daha iyi uyum gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

#### **5.3.4. Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Ait Sonuçlarla İlgili Tartışma ve Yorum**

Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel

Gelişim” ünitelerine ilişkin uygulanan kavram haritaları ile öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırmada mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Bu etkiye ilişkin olarak deney grubundaki öğrencilerin kavram haritaları ile öğretim yöntemine ilişkin tutumlarını değerlendirmeleri için açık uçlu sorular sorulmuştur.

Bu sorulara verilen yanıtların incelenmesi sonucu, “Öğrenme sürecine katkı sağlama” boyutuna ilişkin, öğrencilerin % 40’ı “Çabuk öğrenme”, % 31’i “Kolay kavrama” ve % 29’u “Pratik ve kolay olma”, “Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirme” boyutuna ilişkin, öğrencilerin % 41’i “Dersten sıkılmama”, % 31’i “Dersi sevme” ve % 29’u “Dersin daha kolay geçmesi” ve “Öğrenmede kalıcılığı sağlama” boyutuna ilişkin, öğrencilerin % 40’ı “İstenilen zaman incelenmesi”, % 31’i “Şekillerin kalıcılığının artması” ve % 29’u “Şekillerin kalıcılığı artırması, istenilen zaman inceleme” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yaman’ın (2006) yaptığı çalışmada özel ve devlet ilköğretim okulundaki deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik geliştirdikleri tutum, uygulama sonrasında uygulama öncesine göre artmıştır ( $p<.01$ ). Yapılan çalışmayla, Türkçe dil bilgisi öğretiminde kavram haritası öğretim yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumunu olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Özel ve devlet ilköğretim okulundaki kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik geliştirdikleri tutum, uygulama sonrasında uygulama öncesine göre artmıştır ( $p<.01$ ).

Çalışmada elde edilen veriler çerçevesinde, özel ilköğretim okulu deney grubunun ön tutum puanlarının ortalaması 89,72 iken son tutum puanlarının ortalaması 107, 78 dir. Aynı okulun kontrol grubunun ön tutum puanlarının ortalaması 77,70; son tutum puan ortalaması 86,55tir.

Kavram haritaları öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin puan artışının (18,06), mevcut programda yer alan öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre (8,85) göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, devlet okulu deney grubunun ön tutum puan ortalaması 86,85; son tutum puan ortalaması 98,81dir. Kavram haritaları öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin puan artışı (17,10), kontrol grubu öğrencilerinin puan artışının (11,96) oldukça üzerindedir.



Bu sonuçlar çerçevesinde, her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde puan artışı görülme de her iki okul türünde de kavram haritası tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine karşı geliştirdikleri tutumun, mevcut programda yer alan öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Dolayısıyla kavram haritası tekniğinin mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumunu olumlu yönde daha fazla etkilediğini söylemek mümkündür. Devlet ilköğretim okulundaki öğrencilerin son tutum puanlarının aritmetik ortalaması (105,30), özel ilköğretim okulundaki öğrencilerin son tutum puanlarının aritmetik ortalamasına (96,61) göre daha yüksektir ( $p < .05$ ).

Çalışmada, mülakat sonuçlarında da devlet ilköğretim okulundaki öğrenciler, özel ilköğretim okulu öğrencilerine göre kavram haritası öğretim yöntemine karşı daha fazla olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Yaman'ın çalışmasında özel ve devlet ilköğretim okulundaki deney gruplar, kontrol gruplarına göre uygulama sonrasında Türkçe dersine karşı daha fazla olumlu tutum geliştirmiştir. Bu bulgulara dayanarak kavram haritalarıyla yapılan Türkçe dil bilgisi öğretiminin geleneksel yöntemle göre öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Kavram haritalarında mevcut programda yer alan öğretim yönteminden farklı olarak görselliğin ön plânda olması, öğrencilerin derse güdülenmesini ve daha fazla ilgi göstermesini sağlamıştır. Nitekim mülakat sonuçlarında da öğrencilerin kavram haritaları sayesinde Türkçe dersini sevdiklerini belirtmesi, Türkçe Dersi Tutum Ölçeğinden elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Yapılan araştırmalarda (Öztuna, 2002; Özata, 2003) kavram haritalarıyla öğretim yapılan grupların mevcut programda yer alan öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol gruplarına göre, fen dersine karşı tutumlarında olumlu yönde artış olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, araştırmamızın sonucunu desteklemektedir.

Çatalkaya (2005) gittikçe önem kazanan bilim ve teknoloji yarışında geri kalmamak için öğrencilerin daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlama yolunun; araştıran, sorgulayan, üreten, gelişmeleri takip eden bireyler yetiştirerek gerçekleşeceğini ifade eder. Bu nedenle öğretim sürecinde çağdaş yöntem ve teknikleri

kullanmanın, öğrencilerin aktifliğini ön plana çıkarmanın, bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurmanın gerekli olduğunu ifade eder.

Çatalkaya, bireysel farklılıkların öğrencilerin kavram haritası yapma becerilerine etkisinin olup olmayacağını araştırmak amacıyla çalışmasını hazırlamıştır.

Araştırmanın evrenini, Bolu ili Kıbrısçık ilçesi Kıbrısçık Yatılı İlköğretim Bölge Okulu oluşturmaktadır. Örneklemini ise, bu okulun 7/A ve 7/B sınıflarında öğrenim gören 63 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleri, fen bilgisine karşı tutumları ve cinsiyetlerinin kavram haritası yapma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla genel tarama modeli kullanılmıştır.

Çatalkaya, çalışmasını uygulama sırasında; "Canlılarla ortak yuvamız mavi gezegenimizi tanıyalım" ünitesinde yer alan "Çevremizde hangi ekosistemler var?" konusu işlenip öğrencilerden "ekosistem" kavramıyla ilgili kavram haritaları yapmaları istenmiştir. 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 tespit edilmiştir.

İşbirlikçi ve katılımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin kavram haritası başarı puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca fen bilgisi dersine karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin daha başarılı kavram haritası çizdikleri de tespit edilmiştir.

Kurada (2006) Öğretmenlerin ve öğrencilerin Tarih derslerinin konularının işleniş sırasında çeşitli problemlerle ve kavram kargaşası sorununu yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu nedenle, mevcut programda yer alan öğretim yönteminin yanında çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin de kullanılarak, Tarih gibi, öğrencilere soyut gelen derslerin seviyeye uygun biçimde kavram haritaları öğretim yöntemi ile somutlaştırılıp, Tarih öğretimindeki bu problemlerin ortadan kaldırılacağı düşünülmektedir.

Güçlüer (2006) öğrenilmiş bilgilerin zihinde anlamlı bir şekilde yapılandırılarak öğrenme süreçlerinin başarıya ulaşabileceğini, aksi takdirde öğrenilen bilgilerin kısa süre sonra unutulacağını ifade eder.

Güçlüer'e göre, kavram haritaları görsel grafiksel örgütleyici özelliğiyle anlamlı öğrenmeyi sağlayan en etkili öğretim araçlarından biridir. Yapmış olduğu çalışmada Fen Bilgisi derslerinde kavram haritası kullanımının; öğrencilerin başarılarını, fene yönelik tutumlarını ve öğretilen bilgilerin akılda kalıcılığını etkileyip etkilemeyeceğini

tespit etmektir. Güçlüer çalışmasını, 2005-2006 eğitim-öğretim yılının güz döneminde 4 haftalık bir süreyi kapsayacak şekilde yapmıştır.

Güçlüer'in araştırmasının verileri, başarı testleri ve fen tutum ölçekleri yardımıyla toplanmıştır. Çalışma öncesi, öğrencilerin ön test sonuçlarına bakıldığında, iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlemlenmiştir. Bunun yanında hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine karşın tutumları arasında bir fark olmadığı da tespit edilmiştir. Çalışma sırasında, sınıf ortamı çalışmaya uygun olarak düzenlenmiş ve 4 er kişilik kümeler bölünmüş, kümelerde ki öğrencilerin her konunun sonunda kavram haritası çizmeleri istenmiştir. Çalışma sonunda, grup öğrencilerinin sontestlerden aldıkları puanların ortalaması öntestlerden aldıkları puanların ortalamasından yüksek çıkmıştır.. Aynı sonuca kontrol grubunda da ulaşılmıştır. Fakat her iki grubun sontest puanlarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının kazanç puanlarının karşılaştırılmasında ise yine deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiş. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarına bakıldığında, kavram haritasıyla öğrenim gören öğrencilerin Fen Bilgisi'ne yönelik tutumlarının, mevcut programda yer alan öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden yüksek olduğu da tespit edilmiştir.

Kavram haritalarının eğitim süreçlerinde öğrenme-öğretme aracı olarak kullanılması ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan diğer araştırmalarda da (Okebukola, 1990; Richard ve Giovanni, 1990; Olugemiro, Folusho ve Okebukola, 1990; Ross ve Munby, 1990; Pankratius, 1990; Briscoe ve LeMaster, 1991; Mason, 1992; Trowbridge ve Wandersee, 1994; Bayram vd., 1996; Persall, Skipper ve Mintzes, 1997; Sarıçayır, 2000; Nicoll, 2001; Akgündüz, 2002; Kuo, Yao ve Ine, 2002; Öztürk Deniz, 2003; Üstün, 2003; Özata, 2003; Aykanat, 2005) ulaşılan sonuçlara göre kavram haritaları destekli anlamlı öğrenme-öğretme çalışmalarının, eğitim sürecinde öğrenci başarısına önemli katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

Novak (1990) yaptığı çalışmada kavram haritalarının öğrenme konularında geçerli ve yararlı görsel grafiksel bir eğitim aracı olduğunu ortaya koymuştur. Novak (2003) yaptığı çalışmada ise kavram haritalarının, öğrenmeyi destekleyerek hem de öğrenmeyi geliştirerek öğrenme-öğretme süreçlerinde etkisinin yüksek olduğunu ispatlamıştır. Klymkowsky vd. (2003) yaptıkları çalışmalarda kavram haritaları ile

destekli kavramsal öğrenmelerin öğrenciler için aktif birer yol gösterici olduğunu ortaya koymuşlardır. Roth (1994) yaptığı çalışmalar sonucunda kavram haritalarının öğrencilere neyi niçin verdiği konusunda fikir kazandırdığı öğrenciler arasındaki görüş alışverişini artırdığını tespit etmişlerdir. Horton (1993) yaptığı çalışmada kavram haritaları ile öğrenmenin öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Çalışma sonucunda, deney gurubu lehine elde edilen, önem düzeyinde anlamlı farklılaşma sağlayan, yukarıda belirtilen araştırma bulguları; kavram haritaları ile öğretim yönteminin öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından olumlu yönde değerlendirildiğini göstermektedir. Bu bulgular, literatürde ki birçok araştırma sonuçları (Kabaca, 2002; Çatalkaya, 2005; Güçlüer, 2006; Kurada, 2006; Yaman,2006) ve yukarıda ifade edilen konu ile ilgili araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

## ALTINCI BÖLÜM

### 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, ilköğretim 8.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kavram haritası kullanımının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Bu bölümde; uygulama sonucunda nicel ve nitel veri toplama teknikleriyle elde edilen bulgular karşılaştırılmış, yapılan çözümlemelere dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Araştırma, Manisa ili, Salihli İlçesinde bulunan biri sosyoekonomik bakımdan düşük seviyedeki Taytan İlköğretim Okulu, öbürü sosyoekonomik bakımdan yüksek seviyedeki, Salihli İlçe merkezinde bulunan, Kudret Demir İlköğretim Okulu 8. sınıflarından seçilen örneklem gruplarıyla yapılmıştır. Ayrıca Türkçe Ders Kitabında bulunan metin parçalarının kavram haritaları yöntemiyle işlenerek, öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerine etkisinin olup olmadığını belirlemek için her iki ilköğretim okulunda bulunan 8.sınıflardan, deney ve kontrol grubu öğrencileri oluşturulmuş ve araştırmanın çalışma grubunda toplamda 104 öğrenci yer almıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, 16 hafta süresince (2009-2010 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında) haftada 4 ders saati olmak üzere verilen kavram haritaları tekniği etkinlikleriyle desteklenerek gerçekleştirilen Türkçe dersleridir. Bağımlı değişkenleri ise, öğrencilerin Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân, 2. Tema: Atatürkçülük, 3. Tema: Millî Kültür Teması, 4. Tema: Toplum Hayatı, 5. Tema: Bilim ve Teknoloji, 6. Tema: Kişisel Gelişim” temaları bilgi düzeyleridir.

Araştırmada öntest-sontest ölçümlerine yer veren deney ve kontrol grupları (2 X 2) düzeneği kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına Türkçe dersine başlamadan önce ilgili ünitelerde öğretilecek konulara ait bilgilerini ölçmek amacıyla öntest uygulaması yapılmıştır. Öntest uygulamasını izleyen haftadan başlayarak deney gruplarına ilgili üniteler kavram haritaları öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir. Aynı

süre içinde kontrol gruplarına ilgili üniteler çalışma süresi boyunca mevcut programda yer alan öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir.

Uygulama ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 6 temada bulunan metin parçalarının, kavram haritalarına dönüştürülerek öğrencilerin, okuma-anlama sürecinde elde edilen kazanımları ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmada, Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân”, “2. Tema: Atatürkçülük”, “3. Tema: Millî Kültür”, “4. Tema: Toplum Hayatı”, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ve “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitelerinde kavram haritaları ile öğretim yöntemi ile öğretim yapılması durumunda, öğrencilerin okuduğunu anlamalarında bir değişiklik olup olmayacağı incelenmiştir. Bu etkiyi sınamak için her bir ünite konusunu içeren başarı testleri kullanılmıştır.

Taytan İlköğretim Okulu ve Kudret Demir İlköğretim Okulunda, kavram haritalarının kullanıldığı deney grupları; mevcut programda yer alan öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol gruplarına göre, öntest ve sontest puanları arasındaki veriler kapsamında daha başarılı bulunmuş ve elde edilen istatistik veriler ( $p < 0.05$ ) önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Yöntem bölümünde de ifade edildiği gibi, deney ve kontrol grupları arasında işlem öncesi, okuduğunu anlama başarı testlerinden aldıkları puanlar açısından fark olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Yapılan bu çalışmada, kavram haritaları ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin başarısı ile mevcut programda yer alan öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin başarısı arasındaki anlamlı fark, yapılan araştırma çalışması neticesinde görülebilmektedir.

Bu çalışma, bize kavram haritalarının, Türkçe öğretimi dersinde, öğrenme konusu metinlerinin, okuma anlama çalışmaları çerçevesinde, okuma metninin ana fikir, yardımcı fikirler, anahtar kelimeler çerçevesinde, kavramların anlaşılması, kavramlar arasındaki bağlantıların kurulabilmesi ve öğrencilerin Türkçe öğretimi dersi çalışmalarına olan tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde önemli bir fonksiyona sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kavram haritaları ile ilgili bundan önce yapılan birçok çalışmada bu görüşü destekler niteliktedir.

**Çalışma sonucunda, “Tüm Deney Grubu İle İlgili Bulgular” neticesinde, kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin;**

“1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -13,530 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin; “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinin öntest ortalama puanı 59.31 iken, bu değer deney sonrası 77.59 olmuştur.

Buna göre Türkçe dersi “1. Tema: Zaman ve Mekân” ünitesinde, tüm deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi bilgi öntest-sontest arasındaki farka ilişkin t testi sonuçları çerçevesinde, öğrencilerinin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarı testi anlamlı farklılık sonuçları göre, kavram haritaları ile öğretim yönteminin öğrencilerin öğrenme metinleri üzerinde okuduğunu anlamalarını geliştirme becerilerine daha çok katkı yaptığı söylenebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin; “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -20,783 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinin öntest ortalama puanı 62.87 iken, bu değer deney sonrası 80.09 olmuştur.

Ortaya çıkan veriler neticesinde, Türkçe dersi “2. Tema: Atatürkçülük” ünitesinde tüm deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi bilgi ön test-son test arasındaki farka ilişkin, t testi sonuçları çerçevesinde, Türkçe dersi okuduğunu anlama başarı testi anlamlı farklılık sonuçlarına göre, kavram haritaları ile öğretim yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirme becerilerini artırmada daha çok katkı yaptığı ifade edilebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin;

“3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -22,325 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu

öğrencilerinin, “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “3. Tema: Millî Kültür” ünitesinin öntest ortalama puanı 63.06 iken, bu değer deney sonrası 82.04 olmuştur.

