

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE ÖN ÖRGÜTLEYİCİ
OLARAK KULLANILAN KAVRAM
HARİTALARININ LİSANS 1. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
BAŞARILARINA ETKİSİ

ESRA YAZICI
17706009

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. DAVUT HOTAMAN

İSTANBUL
2020

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE ÖN ÖRGÜTLEYİCİ
OLARAK KULLANILAN KAVRAM
HARİTALARININ LİSANS 1. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
BAŞARILARINA ETKİSİ

ESRA YAZICI
17706009
ORCID NO: 0000-0002-9545-7358

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. DAVUT HOTAMAN

İSTANBUL
2020

ÖZ

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE ÖN ÖRGÜTLEYİCİ OLARAK KULLANILAN KAVRAM HARİTALARININ LİSANS 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

Esra Yazıcı

Haziran, 2020

Türkiye'de kalabalık sınıf mevcutları sebebiyle sunuş yoluyla öğretim sıklıkla kullanılmaktadır. Bu sebeple, sunuş yoluyla öğretimin gerçekleştiği sınıflarda anlamlı öğrenme için ön örgütleyici kullanılması önemli olduğu düşünülmektedir. Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramının bir parçası olan ön örgütleyicilerin, dersin başında öğrencilerin eski bilgileri ile yeni bilgilerini ilişkilendirmek için kullanıldığı bilinir. Bu çalışmada, ön örgütleyici olarak kullanılan kavram haritalarının lisans 1. sınıf öğrencilerine İngilizce öğretiminde kullanılması akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. Çalışma, İstanbul'da bir vakıf üniversitesinin 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenimlerine 1. sınıf olarak devam eden 56 lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 1 deney 1 kontrol grubu ve her grupta 28 kişi bulunmaktadır. Deney grubunda dersler ön örgütleyici olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kavram haritaları kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubunda ise ön örgütleyici kullanılmamıştır. Her iki gruba da araştırmacı tarafından ders verilmiştir. Uygulama 6 hafta/12 ders saati boyunca devam etmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacının uzman görüşleri doğrultusunda oluşturduğu 40 soruluk çoktan seçmeli test, her iki gruba da ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizi, SPSS 24 paket programı ile yapılmıştır. Veri analizleri sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu iki grubun son test başarı puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan veri analizleri sonucunda, bu çalışmada cinsiyetin akademik başarıya bir etkisi bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Anlamlı öğrenme, ön örgütleyici, kavram haritası.

ABSTRACT

THE EFFECT OF USING CONCEPT MAPS AS ADVANCE ORGANIZERS IN ENGLISH LESSONS ON THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF UNDERGRADUATE STUDENTS

Esra Yazıcı

June, 2020

In Turkey, expository teaching is often used in classrooms because of crowded student numbers. Therefore, using advance organizers is thought to be important for students to learn meaningfully in classrooms where expository teaching happens. Advance organizers are known to be used in the beginning of the lesson to connect the students' prior knowledge to their future knowledge. The purpose of this study is to investigate the effect of concept maps used as advance organizers, which are a part of Ausubel's meaningful learning theory, on the English academic achievement of undergraduate first year students. The study was conducted with 56 undergraduate students who are in their first year at a private university in Istanbul in fall term of the academic year of 2019-2020. In the study which is carried out by using quasi-experimental design with pre-test post-test control group, there is 1 experimental group with 28 students, and 1 control group with 28 students. The treatment was applied for 6 weeks/ 12 hours. In the experimental group, the lessons were taught by using concept maps as advance organizers prepared by the researcher. In the control group, lessons were taught without advance organizers. The researcher was the teacher of both groups. Data were collected using the multiple choice test with 40 questions as pre-test and post-test. The test was prepared by the researcher following expert opinions. As a result of the data analysis done by SPSS 24 package program, no significant difference was found between the pre-test scores of the groups. A significant difference was found between post-test scores of the groups in favor of the experimental group. No significant difference was found between the scores of male and female students.

Keywords: Meaningful learning, advance organizer, concept maps.

ÖN SÖZ

Yabancı dil olarak İngilizcenin önemi günümüzde hem Türkiye'de hem de dünyada çok büyük olmakla beraber, bu önemin günden güne artacağı da düşünülmektedir. Bu sebeple, bu çalışmada öğrencilere İngilizceyi daha anlamlı ve dolayısıyla kalıcı öğretebilmek adına Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramındaki ön örgütleyicilerin derse dahil edilmesinin sonuçları incelenmiş olup, bu sonuçların İngilizce derslerinde ön örgütleyici kullanımını yaygınlaştıracığı umulmuştur.

Bu tez çalışmasının tamamlanma sürecinde bilgi birikimiyle bana çok şey katan, endişe duyduğum anlarda beni yüreklendiren ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocam, tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Davut Hotaman'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimim boyunca maddi destek sağlayan TÜBİTAK'a teşekkür ederim. Son olarak, hayatımın her anında olduğu gibi yüksek lisans yıllarımda da benden maddi manevi hiçbir desteğini esirgemeyen, sevgilerinden, sabırlarından ve varlıklarından güç aldığım canım annem, canım babam ve canım ablama sonsuz teşekkür ediyorum ve bu çalışmayı güzel aileme ithaf ediyorum. Sizi çok seviyorum...

İstanbul; Haziran, 2020

Esra YAZICI

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırma Problemi	4
1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Tanımlar	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Sayıtlar	7
2. LİTERATÜR TARAMASI	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1. Anlamlı Öğrenme	8
2.1.2. Şemalar	12
2.1.3. Ön Örgütleyiciler	15
2.1.4. Kavram Haritaları	21
2.2. İlgili Araştırmalar	27
2.2.1. Türkiye'de Ön Örgütleyiciler ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar	27
2.2.2. Dünyada Ön Örgütleyiciler ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar	32
2.2.3. Türkiye'de Kavram Haritası ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar	35
2.2.4. Dünyada Kavram Haritası ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar	39
3. YÖNTEM	42
3.1. Araştırmanın Deseni	42
3.2. Uygulama Süreci	43
3.3. Çalışma Grubu	43
3.4. Veri Toplama Aracı	44
3.4.1. Başarı Testinin Geliştirilmesi	45
3.4.2. Veri Toplama Aracının Deneme ve Analizi	46
3.4.3. Uzman Görüşü	48
3.5. Verilerin Analizi	49
3.5.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Denklğine Dair Bulgular	49
4. BULGULAR ve YORUM	51
4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testlerine Dair Bulgular	51
4.2. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	52

4.3. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	53
4.4. Deney Grubunda Cinsiyet ile Akademik Başarı İlişkisi	54
4.5. Kontrol Grubunda Cinsiyet ile Akademik Başarı İlişkisi	55
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	57
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	57
5.2. Öneriler	60
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	60
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	60
KAYNAKÇA	61
EKLER.....	69
Ek 1. Belirtke Tablosu.....	69
Ek 2. Başarı Testi	71
Ek 3. Cevap Anahtarı	75
Ek 4. 4. Ünite Kavram Haritası.....	76
Ek 5. 5. Ünite Kavram Haritası.....	76
Ek 6. 6. Ünite Kavram Haritası.....	77
Ek 7. 7. Ünite Kavram Haritası.....	77
Ek 8. 8. Ünite Kavram Haritası.....	77
Ek 9. 9. Ünite Kavram Haritası.....	78
Ek 10. İzin Belgesi	79
ÖZ GEÇMİŞ.....	80

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1:	Anlamli Öğrenme Modelinin Ana Elementleri	9
Tablo 2:	Desenin Görsel Hali.....	42
Tablo 3:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	44
Tablo 4:	Başarı Testinin KR-20 Güvenirlik Katsayısı	46
Tablo 5:	Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri.....	47
Tablo 6:	Grupların Ön Test Puan Ortalamaları	50
Tablo 7:	Grupların Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	50
Tablo 8:	Grupların Son Test Puan Ortalamaları.....	51
Tablo 9:	Grupların Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	52
Tablo 10:	Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Ortalamaları.....	52
Tablo 11:	Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon Signed Ranks Testi.....	53
Tablo 12:	Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Ortalamaları.....	53
Tablo 13:	Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon Signed Ranks Testi	54
Tablo 14:	Deney Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Ön Test Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	54
Tablo 15:	Deney Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Son Test Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	55
Tablo 16:	Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Ön Test Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	55
Tablo 17:	Kontrol Grubundaki Kız Ve Erkek Öğrencilerin Son Test Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	56

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	Ön Örgütleyiciler Hakkında Bir Kavram Haritası	20
Şekil 2:	Ön Örgütleyici Olarak Kullanılan Bir Karikatür.....	21
Şekil 3:	Hiyerarşik Kavram Haritası Örneği	25
Şekil 4:	Örümcek Kavram Haritası Örneği	26
Şekil 5:	Balık Kılçığı Kavram Haritası Örneği.....	26
Şekil 6:	Zincir Kavram Haritası Örneği.....	27
Şekil 7:	Başarı Testinin Geliştirilme Aşamaları	45

KISALTMALAR

N	: Toplam Katılımcı Sayısı
No	: Numara
p	: Anlamlılık Düzeyi
SPSS	: Statistical Program for the Social Sciences

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, temel ve alt araştırma problemleri, araştırmanın önemi, tanımlar, sınırlılıklar ve sayıtlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türkiye'de de dünyada da yabancı dil olarak İngilizcenin öğrenimi ve öğretiminin çok büyük öneme sahip olduğu bilinmektedir. Dünyadaki hemen her ülkenin birbiriyle etkileşimi ve iletişimi kaçınılmaz olduğundan ve bu etkileşim ve birbirine ihtiyaç duyma durumu gün geçtikçe arttığından dolayı ortak bir anlaşma yolu olan İngilizce dili önemini hiçbir zaman yitirmeyecek gibi durmaktadır. Bu sebeple ülkemizde de önemi büyük olan İngilizcenin, öğrencilerin gelecekteki iş hayatlarında bir zorunluluk olarak karşısına çıkması kaçınılmazdır. Ancak ilköğretimden başlayarak lise son sınıfa kadar devam eden ve hatta üniversitede de derslerine yer verilen İngilizce dili ülkemizde bir imtihan haline gelmiştir. Okulda uzun yıllar İngilizce dersi alan öğrencilerimiz, mezun olduklarında ve İngilizceye ihtiyaç duyduklarında, unuttukları ya da en başta anlamlı öğrenme gerçekleştiremedikleri için yeterli bilgiye sahip olmadıklarından, yeniden soluğu İngilizce kurslarında almaktadır.

Bu araştırmanın konusu lisans 1. sınıf öğrencilerine İngilizce öğretiminde ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanımının akademik başarıya etkisidir. Ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanılarak daha anlamlı bir öğrenmeye yol açmak hedeflenmiştir. Bu konuyla ilgilenen araştırmacılar, genellikle Ausubel'in ilk olarak 1959 yılında ortaya attığı anlamlı öğrenme kuramı üzerinde durmuşlardır. Anlamlı öğrenmenin en önemli parçalarından biri ön örgütleyicilerdir. Öyle ki anlamlı öğrenme ön örgütleyicilerin sunumu ile başlar ve bu ön örgütleyiciler anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken, eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurma işlevini görür.

Clark ve Bean (1980), son 20 yılda ön örgütleyicilerin etkililiği ile ilgili yapılan araştırmaların ön örgütleyici kullanımını çok az etkilediğini ve bunun sebebinin

kullanılan örgütleyicilerin gerçek nesnel bir tasvirinin ve tanımının olmamasından (Ausubel daha sonra bu iddialara cevap niteliğinde makaleler yazmıştır.) kaynakladığını söylemişlerdir. Bu iddianın üzerinden neredeyse 40 yıl geçmesine rağmen, ön örgütleyici kullanımı açısından durum günümüzde de çok farklı değildir.

Kalıcı öğrenmelere olanak tanıyan anlamlı öğrenme günümüzde hala çoğu öğretmen tarafından göz ardı edilmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin anlamlı öğrenme alışkanlığına veya isteğine sahip olmaması olabilmekle birlikte, sınav odaklı eğitim sisteminin öğretmen ve öğrenciler üzerinde yarattığı başarı baskısı olabilir. Bunun sonucunda ezbercilik (rote learning) ortaya çıkarak, yalnızca sınavlara kadar depolanan geçici bilgi yığınları oluşmaktadır ve bu da gerçek yaşam için gereken anlamlı öğrenmede istenen bir durum değildir. Bu noktada ön örgütleyicilerin hem öğrencilerin bilgileri anlamasını kolaylaştırmada, hem de bilgileri var olan eski şemalar üzerine inşa ederek kalıcılığını artırmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de taranan literatürde de ön örgütleyici konusuyla ilgili birtakım çalışmalar bulunmasına rağmen, öğretmenler bundan hala yeterince faydalanmamaktadır. Bunun sebebi öğretmenlerin araştırmaları takip etmemesi ya da ön örgütleyici kavramına hakim olmamaları olabilir. Bu durum öğrencilerin ezberciliğe boş yere vakit ayırmasına ve sınav sonrasında belli bir miktar efor sarf edilmesine rağmen konuları unutarak emek ve zaman ziyan etmesine sebep olmaktadır. Oysa anlamlı öğrenmeye güdülenmiş öğrenciler, aynı eforu sarf ederek daha anlamlı ve dolayısıyla kalıcı bilgilerle yollarına devam edebilmektedir.

Günümüzde teoride buluş stratejisi çok önem kazanmasına rağmen, sunuş stratejisi özellikle Türkiye’deki devlet okullarında çalışan öğretmenler arasında popülerliğini yitirmemiştir. Anlamlı öğrenme de sunuş stratejisi ile gerçekleştirilmektedir. Sunuş yoluyla öğretimde, öğrencilerin buluş yoluyla öğretime kıyasla pasif olduğu düşünülür. Ancak sunuş stratejisi anlamlı öğrenmedeki gibi doğru kullandığı takdirde, öğrenci aslında bu süreçte zihinsel anlamda oldukça etkindir (Ausubel, 2000) . Öğrenci sunulan bilgileri alırken eski bilgileri su yüzüne çıkarır, yenilerle bağlantılar kurar ve bilgileri yerleştirecek doğru şemayı bulur.

Ancak sunuş stratejisi, bilgiler alakasız, bağlantısız ve düzensiz bir şekilde verilirse bir işe yaramaz. Açıkgöz (2003)’ün de dediği gibi, bu yalnızca yığma bilgilere yol açar ve hepsi unutulur. Bu da yabancı dil konusunda herkesin merak ettiği

"Okullarda senelerce İngilizce okuyoruz, ama neden hiçbir şey bilmiyoruz?" sorusunun sorulmaya devam etmesine fırsat tanır. Anlamalı öğrenme ve ön örgütleyiciler, bu noktada, bilgilerin düzenlenmesi ve eski bilgilerle yeni bilgiler arasında köprü kurulmasında hayati rol oynar.

Anlamalı öğrenme kuramı, eğitim hayatının başında öğrenciye benimsetilirse, öğrenme kolaylaşır. Çünkü anlamalı öğrenme, yalnızca materyalin anlamalı olması ile alakalı değil, öğrencinin de anlamalı öğrenmeyi gerçekleştirmek istemesine bağlıdır (Ausubel, 2000, 68). Bu durumda, anlamalı öğrenmeye alışmamış yetişkin veya eğitim hayatının ortasındaki öğrenciler, anlamalı materyal sunulsa da, bilgiler arası bağlantılar kurulsa da, alıştıkları için kolay buldukları ezberciliğe yönelebilirler. Budak (2001, 48)'in da dediği gibi eğitim hayatında senelerce düz anlatıma maruz kalmış öğrencilerin, bu yönetime yönelik beklenti geliştirmeleri oldukça doğaldır.

Ausubel ön örgütleyici ile ilgili çalışmalarını yayınladıktan sonra, birçok araştırmacı konuyla ilgili deneyler yapmıştır. Deneylerin bazılarında sonuç ön örgütleyicilerin lehineyken, bazılarında ise hiçbir fark yaratmadığı bulunmuştur. Bunun üzerine, başka araştırmacılar, diğer araştırmacıların ön örgütleyicilerle ilgili yapılmış çalışmalarının meta analizini yaparak bir sonuç çıkarmaya çalışmışlardır. Bunlardan biri Barnes ve Clawson (1975'ten aktaran Stone, 1983)'in ön örgütleyiciler üzerine yapılmış 32 çalışmayı analiz etmesidir. Barnes ve Clawson ön örgütleyicilerin istatistiksel olarak anlamalı fark yaratmadığı çalışmaların, anlamalı fark yarattığı çalışmaları sayıca fazlasıyla geçtiğini bulmuş ve ön örgütleyicilerin öğrenme üzerinde kolaylaştırıcı etkisi olmadığı sonucuna varmışlardır. Luiten, Ames ve Ackerman (1980'den aktaran Stone, 1983) ise 135 çalışmanın meta analizini yaparak, ön örgütleyicilerin hem öğrenmeyi hem de akılda tutmayı kolaylaştırdığı sonucuna varmışlardır. Bunun gibi birçok meta analiz çalışması da ön örgütleyicilerin öğrenmede faydalı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır (Kozlow, 1978; Mayer, 1979; Stone, 1983).

Elbette ki yapılan çalışmalarda sonuçların farklı çıkması, çalışmalardaki değişkenlerden etkilenmektedir.

Öztürk ve Ömeroğlu (2015) anlamalı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin derse hazır hale getirilmesinin ve geldiği noktanın takip edilmesinin önemini

vurgulamıştır. Bu da bizi konumuz ve bu işi yapmanın, yani öğrencileri derse hazırlamanın sırrı olan ön örgütleyicilere getirmektedir.

Öğrenememedeki en büyük sorunlardan biri, geçici ve birbiri ile alakasız yığma bilgiler olduğundan ötürü, ön örgütleyici kullanımı önemlidir. Çünkü ön örgütleyiciler sayesinde bilgi zihne yığma olarak ezberden alınmaz, eski bilgiler ortaya çıkarılarak, bu bilgilerle bağlantılar kurularak, onlarla alakalı bir şemaya yeni bilgiler konur (Ausubel, 2000, 4). Bu şekilde konular ilişkili öğrenildiği için de akılda kalıcılık ve anlamlı öğrenme sağlanır.

Dersin giriş kısmının öğrencinin öğrenmeye en açık olduğu kısım olduğu herkes tarafından kabul görmüş bir gerçektir. Bu nedenle, iyi hazırlanmış ön örgütleyiciler, konuya hazırlık, konunun anlaşılması ve hatırlanması gibi durumlarda oldukça verimli olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretiminde ön örgütleyici olarak kullanılan kavram haritalarının lisans 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini ve bu etkinin cinsiyetle ilişkisini araştırmaktır.

1.3. Araştırma Problemi

Yukarıdaki amaç doğrultusunda, temel araştırma problemi aşağıdaki gibidir:

İngilizce öğretiminde ön örgütleyici olarak kullanılan kavram haritalarının lisans 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi ve bu etkinin cinsiyet ile ilişkisi nedir?

1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Ön örgütleyici kullanılan deney grubundaki öğrenciler ile ön örgütleyici kullanılmayan kontrol grubundaki öğrencilere ait son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Ön örgütleyici kullanılan deney grubundaki öğrencilere ait ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Ön örgütleyici kullanılmayan kontrol grubundaki öğrencilere ait ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Ön örgütleyici kullanılan deney grubundaki öğrencilerin başarı puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Ön örgütleyici kullanılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil Türkiye'de ve dünyada ticaret, eğitim, sağlık, turizm vb. birçok alanda iletişim açısından oldukça önemlidir. Türkiye'de devlet okullarında birinci yabancı dil olarak öğretilen İngilizcenin öğrenilmesi öğrencilerin geleceği açısından oldukça önemli ve kolaylaştırıcıdır.

Günümüzde birçok modern öğretim yaklaşımı olmasına rağmen, Türkiye'de çoğu okulda hala sunuş yoluyla öğretim yapılmaktadır. Bunun en önemli sebeplerinden biri sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle, sunuş yolunun en işlevsel öğretim yolu olmasıdır. Sunuş yoluyla öğretim, doğru yapılmadığı ve öğrenciler sürece zihinsel olarak dahil edilmediği takdirde iyi sonuçlar vermeyebilir. Bu yüzden sunuş stratejisi ile sağlanabilen anlamlı öğrenme önemlidir. Ancak her sunuş yoluyla öğretim anlamlı öğrenmedir denemez. Anlamlı öğrenme gerçekleştiğinde birey bilgiyi hatırlamakla kalmayıp, gerektiğinde gerçek hayata aktararak kullanabilir (Ausubel, 2000; Meydan, 2018). Bu noktada anlamlı öğrenmeyi sağlamak için birtakım yollara başvurulabilmektedir. Bunlardan bir tanesi de derslerde ön örgütleyici kullanılmasıdır.

Türkiye'de İngilizce dersinde hem ön örgütleyici kullanımı hem de kavram haritası kullanımına dair pek fazla araştırma bulunmamaktadır. Özellikle kavram haritası ile ilgili araştırmaların çoğunlukla fen bilgisi derslerinde yapıldığı görülmektedir.

Yapılan bu çalışma sonucunda elde edilecek bulguların, İngilizce öğretmenlerinin kalabalık gruplarda sıklıkla tercih edilen sunuş yoluyla ders işleyişlerine etki edeceğine, öğretmenlerin kavram haritasının İngilizce derslerinde de kullanılabileceğini görmelerine, ön örgütleyicilerin önemini sergilemeye ve ileride bu konu ile ilgili yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Anlamlı Öğrenme: Öğrenilecek yeni bilgilerin, eski bilgilerle ilişkilendirilerek zihinde doğru kategorilere yerleştirildiği, Ausubel tarafından geliştirilen öğrenme kuramıdır.

Ön Örgütleyici: Öğrenilecek yeni materyalden önce, öğrenene ön bilgileri yeni bilgilerle ilişkilendirmesi için sunulan, yeni materyalden daha kapsamlı ve soyut giriş bilgileridir (Ausubel, 2000).

Kavram Haritası: Öğretmenlerin bilgiyi düzenlemesine ve öğrencilerin anahtar kavram ve ilkeleri keşfetmesine yardımcı olan iki boyutlu şemalardır (Gürten, 2012).

Kavramlar arasındaki bağlantıları hiyerarşik olarak gösteren iki boyutlu şemalardır (Ebenezer, Conner, 1998).

Geleneksel Öğretim: Deneysel işlem uygulanmadan, derslerin araştırma öncesindeki gibi okul programına göre devam etmesi.

Şema: Zihinde saklanan kapsamlı kavramları temsil eden veri yapıları (Rumelhart, 1980).

"Şemalar gerçekte bilişin yapı parçalarıdır ve aynı zamanda zihinde çeşitli kavramları saklayan veri yapılarıdır." (Çakıcı, 2011).

Hazır Bulunuşluk: Öğrencilerin ilgili dersi anlayabilmeleri için gereken seviye.

Akademik Başarı: Öğrencilerin çalışmada kullanılan başarı testi aracılığıyla İngilizce dersindeki bilgilerinin sınanması sonucunda gösterdikleri puana dayalı performans.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, bir vakıf üniversitesinin 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz dönemindeki 56 (elli altı) lisans 1. sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

Bu araştırma, güz dönemi içerisinde işlenen 6 ünite ile sınırlıdır.