Elde edilen istatistiksel verilere göre, Türkçe dersi “3. Tema: Milli Kültür” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin; “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -18,960 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinin öntest ortalama puanı 62.15 iken, bu değer deney sonrası 77.50 olmuştur.

Bu çerçevede elde edilen istatistik verilere göre Türkçe dersi “4. Tema: Toplum Hayatı” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin, öğrencilerin öğrenme konuları metin parçaları üzerinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, çıkan sonuçların anlamlı farklılık oluşturması açısından, etkili olduğu ifade edilebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin; “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farka ait t değeri -20,684 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinin öntest ortalama puanı 61.39 iken, bu değer deney sonrası 81.11 olmuştur.

Buna göre Türkçe dersi “5. Tema: Bilim ve Teknoloji” ünitesinde kavram haritaları ile öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve



son test puanları arasındaki farka ait t değeri -17,973 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kavram haritaları öğretim yöntemi ile Türkçe dersi öğretimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. “6. Tema: Kişisel Gelişim” ünitesinin öntest ortalama puanı 61.57 iken, bu değer deney sonrası 80.19 olmuştur.

Elde edilen istatistiksel verilere göre, Türkçe dersi “6. Tema: Kişisel Gelişim” tüm deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersi bilgi öntest-son test arasındaki farka ilişkin, t testi sonuçları çerçevesinde, öğrencilerinin, Türkçe dersi okuduğunu anlama başarı testi anlamlı farklılık sonuçlarına göre, kavram haritaları ile öğretim yönteminin okuduğunu anlama becerilerini artırmada daha çok katkı yaptığı ortaya konulmuştur.

**Öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanan Türkçe Tutum Ölçeği’ne ait aritmetik ortalama değeri 96,42 olup standart sapması 5,61’dir.**

Öğrencilerin Türkçe dersinin kavram haritaları ile öğretim yöntemiyle işlenmesinin “Öğrenme sürecine katkı sağlama” boyutuna ilişkin, öğrencilerin % 40’ı “Çabuk öğrenme”, % 31’i “Kolay kavrama” ve % 29’u “Pratik ve kolay olma” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Türkçe dersinin kavram haritaları ile öğretim yöntemiyle işlenmesinin “Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirme” boyutuna ilişkin, öğrencilerin % 41’i “Dersten sıkılmama”, % 31’i “Dersi sevme” ve % 29’u “Dersin daha kolay geçmesi” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Türkçe dersinin kavram haritaları ile öğretim yöntemiyle işlenmesinin “Öğrenmede kalıcılığı sağlama” boyutuna ilişkin, öğrencilerin % 40’ı “İstenilen zaman incelenmesi”, % 31’i “Şekillerin kalıcılığının artması” ve % 29’u “Şekillerin kalıcılığı artırması, istenilen zaman inceleme” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bulgulardan hareketle kavram haritaları yönteminde öğrencilerin, Türkçe dersi temel dil becerilerinden okuma-anlama öğretiminde mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre başarı ve hatırd tutma üzerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, farklı başarı düzeyindeki öğrenciler tarafından da beğenildiği,

öğrencilerin kavram haritaları yöntemiyle, metin parçalarının işlenişine yönelik, okuma-anlama etkinlikleri bakımından olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonucunda; kavram haritaları yönteminin uygulandığı deney grubunun, temel dil becerileri (okuma, anlama) öntest, sontest ve kalıcılık testi başarı ortalamalarının, mevcut programda yer alan öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bulgulardan hareketle deney grubundaki öğrencilerin kavram haritaları yöntemini beğendikleri, öğrenme şekli olarak benimsedikleri, bunun göstergesi olarak öğrenme yöntemine yönelik yüksek oranda tutuma sahip oldukları ve tutumlarının başarı seviyelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Elde edilen verilere dayanarak, öğrencilerin kavram haritaları öğrenme yöntemi ile okuduklarını anlama becerileri üzerine etkisi ve Türkçe dersinde öğrenme metinlerinin okuma anlama sürecinde kalıcılık bakımından, aşağıdaki çıkarımlar yapılabilir:**

1. Türkçe öğretimi derslerinde görsel grafiksel örgütleyiciler niteliğinde olan kavram haritalarının kullanılması; öğrencilerin öğrenme başarılarına katkı sağladığı,
2. Türkçe öğretimi derslerinde kavram haritalarının kullanılması; öğrencilerin Türkçe öğretimi dersine olan tutumlarına olumlu yönde katkı yaptığı,
3. Türkçe öğretiminde, öğretim sürecinde kavram haritaları; bilgi veren metin parçaları, farklı türdeki metin parçaları, ana fikir, yardımcı fikirler ve anahtar kelimeler çerçevesinde, öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerine etkisi ve anladıklarını kalıcı kılma bakımından faydalanılabileceği,
4. Türkçe öğretimi derslerinde kavram haritalarının kullanılması; öğrencileri öğrenme ve öğretme süreçlerinde daha aktif hale getireceği,
5. Türkçe öğretimi derslerinde kavram haritalarının kullanılması; sınıf ortamında, dersin işleniş sürecinde, öğrenci öğretmen ilişkilerinde olumlu katkıda bulunacağı,
6. Türkçe öğretimi derslerinde kavram haritalarının kullanılması; öğrencilere analitik düşünme yeteneği kazandırabileceği,

7. Türkçe öğretimi derslerinde kavram haritalarının kullanılması; ödev yapmaktan sıkılan öğrencilerin bu problemlerinin giderilmesine katkı sağlayabileceği,

8. Türkçe öğretimi derslerinde kavram haritalarının kullanılması; öğrencilerin zihinlerinde taşıdıkları yanlış kavramların tespitinde öğretmenlere önemli veriler sunabileceği,

9. Türkçe öğretimi derslerinde kavram haritalarının kullanılması; öğrencilerin kelime ve kavram bilgilerini unutmalarını engellemede katkılar sağlayabileceği,

10. Türkçe öğretimi derslerinde kavram haritalarının kullanılması; öğrencilerin ders tekrarlarında, öğrencilere zaman kazancı sağlayabileceği,

11. Türkçe öğretimi derslerinde kavram haritalarının kullanılması; öğrencilerin okuma parçalarını kavramada, kopuk bilgilerden kurtarıp, okuma parçalarını ana fikir, yardımcı fikirler ve anahtar kelimeler ve olay örgüsü kapsamında bütünsel bir öğrenme ile gerçekleştirmelerini sağlayabileceği,

Yapmış olduğumuz bu çalışma neticesinde, elde edilen bulgulara dayanarak ve bu çalışmanın bulgularını destekleyen daha önceki çalışmaların sonuçları çerçevesinde ifade edilebilir.

Türkçe dersi öğrenme alanlarındaki kazanımlara ulaşmada, metin parçalarını kavram haritalarına dönüştürerek öğrencilerin okuduklarını anlama becerisi üzerine etkisi ortaya konulması sürecinde kavram haritaları;

Öğrencilerin, öğrenme metinlerinde yer alan, anlamakta güçlük çektikleri uzun cümleleri, anahtar cümleler halinde, daha derli toplu bir hale getirmesini sağlarlar. Bununla birlikte öğrencilerin, kavramlar arasında bağlantılar kurup, metnin ana düşüncesini ortaya çıkarmalarına yardım ederler.

Ezbere dayalı değil, anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin; öğrencilerin gözlemlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilişsel yapılarının anlaşılmasına yardım eden kuram, yöntem ve tekniklerden haberdar olmaları ve bunları sınıflarında uygulamaları gerekir.

Bu yöntemin yaptığımız literatür taramasında ve öğrenme süreçlerinde daha çok fen grubu derslerinde, öğretim yöntem ve tekniği olarak kullanıldığını görüyoruz. Sözel derslere yönelik yapılan kavram haritaları ile ilgili araştırma çalışmaları neticesinin

paralelinde; Türkçe dersi öğrenme alanlarında ve öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri öğrenme metinlerini veya okuma parçalarını, ana fikir, yardımcı fikirler ve anahtar kelimeler ile kavratılmasında etkili olması beklenilmektedir.

### 6.1. Öneriler

Yukarıda ifade edilen çıkarımların yanı sıra Türkçe öğretiminde, öğretim sürecinde kavram haritalarının kullanılmasına yönelik olarak;

1. Gerek bilgi veren okuma parçalarını, gerekse farklı türdeki okuma parçalarını; ana fikir, yardımcı fikirler ve anahtar kelimeler kapsamında, öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri ve anladıklarını kalıcı kılma bakımından faydalanılabilir.

2. Bunun yanında kavram haritaları; herhangi bir metne göre daha az kelime içermesi bakımından ve okuma parçalarındaki ve metin türlerindeki soyut ifadeleri anlaşılır hale getirmesi bakımından, öğretim yöntemi olarak kullanılabilir.

3. Kavram haritaları, metnin yapı taşlarını oluşturan kelimelerin ve bunlara yüklenen anlamların daha iyi anlaşılmasını sağlaması bakımından Türkçe öğretiminde; öğrencilerin dil becerileri kazanma sürecinde, öğretim yöntemi ve tekniği olarak kullanılabilir.

4. Türkçe öğretiminde; öğrencilerin okuma-anlama başarılarına ve onların Türkçe dersine olan tutumları ile ilgili olumlu etkilerini tespit eden kavram haritaları çalışmalardan faydalanılarak, derslerde kavram haritaları kullanımının yaygınlaştırılması sağlanabilir.

5. Türkçenin farklı beceri alanlarında (okuma, dinleme/izleme, yazma, konuma) ve ilköğretimin farklı sınıf düzeylerinde kavram haritası kullanımı sağlanabilir.

6. Kavram haritalarının, Türkçe okuma parçalarının öğretiminde ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanımı sağlanabilir.

7. Öğrencilerin okuma parçalarındaki, ana fikir, yardımcı fikirler, anahtar kelimeler ve kavramları; yazılı ve sözlü anlatımda kullanmalarına yönelik, kavram haritası uygulamaları yapılabilir.

8. Türkçe ders kitaplarının okuma parçalarının yer aldığı temalarda ve öğrencilerin kullandığı etkinlik çalışmaları kitaplarında, kavram haritalarına ve görsellere daha fazla yer verilebilir.

9. Kavram haritalarının kullanımının başarıya etkisini gözlemlemede; mevcut programda yer alan öğretim yöntemleri, öğretmen ve öğrenci merkezli tüm öğretim metotları, kavram haritalası öğretim yöntemi ile karşılaştırılabilir.

10. Öğrencilere Türkçe okuma parçalarındaki; ana fikrin, yardımcı fikirlerin, anahtar kelimelerin ve kavramların, bu yöntemle kavratılmasının önemi vurgulanabilir.

11. Eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği bölümlerinde, fakülte öğrencilerine; kavram haritası tekniğinin Türkçe derslerinde kullanımı üzerine tanıtıcı etkinlikler ve uygulamalar yaptırılabilir.

12. Gelişmiş ülkelerde eğitim-öğretim süreçlerinde yaygın olarak kullanılan bu tekniğin, ülkemizde yeteri kadar bilinmediği görülmektedir. Bu eksikliğin giderilmesi için kavram haritalarının kullanımı ile ilgili öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.

13. Kullanım dili İngilizce olan Inspiration gibi bilgisayar destekli kavram haritası çizim programları, bilgisayar programcıları tarafından Türkçeye uyarlanarak, okullarda kullanımı yaygınlaştırılabilir.

14. Bilgisayar destekli kavram haritası çizim programları, hizmet içi eğitim çalışmalarıyla öğretmenlere tanıtılarak, bu tekniğin kullanımı yaygınlaştırılabilir.

15. Öğrencilerin, zihinsel tasarım gücünü geliştirmeye yönelik, değişik kavram haritalarının tasarlanabilmesi için onların bilgisayar kullanma becerileri geliştirilip, bilgisayar destekli kavram haritaları oluşturmaları sağlanabilir.

16. Resim öğretmenlerinden destek alınarak alt sınıflardaki öğrencilere yönelik okuma parçalarının; ana fikir, olay örgüsü, anahtar kelimeler ve kavram düzeyinde öğrencilere kavratılmasında kullanılacak ilgi çekici ve görsel güzelliği olan kavram haritaları çalışmaları hazırlanabilir.

17. Proje destekli olarak, eğitimde yapılan projelere Türkçe öğretimi ile ilgili kavram haritaları çalışmaları da katılarak, Türkçe öğretimine yönelik görsel içerikli, geliştirilmiş kavram haritaları çalışmalarının proje sergilerinde yer almaları sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Abbey, B. (2000). *Instructional and cognitive impacts of web- based education*. Idea Group Publishing.
- Abbott, S. and Ryan T. (1999). *Consstructing knowledge, reconstructing schooling*. Educational Leadership.
- Açıkalin, A. (1994). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme* (2. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme*, İzmir: Biliş Yayınları.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2006). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akçamete, G. Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, XXII(2)*.
- Akdur, T. E. (1996). *Effect of collaborative computer based concept mapping on students physics achievement, attitude toward concept mapping and metacognitive skills at high school level*. Unpublished Master Thesis. Ankara Middle East Technical University (METU) The Institute of Sciences.
- Akinoğlu, O. (Ed.) (2003). Gelişim ve öğrenme, C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Akkayüz, E. (2003). *İlköğretim 4. ve 6. sınıf öğrencilerinin kavram haritası hazırlama düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Aksan, D. (1975). Ana dili. *Türk Dili, 31(285)*. 423-434.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktulum, K. (2004). *Parçalılık metinler arasılık*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alder, H., (2005). *Beyin Eğitimi*. (Çeviri: Yasemin Tokatlı). Varlık Yayınları. İstanbul.
- Altan, A., Arhan, S., Başar, S., Öztürker, G. ve Yılmaz, D. (2009). *İlköğretim 8. sınıf türkçe ders kitabı* (2.Baskı). Ankara: Saray Matbaacılık.

- Allen, S. (2003). An analitic comparision of three models of reading strategy instruction. *Internal Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*,41(4). Proquest education journals. 319.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı* (3. Baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Akgündüz, D. (2001). *İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Canlının İç Yapısına Yolculuk Ünitesinin Kavram Haritalarıyla İşlenmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Arıcı, A. F. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin okuma durumları (Beceri-İlgi Alışkanlık-Eğilim)*. Ankara: Cantekin Matbaası.
- Arı, R. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Ausubel, D.P.(1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York.
- Arslantaş, H. İ.(2002). *Ortaöğretim okullarında iletişim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslanoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58. 71-74.
- Aukerman C.R. (1972). *Reading in the secondary school classroom*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Ayas, A., Çepni, S., Johnson,D. ve Turgut, M.F. (1997). *Kimya öğretimi*. Ankara: Yök Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Aydın, G. (2009). *Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenen Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Aydoğan, S., Güneş, B. Ve Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve sıcaklık konusunda kavram yanılgıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 111-124.
- Aykanat, F. (2005). *Bilgisayar Destekli Kavram Haritaları Yöntemiyle Fen Öğretimi (Hücre Konusu)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Bağcı Kılıç, G. (2003). Concept maps and language: A Turkish experience. *International Journal of Science Education*, 25(11), 1299-1311.
- Bahar, M. ve Bilgin, S. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve fen bilgisi dersine karşı tutumları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 53-67.
- Baki, A. ve Mandacı, Şahin, S. (2004). Bilgisayar destekli kavram haritası yöntemiyle öğretmen adaylarının matematiksel öğrenmelerinin değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology (TOJET)*, 3(2). 91-104.
- Bakken, J. P., Mastropieri, M. A. and Scruggs, T. E. (1997). Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities, A comparison of strategies. *The Journal of Special Education*, 31, 300-324.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ballachey, E. L. (1962). *Individual in society*. New York: McGraw Hill Book.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1994). *Beden dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (Bengü Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (2008). *İslam eğitiminde öğretmen-öğrenci münasebetleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Baymur, F. (2004). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Baytekin, Ç. (2004). *Öğrenme öğretme teknikleri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3(1): 69-86.



- Bell, P. M. and Badıru, A, B. (1999). Concept mapping as a knowledge acquisition tool in the development of a fuzzy role- based expert system. *Computers and Industrial Engineering*, 25, 115-118.
- Berko, G. J. (1993). *The development of language*. New York: Macmillan.
- Bilge, F. (2002). Gestalt ve insancıl yaklaşımda öğrenme. Binnur Yeşilyaprak, (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* içinde. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393-410.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: MEB Yayınları.
- Boyle, T. (1997). *Design for multimedia learning*. Europe: Prentice Hall.
- Bölükbaşı, F. (2007). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Arı Matbaacılık.
- Böke, K. (2010). Örnekleme, K. Böke, (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* içinde. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Alexandria. VA: American Society for Curriculum Development.
- Briscone C., LaMaster S. U. (1991). *Meaningful Learning in College Biology Through Concept Mapping*. *The American Biology Teacher* V: 53 N:4 214-219.
- Buzan, T. and Buzan, B. (1993). *The mind map book*, London: Penguin Books Ltd.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1996). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL desen, ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Canpolat, S. (2008). *Fen ve teknoloji dersinde kavram haritası kullanımının öğrencilerin başarıları ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Caine, R. N. and Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme*, (Gülten Ülgen, Çev.), Ankara: Nobel Yayınları.
- Calfee, R. C. and Drum, P. (1986). Research on teaching reading. M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.

- Calkins, L.M. (2001). *The art of teaching reading*. New York: Longman.
- Carter, C., Bishop J. and Kravits . S. L. (2002). *Keys to effective learning*. (3rd. Ed.) New Jersey: Printice Hall.
- Carver, P. R. (1985). How good are some of the world's best readers? *Reading Research Quarterly*, 20(4), 389-419.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlkoğretim okullarında Türkçe oğretimi*, Bursa: Alfa/Aktuel Kitabevi.
- Cemiloğlu, M. (2003). *Türk dili ve edebiyatı oğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Cemiloğlu, M. (2004). *Türkçe oğretimi*. İstanbul: Aktuel Yayınevi.
- Cevizci, A.(1999). *Paradigma felsefe szlğ* (3. Basım). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Chang, K.E., SungY. T. and Chen, I. D. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comrehension and summerization. *The Journal of Experimental Education*, 71, 15-23.
- Chiu, C. H., Huang, C. C. and Chang, W. T. (2000). The evaluation and influence of interaction in network supported collaborative concept mapping. *ComPuters & Education*, 34, 17-25.
- Coşkun, E. (2002). Lise hızlı okuma teknikleri oğretim programı ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 9, 41-51.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı* (7. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlayan, A. (2002). *Anne Baba ve Eğitimcilere Aspirin Oğtler*, Bilge Yayınları, İstanbul.
- Çakmak, M. ve Kalaycı, N. (2000). Kavram haritalarının oğretim sürecinde kullanılması. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24.
- Çatalkaya, R. (2005). *Bazı bireysel farklılıkların kavram haritası yapma başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, . (2007). İkoğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma-yazma programı ve oğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çepni, S., Ayas, J., Alipaşa Derek, T., M. Fuat,  
<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/fizik/u3.doc>

- Çınar, İ. (2002). Bilgi yönetiminde bilgi haritalarının işlevi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 98.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim.5.sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9),109-129.
- Darch, C. B., Carnine, D. W. and Kameenui, E. J. (1986). The role of graphic organizers and social structure in content area instruction. *Journal of Reading Behavior*, 18, 275-295.
- Davis, J.R. and Davis, A. B. (2001). *Kendi kendine öğrenmek* (A. Baykara, Çev.). Ankara: Mediacat Yayınları,
- Davis, Z. T. (1994). Effects of prereading story mapping on elementary readers' comprehension. *Journal of Educational Research*, 87, 353-360.
- Demir, C. (2006). Türkçe edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Milli Eğitim Dergisi*, s.169. S. 207–225.
- Demir, Y. (1994). Metin kavramı ve metin çözümlemesi üzerine bazı dikkatler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 65-70.
- Demirci, C. (2003). Etkin öğrenme yaklaşımının erişiyeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(25), 38-47.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema.
- Demirel, Ö. (1999a). *İlköğretim okullarında türkçe öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999b). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. ve Yağcı, E. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002) *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde plânlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim terimleri sözlüğü*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Türkçe ders kitaplarının incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını. s:72. (Bu yazı, 06. 02. 2007 tarihinde [http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite\\_10.pdf](http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite_10.pdf) bilgi sunar adresinden alınmıştır.)
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (1996). *Introduction: Entering the field of qualitative research, strategies of qualitative inquiry*. London: Sage Publications.
- Deryakulu, D. (1998). *Çağdaş eğitimde yeni teknolojiler* (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Deryakulu, D. (2001). *Yapıcı öğrenme*. (Bu yazı 30.08.2012 tarihinde [www.egitim.aku.edu.tr](http://www.egitim.aku.edu.tr) adresinden alınmıştır.)
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme, A. Şimşek (Ed.). *Sınıfta demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Deshler, D (1990). *Conceptual mapping: Drawing charts of the mind in fostering critical reflection in adulthood*. Eds. J. Mezirow. 336-353. San Francisco: Jessey-Bass.
- Devellioğlu, F. (2000). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat* (17. Baskı). Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Dilaçar, A. (1978). *Ana dili ilkeleri ve Türkiye dışındaki başlıca uygulamaları*. Ankara: TDK Yayınları.
- Diken, R.B. (1993). *A case study of six efl freshman readers: overview of metacognitive ability in reading*. Unpublished Master Thesis. Bilkent University. The Institute of Economics and Social Sciences, Ankara.
- Dilidüzgün, S. (2004). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D. and Blake, G. (1990). Story grammar: An approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *The Elementary School Journal*, 91, 19-32.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.

- Doğan, R. ve Tosun, C. (2005). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde kavram haritaları*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Downing, J. and Morris, B. (1984) An Australian program for improving high school reading in content areas. *Journal of Reading*, 28(3), 237-243.
- Dökmen, Ü. (1998). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Dökmen, Ü. ve Dökmen Z. Y. (1988). *İlkokul kitaplarındaki dilin ve Türkçeyi kullanma becerisinin psikolojik bir yaklaşımla değerlendirilmesi*. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı 1-3 Ekim 1986, 53-70. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Duffy, G. G. and Roehler, L. R. (1993). *Improving classroom reading instruction: Boston: A decision-making approach*. (MA: McGraw-Hill.).
- Duffy, G., Roehler, L., Meloth, M., Vavrus, L., Book, C., Putnam, J., and Wesselman, R. (1986). The relationship between explicit verbal explanation during reading skill instruction and student awareness and achievement: A study of reading teacher effects. *Reading Research Quarterly*, 21(3), 237-252.
- Duru, M. K. (2001). *İlköğretim fen bilgisi dersinde kavram haritasıyla ve gruplara kavram haritası çizdirilerek öğretimin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Efil, İ. (2000). Zaman yönetimi. L. Küçükahmet (Ed.) *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş (Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri)*. Ankara: Anı Yayınları.
- Emre, Ü. (2007). *Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*, Ankara: Arkadaş Kitabevi.
- Erdoğan, Y. (2000). *Bilgisayar destekli kavram haritalarının matematik öğretiminde kullanılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi

- Eren, S. (1994). *İlköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarının program amaçlarına ulaşabilirlik düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Ergenç, H. (1984). Lise öğrencilerinde okuma-anlamayı geliştirme. *Pedagoji Dergisi*, 2.
- Ergin, M. (2001). *Türk dil bilgisi*, İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım.
- Erkal, M. ve Albayrak, M. (2003). Başarıya giden yolda ifade ve beceri derslerinin (Türkçe-matematik) birlikteliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 158.
- Fender, G. (2003). *Learning to learn (Öğrenmeyi Öğrenmek)*. (O. Akınbay, Çev.), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Baykul, Y.(1994). İlköğretimde temel ihtiyaçların karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Fosnot, C. T. and Perry, R. S.(2007). Oluşturmacılık: Psikolojik bir öğrenme teorisi. *Constructivism (Oluşturmacılık)* içinde (9-42). (S. Durmuş, Çev.), Ankara: Nobel Yayınları.
- Foucambert, J. (1976). *La maniere d'etre lecteur*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J. and Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (Fourth Edition). Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Gardill, M. C. and Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 2-17.
- Geban, Ö. ve Uzuntiryaki, E. (23-25 Eylül 1999). *Kavram haritalama ve benzeşme yöntemi ile mol kavramı öğretimi*. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. KTÜ. Ankara: Millî Eğitim Basım Evi.
- Geçgel, H. ve Burgul, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3). 341-353.
- Gelb, M. J. (2002). *Düşünmenin tam zamanı* (T. Bilgiç, Çev.). İstanbul: Arion Yayınevi.
- Gelen, İ. (6-9 Temmuz 2004). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Gencan, T. N. (1992). *Dilbilgisi*. İstanbul: Kanaat Yayıncılık.

- Gould, J. S. (2007). Dil becerilerinin öğrenimi ve öğretimine oluşturmacı bir perspektif. *Yapılandırmacılıkta teori, perspektifler ve uygulama içinde* (111-124) Catherine Twomey, Fosnot (ed.). S. Durmuş (Çev.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Göçer, A. (18-20 Haziran 2007). *İlköğretim türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi*. Çukurova Üniversitesinde düzenlenen III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Adana.
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemiyle geleneksel yöntemin demokratik tutum ve erişime etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gömleksiz, M. N. ve Telo, A. (2003). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı (firat üniversitesi eğitim fakültesi örneği)*. I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, 15-17 Mayıs 2003. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Gömleksiz, N. (2004). *Öğretimde strateji, yöntem ve teknikler. öğretimde planlama uygulama değerlendirme*. Mehmet Gürol, (Ed.), Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Güçlüer, E. (2006). *İlköğretim Fen Bilgisi Eğitiminde Kavram Haritaları ile Verilen Bilişsel Desteğin Başarıya Hatırda Tutmaya ve Fen Bilgisi Dersine İlişkin Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Gül, M. ve Köktürk, M. (2006). *İlköğretim 7. sınıf türkçe ders kitabı*. Ankara: Yıldırım Yayınları.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güleryüz, H.(2004). *Yaratıcı beyin gücü ve okuma yetişiği*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Gülmez, S.G. (1987). Metin dilbilgisi ve yabancı dil öğretiminde metinsel tutarlılık. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık 2(1), 61-87.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlatma Teknikleri 1 Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güral, M. M. (2000), *The role teaching cognitive and metacognitive strategies in developing reading comprehension skills of foreign language learners*. Unpublished Master Thesis. Hacettepe University. The Institute of Social Sciences, Ankara.
- Gürbüz, R. (2006). Olasılık konusunun öğretiminde kavram haritaları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), ss.133-151.
- Güzel, A. (2003). Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümünün kuruluşu ve hedefleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 7-17.
- Güzel-Özmen, R. (2001). Okuma Becerisi. *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Türkçe 1-8*. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Griffin, C. C., Malone, L. D. ve Kameenui, E. J. (1995). Effects of graphic organizer instruction on fifth-grade students. *The Journal of Educational Research*, 89, 98-107.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Harrell, K.(2000). *Attitude is everything*. New York: John Willey & Sons, Inc.
- Heinze-F, J. and Novak, J. (1990). Cocept mapping brings long-term movement towards meaningful learning. *Science Education*, 74, 461-472.
- Hill, W. F. (1975), *Learning-a survey of psychological interpretations*. Great Britain Thetford, Norfolk.
- Horton, P. B. ; McConney, A. A.; Gall o, M.; Woods, A.L; Senn, G.J.; Hamel in, D. (1993). *An investigation of the effectiveness of concept mapping as an instructional tool*. *Science Education*. 77(1).95-111.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 196-205.
- Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 20(5),158-165.
- Johnsen, J. A., Biegel, D. E., and Shafran, R. (2000). Concept mapping in mental health: Uses and adaptations. *Evaluation and Program Planning*, 23, 67-75
- Joseph, N.(2003), *Metacognition in the classroom: examining theory and practice*. *Pedagogy*, 3(1), 109-113.



- Kabaca, T. (2002). *Orta öğretim matematik eğitiminde kavram haritalanması tekniğinin kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kabapınar, F. (2005). Yapılandırmacı Öğrenme Sürecine Katkıları Açısından Fen Derslerinde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Kavram Karikatürleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(1), 101-146.
- Kaçalın, M. S. ve Benzer, A. (2006). Müfredat Programlarında Okuma Eğitimi. Edebiyat, Edebiyat Öğretimi ve Değişim Yazıları. *PegemA Yayınları*, 2, 420-428.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1976). *İnsan ve insanlar. Sosyal psikolojiye giriş*, Ankara: Sosyal Bilimler Derneği Yayınları,
- Kağıtçıbaşı Ç. (1979). *İnsan ve insanlar. Sosyal psikolojiye giriş*, İstanbul: Cem Ofset Matbaacılık Sanayi Anonim Şirketi,
- Klymkowsky, M., Doxas, K., Zeilik, M. (2003). *Bioliteracy And Teaching Efficacy: What Biologist Can Learn From Physicist*, Cell Biology Education, 2, 155-161.
- Kalaycı, N. (2002). *İki boyutlu öğrenme ve öğretme araçları: Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaplan, M. (1972). Kütüphaneler. *Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*, 21, 115-116.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99.
- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Can Matbaa.
- Karamustafaoğlu, O. ve Yaman, S. (2006), *Fen Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri I-II*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmenleri adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katim, D. S. and Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle school students inclusive classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(2), 116-124.

- Kaya, A., İhsan, A. ve İsmail. H.(2009). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(30), 376-387.
- Kaya, O. N.(2003). Fen eğitiminde kavram haritaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13).
- Keefe, J. W. (1987). *Theory and practice*. reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçenin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi*, Ankara: Asıl Yayın Dağıtım.
- Kılıç, A.(2007). Bir öğretim stratejisi olarak kavram haritalarının kullanımı. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. IV(II), 21-48. <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Kılıç, M. (2002), *Öğrenmenin doğası, gelişim ve öğrenme psikolojisi* (3.Baskı), B. Yeşilyaprak. (Ed.), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kılıç, Y. (2005). İlköğretim okullarında Türkçe eğitimi ile ilgili problemler üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13, 81-92.
- Kırkkılıç, A., Külekçi, N., Gündüz, O. Canım, R., Alyılmaz, C. ve Çelik, Y. (1999). *İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi*, Erzurum: Bakanlar Matbaacılık.
- Kinchin, I. M. and Hay, D. B. (2000). *How a Qualitative Approach to Concept Map Analysis Can be Used to Aid Learning by Illustrating Patterns of Conceptual Development*, *Educational Research* 42(1), 43-57. <http://classes.aces.uiuc.edu/ACES100/Mind/c-m2.html>,
- Kimmel, M. and Segel, E. (1983). *For reading out load a guide to sharing books with children*. Dela Corte Press.
- Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N. A., Hüseyin, B., Eylem, T., Halil, K., Hakkı, T., U.,(2003). *Yapılandırıcı öğrenme ortamı için bir fen ders kitabı nasıl olmalı*, Asıl Yayın Dağıtım, Ankara.
- Koçyiğit, S. (1990). Okuma alışkanlığı, *Milli Eğitim*, 97, 28-29.
- Koorland, M. and Mathes, P.G. (2000). The effects of story mapping instruction on the reading comprehension of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 25, 239-258.
- Korukçu, A. (2007). *Kavram Haritalarının din eğitiminde kullanımı (ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi 7.sınıf 1.ünite kur'an-ı kerim'i tanıyalım ünitesi*

- örneğinde bir uygulama örneği*). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., Tümay, H., Kadayıfçı, H. ve Taşdelen, U. (2003). *Yapılandırıcı öğrenme ortamı için bir fen ders kitabı nasıl olmalı*, Ankara. Asil Yayın Dağıtım.
- Kurada, K. (2006). *Lise II Tarih Dersinin Öğretiminde Kavram Haritası Kullanımının Öğrenmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kuo-En C., Yao-Ting S., Ine-Dai C., (2002). *The Effect of Concept Mapping to Enhance ext Comprehension and Summarization*. The Journal of Experimental Education V :71 N:1 5-23
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmen adaylarının okuma durumları. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1),11-32.
- Küçükahmet, L. (2003). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*, Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Leauby, B. A., Brazina, Paul. (1998). Concept mapping: potential uses in accounting education. *Journal of Accounting Education*, 16(1), 123-138.
- Lehman, J. D., Carter, C and Kahle, J. B. (1985). Concept mapping, vee mapping, and achievement: Results of a field study with black high school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 22 (7), 663-673.
- Liu, X., Hinchey, M. (1996). The internal consistency of a concept mapping scoring schem and its effecct on prediction validity. *International Journal Science Education*, 18(8).
- Louis, C. and Lawrence, M. (1997). *Research methods in education*. London: Routledge Press.
- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe derslerinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (sevgi teması örneği)*.Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Maitland, L. E. (2001). Ideas in practice: Self-regulation and metacognition in the eading lab. *Journal of Developmental Education*, 24(2), 26-32.
- Manguel, A. (2007). *Okumanın tarihi*. F. Elioğlu (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Manning, B. H. and Payne, B. D. (1996). Self-talk for teacher and students: Metacognitive strategies for personal and classroom use. *Allyn & Bacon Pub.* USA.
- Marshall, J. (1994). *Avrupa devletleri müfredat programlarının incelenip ana dili ve yazım öğretimi*, C. Külebi (Çev.). Ankara: Başak Yayınları.
- Martin, R. E. (1994). Teaching science for all children. *Allyn & Bacon*, Boston.
- Mason, C., (1992). *Concept Mapping : A Tool To Develop Reflective Science Instruction*. Science Education. V:76, N:1 .
- Maudeville, T. E.(1994). KWLA: Linking the affective and cognitive domains. *Reading Teacher*, 47,679-680.
- Maviş, A. (2003). *Anlayarak çok hızlı okuma ve öğrenme teknikleri*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Mayer, R. E. (1989). Models for understanding. *Review of Educational Research*. 59(1), 43 - 64.
- May, T. (1996). *Social research issues, methods and process*. Buckingham: Open University Press.
- Mcgee, G. M. Strategies, Techniques, and Considerations Comprehension Strategies and Techniques. <http://64.233.161.104/search?q=cache:BwjMlp0fmTQJ:www.wilmette39.org/resources/teachers/grade8/8reading.html+%22fish+bone+map%22&hl=tr>
- Mcaleese, R. (1986). Computer Based Authoring and Inteligent Interactive Video. *International Yearbook of Education and Instructional Tecnology* NewYork.
- Mcaleese, R. (1999). Concept mapping – a critical review. *Innovations in Education & Training Internatioanal*, 36 (4), 351-360.
- MEB (2006a). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara
- MEB (2006b). *İlköğretim sanat etkinlikleri dersi programı ve kılavuzu (1-8.Sınıflar)*. Ankara.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6–8. Sınıflar)*. Ankara.
- Moore, D. W. , Readence, J. E. (1984). A quantitative and qualitative review of graphic organizer research. *Journal of Educational Research*, 78, 11-17.