Bu araştırma, toplamda 6 hafta/ 12 ders saati süren uygulama ile sınırlıdır.

Bu araştırma, ön örgütleyici olarak uygulamada kullanılan kavram haritalarıyla sınırlıdır.

Bu araştırmadaki literatür taraması, araştırmacının taramayı yaptığı dönemde dijital ortamda ulaşılabilen bazı kaynaklarla sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme aracı olarak kullanılan başarı testindeki tüm soruları bilgileri doğrultusunda güvenilir bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

Dış değişkenlerin iki grubu da aynı derecede etkilediği varsayılmıştır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde, anlamlı öğrenme, ön örgütleyiciler, şema kuramı ve kavram haritaları ile ilgili kuramsal bilgiler ile ön örgütleyiciler ve kavram haritalarına dair geçmişte yapılan bazı çalışmalar incelenmektedir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Anlamlı Öğrenme

Anlamlı öğrenme kuramının temelleri 1960'lı yıllarda David Paul Ausubel tarafından atılmıştır.

Ausubel'e göre anlamlı öğrenme, sunulan öğrenme materyali aracılığıyla yeni anlamların edinimini kapsar. Bir diğer deyişle, yeni anlamlar anlamlı öğrenmenin ürünüdür. Yani, öğrenende oluşan yeni anlamlar, bu oluşumdan önce bir anlamlı öğrenme sürecinin tamamlandığını gösterir (Ausubel, 2000, 67).

Ausubel (2000, 1) anlamlı öğrenme ile anlamlı bir materyalin öğrenilmesinin eş anlamlı olmadığını açıklar. Bir materyalde sunulan bilgiler kendi içinde anlamlı olabilir. Ancak öğrencinin anlamlı öğrenme zihniyeti yoksa, anlamlı materyalin ezbere öğrenilmesi gibi bir durumla karşılaşılır. Materyalin anlamlı olup olmaması ise kişiden kişiye değişmektedir. Bir materyalin potansiyel anlamlılığı geçmiş eğitim tecrübesi, yaş, IQ, meslek, sosyal sınıf, kültürel arka plan gibi faktörlere bağlıdır. Aynı zamanda, kişinin bilişsel yapısında halihazırda o potansiyel anlamlı materyalle ilişkilendirilebilir bir şema olması gerekir (Ausubel, 2000, 70).

Anlamlı öğrenme hem öğrenenin anlamlı öğrenme eğilimine sahip olması hem de materyalin öğrenenin bilişsel yapısına göre anlam taşımasını gerektirir. Bu yüzden materyal ne kadar anlamlı olursa olsun eğer öğrenenin amacı ezberse, öğrenme süreci de sonucu da anlamsız olur. Aynı şekilde, öğrenen anlamlı öğrenmeye ne kadar eğilimli olursa olsun, materyal konuyla alakalı bilişsel yapıya veya öğrenenin bilişsel yapısına ilişkilendirilebilir değilse, anlamlı öğrenme gerçekleşmez (Ausubel, 2000, 68; Erden, Akman, 1995).

Anlamalı öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli üç aşama vardır. Her aşamanın kendi içinde gereklilikleri vardır. Aşağıdaki Tablo 1'de Ausubel'in anlamalı öğrenme modelinin ana elementleri görülebilmektedir.

Tablo 1: Anlamalı Öğrenme Modelinin Ana Elementleri

1. AŞAMA Ön Örgütleyiciler	2. AŞAMA Öğrenme Materyalinin Sunumu	3. AŞAMA Bilişsel Organizasyonu Güçlendirme
• Dersin hedefleri açıklanır. • Örgütleyici sunulur. • Örgütleyici öğrenenin eski bilgileriyle ilişkilendirilir.	• Mantıksal sıralama ile organize bir şekilde yeni materyal sunulur. • Materyal benzerlikler ve farklılıklar açısından örneklerle sunulur ve öğrenciler anlamalı öğrenme etkinliklerine katılır.	• Yeni bilgi ön örgütleyici ile ilişkilendirilir. • Aktif alış yoluyla öğrenme teşvik edilir.

Muhammad Safdar ve diğ. "Concept Maps: An Instructional Tool to Facilitate Meaningful Learning", **European Journal Of Educational Research**, c. 1, s. 1 (2012): 59'dan uyarlandı.

Anlamalı öğrenme kuramında sunuş yoluyla öğretim (expository teaching) stratejisi kullanılmaktadır. Öğrenci açısından bakıldığında buna alış yoluyla öğrenme denebilir.

Sunuş yoluyla öğretimin 3 temel aşaması vardır ve bunlar sırasıyla şu şekildedir (Senemoğlu, 2004): Ön örgütleyiciler sunulur, yeni materyal verilir, bilişsel örgütleme güçlendirilir. Ayrıca aynı üç temel aşamayı Woolfolk (2004'ten aktaran Bayat, 2006) ikinci aşamada küçük bir farklılıkla savunur. O da yeni materyalin örnekler aracılığıyla benzerlikler ve farklılıklar açısından sunulmasıdır. Woolfolk (2004) üçüncü aşamayı ise içeriği örgütleyici ile ilişkilendirmek olarak tanımlar ve bu da Senemoğlu'nun üçüncü aşaması ile aynı anlama gelmektedir. Bu üç temel aşamaya bakıldığında, bunların aynı zamanda anlamalı öğrenmenin temel aşamaları da olduğu görülmektedir.

Anlamalı öğrenme kuramının temelinde yapılandırmacılık ve bilişselcilik vardır. Uçar ve Yeşilyaprak (2012), yapılandırmacılık anlayışında bilginin bilenden bağımsız olmadığını söylerler. Bu anlayışta, öğrenmek için eskiden öğrenilmiş ön bilgiler olmalıdır ve yeni öğrenmeler bunların üzerine kurulmalıdır (Yeşilyaprak, 2012, 380).

Yapılandırmacılık savunucuları anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin zihinlerinde halihazırda var olan şemalarını kullanarak dünyayı anlamlandırmaları gerektiğini söyler. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci anlamlı öğrenmeye güdülenmiş, istekli olmalıdır (Çakıcı, Alver, Ada, 2006; Bayat, 2006). Aynı zamanda eski öğrenilen bilgilerin doğru bilgiler olması, yenilerle bağdaştırabilmek adına anlamlı öğrenmede bir gerekliliktir (Ausubel, 1968).

Çakıcı, Alver ve Ada (2006) anlamlı öğrenmenin öğretime uygulanmasına dair yazdıkları makalede, anlamlı öğrenmenin sağlamlaştırılması için kullanılabilecek bazı teknikleri şu şekilde sıralarlar: Yeni bilgiyi anlamlı kılacak giriş etkinlikleri yapmak, soyut bilgileri somutlaştıracak örnekler vermek, bilgiyi sunarken görsellikten faydalanmak, ve diğer konulara transfer edilebilirliği sağlamak.

Yeşilyurt (2019), sunuş yoluyla öğretim stratejisinde, genelde zihinde halihazırda var olan bilgilere yenilerin eklenmesinin vurgulandığını, fakat aslında zihinde konuyla alakalı yeterli bilgi bulunmadığında veya yeni bir konu öğretilirken de sunuş yoluyla öğretimden etkili bir şekilde faydalanılabileceğini söyler. Sunuş yoluyla öğretim ile ezbere dayalı öğretimin çoğu zaman birbiriyle karıştırıldığını ifade eden Yeşilyurt (2019), bu iki kavramın birbirinden farklı olduğunu ifade eder.

Anlamlı öğrenme bir bakıma ezbere dayalı öğretimin karşıtıdır. Ausubel'e göre öğrencilerin genellikle ezbercilik yapmasının birkaç farklı sebebi olabilir. Bunlardan biri, doğruyu yanlış katı bir şekilde belirleyen ders kitapları ve öğretmenlerle olan geçmiş eğitim tecrübesidir. Diğer bir sebepse, öğrenenin anlamlı öğrenme kapasitesine sahip olmadığını düşünmesidir ki bu genellikle öğrenilmiş çaresizliğin sonucudur (Ausubel, 2000, 68).

Öğrenme anlamlı mı ezber mi sorusunun cevabı yeni bilgilerin öğrenenin eski şemalarına, bilişsel yapısına konup konmadığıyla verilebilir. Var olan bilişsel yapı, yeni materyalin öğrenilmesini ve kalıcılığını etkileyen birincil faktördür (Ivie, 1998). Ausubel net ve düzenli bir bilişsel yapının, öğrenenin aynı alandaki yeni konuyu

edinme kapasitesini etkileyen en önemli bağımsız değişken olduğuna inanır (Ausubel, 1968).

Ivie (1998) akıllı Çin puzzle kutularına benzetir. Tüm küçük kutular, fikirler, kavramlar, büyük kutulara yerleştirilir. Büyük kutular genel kapsayıcı kategorilerdir ve yeni bilgiyi doğru kutuya yerleştirdiğinizde o bilgiyi gelecekte gerektiğinde hatırlamak daha kolaydır. Ancak küçük kutular dağılırsa ve kapsayıcı büyük kutulara konmazsa unutulup gitmektedir.

Novak (2010) anlamlı öğrenmenin ezbere öğrenmeye göre daha fazla efor gerektirdiğini ve bu şekilde öğrenilen bilgilerin daha kalıcı hatta bazen ömür boyu kalıcı olduğunu söyler. Ezbere öğrenmenin anlamlı öğrenme üzerindeki tek avantajı ezberciliğe yönelten birebir tanımların veya ilkelerin sorulduğu sınavlarda başarılı olmak olabileceğini dile getirir.

Ezber bilgiler akılda olduğu gibi tutulduğundan yeni ve farklı durumlara uyarlanması güçtür. Oysa anlamlı öğrenmede bilgi öğrenilirken mantıklı bağlantılarla özümser ve farklı durumlarda da tanınabilir (Bayat, 2006).

Anlamlı öğrenmenin kalıcılıkla ilişkisini Ausubel'in ezbere öğrenme ve anlamlı öğrenme karşılaştırmasından daha iyi anlayabiliriz. Ausubel ezbere öğrenmenin eski bilgilerle ilişki kurmadan öğrenme olduğunu ve aşırı tekrar olmadığı sürece çabuk unutulduğunu söyler. Anlamlı öğrenmenin ise öğrenilen yeni konunun eski ilgili kavramlarla bağ kurularak ve bir bütünlük içinde gerçekleştiğini söyler. Ancak bunun olması için materyalin çok iyi örgütlenmiş olması gereklidir (Ausubel, 2000, 55-56).

Uçar ve Yeşilyaprak (2012, 352) da anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için 2 özellik gerektiğini söyler: Birincisi, öğretilecek materyalin anlamlı ve bütün olması, ikincisi ise öğrenenin anlamlı öğrenmeye isteğinin olmasıdır. Bunlardan ilki öğretmenin elinde, ikincisi ise öğrencinin elindedir.

Yeşilyaprak (2012) anlamlı öğrenmenin orta okul ve daha üst düzeylerde kullanılmasının daha faydalı olacağını çünkü öğrencinin daha önceden bildiklerini kullanmak durumunda olduğunu söyler.

2.1.2. Şemalar

Anlamlı öğrenmedeki ön örgütleyicilerin işlevini daha iyi anlamak amacıyla önce şema kavramının anlaşılması faydalı olacaktır. Öncelikle şema TDK'deki ilk anlamı ile "Bir aletin, bir aracın veya bir biçimin ana çizgilerini gösteren çizim" demektir. Öğrenme-öğretme alanında bahsedilen şemalar bu tanımdan farklı olarak soyut olsa da, aslında onlar da kavramların ana çizgileridirler.

İlk olarak Bartlett (1932'den aktaran Rumelhart, 1980) tarafından 1932 yılında kullanılan şema (schema) terimi, daha sonra pek çok bilişsel kuramcının kuramına dayanak oluşturmuştur. Çakıcı (2011), şemaların bilişimizdeki yapının birer parçası olduğunu ve bu yapının çeşitli kavramları zihnimizde saklayabilmeye yarayan veri depoları olduğunu söyler.

Eğitimciler şema kavramına daha çok Piaget'nin zihinsel gelişim kuramından aşinadırlar. Çakıcı (2011)'nın aktarımına göre, Piaget insanların basit şemalarla doğup, daha sonra yaşantı yoluyla bu şemaları geliştirip değiştirdiğini düşünür. İnsanlar yeni bilgiye var olan şemada rastlayamazsa, yeni şemalar oluştururlar. Örneğin, bir bebek kedi gördüğünde kedi için bir şema oluşturur. Daha sonra bir köpek gördüğünde, o köpeği kedi zanneder, ancak olmadığını öğrendiğinde bir dengesizlik yaşar. Böylece her dört ayaklı hayvanın kedi olmadığını öğrenip, dört ayaklı hayvanlar şemasının altına köpek şemasını ekler. Ve bu şema hiyerarşik düzene oturduğunda, dengelenme gerçekleşir.

Şemalar bireyden bireye değişebilir, çünkü yaşantı yoluyla oluşur. Bu durumda her bireyin yaşantısı farklı olabileceğinden, şemaları da farklılaşabilmektedir. Aynı filmi izleyen veya kitabı okuyan milyonlarca kişi vardır, ancak her birinin bu filmler ve kitaplardan anladığı farklı olabilir. Yani aynı sahne, iki ayrı kişinin zihninde bambaşka şemaları tetikleyebilir. Çünkü dünyayı şemalarımızda var olan bilgilerle anlamaya çalışırız ve her birimizin zihninde ortak şemalar olabileceği gibi, farklı şemalar da bulunmaktadır.

Yazılı bir metni anlayabilmek için okuyucunun metnin içeriğindekiyle kendi şemasındaki bilgileri ilişkilendirmesi gerekir. Eğer okuyucu şemasıyla ilişkilendirme yapamazsa, ya metni anlamaz ya da yanlış yorumlar (Carrell, 1984'ten aktaran Çakıcı, 2011). Bunun sebebi, alakalı şemaya sahip olmamak olabileceği gibi, şemayı

harekete geçirmek için gereken sürecin aktif kullanılamamış olması da olabilir. Ön örgütleyiciler bu şemaları tetikler.

Rumelhart (1980) şemaların iki şekilde harekete geçtiğini söyler: Yukarıdan aşağıya (bütünden parçaya veya genelden özele) ve aşağıdan yukarıya (parçadan bütüne veya özelden genele). Buna Bobrow ve Norman (1975'ten aktaran Rumelhart, 1980) kavrama dayalı ve veriye dayalı aktivasyon demiştir. Kavrama dayalı şema aktivasyonu (yukarıdan aşağıya), bir şemanın alt şemaları harekete geçirmesiyle olur. Örneğin, yüz şemasının, ağız, burun, göz alt şemalarını harekete geçirmesi kavrama dayalı şema aktivasyonudur. Bu aktivasyonun sebebi, yeni bilginin bu alt şemalarla alakalı olacağı beklentisidir. Veriye dayalı şema aktivasyonu ise (aşağıdan yukarıya), bir şemanın daha genel ve üst şemaları aktive etmesidir. Örneğin, yüz şeması insan şemasını harekete geçiriyorsa, bu veriye dayalı şema aktivasyonu olur. Ancak bazen her iki yöne aktivasyon da gerçekleşebilir. Hatta alt üst şemaların yanı sıra, başka şemalar da süreçte aktive olabilir.

Öğrenme sürecinde şemalarla ilgili yaşanabilecek üç durum vardır. Rumelhart ve Norman (1978'den aktaran Rumelhart, 1980) bunları accreation (ekleme), tuning (düzenleme), restructuring (yeniden yapılandırma) olarak adlandırmıştır. Eklemeyle öğrenme bunlardan en yaygın olanıdır. Eklemede yeni şema oluşturulmaz, var olan şema yeni bilgiyi anlamlandırmada yeterlidir ve o şema üzerine yeni bilgiler eklenir. Düzenlemede ise var olan şema kullanılmaya devam ederken evrimleşir, değişir. Bu düzenleme üç şekilde gerçekleşir. Bunlardan ilki, yeni deneyimi eski deneyimle anlamlandırabildiğimiz zaman olur. Eski şemamızı yeni deneyime göre güncelleriz. İkincisi, şemaya yeni değişkenler ekleyerek olur. Böylece şemamız artık daha fazla duruma uyarlanabilir hale gelir. Üçüncüsü ise, ikincinin tersidir. Yani şema genelleştirmek yerine özelleştirilir. Şemada düzenleme yapılarak, bazı özel durumların anlamlandırılması sağlanır. Yeniden yapılandırma, yeni şema üretmedir. Eski şemalar arasında yeni bilgiyle alakalı hiçbir şey yoksa iki yolla yeni şema üretebiliriz. Birincisi patterned generation (örnekseme) olarak adlandırılmıştır. Bu şema üretiminde eski bir şemada birkaç modifikasyon yaparak yeni şema üretilir. İkincisi schema induction (tümevarım) olarak adlandırılmıştır. Bu şema oluşturma modelinde, bir şemadaki yapı birkaç kere tekrar ettiğinde o yapının yeni bir şema oluşturacak kadar anlamlı olduğu düşünülerek yeni şema oluşturulur (Rumelhart, Norman, 1978'den aktaran Rumelhart, 1980).

Widmayer (2005)'a göre de şema kuramında üç çeşit süreç vardır. Birincisi ekleme sürecidir ve bu süreçte kişi bilgiyi alarak uygun şemaya olduğu gibi yerleştirir. İkincisi düzenleme sürecidir ve burada kişi yeni bilgiyi koyacağı şemanın bu bilgi için yetersiz olduğunu düşünerek o şemada değişiklik yapar. Üçüncüsü ise yeniden yapılandırma sürecidir ve bu süreçte kişi yeni bilgi ile eski şemalar arasında bir bağlantı göremez ve tamamen yeni şemalar oluşturur.

Şemalar sayesinde öğrenme ve akılda tutmanın kolaylaştığı bilinmektedir (Çakıcı, Alver, Ada, 2006; Bayat, 2006; Çakıcı, Altunay, 2006). Çakıcı (2011) yapılandırmacı görüşün, insanların dünyayı yorumlamak için var olan şemalarını kullandıklarında anlamlı öğrenmenin gerçekleşeceğini ileri sürdüğünü söyler. Bu noktada anlamlı öğrenme, şemalar ve ön örgütleyiciler arasında koparılamaz bir bağ olduğu gözler önündedir.

Öztürk ve Kısaç (2012, 315-316), bilgiyi işleme modelinde şemalara değinirler. Şemayı "Şemalar farklı kavram ve fikirleri büyük kategoriler altında toplayan çerçeve gibidir. Bellekte ilişkiler ve işlemler ağı olarak betimlenir." olarak betimlemiştir. Bir bilgiyi hatırlamayı, yani uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri çağırmayı kolaylaştırmak için bu şemaların iyi ilişkilendirilmiş olması önemlidir. Bu süreci kolaylaştırmak için öncelikle kodlamanın iyi yapılması gerekir. Anlamlı bilgilere sahip olmak için bu bilgilerin uzun süreli bellekte doğru şemaya yerleştirilmesi gerekir. Bu sürece de kodlama adı verilir ve doğru kodlama hatırlamayı kolaylaştırır. Öztürk ve Kısaç (2012, 323) unutmanın yani geri getirmedeki başarısızlığın dört sebebi olduğunu söyler: Bunlar "bozulma, karışma, yanlış yerleştirme, ve bilgiyi değiştirme"dir. Üçüncü sırada gelen yanlış yerleştirme doğru şemanın bulunamamasıdır.

Öztürk ve Kısaç (2012, 329) bilgiyi işleme modelini anlatırken, öğrencilere bilgilerin organize edilmiş bir şekilde sunulmasının, öğrencinin kodlamasını da bu şekilde yapmasına yarayacağını savunurlar. Ayrıca verilen yeni bilgilerin eskileriyle bağlantısının da açıklanması gerektiğini söylerler. Bunlar aynı zamanda sunuş stratejisinde ve anlamlı öğrenmede de yapılması gerekenlerdir.

İşte bu şemalar, dersin başında ön örgütleyiciler aracılığıyla oluşturularak veya harekete geçirilerek anlamlı öğrenmeyi başlatırlar. Böylece yeni materyalin öğreniminden önce öğrenci konuya bilişsel olarak hazırlanmış olur.

2.1.3. Ön Örgütleyiciler

Yukarıda da bahsedildiği üzere ön örgütleyiciler anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken ilk adımdır. Var olan şemalara yeni bilginin ilişkili bir şekilde yerleşmesi için ön örgütleyicilerin kullanılması gereklidir.

Ön örgütleyiciler, öğrenme için gerekli hazır bulunuşluğu sağlamaya yardımcı olurlar. Bunun yanı sıra, ön örgütleyicilerin işlevlerinden biri de öğrencinin derse hazırlanması, ısındırılmasıdır.

Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için zihinde halihazırda bir ön bilgi olması gerekir. Eğer yoksa ön örgütleyiciler bu bilgiyi sağlamak için kullanılabilir. Çünkü ön örgütleyiciler, yeni öğrenilecek bilgi için bir ortam oluştururlar. Öğrenilecek yeni bilgi öğrenciye dersin başında daha soyut ve genel bir şekilde sunulur ve bu, öğrencilerin konuyu genel hatlarıyla akılda tutmasına da yardımcı olur (Bayat, 2006).

Gagne'nin öğretim durumları modelindeki öğrenme aşamalarının ilk üç aşaması anlamlı öğrenmedeki ön örgütleyicilerin sunulması aşamasına benzetilebilir. Gagne'nin birinci aşaması dikkat çekmedir. İkinci aşaması öğrenciyi dersin hedefleri konusunda bilgilendirmektir. Bu aşamanın öğrencinin ilgi ve hazır bulunuşluk düzeyini artırdığı savunulur. Üçüncü aşama ön bilgilerin anımsatılmasıdır. Bu aşamanın dayanağı yeni bilgilerin eskilerin üzerine kurulması ve bu durumun kalıcılığı artırmasıdır. Bu durumun aynı zamanda bilgiyi anlamlı kıldığından bahsedilmektedir. Dördüncü aşamada ise uyarıcı materyal sunulur. Bu aşama anlamlı öğrenmedeki ikinci aşama olan yeni materyalin sunulması ile benzerdir (Uçar, Yeşilyaprak, 2012, 359).

Açıkça görülmektedir ki birçok farklı modelde ön örgütleyici adı altında olmasa da ön bilgilerin yeni bilgiler için önemli olduğundan bahsedilmektedir.

Ausubel (1968), ön örgütleyicilerin işlevlerini kısaca şu şekilde özetlemiştir: Yeni malzemeye ve önemli yerlerine dikkat çekmek, yeni malzemede ilişkiler kurmak ve yeni malzemeyle alakalı eski bilgileri hatırlatmak.

Woolfolk (2004'ten aktaran Bayat, 2006)'a göreyse, ön örgütleyicilerin amacı genel olarak şu şekilde sıralanabilir: Öğrencinin ilgisini dersin önemli noktalarına çekmek, içeriklerin birbiriyle ilişkisini vurgulamak, ve yeni konuyla ilgili olabilecek eski bilgileri hatırlatmak.