- Morgan, C.T. (1980). *Psikolojiye giriş ders kitabı*. H. Arıcı ve diğerleri (Çev.), Ankara: Meteksan.
- Muniz-Swicegood, M. (1994), The effect of meta cognitive reading strategy training on the reading performance and student reading analysis strategies of third grade bilingual students. *Bilingual Research Journal*, 18, 83-97.
- Novak, J. D. (1998). *Learning creating and using knowledge*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Novak, J. D. , Gowin, B. (1986). *Learning how to learn* (Second Edition), USA: Cambridge University Press.
- Novak, J. D. , Gowin, D. B., and Johansen, G. T. (1983). The use of concept mapping an knowledge Vee mapping with junior high school science students. *Science Education*, 67(5), 625-645.
- Novak, J. D. and Gowin D. B. (1984). *Learning how to learn*. USA: Cambridge University Press.
- Novak, J. D. (1990). Concept maps and vee diagrams: Two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. *Instructional Science*, 19, 29-52.
- Novak, J. D. (1997). *Ausubel's assimilation theory and metacognitive tools as a foundation for instructional design, instructional development paradigms*. Charles R. Dills Alexander J. Romiszowski(Ed.). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Novak, J. D. (1998). *Learning creating, and using knowled*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers,
- Novak, J. D. and Gowin, D. B.(2004). *Learning how to learn*. USA: Cambridge University.
- Nicoll, G. (2001). *A three-tier System for Assessing Concept Mapping: A Methodological Study*. International Journal Science Education, V:23 N:8.
- Ocak, G. İlköğretim okulu 5.sınıf öğrencilerinin okuma anlama düzeyine videonun etkisi. *İlköğretim-Online*,3 (2), 19-25, (Online): <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Oğuzkan, A. F. (1987). Okuma ve dinleme öğretimi. B. Özer (Ed .). *Türkçe Öğretimi* içinde 36-48. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oğuzkan, A. F. (2000). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Okay, O. (1998). *Konuşmalar-Mülakat, Sohbet, Anket, Açık Oturum*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Okebukola, P.A. and Jegede, O. J. (1988). Cognitive preference and learning mode as determinants of meaningful learning through concept mapping. *Science Education*, 72 (4), 489-500.
- Okebukola, P. A. (1990). Attaining Meaningful Learning of Concepts in Genetics and Ecology: An Examination of the Potency of the Concept-Mapping Technique. *Journal of Research in Science Teaching*. 27. 493-504.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S. and Brown, A. H. (2004). *Teaching Strategies –A Guide to Effective Instruction* (Seventh Edition). Boston-New York: Houghton Mifflin Company,.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim bilimleri sözlüğü*. Ankara: MEB Yayınları.
- Öncü, H. (2000). *Motivasyon*. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* içerisinde 113-114. Ankara: Nobel Yayınları.
- Öner, F. ve Arslan, M. (2005). İlköğretim 6.sınıf fen bilgisi dersi elektrik ünitesinde kavram haritaları öğretiminin öğrenme düzeyine etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4(4), 163-169.
- Özata, Ö. F., (2003). *İlköğretim Birinci Kademe Fen Bilgisi Dersinde Kavram Haritalarının Kavram Yanılgılarını Gidermeye ve Hatırlamaya Etkisi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24, 161-177.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 117-136.
- Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim programları ve eğitim: Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

- Özden, Y. (2004). *Yeni eğitimde öğretmenin yeri ve rolü*. AB Sürecinde Eğitim Reform İhtiyacı Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Özdemir, E. (1983). Ana dili öğretimi. *Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 18-30.
- Özdemir, E. (1991). *Yazın türleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Özenci, S. (2009). İşleyen belleğin okuma anlama sürecindeki rolü ve işlevi. Konya: *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, s. 467.
- Özkan, B. (2007). *Türkiye türkçesinde belirteçlerin fiillerle birliktelik kullanımları ve eşdizimliliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özlem, D. (1996). *Mantık* (2.Basım). İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- Öztürk, B. ve Kısaç, İ. (2002). Bilgiyi işleme modeli, B. Yeşilyaprak (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* içinde, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk Deniz, F., (2003). *Lise 1 Coğrafya Derslerinde Kavram Haritalarının Başarıya Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.,
- Palincsar, A. S. and Klenk, L. (1992). Fosterring literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities*. 25(4), 211-225.
- Pankratius W. ,(1990). *Development of Organized Knowledge Structure*. Journal of Research in Science Education V: 27, N:315-333.
- Persall, N. R., Skipper, J. and Mintzess, J. (1997). *Knowledge Restructuring in the Life Sciences: a Longitudinal Study of Conceptual Change in Biology*. Science Education, V:81 N:2.
- Quandt, I. and Selznick J. (1984). *Self-concept and reading*. Newark, DE: International Reading Association
- Richaudeau, F.M. and Et Gauguelin, F. (1984). *Method de Lecture Rapide Richaudeau*, Paris: RETZ-C.E.P.L.
- Richaudeau, F. and Gauouelin, M.-F. (1990). *Anlayarak çok hızlı okuma teknikleri*. Ankara: İkon Yayıncılık.
- Riesenmy, M., Mitchell, S. , Hudgins, B. B. and Ebel, D. (1991). *Retention and transfer of children's self-directed critical thinking skills*. Journal of Educational Research, 85(4), 14 25.

- Richard, F. S. and Giovanni T. (1990). *Concept Mapping as an Instructional Strategy for High School Biology*. Journal of Educational Research, V:84, N:778-85.
- Robinson, R. and Good. T. L. (1987). *Becoming an effective reading teacher*. New York: By Harper & Row Publishers Inc.
- Romiszowski, A. J. (1997). *Instructional Development for a Networked Society*. New Jersey: Instructional Development Paradigms, Educational Technology Publications.
- Ron, F.(2002). *Kitap nasıl okunur?*, F. Kurtulmuş (Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları,
- Ross, B. and Munby, H. (1990). *Concept Mapping and Minconception*. Science Education V:13, N:7 11-26
- Roth, M. (1994). *Student Views of Collaborative Concept Mapping An Emancipatory Research Project*. Science Education. I (78), 1 – 34.
- Ruiz- Primo, M.A and Shavelson, R. J.(1996). *Problems and issues in the use of concept maps in science assesment*. Journal of Research in Science Teaching. 33, 569-600.
- Ruşen, M. (2003). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci, yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Salasoo, A. (1986). *Cognitive processing in oral and silent reading comprehension*. Reading Research Quarterly, XXI / 1.
- Saraçoğlu, A. (2000). *Dil ve edebiyat terimleri sözlüğü*, Eskişehir: Etam A.Ş.
- Sarıçayır (2000). *Lise II Kimya Derslerinde Kavram Haritalarının Başarıya Etkisi*. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul,
- Schuster, P. M. (2002). *Concept mapping acritical-thinking aproach to care planning*. Philadelphia. USA: F. A. Davis Company.
- Selley, N. (1999). *The art of constructivist teaching in the primary school*. London: David Fulton Publishers.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (8.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.



- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2005). 2004 *Öğretim programında Türkçe öğretimi anlayışı*. Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Sever, S. (2009). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, M.B. (1968). *Attitude change*. International Encyclopedia Of The Social Sciences. Crowell and Mac Millan.
- Smith, W. and L. Rohrman, N. (1970). *Human learning*. Newyork/USA: McGraw-Hill Book Company.
- Simonet, R. and Simonet, J. (1995). *Not alma teknikleri*. P. Kurt (Çev.). İstanbul: Arion Yayınevi.
- Simmons, D.C., Griffin, C.C. and Kameenui, E.J. (1988). *Effects of teacher-constructed pre- and post-graphic organizer instruction on sixth-grade science student's comprehension and recall*. Journal of Educational Research, 82, 15-21.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*. 4(2), 75-78.
- Soylu, H. (2004). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar keşif yoluyla öğrenme* (1. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Sönmez, V. (2003). Metinlerin eğitselliğini saptamada matematiksek bir yaklaşım (sönmez modeli). *Eğitim Araştırmaları*, 10, 24-39.
- Sönmez, V. (2004). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık. 11. Baskı, s. 346.
- Stauovich E. K. Ruht, G. Nathan and Jaditsh, E. (1988). *Zolman. The developmental lag hypothesis in reading longitudinal and matched reading level comparisons*. Child Development. 59, 71-86.
- Stice, C. F. and Alvarez, M. C. (1987). *Hierarchical concep mapping in the early grades*. Childhood Education. 86-96.

- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 97.
- Şahinel, M. G. (2005). *Yeni Türkçe öğretim programına göre öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi*. Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri Erciyes Üniversitesi.
- Şahin, F. (2001). Öğretmen adaylarının kavram haritası yapma ve uygulama hakkındaki görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 12-25.
- Şahin, F. (2002). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılması ile ilgili bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 18-33.
- Şahin, A., Aydın, G. ve Şahin, E. (2009). *Effect of the Computer-Based Concept Maps on Comprehension of the Listened Text and Retention*. European Journal of Educational Studies, 1(2), 109-115.
- Şenay, A. (2007). *Kavram haritalarıyla metin öğretimi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
- Şenöz, C. (1999). *Almanca ve Türkçede metin türü olarak yazın*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşpınar, M. (1997). *Modüler öğretim yönteminin öğretim yöntemleri deresinde öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları
- Tekbıyık, A. (2006). Lise fizik I ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 441-446.
- Telman, N. (1997). *Etkin öğrenme yöntemleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Temizyürek, F. (2008). Farklı türlerdeki metinlerin ilköğretim 8. sınıflarda okuduğunu anlamaya etkisi. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 30, 141–152.
- Temur, T. (2002). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tepe, D. (1999). *Öğrencilerin fen derslerine karşı tutumları ile başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tesser, A. , Felson, R. B. and Suls, J.M. (Ed.) (2000). *Psychological perspectives on self and identity*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Titiz, M. T. (2004). *Milli eğitim sistemi: Mevcut durum ve geliştirme için politika önerileri*. AB Sürecinde Eğitim Reform İhtiyacı Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Eğitim-Bir-Sen Yayınları, Ankara.
- Tok, Ş. ve Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. sınıf türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(28), 113-122.
- Topbaş, S. (23 Eylül 2008). *Dil, ana dili ve Türkçe öğretimi*. <http://www.bilgicik.com/yazi/dilanadiliveTürkçeöğretimi2bolum>,
- Topbaş, S. (1998). Dil, ana dili ve Türkçe öğretimi. *Türkçe öğretimi içinde (3-21)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Towsend, R. (2002). *Okuma zenginliği*. T. Keskin (Çev.), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Trowbridge, J. E. and Wandersee, J. H. (1998). *Theory-Driven graphic organizers, teaching science for understanding a human constructivist view*. Joel J. Mintzes, James H. Wandersee, Joseph D. Novak (Ed.), California: Academic Pres.
- Trowbridge, J. E. and Wandersee, J. H. (1994). *Identifying Critical Junctures in A Collage Course on Evolution*. *Journal of Research in Science Education* V:27, N:459-473
- Tuncer, A. T. ve Kahveci, G. (2009). Az gören 8. sınıf öğrencilerine kavram haritasıyla özet çıkarma becerisinin akran aracılığı ile öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(4), 853-877.

- Tunçman, N. (1994). *Effects of training preparatory school of EFL students at Middle East Technical University in a metacognitive strategy for reading academic texts*. Unpublished M. A. Thesis, Bilkent University The Institute of Humanities and Letters, Ankara.
- Turgut, M. F. (1983). *Eğitimde ölçme değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Tümen, S. (2006). *Kavram Haritaları Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerinde Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Türnüklü, A. (2005). Lise yöneticilerinin çatışma çözüm stratejileri ve taktiklerinin sosyal oluşturmacılık kuramı perspektifinden incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(42), 255-278.
- Urguhart, S. and Weir, C. (1998). *Reading in a second language: process, product and practice*. New York: Addison Wesley Longman,
- Ülgen, G. (1996). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar* (2. Baskı), Ankara: Setma Yayınları.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar* (3. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ültanır, Y. G. (1997). *Öğrenme kuramları* (2.Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Üstün, P. (2003). *Özel Dershanelerde Kavram Haritası Metodunun Öğrencilerin Fen Bilgisi Test Çözme Başarılarına Etkisi*. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Wallace, J. and Mintzes, J. (1990). *The concept map as a research tool: Explaining conceptual change in biology*. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, s. 1033-1052.
- West, C. K. , Farmer, J. A. and Wolf, P. M. (1991). *Instructional design, implication from cognitive science*. USA: Library of Congress, Cataloging in Publication Data.
- White, R. and Gunstone, R. (1992). *Probing understanding*, London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.