Ausubel ön örgütleyicileri ilk ortaya attığı dönemde bunu okuma becerisi üzerinde yazılı metinlerle denemiştir. Daha sonra da ön örgütleyiciler birçok araştırmacı tarafından okuma becerisi üzerinde test edilmiştir. Ancak ön örgütleyiciler hedefler belirlendikten sonra ve öğrenci ihtiyaçları bilindiği takdirde her alanda ve farklı türlerde (yazılı, sözel, görsel) kullanılabilir.

Ausubel 1960'ta yürüttüğü çalışma sonucunda ön örgütleyici kullanımının akılda kalıcılığı artırdığını ve öğrencilerin gereksiz ezberciliğini azaltacağını söylemiştir (Ausubel, 1960, 271).

Ausubel (2000, 62) ön örgütleyicilerin yalnızca öğrenilecek materyalle doğrudan ilgili olmasının dışında bilişsel yapıyı göz önünde bulundurması ve kendisinin de ilişkilendirilebilir olması gerektiğini düşünür. Bunun sebebi ön örgütleyiciyi öğrenilebilir ve dayanaklı kılmaktır.

Ausubel ve Fitzgerald (1962, 247'den aktaran Ivie, 1998) ön örgütleyicilerden en az yararlanan öğrenci tipinin halihazırda net ve düzenli bilişsel yapısı olan iyi öğrenciler olduğuna inanırlar. Ön örgütleyicilerden en çok yararlanan öğrenciler ise yavaş öğrenenlerdir. Çünkü yavaş öğrenen öğrenciler düşünmelerini düzenlemek için ek yardımlara ihtiyaç duyarlar.

Ön örgütleyicilerin erişiyi artırıp artırmadığı konusunda çatışan araştırmalar ve fikirler mevcuttur. Anderson, Spiro ve Anderson (1978) Ausubel'in "kapsayan (subsumer)" teorisinin eğitim açısından çok değerli olduğunu kabullenirler ancak okuma ve anlama becerisi üzerine yaptığı araştırmasında ön örgütleyicilerin neden okuyuculara yardımcı olacağını anlamamanın zor olduğunu söylerler.

Erden (2011, 73), öğrenenin yeni materyali eskileriyle karşılaştırarak öğrendiğini göz önünde bulundurarak, yeni öğrenme materyallerinin ön bilgilere göre düzenlenmesi gerektiğini savunur.

Armbruster ve Osborn (2002'den aktaran Çakıcı, Altunay, 2006)'a göre, ön bilgi zihinde önceden tecrübe yoluyla edinilmiş, hazırda bulunan bilgilerdir ve okuyucuların bir parçayı anlaması için bu ön bilgilerle bağlantı kurmaları gerekir. Aksi takdirde anlama güçlükleri gerçekleşebilir.

Ruddell (2002'den aktaran Çakıcı, Altunay, 2006) okuduğunu anlamamanın çok karışık ve metinle alakalı ön bilgi gerektiren, bu ön bilgilerin de metin ile ilişkilendirilmesini gerektiren bir süreç olduğunu ifade eder. Ona göre ön bilgiler anlamamanın

gerçekleşmesi için en önemli noktadır. Bu yüzden öğretmenlerin en önemli görevlerinin öğrencilere bu ön bilgilerin bulunduğu şemaları oluşturma ve genişletmede yardımcı olmaları olduğunu düşünür.

Ön örgütleyiciler, öğrencinin okuduğu metni ön bilgileri üzerine kurarak, ilişkilendirerek, öğrenciyi kendi bilişsel yapısında şemalar kurdurarak öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif kılmak adına ve anlamayı kolaylaştırmak adına kullanılmalıdır (Çakıcı, Altunay, 2006).

Senemoğlu (2003, 482), ön örgütleyici sunulmasının öğrencinin kodlama sürecini etkilediğini söylemiştir.

2.1.3.1 Ön Örgütleyici Türleri

Ausubel (1968) iki farklı ön örgütleyici türünden bahsetmiştir. Bunlar açıklamalı ön örgütleyiciler ve karşılaştırmalı ön örgütleyicilerdir. Bu iki türü işlevleri açısından ön örgütleyiciler olarak değerlendirebiliriz. Açıklamalı ön örgütleyiciler, materyalin öğrenciye tamamen yabancı olduğu durumlarda materyali tanıtmak ve materyal hakkında genel şemalar oluşturmak için verilir. Bu aşamada öğrencilere tanıdık gelen terimler kullanmak işi kolaylaştırmaktadır. Karşılaştırmalı ön örgütleyiciler ise materyalle alakalı eski bilgileri zihne geri çağırarak amaçlı verilmektedir. Böylece yeni materyal doğru şemalara yönlendirilmekle beraber, eski bilgiler ile yeni bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılıklar da göz önüne serilmektedir.

Yukarıda işlevleri açısından ön örgütleyiciler olarak bahsettiğimiz ön örgütleyicilerin sunulma şekli, yani malzemesi sözel, görsel, işitsel, eylemsel veya yazılı vb. olabilir. Kısacası çevremizdeki herhangi bir materyal, ön örgütleyici görevini/işlevini yükleyebildiğimiz takdirde ön örgütleyici olarak adlandırılabilir. Genel olarak bu işlevler, kendisinden sonra gelecek ana konuyla alakalı ve ondan daha genel ve kısa olma, yeni ve ana konunun öğrenilmesini ve kalıcı bir şekilde şemalara yerleştirilmesini kolaylaştırma, eski bilgileri hatırlatma ve yenileriyle bağ kurma olarak sayılabilir.

Ön örgütleyici seçimi öğretmen tarafından konuya, öğrencilerin öğrenme stillerine veya ilgi ve ihtiyaçlarına göre yapılabilir. Dersten önce kısa bir anlatım, paragraf, video, grafik veya kavram haritaları vb. materyaller ön örgütleyici olarak kullanılabilir.

Joyce ve Weil (2000'den aktaran Bayat, 2006) en etkili ön örgütleyicilerin içerikle alakalı örnekler ve benzetmeler olduğunu söylemenin yanında, öğrencilerin anlamını bildiği terim ve kavramların kullanılmasının da önemli olduğunu söylemişlerdir. Yapılacak benzetmeler her zaman öğretilecek konu alanından olmak zorunda değildir. Örneğin, edebiyat dersinde bir eserin sözcük ve cümlelerin diziliş biçiminden oluştuğunu anlatmak için, fizikteki atom konusunda maddenin yapısını atomların dizilişinin oluşturduğunu söyleyerek durum benzetmesi yapılabilir. Yalnızca dikkat edilmesi gereken kısım, benzetmenin öğrenci tarafından açık bir şekilde anlaşılması ve gereken ilişkinin kurulabilmesidir. Aksi takdirde ön örgütleyici işlevini gerçekleştiremez.

Ön örgütleyici olarak genellikle kavram haritaları sıklıkla kullanılır. Ancak teknolojinin gelişmesi ve eğitime yansmasıyla beraber çok farklı materyaller ve uygulamalar da ön örgütleyici olarak kullanılabilmektedir. Yeni gelişmeler doğrultusunda ön örgütleyiciler modifiye edilmek durumunda ve eski çalışmalar tekrarlanmak durumunda kalabilir (Clark, Bean, 1980).

Hangi ön örgütleyici türünün kullanılacağı ve bu örgütleyicinin hazırlanması işin en zor ve detaylı kısmıdır. Yapılan araştırmaların sonucunda, çeşitli araştırmacılar en etkili ön örgütleyici türüyle ilgili bazı sonuçlara varmış olsalar da, en etkili ön örgütleyici konunun ve öğrencilerin yapısına göre pek tabii değişebilmektedir. Bu durumda en etkili ön örgütleyicinin hangisi olduğunu kestirmek bazen çok güç olsa da, gruptaki öğrencilerin biliş düzeyinin ve bilgiyi alma türünün benzeştiği durumlarda, karar daha kolay verilebilir (Bayat, 2006). Ancak hiçbir zaman gruptaki herkes tamamen aynı olamayacağından, çoğunluğa göre baskın olarak kullanılacak ön örgütleyici (sözel, görsel vb.) tipi seçilebilir. Bunun dışında konunun içeriğine göre öğretmenin inisiyatifi devreye girer.

Literatürde bazen ön örgütleyicilerin asıl öğrenilecek konunun kendisini içermediği söylene de (Mayer, 1979), ihtiyaç olan duruma göre hangi ön örgütleyici tipini kullandığımız değiştiğinden dolayı konuyu genel olarak içeren ön örgütleyiciler olabilir. Örneğin açıklamalı ön örgütleyiciler öğrencinin konuyla alakalı hiç bilgisi olmadığı durumda, bir miktar genel bilgiyi içerebilirler.

Joyce ve Weil (2000'den aktaran Bayat, 2006) ön örgütleyicilerin sunumunun da tıpkı sunuş yoluyla öğretim gibi üç aşaması olduğunu söylerler. Bunlar; dersin

hedeflerini açıklama, ön örgütleyiciyi sunma, ve eski bilgileri fark ettirme/hatırlatma olarak sıralanabilir. Bu noktada ön örgütleyicilerin derse giriş cümleleriyle karıştırılmaması gerektiğinden de bahsederler. Bir önceki derste ne işlendiğini ve nerede kalındığını sormak bir ön örgütleyici değildir. Çünkü bunlar ön örgütleyicilerin işlevlerini karşılamaz.

Novak ve Gowin Ausubel'in anlamlı öğrenmesinde ön örgütleyici olarak kullanmak üzere kavram haritasını geliştirmişlerdir. Bu çalışmada da ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanıldığından dolayı, kavram haritalarından ayrı bir bölüm olarak bahsedilecektir.

2.1.3.2. Geçmiş Araştırmalarda Kullanılmış Bazı Ön Örgütleyici Örnekleri

Ön örgütleyicilerin ne ve nasıl olabileceğini somutlaştırmak adına bu kısımda çeşitli çalışmalarda kullanılmış farklı türlerde ön örgütleyiciler sunulmaktadır.

Barron (1969), öğretilcek konu ile alakalı önemli kelimelerin, konu anlatımı öncesinde yapısal bir taslakta genel olarak sunulmasının bir ön örgütleyici olabileceğini söyler.

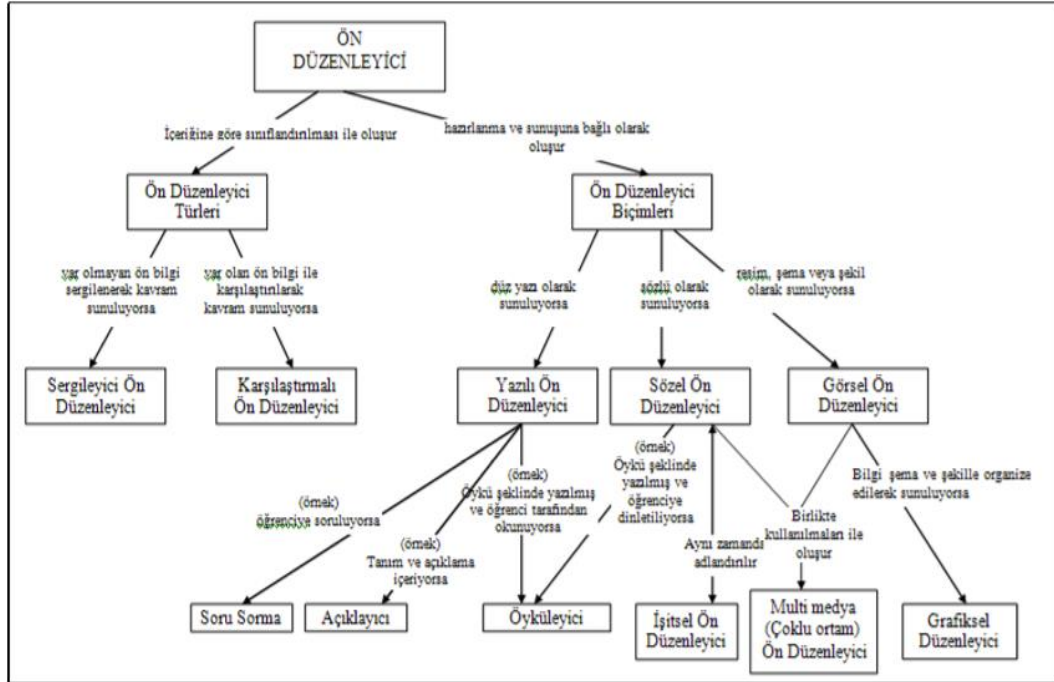
Herron ve diğ. (1998) düz cümle ve soru cümlelerini yabancı dildeki videoyu anlama becerisine ön örgütleyici olarak kullanmışlardır. Deney gruplarında video izleme öncesinde, video ile alakalı düz ve soru cümleleri okunmuştur. Kontrol grubunda ise doğrudan video izletilmiştir.

Bastick (1999), çalışmasında öğretim hedeflerini ön örgütleyici olarak kullanmıştır. Dersin başında öğrencilere dört tane öğretim hedefi göstererek, bunların derste kullanılacağını vurgulamıştır. Ancak bu dört hedeften birini derste kullanmamıştır. Dersin sonunda hangi hedefin kullanılmadığını sorarak, öğrencilerin öğretim hedeflerinden ön örgütleyici olarak ne derecede faydalandığını ölçmüştür.

Akdemir (2010) çalışmasında ön örgütleyici olarak videoları kullanmıştır. Deney grubunda video olarak gösterdiği parçayı, kontrol grubunda yalnızca dinleterek, videoyu izletmemiştir. Bu sebeple görüntünün dinlediğini anlamaya etkisini test etmiştir diyebiliriz.

Nakiboğlu ve diğ. (2010) 9. sınıf Kimya kitaplarında ön örgütleyici kullanımını inceledikleri araştırmalarında görsel ön örgütleyici biçimine örnek amaçlı bir kavram

haritası hazırlamışlardır. Araştırmadan alınan görsel aşağıda Şekil 1'de görülmektedir:



Şekil 1: Ön Örgütleyiciler Hakkında Bir Kavram Haritası

Canan Nakiboğlu ve diğ. "Ön Düzenleyiciler ve 9. Sınıf Kimya Ders Kitaplarında Kullanımlarının İncelenmesi", *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2010): 145.

Demir (2011), çalışmasında eğitim yazılımlarında ön örgütleyicilerin etkililiğini sınamak üzere karikatür, hedefler, sorular, animasyonlar gibi farklı ön örgütleyiciler kullanmıştır. Bu çalışmada kullanılan eğitim yazılımında ön örgütleyici olarak kullanılan ve benzetim tekniğinden faydalanan karikatürü aşağıdaki Şekil 2'de görebilirsiniz.



Şekil 2: Ön Örgütleyici Olarak Kullanılan Bir Karikatür

Buket Demir, "Eğitim Yazılımlarında Ön Örgütleyicilerin Öğrenme Stillere Göre Akademik Başarıya Etkisi" (Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 2011), 59.

Yeşilyaprak (2012), Eğitim Psikolojisi dersinde "öğretim" ünitesine başlayan bir öğretmenin, dersin başında öğretim sürecinde yer alan 4 temel ögeyi (hedef, giriş davranışları, öğrenme-öğretme yöntemleri, değerlendirme) kısaca tanımlayıp, bunların birbirleriyle olan ilişkisini birer örnekle açıklamasını ön örgütleyiciye örnek olarak vermiştir.

Yurdakul (2015), çalışmasında amaç belirlemeyi ön örgütleyici olarak kullanmıştır. Deney gruplarında dinleme parçasından önce ve dinleme esnasında, dinleme parçası ile ilgili amaçlar verilirken, kontrol grubunda amaç verilmeden doğrudan dinleme parçası dinletilmiştir.

Yukarıda da görüldüğü üzere pek çok farklı sözel, görsel ve/veya işitsel materyal ön örgütleyici olarak kullanılabilir.

2.1.4. Kavram Haritaları

Kavram haritaları ilk olarak Joseph Donald Novak tarafından, 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin bilim alanındaki temel kavramları edinimlerini anlamaya çalışan bir araştırma programı kapsamındaki ders için 1972'de geliştirilmiştir (Novak, Cañas, 2006, 3). Bu program David Paul Ausubel'in anlamlı öğrenmesine dayalıdır. Çocukların kavram öğrenmelerini açıkça görebilmek için icat edilen bu kavram haritaları, şimdi yalnızca eğitimde değil hemen her sektörde faydalı bir araç olarak kullanılmaktadır (Novak, Cañas, 2006, 1).

Novak (2006), kavram haritalarını bilgiyi sunmada ve organize etmede kullanılan grafiksel araçlar olarak tanımlar. Ona göre, kavram haritalarında bazı ana konseptler vardır ve bu konseptler, kutular veya daireler içerisine alınır. Daha sonra bunlar, kendileriyle alakalı başka kutucuklara bir ok yardımıyla bağlanırlar, ilişkilendirilirler. Ve bu okların üzerine kısaca iki kutu arasında ilişkiyi anlatan bir şeyler yazılır. Bunlar çoğunlukla kelime veya kelimeler olmakla beraber, iki kutu arasındaki ilişkiyi açıklamak için semboller de kullanılabilir (Novak, Cañas, 2006, 1).

Kavram haritalarının sahip olması gereken önemli özelliklerinden biri hiyerarşik olmalarıdır (Novak, Gowin, 1984; Novak, Cañas, 2006). En genel bilgi en üstte verilir ve aşağıya doğru daha özel bilgiler, bu genel bilgi ile ilişkilendirilerek sıralanır. Bu anlamlı öğrenme kuramına uygun bir ilkedir, çünkü anlamlı öğrenme de yeni kavramlar eski, genel ve kapsayıcı kavramların içeriği gibi sunulduğunda kolaylıkla gerçekleşir (Novak, Gowin, 1984, 15).

Kavram haritalarının birçok kullanım alanı vardır. Türkiye'de de dünyada da birçok farklı bilim dalında kullanılmıştır. Novak (1991), kavram haritalarının kullanılamayacağı hiçbir alan olmadığını ifade eder ve gerçekten hemen her alanda kavram haritaları kullanılarak yapılan çalışmalar mevcuttur.

Novak ve Gowin (1984) kavram haritalarının, öğrencilere öğrenmek zorunda oldukları asıl önemli şeylerin ne kadar az olduğunu gösterdiğini düşünür. Kavram haritası tekniği öğretimin her aşamasında kullanılabilir. Ders başında, bu çalışmada da olduğu gibi, ön örgütleyici olarak, dersin ortalarında kavramları netleştirmek ya da yeni kavramlar öğretmek için, ders sonunda dersin özeti amaçlı ve nihayetinde öğrenmeyi ölçmek amacıyla bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir (Kalhor, Shakibaei, 2012, 726).

Kavram haritaları ön örgütleyici olarak hem öğretmen tarafından oluşturulabilir, hem de öğrenci tarafından oluşturulabilir. Öğrenci tarafından oluşturulduğu takdirde öğrencilerin doğru ve yanlış bilgilerini görmemizi sağlar ve bu sebeple, bir ölçme değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir (Novak, Cañas, 2006, 5). Öğretmenler tarafından oluşturulduğundaysa, öğrencilere yeni bir bilginin sunumu, veya yeni bilgilerin eskileriyle olan ilişkisinin gösterimi amaçlı kullanılabilir. Ayrıca, öğretmenler tarafından oluşturulan kavram haritaları, önemli kavramların

atlanmaması, unutulmaması ve yanlış bilgilerin önlenmesi adına önem taşır. Bunun yanı sıra kavram haritası oluşturmaya öğrencilere öğretmek de ayrıca zaman alacağından, zaman sınırlılığı olduğu durumlarda kavram haritasının öğretmenler tarafından oluşturulması daha pratik olacaktır.

Novak ve Cañas (2006)'a göre bazen öğrenciler senelerdir alışık oldukları ezberci öğrenim stilleri sebebiyle, kavram haritası oluşturmada zorluk çekebilirler, bazen ise kavramları birbirine bağlayıcı kelimeleri seçmekte zorlanırlar, çünkü kavramlar arasındaki ilişkileri kendileri henüz bilmemektedirler. Ancak öğrencilerin bu kavram haritası tekniğinden ekstra fayda sağlaması açısından, ders başında ön örgütleyici olarak öğretmen yapımı bir kavram haritası kullanılıp, ders sonunda öğrencilerden bir son örgütleyici ve günün özeti olarak kendi kavram haritalarını oluşturmaları istenebilir. Bu durum düzenli devam ederse, öğrenciler de kavramlar arası ilişkileri bulmakta bir adım daha iyi olabilirler. Çünkü Novak (1991) 'ın da dediği gibi iyi bir kavram haritası oluşturabilmek, birkaç aylık düzenli pratik gerektirir.

Kavram haritaları bazen bir kavram değil temayı anlatmak için de kullanılabilir (Çoban, Devecioğlu, Coşkun, 2008).

2.1.4.1. Kavram Haritası Oluşturmanın Temel Adımları

1. Kavram haritası oluşturmaya temelde bir odak soru ile başlanır. Bu sorudan yola çıkılarak kavram haritası genelden özele doğru dallandırılır.
2. Konu ile ilgili öğretilmek istenen kavramlara karar verilir. Bu kavramların birbiriyle ilişkisi düşünülür.
3. En temel ve genel kavram diğerlerinden daha ayrı duracak şekilde sayfaya yerleştirilir.
4. Kavramlar diğer kavramlardan daha kolay ayırt edebilmek için kutular içine alınır.
5. İki kavram arasındaki ilişkiyi kurmak için kavramlar birbirine duruma göre tek veya çift yönlü oklarla bağlanır.
6. Köprü görevi gören bu okların üzerine iki kavram arasındaki ilişki kısaca ve net bir şekilde yazılır.
7. Kavram haritasını daha ilgi çekici hale getirmek için son olarak kavramların üzerine onları temsil eden resimler konabilir (Novak, Gowin, 1984, 43).

2.1.4.2. Kavram Haritalarının Faydaları

Kavram haritalarının birçok faydası olmakla beraber, aşağıda bunlardan bazıları verilmiştir.

- Bilgileri sunmaya ve organize etmeye yarar.
- Öğrencilerin büyük resmi görmesini sağlar.
- Anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Yaratıcılığı geliştirir (Novak, Gowin, 1984, 17).
- Yanlış öğrenmeleri gösterir ve gidermeye yardım eder.
- Konu ile ilgili en temel ve önemli kavramları görmemizi sağlar.
- Öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimi artırır.
- Öğrenci tarafından oluşturulduğunda, öğrencinin halihazırda var olan bilgilerini gösterir ve bir ölçme aracı olarak kullanılabilir.
- Yalnızca kavram öğretiminde değil, edebi eserlerin daha iyi anlaşılmasında da kullanılabilir (Novak, Gowin, 1984, 46).
- Uzun konuların kısa ve öz halde görülmesini sağlar, geri dönüp çalışmayı kolaylaştırır.

2.1.4.3. Kavram Haritası Türleri

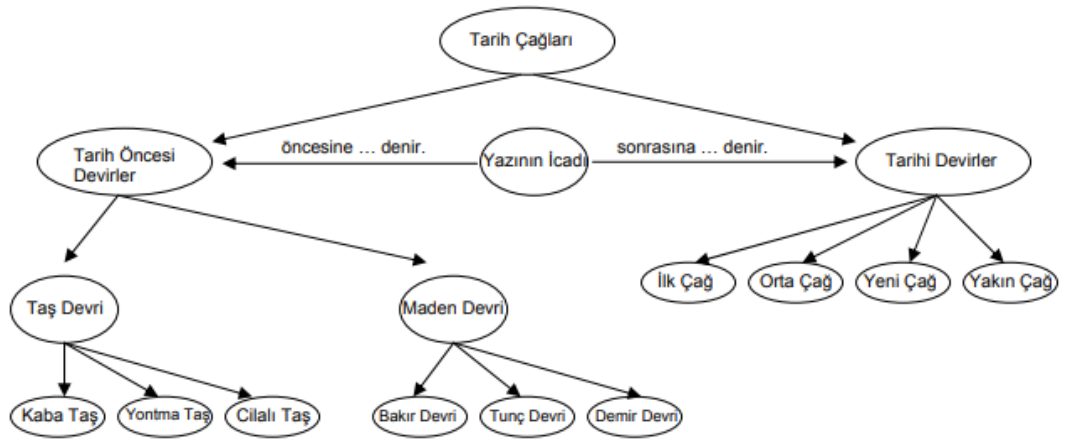
Kavram haritaları pek çok şekilde oluşturulabileceği gibi, genel olarak sıklıkla tercih edilen belli başlı türleri vardır.

Kavram haritaları oluşturulma türüne göre tamamlanmış ve tamamlanmamış kavram haritaları olarak ikiye ayrılabilir. Tamamlanmış kavram haritalarında tüm kavramlar mevcuttur ve kavramlar arası ilişkiler kurularak oklarla anlatılmıştır. Tamamlanmamış kavram haritalarında ise bazı yerler boş bırakılarak bunları hedef grubun tamamlaması istenir. Bu tip kavram haritalarında, bazen kavramlar mevcuttur ancak ilişkilendirilmemiştir. Bazen de ilişki okla gösterilmiştir ancak ok üzerindeki sözcük, yani ilişkinin ne olduğu boş bırakılmıştır.

Bunun dışında farklı türlerde kavram haritaları çizmek mümkündür. En çok bilinen ve sık kullanılan kavram haritası çeşitlerine aşağıda kısaca değinilmiştir.

2.1.4.3.1. Hiyerarşik Kavram Haritaları

Hiyerarşik kavram haritalarında en genel ve kapsayıcı kavram sayfanın en üstüne diğerlerinden ayrı bir biçimde yazılır. Bu genel, kapsayıcı kavram kendisi ile alakalı özel kavramlarla bir ok işareti yardımıyla ilişkilendirilir. Hiyerarşik kavram haritaları, kavram haritasını bulan Novak'ın orijinal kavram haritası halidir. Novak Ausubel'in öğrenme teorisindeki öğrenciye bir şeyi öğretmenin en iyi yolunun, öğrencinin halihazırda bildiği şeyden başlamak olduğu ifadesinden hareketle kavram haritasını bulmuştur. Aşağıda Şekil 3'te bir hiyerarşik kavram haritası örneği görebilirsiniz.

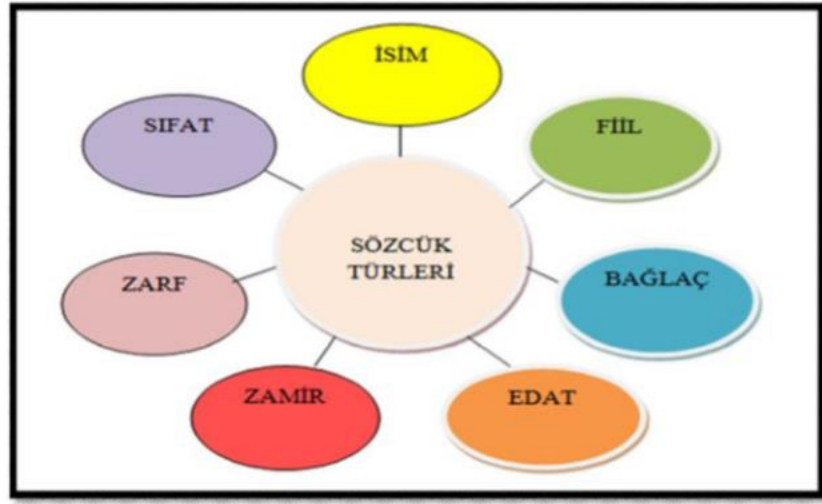


Şekil 3: Hiyerarşik Kavram Haritası Örneği

Kenan Kurada, "Lise II Tarih Dersinin Öğretiminde Kavram Haritası Kullanımının Öğrenmeye Etkisi" (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006).

2.1.4.3.2 Örümcek Kavram Haritaları

Örümcek kavram haritalarında ana kavram sayfanın ortasına diğerlerinden büyük ve ayrı bir şekilde yazılır. Ve bu ana kavramla ilişkili diğer kavramlar ana kavramın etrafını saracak şekilde ok işaretleri ile gösterilir. Aşağıdaki Şekil 4'te Öztürk ve Ömeroğlu (2015)'nin çalışmalarında yer verdiği örnek örümcek kavram haritasına yer verilmiştir.

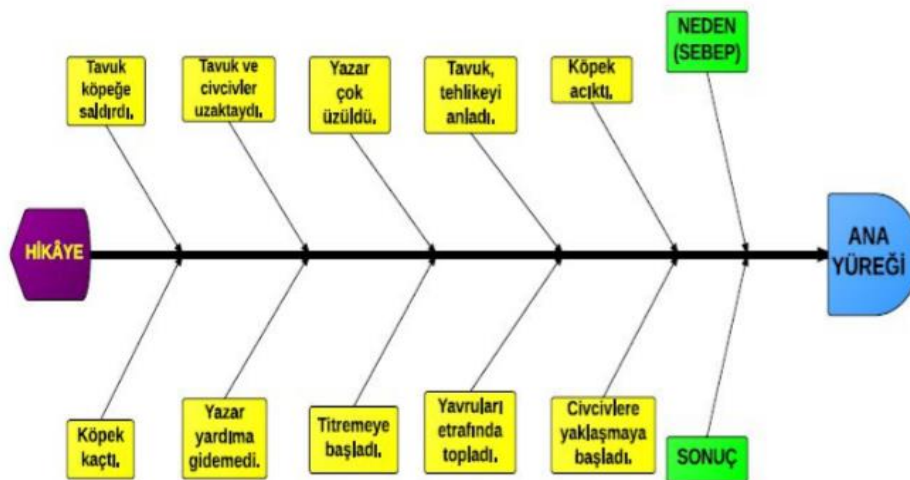


Şekil 4: Örümcek Kavram Haritası Örneği

Jale Öztürk, Ali F. Ömeroğlu. "Dil Bilgisi Öğretiminde Kavram Haritalarının Kullanımı", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, c. 12, s. 31 (2015): 81.

2.1.4.3. Balık Kılçığı Kavram Haritaları

Bu tür kavram haritaları şekil itibariyle bir balığın kılçığına benzediği için bu adla anılır. Balık kılçığı kavram haritaları genellikle neden sonuç göstermek için kullanılan kavram haritalarıdır. Bu yüzden tarih derslerindeki olayların incelenmesinde ve edebi eserlerin analizinde kullanılabilir. Balık kılçığı kavram haritalarında bazen yalnızca bir konunun nedenleri ve bazen bunların da alt nedenleri gösterilebilir. Aşağıdaki Şekil 5'te bir hikayenin daha iyi anlaşılması için Bülbül (2015) tarafından hazırlanan örnek bir balık kılçığı kavram haritasına yer verilmiştir.

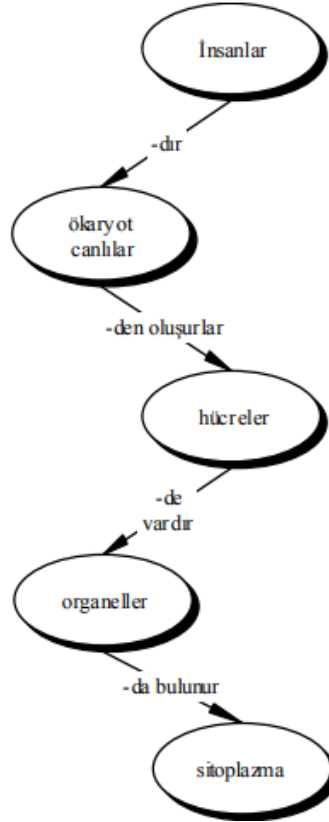


Şekil 5: Balık Kılçığı Kavram Haritası Örneği

Ferdi Bülbül. "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kavram Haritalarının Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, c. 12, s. 31 (2015): 190.

2.1.4.3.4. Zincir Kavram Haritaları

Zincir kavram haritaları yukarıdan aşağıya doğru olayların akışını ya da bir işlemin basamaklarını göstermek için kullanılabilir. Aşağıdaki Şekil 6'da Kaya (2003, 74)'nın çalışmasında örnek olarak verilen öğrenci çizimi bir zincir kavram haritası örneği verilmiştir.



Şekil 6: Zincir Kavram Haritası Örneği

Nafiz Kaya, "Fen Eğitiminde Kavram Haritaları", Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, c. 1, s. 13 (2003): 74.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Türkiye'de ve dünyada ön örgütleyiciler ve kavram haritaları ile ilgili çeşitli derslerde yapılan ve dijital platformlarda ulaşılabilen bazı araştırmalara yer verilmiştir. Türkiye'de 2000 yılından itibaren yapılan araştırmalar taranmıştır.

2.2.1. Türkiye'de Ön Örgütleyiciler ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Altunay (2000) çalışmasında, ön örgütleyicilerin ve öğrenci tutumlarının İngilizce ironik metinlerin anlaşılması üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma kontrol gruplu ön test son test deseniyle yürütülmüştür. Katılımcılar Dokuz Eylül

Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki 4 şubeden oluşmaktadır. 3 deney 1 kontrol grubundaki her öğrenciye öncelikle 23 maddelik bir İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmış ve ardından ironiyi algılama derecelerini ölçmek için 12 okuma parçası ve buna yönelik 42 sorudan oluşan başarı testi verilmiştir. 1 hafta sonra her deney grubuna sözel, görsel, eylemsel olmak üzere farklı ön örgütleyiciler verilmiştir. Yine 1 haftanın sonunda aynı başarı testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, ön örgütleyicinin ironinin anlaşılmasında etkili olduğu ve en etkili ön örgütleyicinin sözel ön örgütleyiciler olduğu bulunmuştur. Bunu da sırasıyla eylemsel ve görsel ön örgütleyiciler takip etmektedir.

Çakıcı (2005), ön örgütleyicilerin öğrencilerin İngilizce okuma dersindeki tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini ve bu etkinin cinsiyetle ilişkisini incelemek adına 62 (41 kız, 21 erkek) 9. sınıf öğrencisi ile ön test son test kontrol gruplu bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada deney grubuna ön örgütleyicilerle ders verirken, kontrol grubunda ön örgütleyicileri kullanmamıştır. Çalışmanın sonucunda, ön örgütleyicilerin akademik başarıya anlamlı derecede bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Ayrıca cinsiyetin de akademik başarıya bir etkisi olmadığı gözlemlenmiştir. Fakat ön örgütleyicilerin öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlamaya yönelik tutumlarını değer verme alt boyutunda etkilediğini, ilgi alt boyutunda ise etkilemediği görülmüştür. Bunun yanı sıra, ön örgütleyiciler kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı derecede yükseltmiştir. Fakat değer verme boyutunda deney grubundaki kız öğrencilerin tutumu daha olumluyken, ilgi boyutunda kontrol grubundaki öğrencilerin tutumunun daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Bayat (2006) çalışmasında şiire yönelik tutumların ve ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılması üstündeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 1 deney 1 kontrol gruplu araştırmada, 36 deney 38 kontrol grubunda olmak üzere 74 öğrenci bulunmaktadır. Bu gruplara öncelikle ön test olarak araştırmacı tarafından uzmanlar eşliğinde geliştirilerek son haline getirilen 41 maddelik Şiire Yönelik Tutum Ölçeği, daha sonra yine araştırmacı tarafından aynı süreç sonucu son haline gelen 31 maddelik başarı testi uygulanmıştır.

Ön testler sonucunda grupların denk olduğu ortaya çıkmıştır. Ön testten 1 hafta sonra, deney grubuna 6 hafta boyunca ön örgütleyicilerle deneysel işlem uygulanmıştır. Bu 6 hafta boyunca kontrol grubunda herhangi bir deneysel işlem uygulanmamıştır. Deneysel işlem sonucunda, ön test olarak kullanılan veri toplama araçları, son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubu arasında şiirin yüzeysel yapısını anlamlandırmaları açısından anlamlı bir fark bulunamazken, şiirsel imgeleri anlamlandırmaları açısından deney grubunun lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Ancak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, şiire yönelik son tutum puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak deney grubunun kendi içinde ön test ve son test puanları değerlendirildiğinde, ön örgütleyicilerin anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir ve kontrol grubunda bu durum söz konusu değildir.

Somyürek ve Yalın (2007), bilgisayar destekli eğitim yazılımlarında ön örgütleyici kullanılmasının alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerdeki akademik başarıya etkisini araştırmışlardır. Gazi Üniversitesi 2. sınıf lisans öğrencileri üzerinde yapılan ön test son test kontrol gruplu çalışmaya 54 öğrenci katılmıştır. Öncelikle bu öğrencilerin alan bağımlı veya bağımsız olarak ayrılabilmesi için, Witkin ve arkadaşları tarafından hazırlanıp, Fişek Okman tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Saklı Şekiller Grup Testi" uygulanmıştır. Daha sonra akademik başarıyı ölçmek için ön test ve son test olarak kullanılmak üzere BDE yazılımında Microsoft Office Word Programı kullanımına ilişkin öğrencilerin becerilerini test etmek için uzman görüşleri doğrultusunda test hazırlanmıştır. Öğrenciler alan bağımlı ve ön örgütleyicili, alan bağımlı ve ön örgütleyicisiz, alan bağımsız ve ön örgütleyicili, alan bağımsız ve ön örgütleyicisiz olmak üzere 4 gruba ayrılmışlardır. Ön testin ardından 3 haftalık deney yapılmış, deney sürecinde öğrenciler alan bağımlı ve alan bağımsız olmalarına uygun olarak hazırlanmış eğitim yazılımlarında çalışmışlardır ve sonrasında son test uygulanmıştır. Yazılımdaki ön örgütleyiciler üç şekilde sunulmuştur: Hedeflerin gösterilmesi, her bölüm başında konuyla ilgili genel içerikli animasyonlar, ve kavram haritaları. Çalışmanın sonucunda, BDE yazılımlarında alan bağımlı ya da alan bağımsız öğrencilerin ön örgütleyici almasının akademik başarıya etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmacılar bu durumun literatürdeki bazı diğer araştırmalarla paralel olduğunu söylemişlerdir. Ön örgütleyicilerin etkisinin görülmemesini ise eğitim yazılımlarının zaten alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenciler için uygun

olarak yapılandırılmış olmasına ve bu durumun ön örgütleyicilerin görevini üstlenmiş olabileceğine bağlamışlardır. Bir diğer sebebin ise tüm eğitim yazılımlarındaki site haritasının ön örgütleyici işlevi görmüş olabileceğidir. Ayrıca ön örgütleyici alan 2 grubun ön örgütleyicilerden faydalanmayı bilmemesini ve basit içerikler sunulduğunda ön örgütleyicilerin pek faydalı olmayacağını gösteren araştırmaları da çalışmanın sonucuyla bağdaştırmışlardır.

Akdemir (2010), ön örgütleyici olarak özgün video kullanımının öğrencilerin yabancı dil dinleme becerileri üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla Erzincan'da Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümündeki 40 adet birinci sınıf öğrencisi ile 6 haftalık bir uygulama yapmıştır. Ön test son test kontrol gruplu bu çalışmada deney ve kontrol grupları 20şer kişiden oluşmakla beraber deney grubunda altı hafta boyunca ön örgütleyici olarak videolar kullanılırken, kontrol grubunda sadece dinleme yapılmıştır. Ön testleri arasında anlamlı bir fark çıkmayan deney ve kontrol grubunun altı haftalık uygulama sonrasında yapılan son test sonuçları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca alınan öğrenci görüşleri de ön örgütleyici alan grubun dinleme becerilerini kontrol grubuna göre daha çok geliştirdiğini göstermiştir.

Beydoğan (2010), grafiksel düzenleyicilerin öğrencilerin Türkçe dersindeki okuma anlama düzeyine etkisini araştırmak için, 48 kız 42 erkek olmak üzere 90 ilköğretim 6. sınıf öğrencisi üzerinde ön test son test modeline dayalı deney kontrol gruplu bir çalışma yapmıştır. Çalışmada grafiksel düzenleyiciler ön örgütleyici olarak kullanılmanın yanı sıra, dersin diğer aşamalarında farklı hedefleri gerçekleştirmek için de kullanılmıştır. Denekler rastgele eşit sayıda olmak üzere deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, deney gruplarında okuma metinleri grafiksel düzenleyiciler ile desteklenirken, kontrol grubunda geleneksel ders işlenmiştir. Araştırmacının 7 alt probleminden ilki, ön örgütleyici kullanımının motivasyon düzeyini etkilemesi ile alakalı olup, hipotezi deney ve kontrol grubu arasında motivasyon farkı olmayacağı yönündedir. Uygulama öncesi deney ve kontrol grupları arasında bir fark olup olmadığını ölçmek amacıyla bir önceki sene uygulanan 2 deneme sınavının ve araştırmacı tarafından hazırlanan 60 soruluk bir testin sonuçlarının ortalaması alınmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır. 6 hafta süren uygulamada hem edebi hem de bilimsel metinler kullanılmıştır. Her iki grupta da konulardan önce ve sonra aynı test ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Okuma sonrası yine araştırmacı tarafından

uzman görüşleriyle oluşturulan 32 soruluk 3lü likert tipi bir motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ön örgütleyici kullanılan grubun motivasyonu kullanılmayan gruba göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Araştırmacı, ön örgütleyici olarak grafiksel düzenleyicilerin kullanımının, öğrencinin dikkatini metne odaklamada ve odaklanma süresini artırmada etkili olduğu yorumunu yapmıştır.

Demir (2011)'in 131 öğrenci ile Bilişim Teknolojileri dersinde eğitim yazılımlarında kullanılan ön örgütleyicilerin öğrenme stillerine göre akademik başarıya etkisini ölçmek için yaptığı araştırmasında ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Öncelikle öğrencileri öğrenme stillerine göre gruplandırabilmek için, Kolb (1985)'un geliştirdiği “Öğrenme Stili Envanteri” uygulanmıştır. Sonuçlar doğrultusunda öğrenciler öğrenme stillerine göre değiştiren ve yerleştiren olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Bu iki grup da kendi içlerinde ön örgütleyici alan ve almayan olarak ikiye ayrılmıştır. Bu durumda 77 öğrenci ön örgütleyici alan grubu oluşturmuş (42 değiştiren, 25 yerleştiren), 64 öğrenci ise (38 değiştiren, 26 yerleştiren) ön örgütleyici almayan grubu oluşturmuştur. Öğrencilere ön test ve son testte kullanmak üzere araştırmacı tarafından uzman görüşleri sonucu oluşturulan 30 maddelik bir çoktan seçmeli başarı testi uygulanmıştır. Ön test uygulamasının ardından, değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında akademik başarıları açısından anlamlı bir fark bulunamamış, yani gruplar denk bulunmuştur. 5 hafta sürecek olan deneysel işlem süresinde kullanılmak üzere ise, değiştiren ve yerleştiren öğrencilere yönelik ön örgütleyici içeren ve içermeyen 2 ayrı eğitim yazılımı hazırlanmıştır. Bu 5 haftanın sonunda başarı testi yeniden son test olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ön örgütleyici bulunan eğitim yazılımını kullanan öğrencilerin ortalaması 90,75, ön örgütleyici bulunmayan eğitim yazılımlarını kullanan öğrencilerin ortalaması ise 77,89 olarak hesaplanmıştır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Ön örgütleyicilerin akademik başarıyı artırdığı sonucuna ek olarak, ön örgütleyicilerden etkilenme derecesinin öğrenme stillerine göre (Kolb'un yalnızca yerleştiren ve değiştiren kategorisi) değiştiği bulunmuştur.

Yurdakul (2015), ön örgütleyici olarak amaç belirleme stratejisinin, öğrencilerin dinlediğini anlamaları üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla bir yarı deneysel araştırma yürütmüştür. Çalışmaya okulöncesi kurumlardaki 5 yaşında 66 öğrenci

katılmıştır. Çalışmada 2 deney 2 kontrol grubu bulunmaktadır. 5 hafta / 10 ders boyunca devam eden çalışmada, deney gruplarına dinleme metninden önce ve metnin ortalarında bir amaç verilmiştir. Kontrol gruplarında ise hiçbir amaç belirlemeden dinlemeler yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacının oluşturduğu açık uçlu sorular kullanılmıştır. Veri analizleri sonucunda, ön örgütleyici olarak amaç belirlenerek dinleme yapılan deney gruplarının dinlediğini anlamasının, kontrol gruplarına oranla istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Eser (2018) 7. sınıf öğrencilerine oran-orantı konusunu ön örgütleyicilerle öğretmenin akademik başarıya ve öğrencilerin tutumuna etkisini araştırmıştır. Bu araştırmayı, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Antalya'nın Kepez ilçesindeki Ayşe Ahmet Atmaca Ortaokulu'nda 60 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürüttüğü çalışmada 30 kişilik bir kontrol ve yine 30 kişilik bir deney grubu vardır. Eser 5 hafta boyunca deney grubunda dersleri ön örgütleyiciler kullanarak anlatmıştır. Çalışmasında bulunan ders planlarını incelediğimizde, her derse bir soru ile başlanmış ve yeni konuya geçmeden önce bir önceki derste öğrenilenler gözden geçirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, kendi geliştirdiği tutum ölçeği, çoktan seçmeli başarı testi ve açık uçlu sorulardan oluşan başarı testini kullanmıştır. Veri analizleri sonucunda ise, deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı ve tutum yönünden anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2.2.2. Dünyada Ön Örgütleyiciler ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Ausubel (1960), yeni fakat anlamlı materyalin öğrenilmesinin bu materyal öncesi sunulacak olan genel, kapsayıcı bir giriş ile kolaylaştırılacağını öne sürmüştür. Ardında 40'ar lisans öğrencisini deney ve kontrol gruplarına ayırarak, deney grubuna 2500 kelimelik bir bilimsel metin öncesi 500 kelimelik çok daha genel, soyut ve kapsayıcı bir metin vermiştir. Kontrol grubuna ise bu 500 kelimelik metin verilmemiştir. 3 gün sonra iki grup da çoktan seçmeli bir teste tabi tutulmuştur ve bu test Ausubel'in hipotezini tartışmasız bir şekilde desteklemiştir. Ausubel buradan anlamlı materyal öncesi verilen ön örgütleyicilerin akılda kalıcılığı artırdığı sonucunu çıkarmıştır.