- Wilcox, S. C. (1998). Another Perspective on Concept Maps: Empowering Students. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(7), 464-469.
- Willerman, M. , Harg, R.A. (1991). The concept map as an advance organizer. *Journal of Research in Science Teaching*. 28 (8),705–711.
- Wilson, B. G. (1997). Reflections on constructivism and instructional design. [Online]. Erişim Adresi:<http://www.cudenver.edu/~bwilson/construct.html>, (Erişim Tarihi: 04.11.2008).
- Woodward. T. (1996). Models and metahors in language teacher training. USA: Cambridge University Pres.
- Wittgenstein, L. (1995). *Tractatus logico philosophicus*. D. F. Pears, B. McGuinness (Ing. Çev.), London ve New York: Routledge. [Tractatus LogicoPhilosophicus, Tr. çev. O. Aruoba, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 2001]
- Witrock, M. C. (1981). Reading comprehension. F.J. Pirozzolo and M. C. Wittrock (Eds.). *Neuropsychological and cognitive processes of reading in* (229-259). New York: Academic.
- Vallecorsa, A. L. and Bettencourt, L. U. (1997). Using a mapping procedure to teach reading and writing skills to middle grade students with learning disabilities. *Education and Treatment of Children*, 20, 173-188.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme* (6. Baskı). Ankara: Alkım Yayınları.
- Vendryes. J. V. (2001). *Dil ve düşünce*. B. Vardar (Çev.), İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçay Yayınları.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe türkçe dilbilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2007). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Yaşar, S. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(12), 68-75.
- Yazoğlu, R. (2005). Dil kültür ilişkisi. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 5, 141.
- Yener, N. (2006). *İlköğretim 7. sınıfların dilbilgisi dersinde 'çevremizde hangi ekosistemler var ve buralarda neler oluyor?' konusunun kavram haritaları ile işlenmesinin*

- öğrenci başarı ve tutumu üzerine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler.* Ankara: Anı Yayıncılık. <http://www.nku.edu/-fdc/html/eleam/techtips/tt-adj-6.htm>. (01.10.2004 tarihinde indirildi).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, B. (1998). Okuma alışkanlığı sorunu bir enstitü örneği ve Türkiye için öneriler. *Türk Kütüphaneciliği*, 12(3), 244-251.
- Yılmaz, H. (1997). *Rehberlik ve psikolojik danışma.* Konya: Atlas Kitabevi.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık, Ö. Demirel, (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (1. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Zorbaz, K. Z. (2007). *Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.
- Zorlu, H. (2004). *Keşif yoluyla öğrenme fen öğretiminde yeni yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

## EKLER

## Ek 1. Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinler

İÇİNDEKİLER	
<b>1. TEMA: ZAMAN VE MEKÂN</b>	<b>8</b>
• KIZ KALESİ	10
• GEÇMİŞ ZAMAN ŞİİRLERİ	12
• ESKİ ANKARA EVLERİ	14
• İSTANBUL'U DİNLIYORUM (SERBEST OKUMA METNİ)	16
<b>2. TEMA: ATATÜRKÇÜLÜK</b>	<b>18</b>
• ATATÜRK'TEN ANILAR	20
• ONUNCU YIL NUTKU	22
• ATATÜRK VE BİLİM	24
<b>3. TEMA: MİLLÎ KÜLTÜR</b>	<b>28</b>
• İHTİYAR ÇİLINGİR	30
• GÖNÜL MİMARLARIMIZ	32
• NEVRUZ VE BİRLİK	38
<b>4. TEMA: TOPLUM HAYATI</b>	<b>40</b>
• ERGENEKON DESTANI	42
• ÇİĞDEM DER Kİ...	45
• AŞINASIZ	52
<b>5. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ</b>	<b>56</b>
• BASINDAN TEKNOLOJİ HABERLERİ	58
• ANADOLU'NUN BAHTI AÇIK KARA TRENİ	63
• BİLGİSİYAR YALNIZLIĞI	67
<b>6. TEMA: KİŞİSEL GELİŞİM</b>	<b>70</b>
• HAYATTA BAŞARININ YOLLARI	72
• İKİ İYİ İNSAN	75
• MARTI	80
• BİR BAŞARI ÖYKÜSÜ (SERBEST OKUMA METNİ)	85
KAYNAKÇA	89
TÜRK DÜNYASI HARİTASI	90

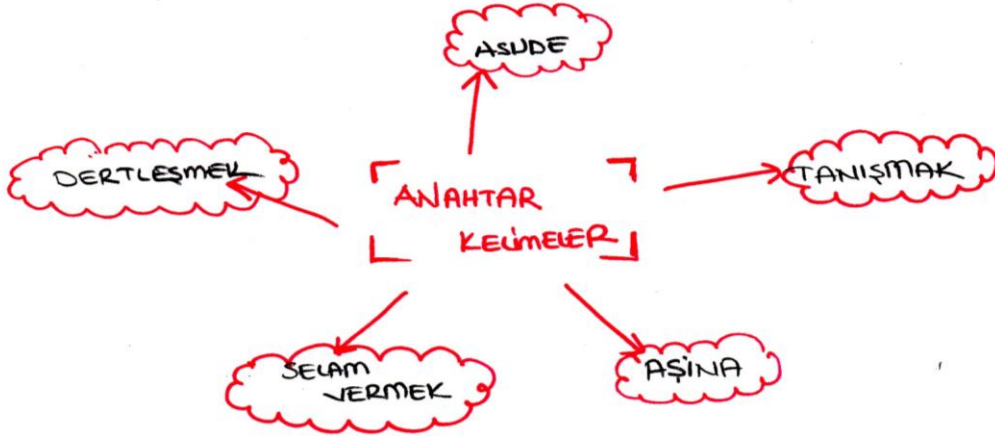
## Ek 2. Öğrencilerin Çizdiği Kavram Haritası Örnekleri

**AD-SOYAD:** NURGA EDA OĞUZ

**OKUL:** 290

**NUMARA:** Kudret Demir İlköğretim Okulu

**KONU:** Aşınasız



### KAVRAM HARİTALARI

**ANA FİKİR:** İnsanlar tanıdığı kişilerin yanında, aşına olduklarının yanında daha rahat, mutlu olur. Dertleşir, rahatlar, huzur bulur. Bu yüzden insanlar çevresindekilerle aşına olmalıdır. İnsan psikolojisinin iyi olması için bu çok önemlidir.

İnsanlarla dost olmalı ve dostça ilişkiler kurmalıyız.

İcimizi aşına olduğumuz kişilere anlatmalı ve bu kişi mutlu eder.

İnsanlarla iyi ilişkiler kurmak, selam vermekten öte olmak için sadece sevgiyle kişiler olması gerekir.



Konu: Asinasız!!!! ; Anahtar Kelimeler ;



SULTAN NUR ÇELİK  
755 81A  
Kudret Demir 1.0.0

KONU = ASINASIZ

ÖZDEN ASKIN

Kudret Demir i.ö.ö  
577 81A

ANAHTAR  
KELİMELER

Asına

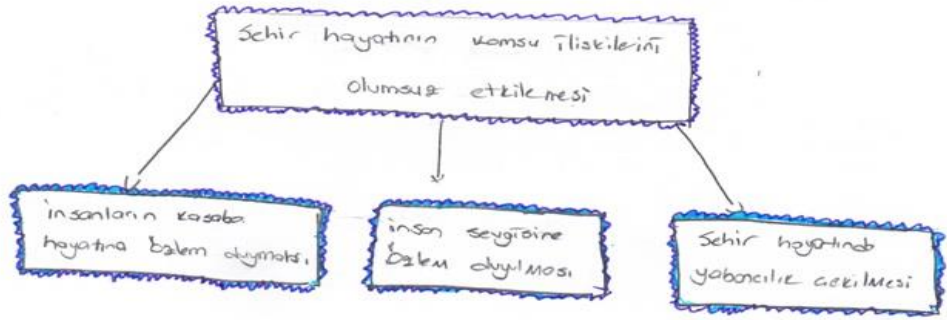
Yagrenle  
etmek

Deñleşmek

Asudk

Selambasmak

Ana Fikir



konu: Aşınasız

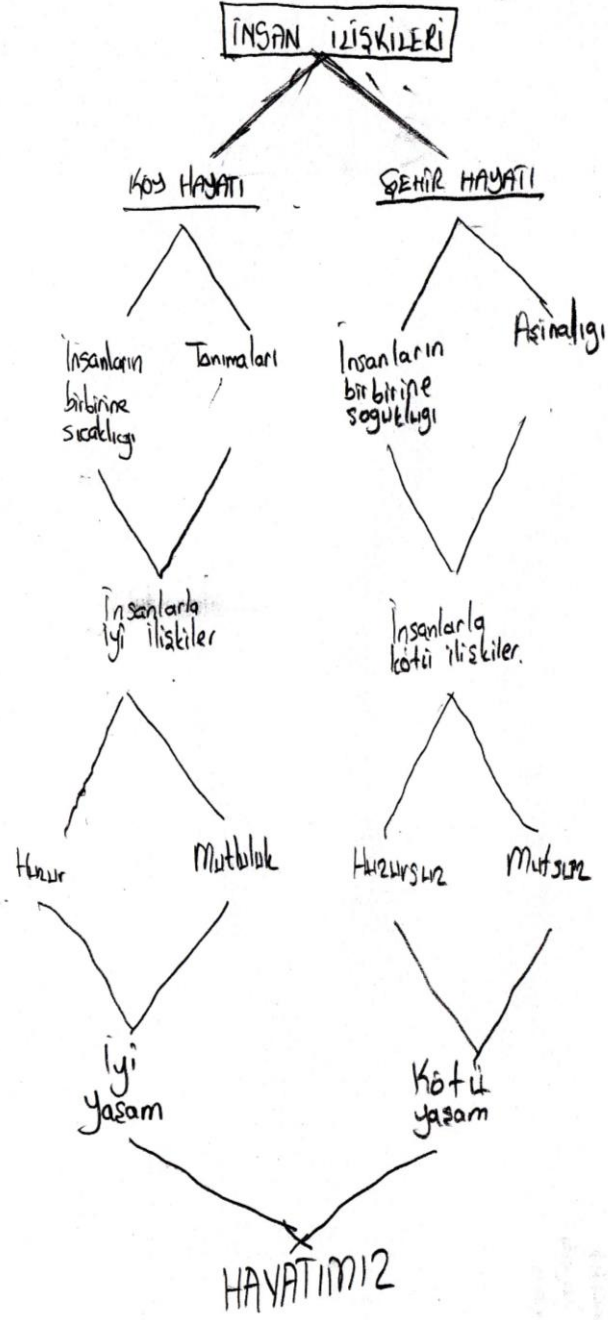
## ★ Anahtar Kelimeler ★



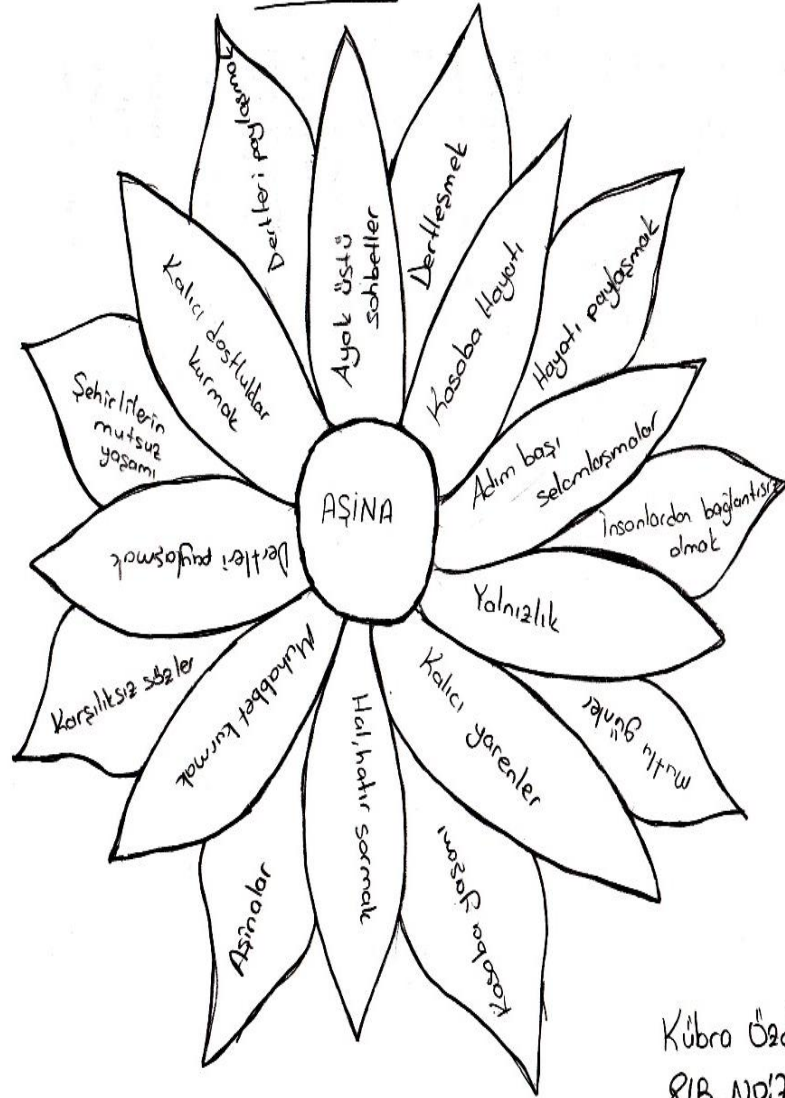
Begüm Bayram

81A 417

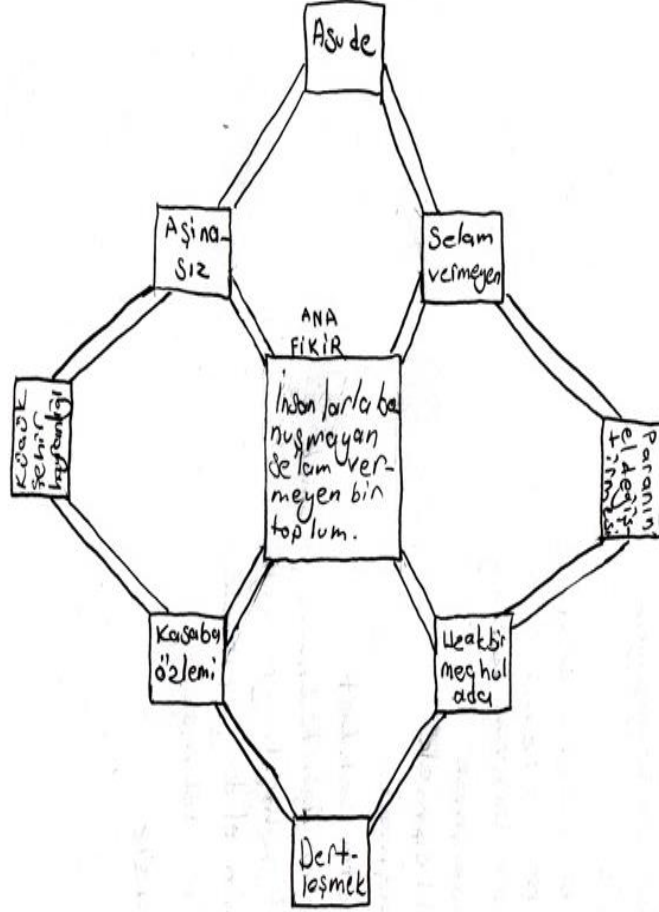
Hudret Demir i.ö.o



## AŞINASIZ



Kübra Özdemir  
818 No/71



Adım: Sultan Nure

Soyadım: GELİK

No'm: 759

Metnin Adı: Anadolu'nun Bahalı Akılcı Kara Treni



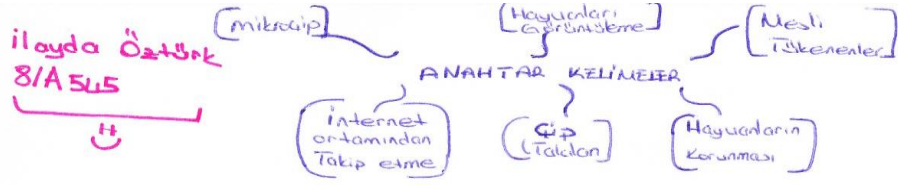
Anadolu Ulaşımının  
Türk milletini Refahın  
ve Medeniyet seviyesine  
yükseltmesi

Eskiden bu zamana  
kadar Anadolu'da  
ulaşım kullanılmasıyla  
ulaşımın gelişmesi.

Özlemek  
ağı gibi  
gelişen ulaşımın  
ortak refah  
ve çağdaş  
medeniyet  
seviyesine  
ulaşması.

Ulaşım faaliyetlerinin  
başlarla beraber  
çağdaş bir  
zeminde  
gelişmesi.

Gurbetteki  
insanların bile  
ulaşımın en  
uzun yolları  
kat edip  
gelmesi.