Stallings ve Derry (1986) ön örgütleyicilerin zayıf okuma becerileri durumları üzerinde olumlu etkileri olup olmadığını araştırmıştır. Bu doğrultuda iki deney yapılmıştır: Deney 1'de 201 üniversite öğrencisi ön örgütleyici olan ve olmayan

olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bu deneyde ön örgütleyicilerin hızlandırılmış okuma şartlarında metnin anlaşılmasını kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı test edilmiştir. Bu durumun iyi muhakeme yeteneği olan ancak hafızası zayıf öğrenciler üzerinde maksimum etkisi olacağı düşünülmüştür. Ancak sonuçlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öncelikle öğrencilerin muhakeme yeteneklerini ölçmek için bir metin sonrası çıkarım testi yapılmıştır. Daha sonra hafızayı ölçmek için bir düz yazı metni verilip, yüzeysel bilgiyi akılda tutma dereceleri ölçülmüştür. Bu öğrenciler hem edebi hem de teknik birer metin okumuştur. Deney 2'de test edilen hipotez ise, ön organize edicilerin, yeterli zaman verildiği takdirde, okul ortamındaki dikkat dağıtıcı gürültüde yapılan okumayı anlamayı kolaylaştıracağı idi. 180 öğrenci ön organize edici olan ve gürültülü, ön organize edici olan ve gürültüsüz, ön organize edici olmayan ve gürültülü, ön organize edici olmayan ve gürültüsüz olmak üzere 4 gruba ayrılmıştır. Deney 1'deki prosedürler aynen uygulanmış ve ön organize edicilerin dikkat dağıtıcı durumlar üzerinde anlamlı bir etkisi görülmemiştir. Yalnızca dikkat dağıtıcı durumların okumayı ve anlamayı kötü etkilediği bulunmuştur.

Herron ve diğ. (1998) 1995-1996 yıllarında, özel bir üniversitede başlangıç seviyesinde Fransızca dersi öğretilen 5 şubede toplam 67 öğrenci ile, yabancı dildeki videoları anlamada iki farklı ön örgütleyici türünü kıyaslamışlardır. 4 deney (48 kişi), 1 kontrol (19 kişi) gruplu araştırmada, 2 şubeye video öncesi video ile alakalı 6 tane düz bildiri cümlesi okunmuştur. Diğer 2 şubeye video öncesi video ile alakalı 6 tane soru cümlesi (düz cümlelerin WH sorularına dönüşmüş şekli) ve soruya 3 olası cevap okunmuştur. 1 şubeye ise direk video izletilmiş, ön örgütleyici kullanılmamıştır. Hiçbir grupta öğrencilere video izlerken not tutturulmamıştır. 15 haftada toplam 10 video, 10 test (her gruba 5 test, 5 video) uygulanmıştır. Her videodan hemen sonra öğrenciler öğretmenin okuduğu 6 soruya boş bir kağıda kendi dillerinde (Fransızca dinleme becerisini Fransızca yazma becerisi ile karıştırmamak için) cevap yazarak test edilmişlerdir. Her cevap 0-1-2 puan arasında değerlendirilmiştir. Doğru cevaplar 2 puan, kısmen doğru cevaplar 1 puan, yanlış cevaplar ise 0 puan almıştır. Puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla kağıtlar 2 farklı kişi tarafından öğrenci isimleri kapatılarak okunmuştur. İki okuma arasındaki tutarlılık %92 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, iki farklı ön örgütleyici almış gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken, deney grupları ile kontrol grubu arasında deney grubunun

lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak, türü fark etmeksizin, video öncesi ön örgütleyici kullanılması tavsiye edilmiştir.

Bastick (1999), Ausubel'in öğrencilerin öğretim hedeflerini ön örgütleyici olarak kullandığına dair varsayımını araştırmak için 13-19 yaş arası 684 öğrenci üzerinde deney yapmıştır. Deneyler genellenebilirliği sağlamak amacıyla 13 öğretmen tarafından 4 farklı etnik grup üzerinde 4 farklı derste yürütülmüştür. Her gruba 40'ar dakikalık 2 ders yapılmış, her dersin ilk on dakikasında konuyla ilgili 4 öğretim hedefi verilmiştir. Hedeflerin önemli olduğuna dikkat çekmek için ders esnasında kullanılacakları söylenmiştir. Dersin sonunda öğrencilerden dersin başında söylenen 4 hedefi yazmaları ve hangi hedefin derste işlenmediğini bulmaları istenmiştir. Bulup bulamamaları bu hedefleri ön örgütleyici olarak kullanıp kullanmadıklarına dair kanıt olarak kullanılmıştır. Eğer öğrenciler hedefleri ön örgütleyici olarak kullandıysa, derste geçmeyen hedefi hatırlayacakları varsayılmıştır. Dört hedefi de hatırlayan ancak hangisinin derste kullanılmadığını bilemeyen öğrenciler, hedefleri ön örgütleyici olarak kullanmamış olarak sınıflandırılmıştır. Deneyin sonucunda, 235 öğrenci 4 hedefi de hatırlamıştır, ancak içlerinden yalnızca 165 tanesi hangi hedefin derste kullanılmadığını bulabilmiştir. Araştırmacı deney sonucunda, öğrencilere ders başında verilen eğitim hedeflerinin, öğrenciler tarafından bilinçli bir şekilde ön örgütleyici olarak kullanılmadığı sonucuna varmıştır.

Safdar ve diğ. (2012) 2008-2009 öğretim yılında 98 Pakistanlı 9. sınıf lise öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada fizik dersi öğretiminde geleneksel öğretim ile Ausubel'in anlamlı öğrenmesi ve kavram haritaları kullanılarak yapılan öğretim sonucunda öğrencilerin başarıları arasından anlamlı bir fark olup olmadığını "olmayacağı" yönündeki hipotezleri doğrultusunda araştırmışlardır. Bunun için kümeden gelişigüzel örnekleme ile 4 şube arasından B ve C seçilmiştir. B şubesindeki 50 öğrenci kontrol grubunu, C şubesindeki 48 öğrenci ise deney grubunu oluşturmuştur. 9. sınıf fizik dersi konuları ve Bloom'un taksonomisindeki hedefler göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından oluşturulan başarı testi aynı 98 öğrenci üzerinde denenip, geliştirilip, 2 aylık deneysel sürecin sonunda uygulamaya konmuştur. Testin güvenilirliği KR-21 ile hesaplanarak 0.81 olarak bulunmuştur. Kapsam geçerliği alanında uzman iki kişi tarafından bazı maddeler değiştirilerek onaylanmıştır. Araştırma sonucunda, anlamlı öğrenme ve kavram haritaları kullanılan deney grubunun ortalaması 33.90, geleneksel öğretim kullanılan kontrol

grubunun ortalaması ise 28.30 çıkmıştır. Bu da iki grup arasında anlamlı bir fark olduğunu göstererek, araştırmacıların hipotezini reddetmiştir. Sonuç olarak, kavram haritalarının öğrenmeyi daha anlamlı kıldığı ve bilgileri hatırlamayı kolaylaştırdığı söylenmiştir.

Chuang ve Liu (2014) 251 üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde farklı tür ön örgütleyici türlerinin öğrencilerin ısı transferi konusunu (web-tabanlı öğretim ile) anlamaları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Öğrencilerden 125 tanesi rastgele dinleme parçası olarak sunulan ön örgütleyici, 126 tanesi ise okuma metni olarak sunulan ön örgütleyici bulunduran iki gruba ayrılmışlardır. Bu gruplar kendi içlerinde ana materyal olarak dinleme parçası ve okuma metni olmak üzere yine rastgele ikiye ayrılmışlardır. Böylece ilk grupta (dinleme parçası ön örgütleyici grubu) 63 dinlemeli ana materyal ve 62 okumalı ana materyal, ikinci grupta ise (okuma metni ön örgütleyici grubu) 63 dinlemeli 63 okumalı ana materyal alacak öğrenci olmuştur. Her iki ana materyal de ısı transferinin prensiplerini anlatan 3 sayfaya sahiptir ve bunlardan önce ısı transferinin özeti olarak birer sayfa dinleme veya okuma şeklinde ön örgütleyici sayfası yer almaktadır. Öğrencilerin konuyu bitirmesinin ardından, 26 maddelik bir son test verilerek prensipleri anlama dereceleri ölçülmek istenmiştir. Sonuç olarak, dinlemeli ön örgütleyici verilen grupta ana konunun dinleme veya okuma olarak sunulması bir fark yaratmazken, okumalı ön örgütleyici verilen grupta ana konunun dinleme veya okuma olarak sunulması fark yaratmıştır. Bu fark yaratan grupta okumalı ön örgütleyici sonrasında ana konuyu da okuma olarak alanlar son testte ana konuyu dinleme olarak alanlardan daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca ana konuyu dinleme olarak alanlardan ön örgütleyicisi de dinleme olanlar, son testte ön örgütleyicisi okuma olanlara göre daha başarılı olmuşlardır. Ancak ana konuyu metin olarak alanlarda ön örgütleyicisi dinleme veya okuma olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özetle, ön örgütleyici ile ana konu aynı formatta olduğunda öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Dinleme ön örgütleyicisi dinleme parçasının anlaşılmasını, okuma ön örgütleyicisi ise okuma parçasının anlaşılmasını kolaylaştırmıştır.

2.2.3. Türkiye'de Kavram Haritası ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Duru (2001), 2000-2001 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bir devlet okulunda 161 7. sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada fen bilgisi dersinde kavram haritası ve

gruplara kavram haritası çizdirilerek yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve hatırlamaya etkisini araştırmıştır. 2 deney 2 kontrol grubuyla yürütülen araştırmanın sonucunda, kavram haritası ve gruplara kavram haritası çizdirilerek öğretim yapılan deney gruplarının akademik başarı ve hatırlama düzeyi, yalnızca geleneksel anlatımla öğretim yapılan kontrol gruplarına oranla daha yüksek çıkmıştır.

Kılıç (2009), 2008-2009 eğitim öğretim yılında 36 (18 kız, 18 erkek) 7. sınıf öğrencisi ile fen bilgisi dersinde ön-test son-test kontrol gruplu bir deneysel çalışma yürütmüştür. Çalışma sonucunda elektrik konusunda kavram haritası kullanımının öğrencilerin başarılarına, bilgilerinin kalıcılığına ve tutumlarına etkisini, ve bunların cinsiyetle ilişkisini bulmayı amaçlamıştır. Haftada 4 saat olmak üzere 4 hafta yürüttüğü çalışmada 18 kişilik deney grubunda kavram haritaları kullanırken, 18 kişilik kontrol grubunda geleneksel yöntemle ders işlemiştir. Hem deney hem kontrol grubunda Fen Önbilgi Testi (FÖT), Elektrik Başarı Testi (EBT) ve Fene Karşı Tutum Testi (FKTT) ön test olarak kullanılmıştır. Son testte EBT ve FKTT her iki grupta da yeniden kullanılırken, EBT aynı zamanda kalıcılığı ölçmek için de kullanılmıştır. Ön testlerin tümünde denk bulunan gruplara uygulama sonrası yapılan son testin sonuçları ilişkisiz örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, hem başarı hem tutum hem de kalıcılık testinde deney ve kontrol gruplarının puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak cinsiyetin başarıyı, tutumu, ya da kalıcılığı etkilediğine dair hiçbir anlamlı bulguya rastlanmamıştır.

Temelli ve diğ. (2011), İnsanlarda Solunum Sistemi konusunun öğretiminde kavram haritası kullanımının geleneksel yöntemle göre daha etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla 80 6. sınıf öğrencisi ile ön test son test kontrol gruplu bir deneysel çalışma yürütmüşlerdir. Deney grubunda 40, kontrol grubunda 40 öğrenci bulunan çalışmada veri toplamak amaçlı bir başarı testi geliştirilmiş ve güvenilirliği pilot uygulamayla test edilmiştir. Ön testte denk bulunan gruplardan deney grubuna ilgili ünite 2 hafta boyunca kavram haritası tekniği ile öğretilirken kontrol grubunda ders normal akışında sürmüştür. Son test sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubunun son testte aldıkları puan ön testin yaklaşık 3 katı iken, kontrol grubunun son test puanı ön testin yaklaşık 2 katı olarak bulunmuştur. İki grubun son testleri bağımsız örneklem t test

ile karşılaştırıldığında, ortalamalar arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Özay Köse (2014), biyoloji dersinde bazı soyut kavramların öğretimini kolaylaştırmak amacıyla hücre ve organeller konusunu bir gruba kavram haritası ile öğretip, diğer grupta geleneksel yöntem ile öğreterek kavram haritası tekniğinin etkililiğini sınamıştır. Son test kontrol gruplu bu çalışma 9. sınıflarla yapılmış olup her iki grupta da 30 öğrenci bulunmuştur. Uygulama öncesinde iki gruba da kavram haritaları ile ilgili bilgi verilmiştir ve öğrencilerle beraber örnek bir kavram haritası oluşturulmuştur. Daha sonra deney grubunda 2 hafta boyunca hücre ve organeller konusu kavram haritası ile işlenirken, kontrol grubunda aynı konudaki dersler kavram haritasız devam etmiştir. Bu iki haftanın sonunda veri toplama amacıyla iki gruba da 18 adet boşluktan oluşan bir kavram haritası verilerek doldurmaları istenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubunun ortalaması 12,83 iken deney grubunun ortalaması 15,90 olarak bulunmuştur. SPSS t testi sonuçları bu farkın anlamlı olduğunu göstermiştir ve çalışmanın sonunda kavram haritaları etkili bulunmuştur.

Bülbül (2015), yabancılara Türkçe öğretiminde kavram haritası kullanımının okuduğunu anlamaya etkisini test etme amaçlı 11 öğrenci ile 8 haftalık bir eylem araştırması yapmıştır. Çalışmada ön test ve son test olarak okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. Ayrıca her hafta toplanan öğrenci çalışmaları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile uygulama sonrası incelemeler yapılmıştır. Ön test ve son test başarı puanlarından elde edilen bulgulara göre kavram haritalama tekniği okuduğunu anlama üzerinde etkili bulunmuştur. Ayrıca nitel verilerden elde edilen bulgular da kavram haritasının etkililiğini ortaya koyacak nitelikte olup nicel verileri desteklemiştir.

Biçer (2017), 7. sınıf matematik konusu çokgenlerin öğretiminde kavram haritası etkililiğini ölçmek adına karma bir çalışma yürütmüştür. Toplam 50 öğrenciden oluşan çalışmada, deney ve kontrol gruplarında 25'er öğrenci bulunmuştur. Nicel veriler ön test son test ve kalıcılık ölçme testi olarak kullanılan çoktan seçmeli başarı testi ile, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmıştır. 3 hafta/ 15 ders saati süren çalışmada, deney grubuna kavram haritası kullanılarak ders işlenirken kontrol grubunda kavram haritası olmaksızın ders işlenmiştir. Ön test sonuçları grupların denk olduğunu göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarının kendi

içlerinde ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İki grubun son test başarı puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Son testten bir ay sonra aynı başarı testi kalıcılığı ölçmek adına iki gruba da uygulanmıştır. Bu uygulamanın veri analizleri sonucunda, deney ve kontrol grubunun başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubunun ortalaması son teste göre artarken, kontrol grubunun ortalaması azalmıştır. Bu da kavram haritalarının kalıcılıkta etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca 9 öğrenciye uygulanan yapılandırılmış görüşme soruları sonucunda, öğrencilerin kavram haritası uygulamasını faydalı bulduğunu kanıtlar nitelikte cevaplara ulaşılmıştır.

Özdemir, Tutak ve Aydoğdu (2017) ise 8. sınıfların matematik dersinde kareköklü ifadeler konusunun anlatımında kavram haritası desteği kullanarak, geleneksel yöntemle göre üstünlüğü olup olmadığını sınımlardır ve matematiğe yönelik tutum testi ile öğrencilerin bu yöntemden sonra tutumlarının değişip değişmediğine bakmışlardır. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülen bu çalışmaya 26 kontrol 27 deney olmak üzere 53 öğrenci katılmıştır. Erişile ilgili veriler 25 soruluk çoktan seçmeli bir başarı testi ile toplanmıştır. Tutum ile ilgili veriler ise Matematiğe Yönelik Tutum Testi ile toplanmıştır. 4 hafta/16 ders saati süren çalışmada kontrol grubuna geleneksel yöntemle ders verilmiştir. Deney grubunda ise öğrencilere kavramlar arasındaki ilişkiler oklara yerleştirilmemiş yani tamamlanmamış kavram haritası verilerek, öğrencilerden bunu tamamlamaları istenmiştir. Her yeni derse başlamadan önce bir önceki kavram haritasındaki yanlışlar ile ilgili dönüt verilip, kavram haritasının doğru hali tahtaya öğrencilerle beraber çizilerek bir önceki dersin tekrarı yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda grupların başarı ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Her iki grubun kendi içlerindeki ön test son test başarı puanları arasındaki fark da son test lehine anlamlı çıkmıştır. Bu durumda kavram haritası destekli matematik öğretiminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda, tutum testi ön test sonuçları denk olan grupların, tutum son test puanları arasında da deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel yöntemle ders sonrası matematiğe karşı tutumları değişmezken, deney

grubunda kavram haritası destekli matematik dersi sonucunda öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında oldukça yüksek bir artış gözlemlenmiştir.

Çay ve Karakuş (2020), üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil bilgisi derslerinde kavram haritası kullanımının etkililiğini sınamak ve kavram haritası ile yapılan dersler hakkında öğrenci görüşlerini incelemek amaçlı karma desen bir araştırma yürütmüştür. Nicel aşamada tek gruplu zayıf deneysel desen kullanılmıştır ve 14 öğrenciden kavram haritası değerlendirme formu ile veri toplanmıştır. Nitel aşamada ise açık uçlu sorulardan oluşan formdaki öğrenci görüşlerine içerik analizi yapılmıştır. 6 hafta süren uygulama öncesi öğrencilerden ön test olarak bir kavram haritası oluşturmaları istenmiştir. Daha sonra öğrenciler kavram haritası hakkında bilgilendirilerek, 6 hafta boyunca her hafta ders sonunda kavram haritası oluşturmaları istenmiştir. Yine uygulaması sonrası bir son test olarak kavram haritası hazırlatılarak bu ön test ve son test veri toplama araçları bir kavram haritası değerlendirme rubriği ile puanlanmıştır. Bu rubrikte kavram haritasının düzeni, kavramlar, kavramlar arası ilişkiler ve hiyerarşi gibi noktalar 1-5 arasında değerlendirilmiştir. Ön test ve son test arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca nitel verilerden elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin kavram haritasının akılda kalıcılığı artırdığını, öğrenmeyi daha etkili kıldığını, somutlaştırdığını, kolaylaştırdığını, ve eksiklerini görmelerini sağladığını vb. düşündükleri ortaya çıkmıştır.

2.2.4. Dünyada Kavram Haritası ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Gopal (2004), 94 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada kavram haritası tekniği kullanımının dil bilgisi öğretimi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Ön test son test kontrol gruplu bu çalışmada ön testte bir önceki yılın konuları yoklanarak gruplar birbirine denk bulunmuştur. Daha sonra deney grubunda 30 ders boyunca kavram haritası kullanımı yapılırken, kontrol grubunda geleneksel yöntem sürdürülmüştür. 30 ders sonra bir son test yapılarak, deney grubunun son test puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kalhor ve Shakibaei (2012), İranlı 38 lise 3. sınıf öğrencisi ile kavram haritası kullanımının İngilizce okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini bulma amaçlı bir çalışma yürütmüşlerdir. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülen bu çalışma 60 dakikalık 12 ders süresini kapsamaktadır. Deney grubunda

derslere kavram haritası tekniği katılırken, kontrol grubu bu teknikten faydalandırılmamıştır. Veriler çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açıklamalı, kavram haritalı vb. karışık türde sorulardan oluşan bir başarı testi ile toplanmıştır. Yapılan son test sonucunda deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunarak, kavram haritası destekli öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve anlamlı öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır.

Cutrer ve diğ. (2012), solunum yetmezliği konu anlatımında uzman kavram haritasının ön örgütleyici olarak kullanılmasının stajyer doktorların anlamasına etkilerini araştırmıştır. 23 kişi kontrol grubunda, 23 kişi ise deney grubunda bulunmuştur. Deney grubunda ders uzman tarafından hazırlanmış bir kavram haritasının beş dakika incelenmesiyle başlamıştır. Kontrol grubunda kavram haritası kullanılmamıştır. Ön test, son test, ve kalıcılık testi olarak öğrencilere kavram haritası çizdirilmiştir. Bu kavram haritaları bir değerlendirme formu ile puanlandırılmıştır. Grupların ön test sonuçları birbirine denk bulunmuştur. Son test ve kalıcılık testinde ise anlamlı bir fark bulunmakla beraber, bu fark deney grubunun lehinedir. Ayrıca iki gruba da yapılan 10 soruluk anket sonucu, deney grubunun kavram haritası oluşturma amacını ve faydalarını daha iyi anladığını göstermiştir.

Nwagbo and Okonkwo (2014), kimya dersinde çevresel kavramların öğretiminde kavram haritası kullanımının akademik başarıya etkisini ve bunun cinsiyetle ilişkisini incelemiştir. Yarı deneysel eşitlenmemiş kontrol gruplu bu çalışmada, kontrol grubunda 156, deney grubunda 157 öğrenci bulunmaktadır. Ön testte denk bulunan grupların son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda erkeklerin son testte anlamlı derecede daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Liu (2016) Tayvan'da 100 üniversite birinci sınıf öğrencisi ile ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile kavram haritası ve mobil İngilizce kelime öğrenimi üzerine bir araştırma yürütmüştür. 100 kelimedenden oluşan boşluk doldurmalı ön test sonucu denk çıkan gruplar, 50şer kişilik deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Testteki 32 kelimenin öğretimine karar verilmiştir. Çalışmada 2 hafta boyunca haftanın altı günü olmak üzere deney grubuna MMS ile günde 3-4 kelime öğreten kavram haritası yollanırken, kontrol grubuna aynı kelimeler SMS ile yalnızca kelime ve açıklaması olarak kavram haritası olmaksızın gönderilmiştir. 2 hafta sonra yapılan son testin analizleri sonucunda, kavram haritalı mesaj alan grubun, yalnızca SMS

alan gruba göre kelime bilgisinin anlamlı derecede daha fazla arttığı gözlemlenmiştir. Son testten bir hafta sonra yapılan kalıcılık testi de deney grubu lehine anlamlı bir fark göstermiştir.

Yapılan literatür taraması sonucunda, Türkiye'de son yirmi yılda ön örgütleyicilerin farklı derslerde kullanımı ile ilgili yapılan ve dijital platformda ulaşılabilen araştırmaların çoğunluğunun başarıyı olumlu yönde etkilediğine dair sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Bunlardan dört tanesi İngilizce dersinde uygulanmıştır. Dünyada yapılan çalışmalara bakıldığında yine ön örgütleyicilerin olumlu etkilerini bulan çalışmalar çoğunluktadır.

Kavram haritaları ile ilgili Türkiye'de (son yirmi yılda) ve dünyada yapılan bazı çalışmalara bakıldığında ise görülmektedir ki sonuçların tümünde kavram haritalarının başarıya olumlu etkisi bulunmuştur. Ancak Türkiye'deki çalışmalara bakıldığında, kavram haritalarının çoğunlukla fen bilgisi derslerinde kullanıldığı görülmektedir. Bu literatür taraması sonucunda İngilizce dersinde kavram haritası kullanımının yaygın olmadığı sonucuna varılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, uygulama süreci, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine dair detaylar bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma yönteminin desenlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Büyüköztürk (2011)'ün aktardığına göre, Kerlinger (1973)'in ön test son test kontrol gruplu desen tanımı, deney ve kontrol grubuna yansız atanan katılımcıların deneysel işlemde önce ve sonra olmak üzere iki defa ölçüldüğü desendir.

Ön test son test kontrol gruplu desende yansız atanan bir deney bir de kontrol grubu bulunur. Bu grupların ikisine de ön test ve son test uygulanır. Böylece ön test iki grubun denkliğinin bilinmesini sağlarken, son test de sonuçların buna göre düzenlenmesini sağlar (Karasar, 2013, 97).

Arıkan (2013, 79) yarı deneysel yöntemle ilgili şöyle bir yorumda bulunmuştur. "Bu yöntemde grupların rastgele seçilme olanağı olmadığından, mümkün olduğu kadar birbirine benzer eşleştirmeler (gruplar) yapılmaya çalışılır." Bu yorumdan hareketle, bu çalışmaya dahil edilen deney ve kontrol grubu bir vakıf üniversitesinin Sanat ve Tasarım Fakültesi öğrencilerinden seçilmiştir. Hangi bölümün deney, hangi bölümün kontrol grubu olacağı ise rastgele (random) atanmıştır.

Araştırmanın deseni aşağıdaki Tablo 2'de görsel olarak sunulmuştur.

Tablo 2: Desenin Görsel Hali

Grup	Uygulama Öncesi Ön Test	Deneysel İşlem (Ön Örgütleyici Kullanımı)	Uygulama Sonrası Son Test
Deney (N=28)	var	var	var
Kontrol (N=28)	var		var

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere ön test ve son test her iki gruba da uygulanmıştır. Ön örgütleyici kullanımı ile gerçekleşen deneysel işlem yalnızca deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir deneysel işlem uygulanmamıştır.

3.2. Uygulama Süreci

Ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanımının lisans 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına etkisini ölçmek ve bunun cinsiyetle ilişkisini incelemek için yapılan bu çalışmada yer alan iki ayrı sınıf deney ve kontrol grubu olarak rastgele (random) atanmıştır. Grupların benzerliği açısından bu sınıfların aynı fakülteden seçilmesine özen gösterilmiştir.

Araştırma toplam 8 hafta, deneysel uygulama ise toplamda 6 hafta / 12 ders saati sürmüştür. Bir ders süresi 45 dakikadır. 6 haftalık uygulamanın öncesindeki hafta ön test yapılmış, 6 haftalık uygulamanın sonrasındaki hafta ise son test yapılmıştır.

Her iki sınıfa da araştırmacı tarafından ders verilmiş olup, öğretmen değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin kaldırılması hedeflenmiştir. Deney grubunda 6 hafta boyunca Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramında önerdiği ön örgütleyiciler ile ders yapılırken, kontrol grubunda ön örgütleyiciler öğretime dahil edilmemiştir.

Ön örgütleyici olarak kullanılan kavram haritaları, araştırmacı tarafından ders kitabı incelenerek oluşturulmuştur. İki grupta da akademik başarıyı ölçmek adına araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ve son halini alan 40 soruluk başarı testi hem ön test hem de son test olarak kullanılmıştır.

Deney grubunda ön örgütleyici olarak kullanılan kavram haritaları Ek 4, Ek 5, Ek 6, Ek 7, Ek 8 ve Ek 9'da bulunmaktadır.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir vakıf üniversitesinin lisans birinci sınıf öğrencilerinin olduğu 1 deney ve 1 kontrol sınıfı oluşturmaktadır. Ulaşım ve zaman sınırlılığından dolayı uygun örnekleme yolu ile yapılan bu araştırma, araştırmacının çalıştığı kurumda gerçekleştirilmiştir. Araştırma için gereken izin yazılı olarak alınmış olup Ek 10'da gösterilmiştir. Çalışmada grupların benzerliğine katkı amaçlı iki grup da aynı fakülteden ve araştırmacının ders verdiği bölümlerden seçilmiştir.

Çalışmaya toplamda 56 kişi katılmıştır. Deney grubu 12 kız 16 erkek olmak üzere 28 kişiden oluşmaktadır. Kontrol grubu ise 13 kız 15 erkek olmak üzere 28 kişiden oluşmaktadır. Bu durumda çalışmada 25 kız öğrenci, 31 erkek öğrenci yer almaktadır. Çalışmaya katılan hiçbir öğrenci İngilizce hazırlık okumamıştır. Aşağıdaki Tablo 3'te gruplara göre cinsiyet dağılımı verilmiştir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız	Erkek	N
Deney	12	16	28
Kontrol	13	15	28
Toplam	25	31	56

Tabloda görüldüğü üzere deney ve kontrol grubuna dağılan kız ve erkek öğrenci sayıları birbirine yakındır.

3.4. Veri Toplama Aracı

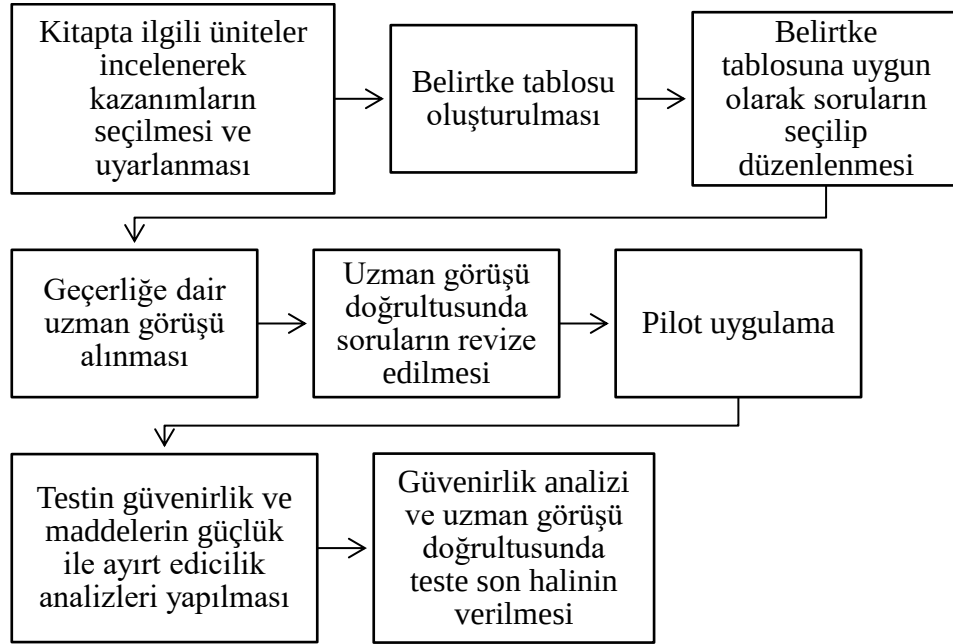
Veri toplama aracı olarak İngilizce dersindeki akademik başarıyı ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen 40 soruluk çoktan seçmeli başarı testi kullanılmıştır. Şıklar üniversite öğrencilerinin seviyesine uygun olarak beş seçenekten oluşmaktadır. Sorular kelime, dil bilgisi ve anlamayı ölçmektedir.

Başarı testindeki sorular araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Soruların bazıları ders kitabının öğretmenlere özel ünite sonu testleri ve final değerlendirme sorularından uyarlanmıştır. Başarı testini tamamlamaları için öğrencilere verilen süre 50 dakika olarak belirlenmiştir.

Aşağıdaki alt başlıkta sorular seçilirken ve hazırlanırken nelerin dikkate alındığı, ne gibi süreçlerden geçildiği detaylı olarak anlatılmaktadır.

3.4.1. Başarı Testinin Geliştirilmesi

Aşağıdaki Şekil 7'de başarı testinin hazırlanma süreci gösterilmektedir.



Şekil 7: Başarı Testinin Geliştirilme Aşamaları

Yukarıdaki şekilde görüldüğü üzere, başarı testinin geliştirilmesine kitaptaki ünitelerin incelenip kazanımların belirlenmesi ile başlanmıştır. Bu doğrultuda belirtke tablosu oluşturularak sorular hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular revize edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda ön test ve son test olarak kullanılacak başarı testi ilk etapta 50 maddeden oluşmaktaydı. Uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan bu 50 soruluk başarı testi, geçerlik ve güvenirliği sağlamak adına 126 kişiden oluşan bir pilot uygulamayla esas uygulama yapılacak olan gruba benzer bir grupta denenmiştir.

Pilot uygulama sonrasında, SPSS 24 paket programı ile başarı testinin güvenirlik testi ve maddelerin güçlük ve ayırtıcılık analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda başarı testinden toplamda 10 madde olmak üzere, 7 madde ayırt ediciliği düşük olduğu için, 3 madde ise madde güçlüğü çok zor/çok kolay olması sebebiyle çıkarılmıştır. 7 maddede ise yine aynı sebeplerden düzeltmeye gidilmiştir. Başarı testinin güvenirlik katsayısı oldukça güvenilir bulunmuştur. Sonuç olarak, uygulama öncesinde ön test, sonrasında ise son test olarak kullanılacak başarı testi 40 soru ile son halini almıştır.

3.4.2 Veri Toplama Aracının Deneme ve Analizi

Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ve ilk etapta 50 maddeden oluşan çoktan seçmeli başarı testi, deneme amacıyla pilot uygulamaya konmuştur. Bu test, uygulama yapılan üniversitenin, esas uygulama yapılacak öğrenci grubuna benzer 126 lisans öğrencisine uygulanarak, testin güvenirlik ve geçerliğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS 24 paket programı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin cevapları programa doğru ve yanlışlara göre 1-0 olarak girilmiştir. Teste hem güvenirlik analiz yöntemlerinden olan KR-20 testi hem de madde güçlük ve ayırt edicilik indeksi analizi yapılmıştır. 50 maddelik testin güvenirlik değeri ,883 bulunmuştur. Fakat, madde güçlük ve ayırt edicilik analizleri sonrası başarı testindeki 10 madde (düşük ayırt edicilik ve çok kolay/çok zor olmaları sebebiyle) testten çıkarılarak soru sayısı 40'a düşürülmüştür. Aşağıdaki bölümde başarı testinin 40 maddelik son haline dair güvenirlik, madde güçlük, ve madde ayırt edicilik değerleri bulunmaktadır.

3.4.2.1. Testin Güvenirlik Analizi

Başarı testinin güvenirliğini ölçmek için KR-20 (Kuder Richardson-20) güvenirlik testi yapılmıştır. Bu test doğruya 1 yanlış 0 puan verildiği durumlarda ve her bir maddenin güçlük indeksi bilindiği durumlarda kullanılır (Demir, Kızılay, Bektaş, 2016; Bolat, Karamustafaoğlu, 2019). Aşağıdaki Tablo 4'te testin güvenirliğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4: Başarı Testinin KR-20 Güvenirlik Katsayısı

Madde	
KR-20	sayısı
,871	40

Yukarıda görüldüğü üzere, başarı testinin güvenirlik katsayısı olarak alınan KR-20, .871 olarak bulunmuştur. Geliştirilen test 0,60-0,90 aralık değerleri alırsa test güvenilir demektir (Bolat, Karamustafaoğlu, 2019). Yukarıdaki tablodaki sonuca bakarak, bu çalışmada kullanılan başarı testi yüksek güvenirliğe sahiptir diyebiliriz.

Başarı testindeki maddelere alt üst gruplar yöntemi ile yapılan madde güçlük ve ayırt edicilik testleri sonucunda, 10 maddenin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, 7 maddenin şıklarında ise düzeltmelere gidilmiştir. Böylece çoktan seçmeli başarı testi 40 madde ile son halini almıştır.

Aşağıdaki Tablo 5'te 40 maddeye ait madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri bulunmaktadır. Ayırt edicilik indeksleri nedeniyle düzeltmeye gidilen maddeler *(yıldız) işareti ile gösterilmiştir.

Tablo 5: Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırtıcılık İndeksi	Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırtıcılık İndeksi
1*	0,51	0,26	21	0,39	0,55
2	0,73	0,41	22*	0,61	0,29
3	0,41	0,52	23	0,41	0,58
4	0,70	0,58	24	0,25	0,38
5	0,55	0,70	25*	0,32	0,29
6	0,72	0,38	26	0,76	0,47
7	0,48	0,44	27	0,54	0,61
8	0,66	0,67	28	0,61	0,41
9	0,70	0,41	29	0,50	0,41
10	0,47	0,47	30	0,48	0,32
11	0,52	0,35	31	0,52	0,52
12	0,30	0,50	32*	0,67	0,29
13	0,73	0,41	33	0,63	0,61
14*	0,33	0,20	34	0,61	0,70
15	0,38	0,64	35	0,67	0,58
16*	0,50	0,29	36	0,42	0,44
17	0,66	0,55	37	0,48	0,32
18	0,66	0,55	38	0,52	0,35
19*	0,32	0,29	39	0,55	0,76
20	0,55	0,35	40	0,54	0,61

Madde güçlük indeksleri (Pj) 0-1 arasında değer almaktadır. Madde güçlük değeri 1'e yaklaştıkça maddenin kolay olduğunu, 0'a yaklaştıkça ise zor olduğunu gösterir. Madde güçlük derecesi 0,00-0,20 arasında olan maddelerin çok zor, 0,80-1,00 arasında olan maddelerin ise çok kolay olduğunu ifade eder. Bunun dışında, 0,20-0,40 arası madde güçlük derecesi zor, 0,40-0,60 arası madde güçlük derecesi orta,

0,60-0,80 arası madde güçlük derecesi ise kolay olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada kullanılan başarı testinin 50 maddelik ilk halindeki 3 soru çok kolay/çok zor olmaları sebebiyle testten çıkarılmıştır.

Madde ayırtıcılık indeksi (r_j) ise -1 ile +1 arasında değer almaktadır. Değer 0,00-0,19 arasında ise o maddenin ayırt etme gücü yok demektir ve testte kullanılamamaktadır. 0,20-0,29 arasında değer alan maddeler testte düzeltilerek kullanılabilir. Bunun dışında, 0,30-0,39 arasındaki değerler orta derecede ayırt ediciliği, 0,40 ve üzeri değerler ise yüksek derecede ayırt ediciliği gösterir. Bu çalışmada kullanılan başarı testinin 50 maddelik ilk halindeki 7 madde ayırt edicilikleri düşük olduğundan dolayı testten çıkarılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan 40 soruluk başarı testinin ortalama güçlüğü 0,52 olarak bulunmuştur. Bir testte ortalama güçlük derecesinin 0,50 civarı olması onun iyi bir test olduğunu gösterir. Testin ortalama ayırt ediciliği ise 0,46 olarak bulunmuştur. Bundan hareketle, çalışmada kullanılan başarı testinin orta güçlükte ve yüksek ayırt edicilikte olduğunu söylemek mümkündür. Ek 2'de ilgili başarı testi, Ek 3'te ise ilgili başarı testine ait cevap anahtarı bulunmaktadır.

3.4.2.2. Testin Geçerlik Analizi

Başarı testi geliştirmede en ön planda tutulan geçerlik türü kapsam geçerliğidir (Yapı geçerliği de önemlidir. Biz kapsam geçerliği üzerinde durduk.) ve bu geçerliği sağlamanın en önemli yollarından biri belirtke tablosu hazırlanmasıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2014, 117). Buradan hareketle, başarı testi için soru hazırlamadan önce üniteler ve kazanımlar incelenerek bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Başarı testinin soruları bu tablo doğrultusunda hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda sorularda gereken düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca başarı testinin görünüş geçerliği için de uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşüne dair detaylar aşağıdaki başlıkta yer almaktadır. Belirtke tablosunun son hali ise Ek 1'de incelemeye sunulmuştur.

3.4.3. Uzman Görüşü

Başarı testine dair uzman görüşü uygulama yapılacak olan üniversitenin Yabancı Diller Bölümü test ofisi üyelerinden ve aynı seviyedeki öğrencilere İngilizce dersi

veren 6 yabancı diller fakülte öğretim görevlisinden ve çalışmanın danışmanından alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan çoktan seçmeli başarı testinin ön test ve son test olarak uygulanması ile toplanmıştır. Ön test her iki gruba da uygulandıktan sonra, deney grubunda 6 hafta / 12 ders saati olmak üzere ön örgütleyici olarak kavram haritaları ile ders işlenmiştir. Kontrol grubunda ise ön örgütleyici olmaksızın ders işlenmiştir. 6 haftanın sonunda aynı çoktan seçmeli başarı testi son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik paket programı kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları incelenmeden önce, grupların normal dağılıma sahip olmadığına karar verilmiştir. Çalışmada grup başına katılımcı sayısı 30'un altında olduğundan dolayı merkezi limit teoremine göre verilerin normal dağılmadığına karar verilmiştir. Dolayısıyla, bu verilerin analizi nonparametrik (parametrik olmayan) veri analiz yöntemleriyle yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin verilerin analizi Wilcoxon Signed Ranks testi ile yapılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına dair verilerin analizi de Wilcoxon Signed Ranks testi ile yapılmıştır. Cinsiyetin akademik başarıya etkisini ölçmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

3.5.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Denkliğine Dair Bulgular

Doğru veri analizinin yapılabilmesi için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmalıdır. Ancak veri sayısının 30'dan az olduğu durumlarda, merkezi limit teorisine göre verilerin normal dağılmadığı söylenir.

Buradan hareketle, verilerin normal dağılıma sahip olmadığını söylemek ve bu doğrultuda veri analizlerinde nonparametrik (parametrik olmayan) testlerden faydalanmak mümkündür diyebiliriz.

Ön test verileri normal dağılıma sahip olmadığı için, deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamaları arasındaki farka bakmak için, verilere nonparametrik veri analiz yöntemlerinden bağımsız gruplar için kullanılan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Aşağıdaki Tablo 6'da, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testten aldıkları puan ortalamalarına dair bulgular görülmektedir. Öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 40 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 6: Grupların Ön Test Puan Ortalamaları

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Deney	28	21,9286	8,15556	1,54126
Kontrol	28	18,9286	8,79364	1,66184

Yukarıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre ortalama 3 net fazla yaptıkları görülmektedir. Bu verinin anlamlı olup olmadığını görmek için aşağıdaki Tablo 7'de nonparametrik testlerde bağımsız gruplar için kullanılan Mann Whitney U testine dair veriler bulunmaktadır.

Tablo 7: Grupların Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Deney	28	31,39	879,00	-1,329	311,00	,184
Kontrol	28	25,61	717,00			

($p > 0,05$)

Tablo incelendiğinde $p > .05$ olduğu görülmektedir. Bu sebeple, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dolayısıyla, deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, ön test puanları bakımından birbirine denktir denebilir.

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanımının lisans 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarısına etkisinin ve bu etkinin cinsiyet ile ilişkisinin araştırıldığı bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarından toplanan veriler doğrultusunda yapılan veri analizlerine ilişkin bulgular ve bu bulguların yorumları bulunmaktadır.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testlerine Dair Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının son test ortalamalarını karşılaştırmak için nonparametrik testlerden Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Aşağıdaki Tablo 8'de, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son testten aldıkları puan ortalamalarına ilişkin bulgular görülmektedir. Öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 40 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8: Grupların Son Test Puan Ortalamaları

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Deney	28	30,3214	7,19080	1,35893
Kontrol	28	21,0357	8,16715	1,54345

Yukarıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre ortalama 9 net fazla yaptıkları görülmektedir. Bu verinin anlamlı olup olmadığını görmek ve birinci alt problemi test etmek için aşağıdaki Tablo 9'da nonparametrik testlerde bağımsız gruplar için kullanılan Mann Whitney U testine dair verilere yer verilmiştir.

Tablo 9: Grupların Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Deney	28	36,82	1031,00	-3,822	159,00	,000
Kontrol	28	20,18	565,00			

($p>0,05$)

Tablo incelendiğinde $p<0,05$ olduğu görülmektedir. Bu sebeple, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu demektir ki ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanılarak işlenen derslerin, geleneksel ders yöntemiyle işlenen derslere göre, öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları üzerindeki üstünlüğü fazla ve istatistiksel olarak anlamlıdır.

4.2. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki farkı görebilmek için aşağıdaki Tablo 10'da öğrencilerin her iki testteki başarı ortalamaları görülmektedir.

Tablo 10: Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Ortalamaları

Test	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Ön Test	28	21,9286	8,15556	1,54126
Son Test	28	30,3214	7,19080	1,35893

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanılan deney grubundaki öğrencilerin, başarı ortalamalarını son testte ön teste göre yaklaşık olarak 9 net artırdığı gözlenmektedir. Bu artışın anlamlılığına dair yorum yapabilmek ve ikinci alt problemi test etmek için aşağıdaki Tablo 11'de nonparametrik testlerde bağımlı gruplar için kullanılan Wilcoxon Signed Ranks testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11: Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon Signed Ranks Testi

Son Test Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif	0	,00	,00	4,62*	,000
Pozitif	28	14,50	406,00		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Yukarıdaki tablo incelendiğinde $p < .05$ olduğu görülmektedir. Bu sebeple, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu demektir ki, ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanılarak işlenen derslerin, öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisi vardır.

4.3. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki farkı görebilmek için aşağıdaki Tablo 12'de öğrencilerin her iki testteki başarı ortalamaları görülmektedir.

Tablo 12: Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Ortalamaları

Test	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Ön Test	28	18,9286	8,79364	1,66184
Son Test	28	21,0357	8,16715	1,54345

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı ortalamalarını son testte ön teste göre yaklaşık olarak 2-3 net artırdığı gözlenmektedir. Bu artışın anlamlılığına dair yorum yapabilmek ve üçüncü alt problemi test etmek için aşağıdaki Tablo 13'te nonparametrik testlerde bağımlı gruplar için kullanılan Wilcoxon Signed Ranks testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13: Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon Signed Ranks Testi

Son Test	N	Sıra	Sıra	z	p
Ön Test		Ortalaması	Toplamı		
Negatif	6	9,67	58,00	2,64*	,008
Sıra					
Pozitif	18	13,44	242,00		
Sıra					
Eşit	4				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Yukarıdaki tablo incelendiğinde $p < .05$ olduğu görülmektedir. Bu sebeple, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu demektir ki, geleneksel yöntem kullanılarak işlenen derslerin de, öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etkisi vardır.

4.4. Deney Grubunda Cinsiyet ile Akademik Başarı İlişkisi

Deney grubunda 12 kız 16 erkek olmak üzere toplamda 28 öğrenci bulunmaktadır. Bu gruptaki kız ve erkek öğrencilerin başarı puanları arasındaki farkı görmek ve bu farkın anlamlı olup olmadığını görmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin Mann Whitney U testi ön test sonuçları aşağıdaki Tablo 14'te son test sonuçları ise Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 14: Deney Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Ön Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra	Sıra	Z	U	p
		Ortalaması	Ortalaması			
Kız	12	14,96	179,50	,256	90,50	,798
Erkek	16	14,16	226,50			

Tablo 14 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu demektir ki iki grup başlangıçta birbirine denktir.