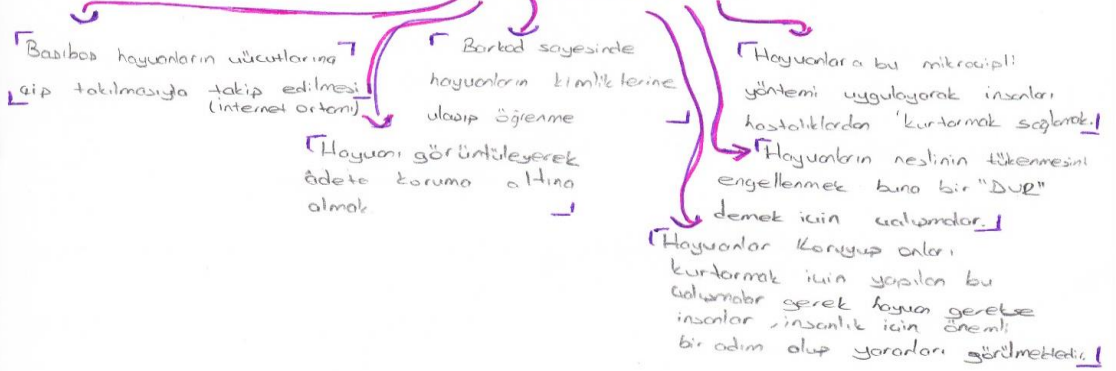
Kavli Basından  
Teknoloji  
Haberleri

KAVRAM HARİTASI

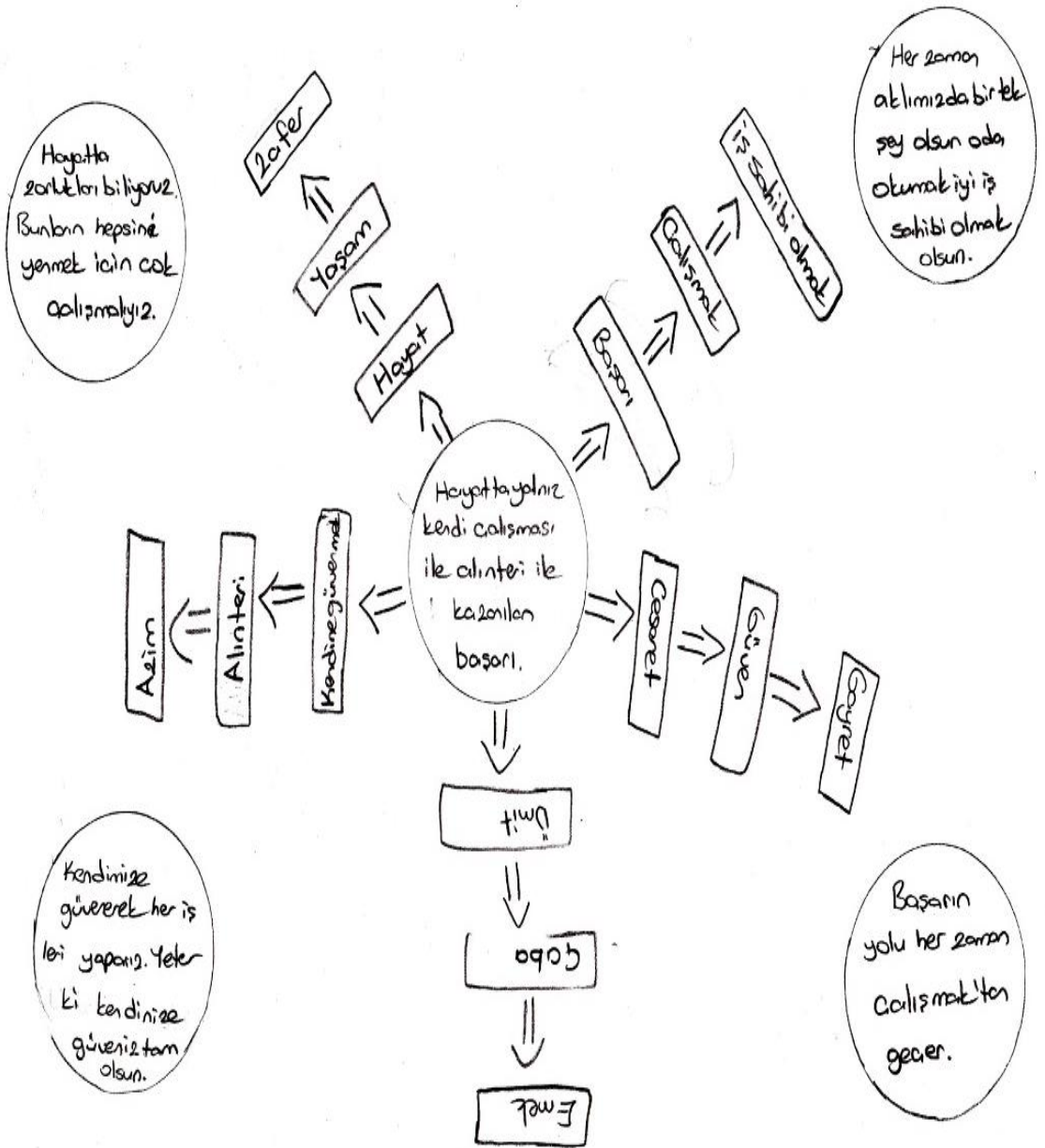
Anafikir

Hayvanları Korumaya Çiple Güzelm

Yardımcı Düşünceler







### Ek 3. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

#### TÜRKÇE DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

MADDELER	Tamamen Katılıyorum (Öğrenci Sayısı)	Katılıyorum (Öğrenci Sayısı)	Kararsızım (Öğrenci Sayısı)	Katılmıyorum (Öğrenci Sayısı)	Hiç Katılmıyorum (Öğrenci Sayısı)
1	Türkçe çok sevdiğim dersler arsındadır.				
2	Türkçe dersine çalışmak dinlendirir.				
3	Türkçe derslerindeki konuların azaltılmasından mutlu olurum.				
4	Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.				
5	Türkçe dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.				
6	Türkçe dersinden korkarım.				
7	İleride Türkçe'yle yakından ilgili bir meslek seçmek isterim.				
8	Boş zamanlarımda Türkçe çalışmaktan zevk alırım.				
9	Türkçe dersinden hiç hoşlanmam.				
10	Programda Türkçe ders saatlerinin sayısı azalsa mutlu olurum.				
11	İleride Türkçe'yle ilişkisi en az olan bir meslek seçmek isterim.				
12	Türkçe dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker.				
13	Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.				
14	Türkçe dersiyle ilgili oyunlardan hoşlanmam.				
15	Mümkün olsa Türkçe yerine başka bir ders alırım.				
16	Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan ,zevkle yaparım.				
17	Türkçe dersine mecbur olduğum için çalışıyorum.				
18	Boş zamanlarımda Türkçe dersiyle ilgili çalışmalar yapmaktan hoşlanırım.				
19	Türkçe dersinde kendimi rahat hissedirim.				
20	Bana göre Türkçe en çekici derstir.				
21	Türkçe dersi konuları azaltılsa sevinirim.				
22	Türkçe dersinden çekinmem.				
23	Türkçe dersine ,sadece sınıf geçmek için çalışırım.				
24	Türkçe ders konuları ilgi duyduğum konular değildir.				
25	Kitap okumak en çabuk yorulduğum işlerdendir.				
26	Günün belirli zamanlarını serbest okuma için ayırmaktan hoşlanırım				
27	Gözlerimi bozar diye kitap okumaktan kaçınırım.				
28	Daha güzel konuşmak için kitap okurum.				
29	İnsanın en temel ihtiyaçlarından birinin okumak olduğuna inanıyorum.				
30	Ders kitapları dışında kitaplardan okumaktan hoşlanmam.				
31	Tatilde yapmaktan hoşlandığım en çok şey kitap okumaktır.				
32	İyi düşünmek için çok kitap okumak gerektiğine inanıyorum.				

Not: Türkçe Tutum Ölçeği Demirel (1999b:153) tarafından geliştirilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalması Demirel tarafından yapılan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı: 0.85 olarak belirlenmiştir. Gelen (2003:164) tarafından hazırlanan doktora tezinde de ölçeğin güvenilirliği 273 öğrenci üzerinde yeniden sınanmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı: 0.85 olarak hesaplanmıştır.

## Ek 4. Bilgi Testi (Türkçe Dersi Okuduğunu Anlama Başarı Testi -I)

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Soruları 2002-2007 SBS-OKS Sorularından seçilerek oluşturulmuş sorulardır. Çalışmada "Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)" kullanılmıştır. Okuma becerisi başarısını ölçecek olan başarı testi için geçmiş yıllardaki SBS ve OKS sorularından seçilen 40 soruluk bir havuz oluşturulmuştur. 40 soruluk başarı testinin ilk hâli 12 Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş ve konu ile ilgili kazanımlara yönelik kapsamları da dikkate alınarak bazı sorular (10 soru) elenmiştir. 30 soruluk testin güvenilirliğini test etmek için 58 ilköğretim öğrencisi üzerinde bir ön uygulama yapılmıştır. Uygulamada elde edilen verilerin analizi sonucunda teste 25 madde alınmıştır. Yapılan analiz sonunda testte bulunan madde güçlük düzeylerinin 0,24 ile 0,83 arasında heterojen bir yapıya sahip olduğu ve buna ek olarak testin ortalama güçlüğünün 0,50 düzeyinde olduğu görülmüş, başarı testinin güvenilirlik iç tutarlık katsayısı Kuder Richardson (KR-20) formülü ile 0,79 olarak hesaplanmıştır. OABT'de her soru değeri 4 olarak kabul edilmiştir.

Ad Soyad:  
No:

### OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ SORULARI

#### 1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinden "beklenilmeyen bir durumla karşılaşıldığı" anlaşılmaktadır?

- A) Bu yılki buğday verimi her zamankinden az değildi.  
B) Bütün ihtimalleri dikkate almalıydık.  
C) Bu şekilde davranacağımdan emindim.  
D) Sonunda bütün endişelerinde haklı çıktık.

2. İnsanların genel eğilimi, bir sözü kim söylerse söylesin, bu sözde kendisinin peşin olarak benimsediği yargıları aramaya ve bulmaya yöneliktir. İnsanlar "Ne yapmam gerekiyor söyle." diye haykırır; ama bu haykırışlarında şu emir saklıdır. "Söyleyeceğin şey benim yapmak istediğim şey olsun."

#### Paragraftaki düşüncüyü destekleyen atasözü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Söyleyenden dinleyen arif gerek.  
B) Söz söyle alana kulağında kalana.  
C) Akılları pazara çıkarmışlar, herkes yine kendi aklını almış.  
D) Akıl olmayınca başta, ne kuruda biter ne yaşta.

3. Yüksek düşüncelerin bayağı zevklerle bir arada bulunması mümkün değildir. Zevklerin bayağılığı düşüncenin asaletini zedeler. Düşünce alanında üst seviyede olduğunu sandığımız insanların zevklerinde basitlik ve bayağılık görüyorsak, o kimsenin fikri değerlendirmelerine de şüphe ile bakmak gerekir. O zaman görülecektir ki düşünce alanında da bu insan aldatıcı bir parlaklığa sahiptir.

#### Paragrafta vurgulanan düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Asil düşünceli insanlar her alanda kendisini geliştirirler.  
B) Olgun bir insanda düşünce ve zevk birlikte gelişir.  
C) Estetik duygusu gelişmiş insanlar zevk sahibidirler.  
D) Zevkil insanlar daha az hata yaparlar.

4. Her şey insanla güzel,  
"Doğan güne karşı gerinen evler,  
Mavi rüzgârın koştuğu sokak!  
İnsan olmazsa; kötü resimler gibi,  
Lacivert bahçelerde başlayan bahar  
**İlhan Geçer**

#### Dizelerdeki gibi düşünen biri aşağıdakilerden hangisini söylemez?

- A) Hayatını doğayla baş başa geçirmek istediğini  
B) Hayatı insanın anlamlı kıldığını  
C) İnsanların birbirine ihtiyacı olduğunu  
D) Paylaştıkça, sevinçlerinin arttığını, üzüntülerinin azaldığını

5. Sanat ve edebiyatla yakından ilgilenmeyen bir tek "büyük adam" tanımıyorum. Sanayici, politikacı, asker, bilgin, teknisyen... Meslekleri ne olursa olsun, doruklara yerleşenlerin hepsinde de sanat ve edebiyat ilgisi görürüm. Bu ilginin nedeni büyük oluşları değildir. Tam aksine.....

#### Paragrafın aşağıdakilerden hangisiyle sürdürülmesi uygun değildir?

- A) sanat ve edebiyatta büyük başarılar kazanmalarıdır.  
B) bu ilgiyle birlikte büyümeleridir.  
C) beğenilen kişiliklerine bu ilgiyle erişmişlerdir.  
D) sanat ve edebiyat sayesinde alanlarında kalıcı eserler vermişlerdir.

#### 6. "Bulmak" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde "herhangi bir görüşe, bir yargıya varmak" anlamında kullanılmıştır?

- A) Yapılan okulun kente yakın olmasını mantıklı buldu.  
B) Leyla, ayağı kayınca kendini yerde buldu.  
C) Sınıfta kendine göre bir arkadaş buldu.  
D) Sonunda aradığı mutluluğu buldu.

7. 1- Dereden akan bulanık su duruldu.  
2- Yaşanan karışıklık bir süre sonra duruldu.  
3- O yaramaz çocuk bir yıl sonra duruldu.  
4- Fırtına duruldu, ertesi gün yola çıktık.

#### "Durulmak" sözcüğü yukarıdaki cümlelerde kaç değişik anlamda kullanılmıştır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

#### 8. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki altı çizili sözcük zaman bildirmez?

- A) Konuşmaya başladığında ışıklar söndü.  
B) O, artık benimle görüşmeyecekti.  
C) İleride ne olacağı bilinmez.  
D) Günümüzün büyük bir kısmını işte geçiririz.

#### 9. "Gerçeği söylemek gerekirse, hiçbir zaman mutlu olamadım." cümlesindeki altı çizili sözcük grubuyla aynı anlama gelen ifade aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Haklı çıkarsa güç durumda kalırız.  
B) Doğrusu bu haber beni çok etkiledi.  
C) Ben ne yaptıysam senin için yaptım.  
D) Yaptığın doğruysa hiç korkmamalıydın.

#### 10. Ne kadar ..... olursak olalım, bunu ..... sevdiğimiz yoksa mutlu olamayız. Bu cümlede boş bırakılan yerlere aşağıdaki sözcüklerden hangileri getirilmelidir?

- A) girişken - gösterecek  
B) çalışkan - söyleyecek  
C) düşünceli - dinleyecek  
D) başarılı - paylaşıpacak

#### 11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir görüş ileri sürülmemiştir?

- A) Çok çalışmasına karşın başarılı olamadı.  
B) Gelir dağılımındaki adaletsizlik giderilmelidir.  
C) Ona güveniyorsunuz ama size yardım edemez.  
D) Yaşanan olaylardan ders almak gerekir.

#### 12. "Ona güvendiğim için dediklerine kandım." cümlesine anlamca en yakın olan aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yaptığım hatanın sorumlusu odur.  
B) Onun iyi niyetinden hiç şüphe etmedim.  
C) Ona güvenmekle hata yaptım.  
D) Güvendiğim dağlara kar yağmıştı.

13. Otuz kırk yıl önceki edebiyat dergileri taranacak olursa o günkü tartışma konularının bugün yeniden tartışılmakta olduğu görülür. Her kuşak, edebiyatımıza bir bütün olarak değil de kendi kısa geçmişi ölçüsünde bakıyor. Bu nedenle de edebiyat dünyasına adım attığı sırada hazır bulduğu sorunu kendinde başlayıp kendinde biten bir sorun olarak görüyor.

**Paragrafta aşağıdakilerin hangisinden şikayet edilmektedir?**

- A) Yeteri kadar genç sanatçı yetişmeyişinden
- B) Genç sanatçıların geçmiş edebiyatı tanımayışlarından
- C) Edebiyat sorunlarına çözüm bulmanın zorluğundan
- D) Yazar ve şairlerin tartışmayı fazlaca sevmelerinden

14. Sanatçının yaşamı, hiç bitmeyen bir kendinden veriştir. Sanatçı yazmak, çizmek, uğraşmak için, hayatta kalma gücünü kendine ayırdıktan sonra geri kalan, her şeyini karşılıksız olarak insanlık uğruna harcar; yaratacağı eserin kendisini birçok şeyden mahrum edeceğini bilse bile.

**Aşağıdakilerden hangisi paragraftaki düşünceyi desteklemez?**

- A) Geçim kaygısı sanatçının verimini düşürür.
- B) Her şeyini karşılıksız verebilen herkes sanatçı olur.
- C) Toplum için verdiği mücadele sanatçıyı yüceltir.
- D) Gerçek sanatçı, doğru bildiği yoldan ayrılmaz.

15. Düşünce hem tutucu, gelenekçi, hem de özgür olamaz. Düşüncede özgürlük, eski düşünce kalıplarını kırmanın ta kendisidir. Kalıplar dışına çıkamayan, kendi aklını kullanamayan insan, özgür düşünemiyor demektir. Buna karşılık yalnız kendi aklını beğenen de özgür olamaz.