Tablo 15: Deney Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Son Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Kız	12	14,25	171,00	,140	93,00	,889
Erkek	16	14,69	235,00			

(p>0,05)

Tablo 15 incelendiğinde ise son testte de p değerinin >.05 olduğu gözlenmektedir. Bu durumda deney grubunun İngilizce dersindeki akademik başarısı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir diyebiliriz. Bu demektir ki İngilizce öğretiminde kullanılan ön örgütleyicilerin lisans 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

4.5. Kontrol Grubunda Cinsiyet ile Akademik Başarı İlişkisi

Kontrol grubunda 13 kız 15 erkek olmak üzere toplamda 28 öğrenci bulunmaktadır. Bu gruptaki kız ve erkek öğrencilerin başarı puanları arasındaki farkı görmek ve bu farkın anlamlı olup olmadığını görmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin Mann Whitney U testi ön test sonuçları aşağıdaki Tablo 16'da son test sonuçları ise Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 16: Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Ön Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Kız	13	16,58	215,50	1,24	70,50	,213
Erkek	15	12,70	190,50			

(p>0,05)

Tablo 16 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu demektir ki iki grup başlangıçta birbirine denktir.

Tablo 17: Kontrol Grubundaki Kız Ve Erkek Öğrencilerin Son Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Kız	13	15,38	200,00	,530	86,00	,596
Erkek	15	13,73	206,00			

($p>0,05$)

Tablo 17 incelendiğinde ise son testte de p değerinin $>.05$ olduğu gözlenmektedir. Bu durumda kontrol grubundaki akademik başarı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir diyebiliriz. Bu demektir ki ön örgütleyici kullanılmayan kontrol grubundaki lisans 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, bu çalışmadan elde edilen sonucun, literatürdeki çalışmalarla beraber tartışması ve elde edilen sonuç doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanımının 1. sınıf lisans öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, birinci alt problem olan "Ön örgütleyici kullanılan deney grubundaki öğrenciler ile ön örgütleyici kullanılmayan kontrol grubundaki öğrencilere ait son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusunun cevabı yapılan analizler sonucunda pozitif çıkmıştır. Grupların son test başarı puanları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubundaki öğrenciler, ön testten aldıkları puan ortalamalarını son testte yaklaşık olarak dokuz puan artırırken, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarını yaklaşık üç puan artırdığı bulunmuştur. Bu da ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanılarak işlenen İngilizce derslerinin, geleneksel yöntemle işlenen İngilizce derslerine oranla akademik başarıyı daha çok artırdığı sonucuna varmamızı sağlamıştır.

İkinci alt problem olan "Ön örgütleyici kullanılan deney grubundaki öğrencilere ait ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusunun cevabı yapılan analizler sonucunda pozitif çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu da ön örgütleyicilerin akademik başarı üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu sonucuna varmamızı sağlamıştır.

Literatürde bu çalışmadaki birinci ve ikinci alt probleme dair, bir diğer deyişle ön örgütleyici kullanımının akademik başarıyı artırdığına dair bulguları olan birçok çalışma bulunmaktadır. Herron ve diğ. (1998), öğrencilere yabancı dilde video izletmeden önce ön örgütleyici olarak düz cümleler ve soru cümleleri okunmasının öğrencilerin yabancı dildeki videoyu anlamasını geliştirdiği sonucuna varmıştır. Akdemir (2010) çalışmasında, 6 haftalık bir deneysel işlem sonrasında, ön

örgütleyici olarak özgün video kullanımının öğrencilerin yabancı dil dinleme becerilerini geliştirdiğine dair bulgular elde etmiştir. Safdar ve diğ. (2012), fizik dersinde ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını bulmuştur. Yurdakul (2015) ise amaç belirleme stratejisinin ön örgütleyici olarak verilmesinin dinlediğini anlama becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğunu bulmuştur.

Ayrıca, literatürde kavram haritası kullanımının akademik başarıyı artırdığı sonucuna varan birçok çalışma da bulunmaktadır. Duru (2001) çalışmasında, 7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde kavram haritası kullanımının hem akademik başarıyı artırdığı hem de hatırlamayı kolaylaştırdığına dair bulgular elde etmiştir. Gopal (2004) çalışmasında, dil bilgisi öğretiminde kavram haritası kullanımının önemli etkilerini bulmuştur. Kılıç (2009), 7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde kavram haritası kullanmanın hem başarıyı ve kalıcılığı artırdığını hem de derse karşı tutumu olumlu yönde geliştirdiğini bulmuştur. Kalhor ve Shakibaei (2012), lise 3. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, kavram haritası kullanımının öğrencilerin İngilizce okuma ve anlama becerilerini geliştirdiğini bulmuşlardır. Bülbül (2015), yabancılara Türkçe öğretiminde kavram haritası kullanımının okuduğunu anlama üzerinde etkili sonuçları olduğuna dair bulgular elde etmiştir. Liu (2016) ise çalışmasında, kavram haritası kullanımının üniversite 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime bilgilerini geliştirdiğine ve kalıcılığı artırdığına dair bulgular elde etmiştir.

Üçüncü alt problem olan "Ön örgütleyici kullanılmayan kontrol grubundaki öğrencilere ait ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusunun cevabı yapılan analizler sonucunda pozitif çıkmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu da geleneksel yöntemle işlenen derslerin de akademik başarı üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu sonucuna varmamızı sağlamıştır. Bu durum öğrencilerin son test öncesinde hangi yöntemle olursa olsun ders aldıkları gerçeği düşünüldüğünde çok da şaşırtıcı değildir. Literatürde bu çalışmadaki bulguları destekleyen çalışmalar mevcuttur. Beyhan (2005) 83 lisans 2. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği ön test son test kontrol gruplu çalışmasında ön örgütleyici kullanımının öğrencilerin eriş, tutum ve bilgilerinin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Bu çalışma sonucunda erişide son test puanları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık çıksa da, geleneksel

yolla eğitim verilen kontrol grubunun da son test puanlarının ön test puanlarına göre yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Yurdakul (2015) ön örgütleyici olarak amaç belirlemenin dinlediğini anlama üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında amaç belirlenerek dinleme yapılan deney gruplarının son test puanlarının amaç belirlemeden dinleme yapılan kontrol gruplarının son test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Ancak ön örgütleyici kullanılmayan bu kontrol gruplarının ön test ile son test puanları arasında da son test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Özdemir, Tutak ve Aydoğdu (2017), kareköklü ifadeler konusunun öğretiminde kavram haritası kullanımının 8.sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve tutumuna etkisini inceledikleri çalışmalarında, deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Fakat tıpkı bu çalışmada da olduğu gibi, kavram haritası kullanılmayan kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Dördüncü alt problem olan "Ön örgütleyici kullanılan deney grubundaki öğrencilerin başarı puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusunun ve beşinci alt problem olan "Ön örgütleyici kullanılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusunun cevabı yapılan analizler sonucunda negatif çıkmıştır. Deney grubunda da kontrol grubunda da kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir başarı farkı bulunamamıştır. Bu durumda, cinsiyet değişkeninin ne geleneksel yöntemle işlenen İngilizce derslerinde, ne de ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanılan İngilizce derslerinde akademik başarıya bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Literatürde bu alt problemlerin sonucunu destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Çakıcı (2005)'nın ön örgütleyicilerin öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini ölçmek ve bu etkinin cinsiyet ile ilişkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında, ön örgütleyicilerin cinsiyete göre okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Kılıç (2009), 7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde kavram haritası kullanmanın başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisini araştırdığı çalışmasında cinsiyetin bu değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Temur (2010)'un dinleme metinlerinden önce ve sonra verilen soruların dinlediğini

anlamaya etkisini incelediği çalışmasında cinsiyetin dinlediğini anlama üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

Yukarıda bahsedilen çalışmalar, bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

5.2. Öneriler

Lisans 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanımının akademik başarıya etkisinin araştırıldığı bu çalışmada aşağıda sunulan öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Yapılan araştırma sonucunda ön örgütleyicilerin ve kavram haritalarının İngilizce dersinde kullanımının öğretimde olumlu sonuçlar vermesi sebebiyle, öğretmenlerin derslerine bu iki aracı dahil etmesi önerilmektedir.
2. Ön örgütleyici ve kavram haritası konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin bu konularda eğitim almaları önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada öğrencilerin genel İngilizce becerileri ölçülmüştür. Gelecekteki araştırmalarda, temel becerilerden olan dil bilgisi, okuma ve anlama, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden biri seçilerek, ön örgütleyici kullanımının tek bir beceri üzerindeki etkisi ya da becerilerin ayrı ayrı araştırması yapılabilir.
2. Bu çalışmada yarı deneysel ön test son test kontrol gruplu desen ile bir deney bir kontrol olmak üzere toplam 56 öğrenciden oluşan iki grup üzerinde çalışılmıştır. Gelecek araştırmalarda daha fazla deney gruplu ve daha fazla katılımcının bulunduğu araştırmalar yapılabilir.
3. Gelecek araştırmalarda kavram haritası kullanımının başarıya etkisini ölçmede farklı deney gruplarında farklı türde kavram haritaları kullanılarak, hangi kavram haritası çeşidinin daha etkili olacağı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile. 2003. **Aktif Öğrenme**. 5. bs. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akdemir, Ahmet S. 2010. Videonun Dinleme Becerisine Ön Örgütleyici Olarak Uygulaması. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altunay, Uğur. 2000. Ön Örgütleyicilerin Ve Öğrenci Tutumlarının İngilizce İronik Metinlerin Anlaşılması Üzerine Etkileri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anderson, Richard C., Rand J. Spiro, Mark C. Anderson. 1978. Schemata As Scaffolding For The Representation Of Information In Connected Discourse. **American Educational Research Journal**. c. 15, s. 3: 433-440.
- Arıkan, Rauf. 2013. **Araştırma Yöntem ve Teknikleri**. 2. bs. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Armbruster, Bonnie B., Jean H. Osborn. 2002. **Reading Instruction And Assessment**. Boston: Allyn and Bacon (Aktaran: Çakıcı, Dilek, Uğur Altunay. 2006. Ön Örgütleyiciler ve Öğretimde Kullanımları. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c.14, s. 1: 11-20).
- Ausubel, David P. 1960. The Use Of Advance Organizers In The Learning And Retention Of Meaningful Verbal Material. **Journal of Educational Psychology**. c. 51, s. 5: 267-272.
- _____. 1968. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- _____. 2000. The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View.
- Ausubel, David P., Donald Fitzgerald. 1962. Organizer, General Background, And Antecedent Learning Variables In Sequential Verbal Learning. **Journal Of Educational Psychology**. c. 53, s. 6: 243-249 (Aktaran: Ivie, Stanley D. 1998. Ausubel's Learning Theory: An Approach to Teaching Higher Order Thinking Skills. **High School Journal**. c. 82, s. 1: 237-247).
- Bartlett, Frederic C. 1932. **Remembering**. Cambridge: The Cambridge University Press (Aktaran: Rumelhart, David E. 1980. Schemata: The Building Blocks of Cognition. **Theoretical Issues In Reading Comprehension**. ed. Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce, William F. Brewer. New Jersey: Lawrance Erlbaum: 33-58).

- Barron, Richard F. 1969. The Use Of Vocabulary As An Advance Organizer. **Research In Reading In The Content Areas: First Year Report.** ed. Harold L. Herber, Peter L. Sanders. New York: Syracuse University.
- Bastick, Tony. 1999. An Investigation Of Ausubel's Assumption That Students Use Instructional Objectives As Advance Organisers. **The 8th. European Conference for Research in Learning and Instruction, Ağustos 1999.** Göteborg, İsveç.
- Barnes, Buckley R., Elmer U. Clawson. 1975. Do Advance Organizers Facilitate Learning? **Review of Educational Research.** c. 45, s. 4: 637-659 (Aktaran: Stone, C. Leth. 1983. A Meta-Analysis of Advance Organizer Studies. **The Journal of Experimental Education.** c. 51, s. 4: 194-199).
- Bayat, Nihat. 2006. Şiire Yönelik Tutumların Ve Ön Örgütleyicilerin Şiirsel İmgelerin Anlamlandırılması Üstündeki Etkililiği. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beydoğan, H. Ömer. 2010. Grafiksel Düzenlemelerin Öğrencilerin Okuma-Anlama Düzeylerine Etkisi. **Milli Eğitim.** s. 188: 202-217. Güz.
- Beyhan, Ömer. 2005. Ön Organize Edicilerin (Advance Organizer) Öğrenci Erişisi, Tutum Ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Biçer, Neslihan. 2017. 7. Sınıf Matematik Dersi Çokgenler Alt Öğrenme Alanının Kavram Haritası Kullanılarak Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi Ve Öğrenci Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bobrow, Daniel G., Donald A. Norman. 1975. Some Principles of Memory Schemata. **Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science.** ed. Daniel G. Bobrow, Allan Collins. New York: Academic Press (Aktaran: Rumelhart, David E. 1980. Schemata: The Building Blocks of Cognition. **Theoretical Issues In Reading Comprehension.** ed. Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce, William F. Brewer. New Jersey: Lawrance Erlbaum: 33-58).
- Bolat, Ahmet, Sevilay Karamustafaoğlu. 2019. “Vücudumuzdaki Sistemler” Ünitesi Başarı Testi Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik. **Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi.** c. 5, s. 2: 131-159.
- Budak, Yusuf. 2001. Örgütleyici Bilgilerin Öğrenme Düzeyine Etkisi. **Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** s. 25: 37-62.
- Bülbül, Ferdi. 2015. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kavram Haritalarının Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 12, s. 31: 187-201.
- Büyüköztürk, Şener. 2011. **Deneyisel Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi.** 3. bs. Ankara: Pegem Akademi.

- _____. 2013. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. 18. bs. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2014. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 16. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Carrell, Patricia L. 1984. Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications And Applications. **The Modern Language Journal**. c. 68, s. 4: 332-341 (Aktaran: Çakıcı, Dilek. 2011. Şema Kuramının Okuduğunu Anlama Sürecindeki Rolü. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 30: 77-86).
- Chuang, Hsueh-Hua, Han-Chin Liu. 2014. Investigating The Effect Of Different Verbal Formats Of Advance Organizers On Third Graders' Understanding Of Heat Transfer Concept. **International Journal of Education in Mathematics, ScienceandTechnology**. c. 2, s. 1: 78-84.
- Clark, C.H., Thomas Bean. 1980. Improving Advance Organizer Research: Persistent Problems and Future Directions. **Annual Meeting of the National Reading Conference, 3-6 Aralık 1980**. San Diego.
- Cutrer, William B., Danny Castro, Kevin M. Roy, Teri L. Turner. 2011. Use Of An Expert Concept Map As An Advance Organizer To Improve Understanding Of Respiratory Failure. **Medical Teacher**. c. 33, s. 12: 1018-1026.
- Çakıcı, Dilek. 2005. Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- _____. 2011. Şema Kuramının Okuduğunu Anlama Sürecindeki Rolü. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 30: 77-86.
- Çakıcı, Dilek, Uğur Altunay. 2006. Ön Örgütleyiciler ve Öğretimde Kullanımları. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c.14, s. 1: 11-20.
- Çakıcı, Dilek, Birol Alver, Şükrü Ada. 2006. Anlamalı Öğrenmenin Öğretimde Uygulanması. **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 13: 71-80.
- Çay, Tolga, Fazilet Karakuş. 2020. A Mixed Methods Study on Using Concept Mapping Assisted English Teaching in A Preparatory Class. **IBAD Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 6: 465-480.
- Çoban, Bilal, Sebahattin Devecioğlu, Zeki Coşkuner. 2008. Öğretim Tekniği Olarak Kavram Haritalarının “Sporda Beslenme” Dersinde Kullanılması. **Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi**. c. 6, s. 2: 141-146.
- Demir, Buket. 2011. Eğitim Yazılımlarında Ön Örgütleyicilerin Öğrenme Stillerine Göre Akademik Başarıya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Demir, Nagehan, Esra Kızılay, Oktay Bektaş. 2016. 7. Sınıf Çözeltiler Konusunda Başarı Testi Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**. c. 10, s.1: 209-237.
- Duru, M. Kürşad. 2001. İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Kavram Haritasıyla Ve Gruplara Kavram Haritası Çizdirerek Öğretimin Öğrenci Başarısına Ve Hatırlamaya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ebenezer, Jazlin V., Sylvia Connor. 1998. **Learning to teach science: A model for the 21st Century**. Londra: Prentice-Hall International.
- Erden, Münire. 2011. **Eğitim Bilimlerine Giriş**. 5. bs. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, Münire, Yasemin Akman. 1995. **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme**. 6. bs. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eser, Mehtap. 2018. Ön Örgütleyicilerin 7. Sınıf Oran Orantı Konularının Öğretiminde Akademik Başarı Ve Tutuma Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekiz, Durmuş. 2013. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 2. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gopal, Pranita. [5.7.2019]. Concept Mapping : A Pedagogical Tool For Grammar Lessons. <https://pdfs.semanticscholar.org/f62a/8fe00b073cbf25bdb6799c0a90e28e16581a.pdf>.
- Gürten, Eda. 2012. Meaningful Learning and Educational Environment. **Journal of Education and Future**. s. 1: 21-35.
- Herber, Harold L., Peter L. Sanders. 1969. **Research in Reading in the Content Areas: First Year Report**. New York: Syracuse University.
- Herron, Carol, Holly York, Steven P. Cole, Paul Linden. 1998. A Comparison Study of Student Retention of Foreign Language Video: Declarative versus Interrogative Advance Organizer. **The Modern Language Journal**. c. 82, s. 2: 237-247.
- Ivie, Stanley D. 1998. Ausubel's Learning Theory: An Approach to Teaching Higher Order Thinking Skills. **High School Journal**. c. 82, s. 1: 237-247.
- Joyce, Bruce, Marsha Weil, Emily Calhoun. 2000. **Models Of Teaching**. Boston: Allyn and Bacon (Aktaran: Bayat, Nihat. 2006. Şiire Yönelik Tutumların Ve Ön Örgütleyicilerin Şiirsel İmgelerin Anlamlandırılması Üstündeki Etkililiği. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kalhor, Mandoureh, Goodarz Shakibaei. 2012. Teaching Reading Comprehension Through Concept Map. **Life Science Journal**. c. 9, s. 4: 725-731.

- Karasar, Niyazi. 2013. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 25. bs. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Nafiz. 2003. Fen Eğitiminde Kavram Haritaları. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 1, s. 13: 70-79.
- Kılıç, Emel. 2009. Fen Ve Teknoloji Konularını Öğrenme, Bilgi Kalıcılığı Ve Tutumda Kavram Haritası Tekniği Ve Cinsiyet Etkilerinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kozlow, M. J. 1978. A Meta-Analysis Of Selected Advance Organizer Research Reports From 1960-1977. Doktora Tezi. Ohio State Üniversitesi. (Aktaran: Stone, C. Leth. 1983. A Meta-Analysis of Advance Organizer Studies. **TheJournal of Experimental Education**. c. 51, s. 4: 194-199).
- Kurada, Kenan. 2006. Lise II Tarih Dersinin Öğretiminde Kavram Haritası Kullanımının Öğrenmeye Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Liu, Pei-Lin. 2016. Mobile English Vocabulary Learning Based On Concept-Mapping Strategy. **Language Learning & Technology**. c. 20, s. 1: 128–140.
- Luiten, John, Wilbur Ames, Gary Ackerson. 1980. A Meta-Analysis Of The Effects Of Advance Organizers On Learning And Retention. **American Educational Research Journal**. c. 17, s. 2: 211-218 (Aktaran: Stone, C. Leth. 1983. A Meta-Analysis of Advance Organizer Studies. **TheJournal of Experimental Education**. c. 51, s. 4: 194-199).
- Mayer, Richard E. 1979. Twenty Years Of Research On Advance Organizers: Assimilation Theory Is Still The Best Predictor Of Results. **Instructional Science**. c. 8, s. 2: 133-167 (Aktaran: Stone, C. Leth. 1983. A Meta-Analysis of Advance Organizer Studies. **TheJournal of Experimental Education**. c. 51, s. 4: 194-199).
- McInerney, Dennis M., Valentina McInerney. 2002. **Educational Psychology: Constructing Learning**. Australia: PearsonEducation (Aktaran: Çakıcı, Dilek, Uğur Altunay. 2006. Ön Örgütleyiciler ve Öğretimde Kullanımları. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c.14, s. 1: 11-20).
- Meydan, Hasan. 2018. Anlamlı Öğrenme Öz-Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c. 16, s. 36: 95-118.
- Nakiboğlu, Canan, Nihan Kaşmer, Cem Gültekin, Füsün Dönmez. 2010. Ön Düzenleyiciler ve 9. Sınıf Kimya Ders Kitaplarında Kullanımlarının İncelenmesi. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 11, s. 2: 139-158.
- Novak, Joseph D. 1991. Clarify with Concept Maps: A Tool for Students and Teachers A like. **The Science Teacher**. c. 58, s. 7: 45-49.

- _____. 2010. Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations. **Journal of e-Learning and Knowledge Society**. c. 6, s. 3: 21-30.
- Novak, Joseph. D., D. Bob Gowin. 1984. **Learning How To Learn**. New York: Cambridge University Press. books.google.com.tr [06.08.2018].
- Novak, Joseph D., Alberto J. Cañas. 2006. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. **Technical Report IHMC Cmap Tools**. Florida.
<http://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf> [07.08.2018].
- _____. 2006. The Origins of the Concept Mapping Tool and the Continuing Evolution of the Tool. **Information Visualization Journal**. c. 5, s. 3: 175-184.
- Nwagbo, Chinwe, Georgina I. Okonkwo. 2014. Effect Of Concept Mapping Teaching Strategy On Students' Achievement In Environmental Concepts In Chemistry. **International Journal of Scientific Research**. c. 3, s. 5: 61- 63.
- Özay Köse, Esra. 2014. Hücre Ve Organellerin Öğretiminde Kavram Haritalarının Kullanılması. **Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 2014, s. 3: 116-121.
- Özdemir, Ferhat, Tayfun Tutak, Mustafa Aydoğdu. 2017. Kareköklü İfadeler Konusunun Öğretiminde Kavram Haritası Kullanımının 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına Ve Matematiğe Yönelik Tutumuna Etkisi. **Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 6, s. 12: 217-230.
- Öztürk, Bülent, İbrahim Kısaç. 2012. Bilgiyi İşleme Modeli. **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim**. ed. Binnur Yeşilyaprak. 9. bs. Ankara: Pegem Yayınevi: 303-335.
- Öztürk, Jale, Ali F. Ömeroğlu. 2015. Dil Bilgisi Öğretiminde Kavram Haritalarının Kullanımı. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 12, s. 31: 69-86.
- Ruddell, Robert B. 2002. **Teaching Children To Read And Write**. Boston: Allyn and Bacon (Aktaran: Çakıcı, Dilek, Uğur Altunay. 2006. Ön Örgütleyiciler ve Öğretimde Kullanımları. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c.14, s. 1: 11-20).
- Rumelhart, David E. 1980. Schemata: The Building Blocks of Cognition. **Theoretical Issues In Reading Comprehension**. ed. Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce, William F. Brewer. New Jersey: Lawrence Erlbaum: 33-58.
- Rumelhart, David E., Donald A. Norman. 1978. Accretion, Tuning and Restructuring: Three Modes of Learning. **Semantic Factors in Cognition**. ed. John W. Cotton, Roberta L. Klatzky. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (Aktaran: Rumelhart, David E. 1980. Schemata: The Building Blocks of Cognition. **Theoretical Issues In Reading Comprehension**. ed. Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce, William F. Brewer. New Jersey: Lawrence Erlbaum: 33-58).

- Safdar, Muhammad, Azhar Hussain, Iqbal Shah, Qudsia Rifat. 2012. Concept Maps: An Instructional Tool to Facilitate Meaningful Learning. **European Journal Of Educational Research**. c. 1, s. 1: 55-64.
- Senemoğlu, Nuray. 2003. **Gelişim Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- _____. 2004. **Gelişim Öğrenme Ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Somyürek, Sibel, H. İbrahim Yalın. 2007. Bilgisayar Destekli Eğitim Yazılımlarında Kullanılan Ön Örgütleyicilerin Alan Bağımlı Ve Alan Bağımsız Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 5, s. 4: 587-607.
- Stallings, Shellie L., Sharon J. Derry. 1986. Can an Advance Organizer Technique Compensate for Poor Reading Conditions? **The Journal of Experimental Education**. c. 54, s. 4: 217-222.
- Stone, C. Leth. 1983. A Meta-Analysis of Advance Organizer Studies. **The Journal of Experimental Education**. c. 51, s. 4: 194-199.
- Temelli, Aysel, Emine E. Arlı, Bilge Biber, Murat Kurt. 2011. İnsanlarda Solunum Sistemi Konusunun Kavram Haritalarıyla Öğretilmesinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. **Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**. c. 1, s. 2: 61-66.
- Temur, Turhan. 2010. Dinleme Metinlerinden Önce Ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi. **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 29: 303-319.
- Türk Dil Kurumu. [18.05.2018]. Güncel Türkçe Sözlük. Şema. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Uçar, Ertuğrul, Binnur Yeşilyaprak. 2012. Öğrenmeden Öğretime. **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim**. ed. Binnur Yeşilyaprak. 9. bs. Ankara: Pegem Akademi: 337-398.
- Widmayer, S. Alayne. [19.01.2019]. Schema Theory: An Introduction. https://pdfs.semanticscholar.org/47b1/5487db915f62aec7a1f57c6f64c0c1c5234f.pdf?_ga=2.228712796.152901125.1586184842-577763009.1585316671.
- Woolfolk, Anita. 2004. **Educational Psychology**. Boston: Pearson Education, Inc. (Aktaran: Bayat, Nihat. 2006. Şiire Yönelik Tutumların Ve Ön Örgütleyicilerin Şiirsel İmgelerin Anlamlandırılması Üstündeki Etkililiği. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Yeşilyaprak, Binnur. 2012. **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim**. 9. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, Etem. 2019. Kuramsal Temelleri Açısından Öğretim Stratejilerinin Temel Özellikleri: Bir Derleme Çalışması. **Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi**. c. 3, s. 5: 57-78.

Yurdakul, Yeřim. 2015. Amaç Belirlemenin Dinlediğini Anlama Üstündeki Etkisi.
Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Ek 1. Belirtke Tablosu

CHAPTERS	AIMS	QUESTIONS
Chapter 4: What Does Your Country Look Like?	• Uses plural nouns • Uses there is/there are + nouns • Learns the words to describe your country	1-2-9-18-32 5 questions
Chapter 5: What Is Your Favorite City?	• Uses a/an + singular count nouns • Uses the pronouns it and they • Uses prepositional phrases at the end of a sentence • Learns the words to describe your favorite city	12-13-17-25-31 5 questions
Chapter 6: Who Is a Good Traveler?	• Uses always, often, never with the correct sentence • Uses count and noncount nouns • Knows to use singular verbs with noncount nouns • Learns the words to describe a good traveler	5-8-14-20-21- 24-34-36 8 questions
Chapter 7: Who Gets A Good Deal?	• Uses does not + verbs • Uses verbs+ about • Uses compound sentences with but • Makes affirmative simple	3-10-11-22-27- 37-38-40 8 questions

	present sentence with the 3rd person • Learns the words to describe a good deal	
Chapter 8: What Is Your Favorite Restaurant?	• Uses do not + verbs • Uses compound sentences with so • Guesses the supporting sentence correctly by understanding the topic sentence • Learns the words to describe restaurants	4-15-19-23-26-30-33-39 8 questions
Chapter 9: Where Do You Want To Go?	• Uses want to + verbs • Uses the present progressive • Uses right now to change the focus • Uses right now correctly • Learns the words to describe travel plans	6-7-16-28-29-35 6 questions

Ek 2. Başarı Testi

Choose the correct answer:
A, B, C, D or E.

1. Thailand and Vietnam are different _____.
 - a. cities
 - b. seas
 - c. oceans
 - d. countries
 - e. lakes
2. Many _____ visit Cape Town.
 - a. buildings
 - b. tourists
 - c. rivers
 - d. forests
 - e. beaches
3. Carla knows a lot _____ biology.
 - a. on
 - b. about
 - c. with
 - d. along
 - e. to
4. Suki Restaurant is a very popular _____.
 - a. table
 - b. orders
 - c. friendly
 - d. place
 - e. favourite
5. My husband and I like to spend _____ in interesting cities.
 - a. moneys
 - b. music
 - c. prices
 - d. price
 - e. money
6. Bethany loves to _____ in an ocean, but not in a lake.
 - a. swim
 - b. visit
 - c. plan
 - d. stay
 - e. use
7. _____, he is saving money for the trip.
 - a. Yesterday
 - b. Tomorrow
 - c. Right now
 - d. Since
 - e. Later
8. Victor has a map and never gets _____.
 - a. lost
 - b. organized
 - c. adventurous
 - d. careful
 - e. money
9. _____ four libraries in the city.
 - a. There is
 - b. There are
 - c. Are there
 - d. Is there
 - e. Here is
10. An intelligent shopper learns about products and tries to _____ money.
 - a. pay
 - b. get
 - c. save
 - d. take
 - e. bring
11. Darlene always shops at a store. She _____ to shop online.
 - a. don't like
 - b. like
 - c. doesn't likes
 - d. likes
 - e. doesn't like
12. I walk to a café in the morning. _____ has good coffee.
 - a. They
 - b. It
 - c. She
 - d. He
 - e. I
13. I buy fresh fruit at a _____.
 - a. interesting store in Hong Kong.
 - b. old subway and modern buildings.
 - c. crowded streets in New York.
 - d. market in the morning.
 - e. malls in the city.

14. He is not polite and always ____ about the prices.
a. plans
b. forgets
c. complains
d. makes
e. finds
15. We do not like seafood, so we always ____ the grilled chicken.
a. experience
b. wait for
c. meet
d. order
e. share
16. They ____ to buy a house for their children.
a. want
b. wants
c. are wanting
d. are want
e. were want
17. Max and Mark are very _____. Max likes to stay home, but Mark lives to travel.
a. beautiful
b. happy
c. good
d. similar
e. different
18. Many tourists visit Brazil. There are tall mountains and ____ forests.
a. green
b. small
c. different
d. important
e. old
19. Iggy's Café is not expensive, so _____.
a. the customers do not eat a lot of food.
b. the customers do not spend a lot of money.
c. The customers do not like it.
d. The customers do not go there.
e. The customers do not drink a lot of water.
20. Which word is a countable noun?
a. money
b. music
c. computer
d. coffee
e. food
21. Natasha ____ different clothes at the store.
a. complains
b. saves
c. spends
d. brings
e. tries
22. Richard knows a lot about electronics, _____ he does not know about fashion.
a. and
b. so
c. or
d. but
e. because
23. The servers are very ____ at Mario's Café.
a. friendly
b. delicious
c. popular
d. comfortable
e. grilled
24. Nature ____ tall mountains and green forests.
a. is
b. has
c. are
d. have
e. was
25. The city streets are busy at _____.
a. morning
b. afternoon
c. night
d. after night
e. evening
26. We do not eat meat. _____.
a. We always order the vegetables.
b. They are very careful.
c. He is not polite.
d. The food is not delicious.
e. I like quiet places.

27. Barbara _____ a lot of money on expensive shoes.
- spends
 - gives
 - saves
 - pays
 - compares
28. We are _____ to school right now.
- gone
 - go
 - goes
 - going
 - went
29. She wants to _____ guitar. So she is taking lessons.
- playing
 - played
 - plays
 - player
 - play
30. The waiters are careful. They _____ mistakes.
- makes
 - doesn't make
 - don't make
 - make
 - don't makes
31. The store sells _____ clothes.
- favourite
 - famous
 - cold
 - fresh
 - fashionable
32. _____ like to visit the park.
- Families
 - Familys
 - Family
 - Familyes
 - Familyies
33. The restaurant is always busy, but the service is _____.
- polite
 - popular
 - fast
 - crowded
 - spicy
34. Carlo is social. _____.
- She knows a lot about electronics.
 - He never pays full price.
 - He spends a lot of money.
 - They always say hello.
 - He has many friends.
35. Tess and I love nature. Right now, _____.
- and he works in the afternoon.
 - but she gets a good deal.
 - we are reading a book about flowers.
 - but I like to buy books.
 - they go to school and work at night.
36. Which word is an uncountable noun?
- camera
 - seafood
 - map
 - city
 - restaurant
37. Amanda reads a lot. She loves to talk about _____.
- money.
 - books.
 - fashion.
 - good deals.
 - computers.
38. Carlo tries to save money. He _____ cheap products.
- doesn't buy
 - buy
 - don't buy
 - buys
 - doesn't buys
39. I do not like busy restaurants. _____.
- We always order the vegetables.
 - They are very careful.
 - He is not polite.
 - The food is not delicious.
 - I like quiet places.
40. Colleen knows a lot _____ fashion, and she likes a good deal.
- money
 - compares
 - online
 - about
 - full

Name Surname:

Department:

Gender:

ANSWERS

1	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	21	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	22	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	23	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
4	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	24	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	25	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
6	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	26	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
7	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	27	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	28	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
9	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	29	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
10	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	30	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
11	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	31	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
12	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	32	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
13	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	33	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
14	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	34	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
15	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	35	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
16	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	36	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
17	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	37	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
18	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	38	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
19	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	39	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
20	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	40	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

Ek 3. Cevap Anahtarı

NAME SURNAME:

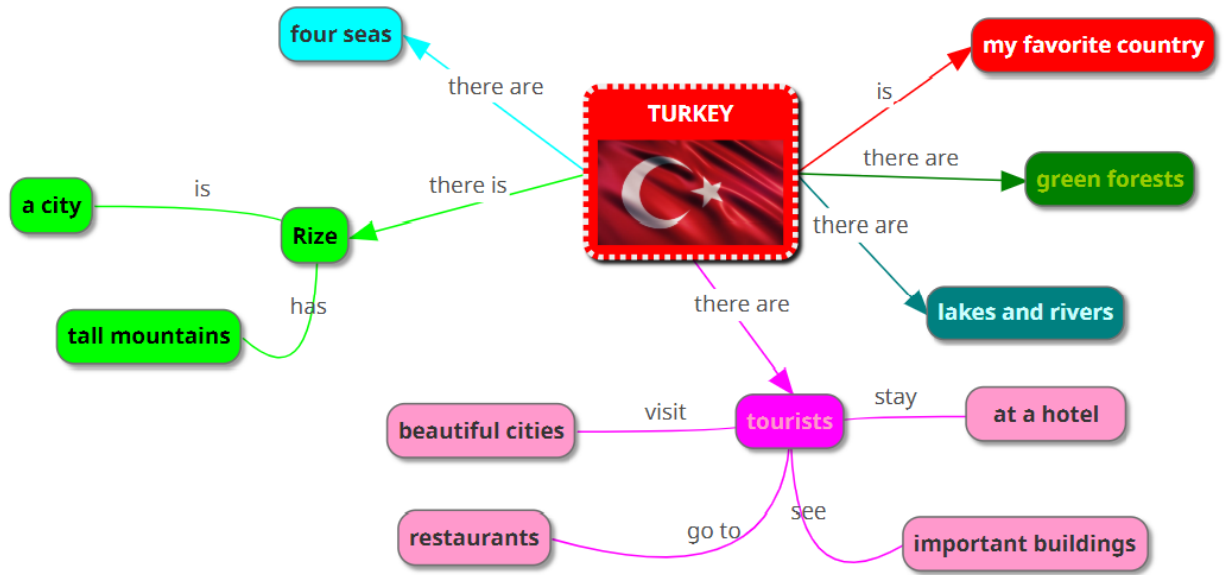
DEPARTMENT:

GENDER:

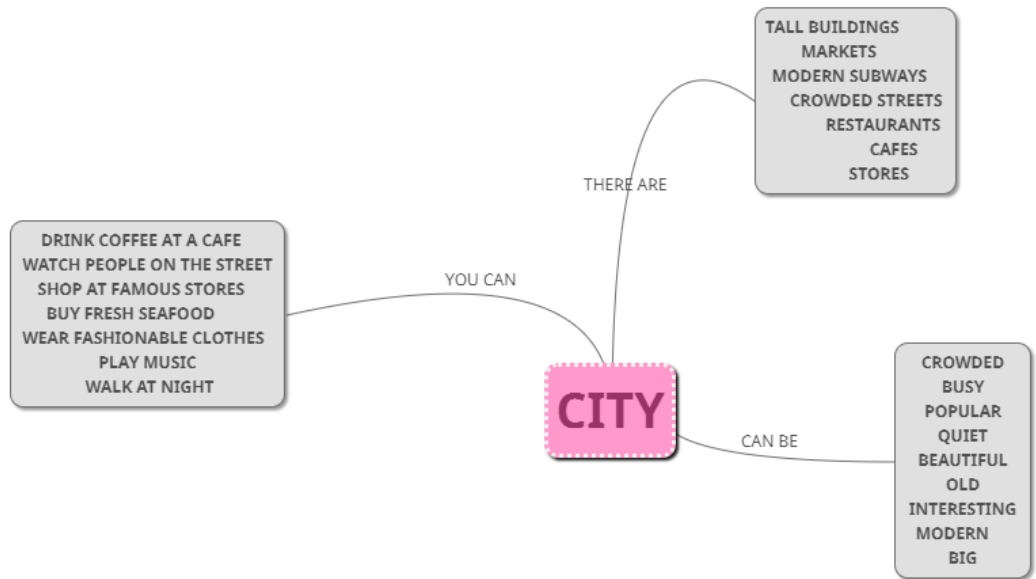
CEVAP ANAHTARI

1	A	B	C	D	E
2	A	B	C	D	E
3	A	B	C	D	E
4	A	B	C	D	E
5	A	B	C	D	E
6	A	B	C	D	E
7	A	B	C	D	E
8	A	B	C	D	E
9	A	B	C	D	E
10	A	B	C	D	E
11	A	B	C	D	E
12	A	B	C	D	E
13	A	B	C	D	E
14	A	B	C	D	E
15	A	B	C	D	E
16	A	B	C	D	E
17	A	B	C	D	E
18	A	B	C	D	E
19	A	B	C	D	E
20	A	B	C	D	E
21	A	B	C	D	E
22	A	B	C	D	E
23	A	B	C	D	E
24	A	B	C	D	E
25	A	B	C	D	E
26	A	B	C	D	E
27	A	B	C	D	E
28	A	B	C	D	E
29	A	B	C	D	E
30	A	B	C	D	E
31	A	B	C	D	E
32	A	B	C	D	E
33	A	B	C	D	E
34	A	B	C	D	E
35	A	B	C	D	E
36	A	B	C	D	E
37	A	B	C	D	E
38	A	B	C	D	E
39	A	B	C	D	E
40	A	B	C	D	E

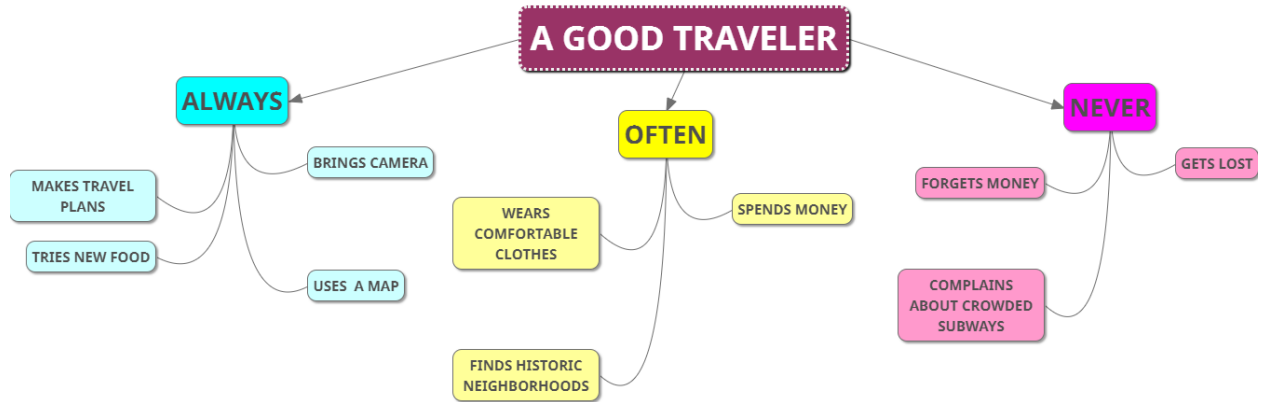
Ek 4. 4. Ünite Kavram Haritası



Ek 5. 5. Ünite Kavram Haritası



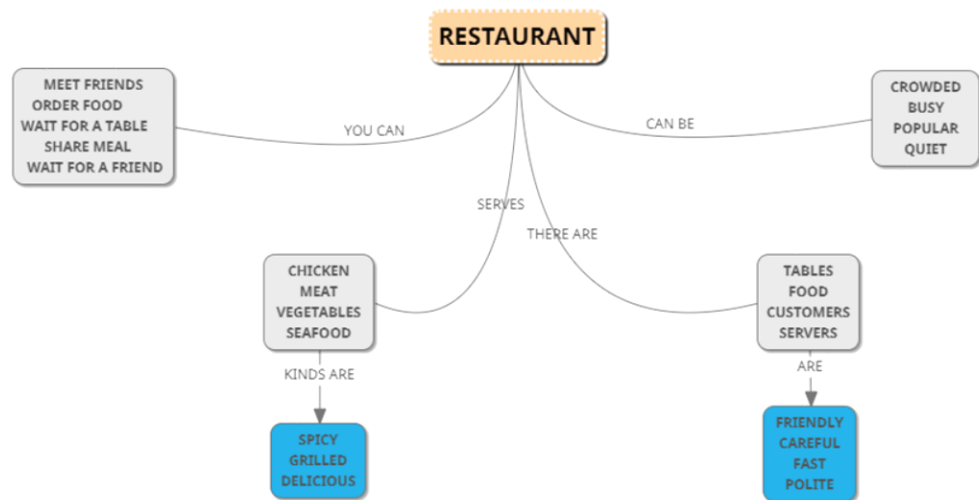
Ek 6. 6. Ünite Kavram Haritası



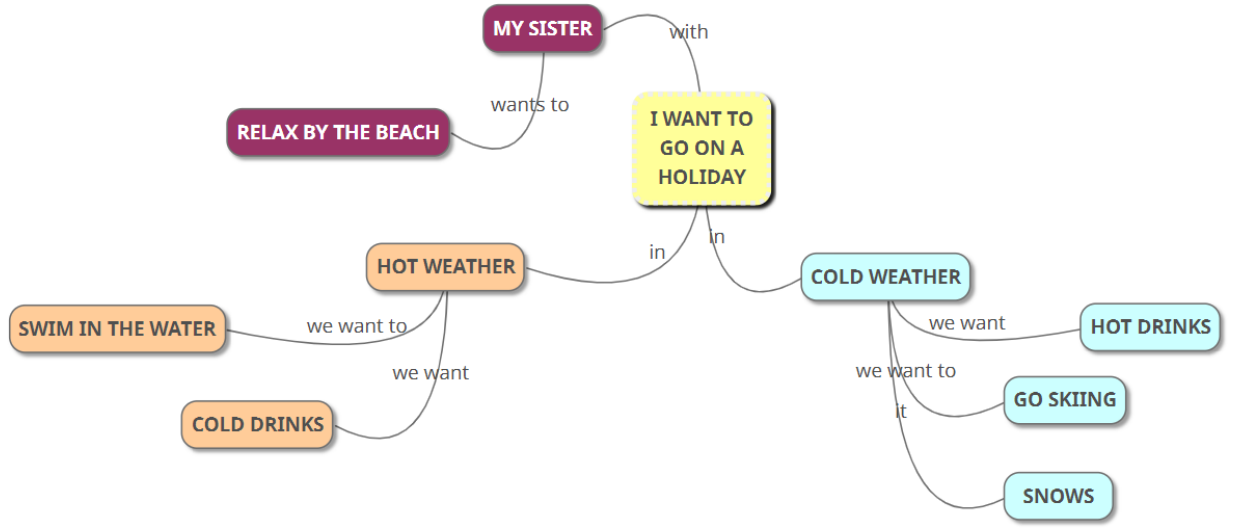
Ek 7. 7. Ünite Kavram Haritası



Ek 8. 8. Ünite Kavram Haritası



Ek 9. 9. Ünite Kavram Haritası



Ek 10. İzin Belgesi

4.11.2019

NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
YABANCI DİLLER BÖLÜMÜ KOORDİNATÖRLÜĞÜNE

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında "İngilizce Öğretiminde Ön Örgütleyici Olarak Kavram Haritaları" konusunda yaptığım tez çalışmam için Kurumunuz Yabancı Diller Bölümü öğretim görevlisi olarak 2019-2020 Güz yarıyılında ders verdiğim lisans birinci sınıflardan oluşan iki grup ile araştırma yapmak üzere izninizi istemekteyim.

Araştırma kapsamında derslerde kavram haritası kullanmak ve başarı testi uygulamak için gereken iznin verilmesini rica etmekteyim.

Öğr. Gör. Esra Yazıcı
Yabancı Diller Bölümü

İznilen 05/11/2019 *A.B.*
Öğr. Gör. Abdil Biçer
Nişantaşı Üniversitesi Yabancı Diller İdari Koordinatörü

İznilen 05.11.2019 *S.A.*
Öğr. Gör. Selda Akkaya
Nişantaşı Üniversitesi Yabancı Diller Akademik Koordinatörü

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad Soyad: Esra YAZICI

Doğum Tarihi: 30.06.1994

Doğum Yeri: İstanbul

E-posta: essrayazici@gmail.com

EĞİTİM DURUMU

Yüksek Lisans / 2017-2010: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Lisans / 2012-2016: Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı

Lise / 2008-2012: Bayrampaşa Tuna Lisesi Yabancı Dil Bölümü

ÇALIŞTIĞI KURUMLAR

2017-2020: Nişantaşı Üniversitesi - Yabancı Diller Bölümü Öğretim Görevlisi

2016-2017: Yıldız Teknik Üniversitesi - Yabancı Diller Bölümü Öğretim Görevlisi