**Paragraftan aşağıdaki yargıların hangisi çıkarılamaz?**

- A) İnsanlara özgür düşünmenin yolları öğretilmelidir.
- B) Düşünce, aklın kurallarına uygunsuz değildir.
- C) Bir düşünce önceki düşüncelerden ayrıldığı ölçüde özgürdür.
- D) Özgür düşünce, doğruyu bulmak için bütün görüşlere değer verir.

16. Sıkılmışım. Hiçbir amacım kalmamıştı. Zaten yaratıcı bir yazar kendini tekrarlamaz. Kendini tekrarlarsa o zaman hiçbir şey yaratamaz. Ayrıca, yazarlık insanı yalnızlığa itiyor. Fedakârlık istiyor. Sanılanın aksine ben yalnızlığı değil, insanlarla kaynaşmayı seviyorum.

**Bu parça aşağıdaki sorulardan hangisine verilmiş bir cevap olabilir?**

- A) Yazılarınızda tekrara mı düştünüz?
- B) Yazarlığa neden son verdiniz?
- C) Yazarlık sizi yalnızlığa mı itti?
- D) Yaratıcı yazılar yazmak sizi zorladı mı?

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlatılmak istenen düşünce diğerlerinden farklıdır?

- A) Sıkıntılar, insanı gelişmeye ulaştıran çarelerdir.
- B) Yürüdüğünüz yolda engel yoksa, o yol, sizi hiçbir yere götürmez.
- C) Beklenmedik bazı olaylar insanı her şeyden çok üzer.

D) Karanlıkta olduğunu sezemeyen ışığa yönelemez



18.

Tarihçiler, geçmiş yaşamla ilgili bilgilere ulaşırken kartpostallardan da yararlanmaktadırlar. Örneğin, bir Osmanlı kartpostalında yüz yıl öncesine ait yaşamdan kesitler görülebilmektedir.

**Buna göre yukarıda verilen kartpostaldan, dönemin yaşamıyla ilgili hangi bilgilere ulaşılamaz?**

- A) Günlük kıyafetler
- B) Ticaret yaşamı
- C) Toplumsal kurallar
- D) Mimari özellikler

19.



Yukarıdaki tablo 1906 yılında Osman Hamdi Bey tarafından yapılmıştır. Tablonun adı "Kaplumbağa Terbiyecisi" dir.

**Bu tabloyla ilgili aşağıdaki cümlelerden hangisi kişisel düşünce içermektedir?**

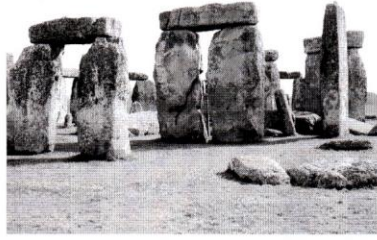
- A) Duvara yansıyan ışık pencereden gelmektedir.
- B) Pencerenin üstündeki duvarda çatlaklar vardır.
- C) Adamın elleri arkasındadır ve bir ney tutmaktadır.
- D) Sağdaki iki kaplumbağa yapraklara yaklaşmaktadır.

20..... Sabah çık evden, akşam gel, türlü iş güç, türlü üzüntü, türlü yorgunluk. Ancak yatakta, uykudan önceki yarım saat, bir saat, bazen de uyku kaçınca, gece yarılardan sonra bir saat. O yarım saatler, bir saatler birike birike koca kitapları deviren zaman parçaları oluveriyor işte! Bir de yollarda, vapurlarda, otobüslerde okumak var. Oturacak bir yer bulmuşuz, şöyle aydınlık bir pencere dibi. Açarız kitabımızın yapraklarını, kendi evrenimize dalarız... Kalabalık varsın sıkıştıkça sıkışsın dursun.

**Konusu dikkate alındığında bu paragrafın öncesinde aşağıdaki cümlelerden hangisi bulunmaktadır?**

- A) Kitapların hepsine yetişmek zor. Ya okumaya zaman bulmak? En zoru da bu.  
B) İnsanların bizden beklentileri çoktur. Vaktimizin çoğu bunları karşılamakla geçer.  
C) Geçim derdi çevremizdeki güzellikleri görmemizi engelleyen şeylerden biridir. Belki de ilkidir.  
D) Bazı insanlar yorar bizi, bunaldığımızı hissederiz. Küçük dünyamızda sıkışıp kalırız.

21.



İngiltere'nin güneyindeki bir adada bulunan Stonehenge (Sithonheç) yaklaşık 4000 yıl önce inşa edilmiştir. Büyük bölümü yok olmuş bu yapının geriye kalan taşlarından en büyüğü 9 m uzunluğunda ve yaklaşık 45 ton ağırlığındadır. Taşlar, iç içe birkaç çember oluşturacak biçimde dizilmiştir. Bu yapı, o zamanın insanları tarafından Ay'ın ve Güneş'in hareketlerinin izlendiği bir gözlemevi olarak da kullanılmıştır.

**Bu parçada Stonehenge ile ilgili olarak aşağıdakilerin hangisine değinilmemiştir?**

- A) Taşlarının belirli bir düzenle yerleştirildiğine  
B) Araştırma-inceleme amacıyla kullanıldığına  
C) Bir kısmının günümüze kadar ulaştığına  
D) Bu tür bir yapının ilk örneği olduğuna

22. Kültürün içeriğini ve niteliklerini kavrayabilmek için, onun dil yönünden dayandığı anlamlar sistemini bilmek gerekir. Bu nedenle dil, kültürü oluşturan bir öge olmanın yanında, onu elde etmek ve aktarmak için kullanılan bir araç niteliği de taşır.

**Parçaya göre, aşağıdakilerden hangisi dilin işlevleri arasında yer almamıştır?**

- A) Kültürel oluşumu sağlaması  
B) Kültürü geleceğe taşıması

- C) Kültüre anlam kazandırması  
D) Kültürü sınırlandırması

23. Can kafeste durmaz uçar,  
Dünya bir han konan göçer,  
Ay dolanır, yıllar geçer,  
Dostlar beni hatırlasın.

(**Åşık Veysel**)

**Dörtlükten aşağıdaki düşüncelerin hangisine ulaşılır?**

- A) Dünyanın gelip geçici olduğuna  
B) İnsanların vefasız olduğuna  
C) Yaşamın kısa olduğuna  
D) Dostlardan ayrılmamanın zor olduğuna

24. Diğer canlıların bir türlü vazgeçemediği bu canım gölü, dağın başında, ormanın ortasında yapayalnız bırakıp gitmişiz. .... Zehir soluduğumuz yerlere. Elimizi, yüzümüzü doğru dürüst yıkayamadığımız tıslayan muslukların başına.

**Paragrafta boş bırakılan yere, aşağıdaki cümlelerden hangisi getirilmelidir?**

- A) İnsanı doğadan uzaklaştırmışız.  
B) Peki nereye gitmişiz?  
C) Gittiğimiz yerleri de kirlenmişiz.  
D) Neden gitmişiz acaba?

25. Büyük işler başarmış insanların yaşamları incelendiğinde, yaptıkları işlere ve bilgilerine olan inançları ve çalışma için gösterdikleri kararlılıkları dikkat çekecektir. Örneğin Thomas Edison elektriği bulma yolunda, yüzlerce kez denemeler yapmış ve ancak böyle başarılı olabilmştir.

**Bu parçada, başarıya ulaşmada rol oynayan özelliklerin hangisi üzerinde daha çok durulmuştur?**

- A) Deneyimlerden yararlanmanın  
B) Eksik bilgileri tamamlamanın  
C) Yeteneklerine güvenmenin  
D) Azimli ve istekli olmanın

**CEVAP ANAHTARI**

	A	B	C	D	E		A	B	C	D	E
1.	0	0	0	0	0	13.	0	0	0	0	0
2.	0	0	0	0	0	14.	0	0	0	0	0
3.	0	0	0	0	0	15.	0	0	0	0	0
4.	0	0	0	0	0	16.	0	0	0	0	0
5.	0	0	0	0	0	17.	0	0	0	0	0
6.	0	0	0	0	0	18.	0	0	0	0	0
7.	0	0	0	0	0	19.	0	0	0	0	0
8.	0	0	0	0	0	20.	0	0	0	0	0
9.	0	0	0	0	0	21.	0	0	0	0	0
10.	0	0	0	0	0	22.	0	0	0	0	0
11.	0	0	0	0	0	23.	0	0	0	0	0
12.	0	0	0	0	0	24.	0	0	0	0	0
						25.	0	0	0	0	0

## Türkçe Dersi Okuduğunu Anlama Başarı Testi -II

### OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

1. Çevremize ..... bakar, onu ..... daha iyi anlar, daha çok severiz. Bu cümlede boş bırakılan yerlere hangi sözcüklerin getirilmesi daha uygundur?  
A) dikkatle - temizlersek  
B) ilgiyle - incelersek  
C) özenle - öğrenirsek  
D) saygıyla – eleştirirsek
2. "Tertemiz" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde diğerlerinden farklı bir anlamda kullanılmıştır?  
A) Onun tertemiz bir yüreği vardır.  
B) Çocuklarını tertemiz giydirir.  
C) Bu kentin sokakları her zaman tertemizdir.  
D) Evin her tarafını tertemiz yapmış.
3. Sıkıntımızı unutmak, donuk yaşantımıza biraz 1  
renk, biraz ışık katmak için, tek çaremiz 3  
2  
kitaplara sarılmaktır. 4  
Bu cümlede altı çizili olarak verilen sözcüklerden hangisi gerçek anlamıyla kullanılmıştır?  
A) 1 B) 2 C) 3 D) 4
4. Aşağıdakilerin hangisinden altı çizili sözcük çıkarılırsa, cümlelerin anlamında daralma olmaz?  
A) Fırtına pek çok insanın ölümüne sebep oldu.  
B) Yazarın son romanını henüz okumadığını söyledi.  
C) Arkadaşımın annesi kibar, ölçülü ve temiz bir insandı.  
D) Yaklaşan bayram nedeniyle kutlama çalışmaları gittikçe artıyor.
5. Söz dağarcığı daha çok, okumakla zenginleşir. Yukarıdaki altı çizili sözcüğün cümleye kattığı anlam, aşağıdakilerin hangisinde vardır?  
A) Toplumlar uygarlık yolunda hızla ilerlemek istiyorlar.  
B) Bale ve müzik eşliği, gösteriyi renklendirmişti.  
C) Kimileri, çocukça duygularımızı ustalıkla sömürürler.  
D) Söyleşi yazıları, pazar günleri daha iyi okunuyor.
6. Sevda başımda ateş, gurbet içimde düğüm...  
Yangından çıkan eşya gibi kırık döküğüm.

N. F. Kısakürek

Bu dizelerde, aşağıdaki duygulardan hangisine yer verilmemiştir?

A) Sitem B) Özlem C) Sevgi D) Hüzün

7. Yalnızca bakma, gör; yalnızca duyma, dinle; yalnızca konuşma, iletişim kur. Aşağıdakilerden hangisi, bu sözle verilmek istenen öğütlerden biri olamaz?

- A) Çevreni bilinçli olarak gözlemler.  
B) İlişkilerde duygu ve düşüncelerine yer ver.  
C) Sana söylenenleri dikkatle izle.  
D) Başkalarını eleştirmekten çekinme.

8. Yaşamda hangi noktaya geldiğinizi bilmiyorsanız, nereye gideceğinizi de bilemezsiniz.

Bu cümlelerin anlamca en yakını aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Amacı olmayan insanlar, rüzgârda savrulan tozlara benzer.  
B) Karanlık düşünceden aydınlık bir yaşam beklenemez.  
C) Yaşamın kısalığını biliriz de zamanı kullanmayı bilmeyiz.  
D) İnsan yaşadığı anın tadını çıkarmalıdır.

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde düşünceyle davranışın birbirinden farklı olduğu anlatılmak istenmiştir?

- A) Kavgayı sevmeyi için sorunları konuşarak çözdü.  
B) Hep barıştan söz ediliyor ama, dünyanın pek çok yerinde savaş var.  
C) Yöneticinin konuşmasından sonra gergin hava yumuşadı.  
D) O iyi bir insandır ve onu tanıyanlar da bunu bilir.

10. "Korkunç bir gürültü sesi duyuldu."

Cümlesindeki anlatım bozukluğunun benzeri, aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Biriken borçlar ülkenin ekonomik yönden dışa bağımlılığını sağladı.  
B) Sanatın tarihsel geçmişine göz atmak, ilginç sonuçlarla karşılaşmaya eşdeğerdir.  
C) Olası ihtimal hesaplarıyla bir yere varılmaz.  
D) Kuzu etini sağlıklı ve yaşlı olmayan kimseler yemelidir.

11. "Bilim; kişiye, kişinin yaradılışına, çevreye ve toplum psikolojisine göre değişen yargılar vermez." cümlesindeki düşünceyi aşağıdakilerden hangisi desteklemez?

- A) Bilim, deneysel yöntemlere ve gerçeklere dayanır.  
B) Var olan bilimsel gerçekler ancak yeni bilimsel gerçeklerle değişebilir.

- C) Bilimin kaynağı, yöntemi ve ilkeleri bellidir.  
 D) Bilimle uğraşanlar, onu her şeyden üstün tutarlar.
12. 1- Her zaman çok konuşurken şimdi sesi çıkmaz olmuş; dut yemiş bülbüle dönmüştü.  
 2- Dizgini ele almış, artık işleri yönetmeye başlamıştı.  
 3- Çektiği sıkıntılar yüzünden yaşamayı istemeyecek duruma gelmiş, canından bezmişti.  
 4- Sonunda dize gelmiş, kendisinden güçlü olan arkadaşının buyruğunu kabul etme durumuna düşmüştü.  
 Yukarıdaki cümlelerin hangilerinde, deyimlerden önce anlamları verilmiştir?  
 A) 1 - 4 B) 1 - 3 C) 2 - 3 D) 2 - 4
13. Şimdi kılıksızım, fakat Borçlarımı ödedikten sonra İhtimal bir kat da yeni esvabım olacak Ve ihtimal sen Yine beni sevmeyeceksin.  
 O. Veli Kanık  
 Şiirde ozan aşağıdakilerin hangisinden daha çok yakınmaktadır?  
 A) Parasız kalmaktan  
 B) Sevgi görememekten  
 C) Mutlu olamamaktan  
 D) Yalnız yaşamaktan
14. Bir ulusun kalkınması demek, her bakımdan güzelleşmesi, yaşayış ve düşünce biçiminde güzele daha çok değer vermesi demektir.  
 (1) Güzellik bir armağandır. (2) Çirkinlikler içinde kalkınma olamaz. (3) Toplumsal değerlere aykırı bir yaşam ulusları ileri götüremez, geliştiremez.  
 (4) Sağlıklı ve onurlu bir toplum her açıdan temiz olmayı gerektirir.  
 Paragraftaki numaralandırılmış cümlelerden hangisi, anlatım akışını bozmaktadır?  
 A) 1 B) 2 C) 3 D) 4
15. Onun; öykücü, romancı, ozan, tiyatro yazarı, eleştirmen, yorumcu, düşünür ve mizah ustası olarak kaleme aldığı yapıtlar, yıllardan beri, ülkemizde ve yurt dışında okunuyor.  
 Bu parçada, kişinin yapıtlarının hangi özelliği daha çok vurgulanmıştır?  
 A) Değişik konular üzerinde yoğunlaşmış olması  
 B) Sevilerek okunuyor ve çok satılıyor olması  
 C) Tüm ayrıntılarıyla incelenmiş olması  
 D) Edebiyatın çeşitli türlerini içeriyor olması
16. Yaşamda bizim için olumlu, hoş davranışları olan insanlara, yaptıklarından hoşnut kaldığımızı belirtirsek, onlara

teşekkür edersek insanlar arası ilişkiler daha güzelleşecektir.

Bu parçada, insanlar arası ilişkilerin güzelleşmesi, aşağıdakilerden hangisine bağlanmıştır?

- A) Beğeni duygularının dile getirilmesine  
 B) Hoşgörülü olmaya önem verilmesine  
 C) Yapılan iyiliklere gönül borcu duyulmasına  
 D) Başkalarını mutlu etmenin kolay olmasına

17. Türk geleneğinde birey ve toplum yapısının en belirgin özelliklerinden olan alçakgönüllülük, saygı, özellikle hoşgörü ve değerbilirlik; kırıncılık, kabalık ve nankörlüğü önleyen en önemli etkenlerdir. İyilik gördüğü ve tuzunu, ekmeğini yediği bir kimseyi unutmak, toplumumuzda bağışlanamaz töre eksikliklerinden biri sayılır.

Parçada toplumumuzun aşağıdaki hangi özelliğinden söz edilmemiştir?

- A) İyilikbilir olma  
 B) Ölçülü davranma  
 C) Açıksözlü olma  
 D) Sevgi bağlılığı olma

18. Büyük işler başarmış insanların yaşamları incelendiğinde, yaptıkları işlere ve bilgilerine olan inançları ve çalışma için gösterdikleri kararlılıkları dikkat çekecektir. Örneğin Thomas Edison elektriği bulma yolunda, yüzlerce kez denemeler yapmış ve ancak böyle başarılı olabilmıştır. Bu parçada, başarıya ulaşmada rol oynayan özelliklerin hangisi üzerinde daha çok durulmuştur?

- A) Deneyimlerden yararlanmanın  
 B) Eksik bilgileri tamamlamanın  
 C) Yeteneklerine güvenmenin  
 D) Azimli ve istekli olmanın

19. İnsan, çocukluk çağından kurtuldu mu, gelecekte yaşamaya başlar ve yaşadığı günlerle gelecek günleri karşılaştırmaktan kendini alamaz.

Bu karşılaştırma, hep yaşanan günlerin zararına olmuştur.

Parça yorumlandığında, aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabılır?

- A) Yaşama iyiliği ya da kötülüğü katanlar insanlardır.  
 B) Gelecek kaygısıyla yaşayanlar, bugünlerine de zarar verirler.  
 C) Dün, bugün ölmüştür, bugün de yarın ölecektir.  
 D) Geleceği kurup düzenleyecek tek şey bugündür.

20. Düşünen kişi; düşünme yetisini elinde bulunduran, başkalarının düşüncelerine öykünmeyen ama onlara değer veren ve akıl gücüne dayanarak, bilgilerinden,



yeteneklerinden, deneyimlerinden yararlanıp amacını gerçekleştirmek için azimle çalışan kişidir.  
Parçada anlatılan kişi için, aşağıdakilerden hangisi söylenemez?  
A) Başka düşüncelere önem verdiği  
B) Kararlı olduğu  
C) Önceki yaşantılarından yararlandığı  
D) Başkalarını taklit ettiği

21. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "- lar / - ler" eki sözcüğe "aşağı yukarı" anlamı vermiştir?  
A) Annemi görünce dünyalar benim oldu.  
B) Beyefendi evdeler mi acaba?  
C) Çırak, yedi sekiz yaşlarında bir çocuktu.  
D) Teyzem bize geleceğini mi söyledi  
22. "Çıkmak" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde deyim içinde yer almıştır?  
A) Yıkanınca elbisenin lekesi çıktı.  
B) Ezilen meyvelerin suyu çıktı.  
C) Haberi duyunca sevinçle evden çıktı.  
D) Bu işi bitirinceye kadar canı çıktı.

23. "Başından geçenleri sakın sakın anlattı." Cümlesinde "sakın sakın" ikilemesi cümleye hangi anlamı vermek için kullanılmıştır?  
A) Yaşanılanların çok önemli olmadığını dile getirmek  
B) Davranışlarda bir heyecan bulunmadığını anlatmak  
C) Herkesin bu tür davranışlar göstermesini istemek  
D) Konuşulanların bu biçimde daha güzel anlaşılacağını vurgulamak

24. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde verilen deyim, açıklamasıyla çelişir?  
A) Ağız ağıza vermiş, gizli gizli konuşuyorlardı.  
B) Ağız birliği etmişler, aynı açıklamaları yapmışlardı.  
C) Çok güzel konuşmuş, ağızına geleni söylemişti.  
D) Başına gelenlerden ağızı yanmış, her şeyi incelemeye karar vermişti.

25. Nasrettin Hoca, çoğu zaman karşısındakini kırmamak için, bencillik, aç gözlülük, yalancılık gibi birçok özrü üstüne alır; kendisi ile alay ediyormuş gibi görünür. Örneğin, başkasının bostanına girip kavun karpuz aşırarak ister. Bunun yanlış olduğunu bilmez mi? Elbette bilir. Ama dediğimiz gibi onun amacı başkadır: Başkasının malına el sürmenin kötülüğünü eleştirmektir, yapmak istediği. Böyle davranmakla "....." der gibidir. Parçadaki boşluğa aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilirse, Nasrettin Hoca'nın vermek istediği ileti vurgulanmış olur?  
A) Kimsenin tavuğuna kış deme  
B) Kızım sana söylüyorum, gelinim sen anla  
C) Kime niyet, kime kismet  
D) Lep demeden leblebiyi anla

26. Bu bayram, dilimizin bir kelime kaybettiğine iyice inandım. "Tandır" gibi "kağnı"

gibi hayatta yeri kalmamış şöyle böyle bir kelime değil; zarif, ince, medeni bir kelime. Kapıyı çalan çöpçünün pos bıyıklarında aradım onu. Yok!.. Bahşışını alan bekçinin kavlak dudaklarından onu bekledim. Yok!.. İki yüz kuruş yazan taksinin şoförüne iki yüz elli kuruş veriyorsunuz. Taş gibi bir sükût! Tramvayda ayakta kalmış bir kadına yerinizi veriyorsunuz. Yüzünüze, burun delikleriyle yüksekte bir bakış! Ve hiçbirinin dilinde aradığınız o ince, o kibar, o insanı insan yapan güzel kelime yok! Affedersiniz deminden beri, yana yakıla hasretini çektiğim bu kelimenin ne olduğun söylemedim değil mi?... Bu parçada yazarın hasretini çektiği ifade, aşağıdakilerden hangisidir?

A) Rica ederim. B) Teşekkür ederim.  
C) Sağlıcakla kalın. D) İyi günler.

## Ek 5. Mülakat Formu Örneği

Kübra Özdemir  
818 No:71

### SORULAR

- 1- Türkçe dersinde,okuduğunuz metin parçalarını anlama becerinize etkisi bakımından kavram haritalarının kullanımına yönelik düşüncelerinizi yazınız.
- 2- Türkçe ders kitaplarında kavram haritaları ile ilgili etkinlik çalışmalarına yer verilmesi ile ilgili düşüncelerinizi belirtiniz.
- 3- Metin parçalarının, kavram haritalarına dönüştürülerek kullanılması, kalıcı öğrenme sağladığı yönündeki görüşlere katılıyor musunuz ?

### CEVAPLAR


C1 Okuduğumuz metin parçalarından anladıklarımızı kavram haritası haline getirmek çok mantıklı. Anlamamız daha rahat oluyor. Çünkü belleğimize giren düşüncelerin birbirine zincirlenmesi aracıncobki ilişkiyi daha farklılıkbarı görmemizi rahatlatıyor.

C2 - Bence böyle bir yöntem önerilmesi çok iyi. Kendi açımdan değerlendirecek olursam metinlerde ve parçalarda bu kavram haritasıyla daha iyi anlıyorum, belleğimde kalıyor, daha rahat ilişkilendiriyorum.

C3 - Evet katılıyorum. Her seferinde yeni şeyler öğrenip bunları estetik bir şekilde kavram haritası haline getirmem bazı şeyleri hatırlamada ve anlamada, bilgilerin kalıcı olmasında iyi bir yöntem.

## Ek 6. Tema Sonu Değerlendirme Soruları Örnek Formu

**AYŞE DOYMAZ**  
**8/B NO:169**

 **TOPLUM HAYATI**  
**TEMA DEĞERLENDİRME SORULARI**

**A. 1,2,3 ve 4. soruların aşağıdaki paragrafa göre cevaplayınız.**

Perşembe ve cuma günleri yaylaya "otçu" gelirdi. Bu yılda bir kere yapılan "Odcu Haftası" ile kutlanılmasını, "Otçu gelme" aşağıdan bir grup insanın bir araya gelerek yaylaya çıkmasını adlandır. Bu grup çoğu zaman kemence eşliğinde horon teperek ve yayla havaları söyleyerek yaylaya doğru yola çıkardı. Otçuların yaylaya varıp obadakilere buluşması aynı bir şenlik olur, naralar atılır, kemence daha kıvrak çalardı. Böylece perşembe ve cuma günleri şenlik içinde geçerdi. Yaylada bütün yazı böyle geçirirdik. Vakitler ekim ayına geldiğinde çiğdemler, diğer isimyle "vargit çiçekleri" bembeyaz açtığında artık yayladan göçme zamanı gelirdi. Bunu buruk ve hüznünlü bir sevinçle yaşardık.

Bir de "Odcu Haftası Şenlikleri" vardı ki Sis Dağı Yaylası'nın en çığın zamanıydı. Temmuz ayının dördüncü cumartesi günü yapıyor. Sadece o bölgenin insanları bir zamanı ve her yıl o insanlar o cumartesi orada olurlar.

Karadeniz matum, coğrafyanın şartlarından dolayı yerleşim yerleri birbirine uzak. Gençlerin birbirlerini görmeleri, tanışmaları zor. Görüşmeleri gönüllerine ateş düşürür. Odcu Haftası gönüllerin ateşlendiği haftadır. Böyle bir ihtiyaçtan doğan hafta zamanı içinde bu özelliğini yitirip başka bir özellik kazanmış. Şimdi bir şenlik haftası.

Sevet SOMUNCUOĞLU

**1. Paragrafa göre "otçu gelme" ne demektir?**  
Aşağıdan bir grup insanın bir araya gelerek yaylaya çıkmasını adlandır.

**2. "Odcu Haftası Şenlikleri" nasıl ortaya çıkmıştır?**  
Coğrafyanın şartlarından dolayı yerleşim yerleri birbirine uzaktır. Gençlerin birbirlerini görmemesi için tanışmaları için odcu haftası çıkarılmıştır.

**3. Yayladan ayrılarak vaktinin geldiği nasıl anlaşılıyor?**  
Vakitler ekim ayına geldiğinde çiğdemler açtığında yayladan ayrılarak vaktinin geldiğini anlıyorlar.



Motindeki etken ve edilgen fiilleri bularak tabloya yazınız.

Etken Fiiller	Edilgen Fiiller
gerek	gelirdi
çalardı	gelerek
geçerdi	söylenerek
geçirirdik	geldiğinde
açtığında	yapılıyor
görmeleri	olurlar
tanırları	

**5. Aşağıdaki cümleleri edilgen çatılı hâle getirerek altlarındaki boşluklara yazınız.**

Türkiye'de noktalama işaretlerini ilk defa Sinasi kullanmış. <sup>çatılı=li</sup>  
Türkiye'de noktalama işaretlerini ilk Sinasi'de kullandı.

Hayırsaver bir vatanda ilçeye bir lise yaptırmış.  
Hayırsaver bir vatanda ilçeye bir lise yaptırıldı.

Mozart, Türk Marsi'nin bestelemiş.  
Mozart, Türk Marsi'nin bestelendi.

Taç Mahal'i yirmi bin işçi yapmış.  
Taç Mahal'i yirmi bin işçi yaptırıldı.

Semsettin Sami, Türk edebiyatının ilk romanı Taşuk-ı Talat ve Fitnat'ı yazdı.  
Türk edebiyatının ilk romanı Taşuk-ı Talat ve Fitnat yazıldı.

**B. Aşağıdaki cümlelerden doğru olanlara "D", yanlış olanlara "Y" yazınız.**

- (Y) "Hikâyenin kahramanı bir çocuktu." cümlesi fiil cümlesidir.  
(D) "Bilinmeyen kelimeler için sözlüğe bakılır." cümlesinde edilgen fiil vardır.  
(D) "Dostluk en değerli hazinedir." cümlesi bir isim cümlesidir.  
(D) "Ferda pencereden dışarıyı seyretiliyordu." cümlesinde geçişli fiil vardır.  
(Y) "Okan cep telefonunu denize düşürdü." cümlesinin fiili geçişsizdir.  
(Y) "Kardelenler bahann geldiğini müjdelendi." cümlesi bir isim cümlesidir.

## Ek 7. Uygulamaya Ait Fotoğraflar







## Ek 8. İzin Yazıları

T.C  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.ATA.0.70.72.00/00-1001  
Konu : Tez çalışması

04.06.2010\*003713

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz doktora öğrencilerinden Yüksel GİRGIN'in tez çalışması ile ilgili Manisa Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 21/05/2010 tarih ve 9357sayılı yazı ve eki ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Prof. Dr. Samih D. ARBAKIR  
Rektör Yardımcısı

Eki:2

Sarıyama  
kibi 2010  
MV

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yazı No : 602
Tarih : 04.06.2010
Dünya No : 37

Tlf : (0442) 2311601  
: (0442) 2311343 (Büro)

E-Posta: odaire@atauni.edu.tr  
Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi  
25240 ERZURUM

T.C.  
MANİSA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.45.00.07.500/  
KONU: Yüksel GİRGİN'nin  
Araştırma İzni

9357

21 MAYIS 2010

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

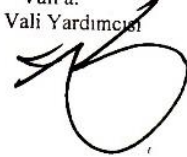
İlgi : a) Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığının 28.02.2007 tarih ve B.08.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile uygulamaya konulan " Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi  
b) 27.04.2010 tarih ve B.30.2.ATA.0.70..72..00/759 sayılı yazınız.

Üniversiteniz öğrencisi Yüksel GİRGİN'nin " İlköğretim 8.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Kavram Haritasının Kullanımının öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkileri" konulu tezin uygulanması ile Valilik Makamından alınan 18.05.2010 tarih ve 7352 sayılı onay ilişkisinde gönderilmiştir.

"Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi " gereğince araştırma, anket ve ölçek tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze gönderilmesini rica ederim.

EK : 1 sayfa onay

İsmail KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



Sakarya Mah. Atatürk Bulv. Tel : 0 (236) 231 46 08 Dahili:176 Elektronik Ağ : http://manisa.meb.gov.tr  
MANİSA Fax : 0 (236) 231 12 51 e-posta : kultur45@meb.gov.tr

20.5.2010



T.C.  
MANİSA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.45.00.07.500/ 07352  
KONU: Yüksel GİRGIN'nin  
Araştırma İzni

18 MAYIS 2010

**VALİLİK MAKAMINA**

Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 27.04.2010 tarih ve B.30.2.ATA.0.70.72.00.00/759 sayılı yazısında Üniversiteleri Sosyal Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi Yüksel GİRGIN'nin “ **İlköğretim 8.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Kavram Haritasının Kullanımının öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkileri**” konulu tez çalışmasını İlimiz Kudret Demir İlköğretim Okulunda uygulamak istediği belirtilmektedir.

Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi Yüksel GİRGIN'nin “ **İlköğretim 8.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Kavram Haritasının Kullanımının öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkileri**” konulu tez çalışmasını İlimiz Salihli Kudret Demir İlköğretim Okulunda uygulamak istediği **Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama**” Yönergesi gereğince araştırma tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze gönderilmesi şartıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Aziz ERSOY  
Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
17/05/2010  
İsmail KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## ÖZGEÇMİŞ

Yüksel GİRĞİN, 1975 yılında Manisa'nın Köprübaşı ilçesinde doğdu. İlkokuldan sonra, Manisa Ahmet Tütüncü Oğlu Ortaokulunu ve Manisa Teknik Lisesini bitirdi. 1995 yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümüne girdi. 1999 yılında bölümden mezun oldu. 30 Eylül 1999'da, Bayburt'ta Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak atandı. Bayburt Lisesi ve Şehit Oktay Altuntaş İlköğretim Okulu olmak üzere, Bayburt'ta 16 ay öğretmenlik yaptı. Eylül 2000'de Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisi oldu. *“Cumhuriyetten Günümüze Ortaokul ve İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Genel ve Özel Amaçlarıyla Müfredat Programlarının Gelişimi”* isimli yüksek lisans tezini bitirip, mezun oldu. Eylül 2003 tarihinde aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında Doktora öğrencisi oldu. Erzurum merkezde değişik ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğretmenlik yaptı. Haziran 2006'da Manisa'nın Turgutlu ilçesine tayin oldu. Daha sonra Salihli/ Taytan İlköğretim Okulunda iki yıl Türkçe Öğretmeni olarak çalıştı. Halen Manisa/Demirci 75.Yıl Ortaokulunda Türkçe Öğretmeni olarak çalışmaktadır.