

## YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KAVRAM HARİTALARININ OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ\*

Ferdi BÜLBÜL

Fatih Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), ferdi.bulbul@fatih.edu.tr

*Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyi öğrencilerinin kavram haritaları aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesidir. Araştırma kavram haritalama tekniğinin uygulanma sürecini ortaya koymayı amaçladığı için eylem araştırması olarak düzenlenmiştir.*

*Araştırma, 20.05.2014-10.07.2014 tarihleri arasında olmak üzere toplam 8 hafta sürmüş ve Fatih Üniversitesi TÖMER’de 11 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okuduğunu anlama stratejilerinden tahmin etme, soru üretme ve özetlemenin öğretimi kavram haritaları yardımıyla yapılmıştır. Araştırma verileri video ve ses kayıtları, yansıtıcı günlük, öğrenci günlüğü, öğrenci çalışmaları, gözlem, strateji değerlendirme yapıtları ve okuduğunu anlama başarı testi olmak üzere çeşitli nitel ve nicel veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. Araştırma sekiz hafta boyunca, haftada iki gün dörder saat olacak şekilde planlanıp uygulanmıştır. Araştırmacı, stratejilerin öğretimi model olma yoluyla gerçekleştirmiş, ardından öğrencilerin bağımsız kullanıcılar olabilmeleri için ortam sağlamıştır.*

*Nicel verilerin analizi SPSS programıyla, nitel verilerin analizi ise içerik analiziyle yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde MAXQDA programından yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel analizleri sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği görülmüştür. Nitel verilerden elde edilen bulgular ise okuduğunu anlama stratejilerinin kavram haritalama tekniğinden yararlanılarak öğretimi sonucunda öğrencilerin tahmin etme, soru üretme ve özetleme becerilerinde gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** *Yabancı dil olarak Türkçe, okuduğunu anlama, kavram haritalama tekniği.*

## IMPROVING THE READING COMPREHENSION SKILL THROUGH CONCEPT MAPPING IN EDUCATION OF TURKISH AS FOREIGN LANGUAGE: AN ACTION RESEARCH

*The aim of this study is, by utilizing concept maps, to improve the reading comprehension skills of C1 level students learning Turkish as a foreign language. Because to study aims to reveal the application process of concept mapping, it was designed to be an action research.*

*The research lasted for 8 weeks between 05.20.2014 and 07.10.2014, and was carried out with 11 students in Fatih University’s TÖMER. The education of estimation, question creation, and abstracting among the reading comprehension skills has been carried out via concept maps. Study data were gathered through various qualitative and quantitative data gathering tools such as video and voice records, reflective diary, student’s diary, student studies, observation, strategy assessment papers, and reading comprehension skills. The research has been planned and applied as 4-hour sessions for twice a week during 8 weeks. Researcher thought the strategies by being a model, and then provided the students with the environment for being independent users.*

*The analysis of quantitative data was performed by utilizing SPSS, while the analysis of qualitative data was performed via content analysis. In analysis of qualitative data, MAXQDA software was utilized. As a result of quantitative analyses, it has been seen that the reading comprehension skill of the students has improved. The findings obtained from qualitative data have revealed that, as a result of teaching the reading comprehension skills by utilizing concept mapping technique, the students have shown improvement in their estimation, question creation and abstracting skills.*

**Key Words:** *Turkish as foreign language, reading comprehension, concept mapping technique.*

\* Bu çalışma, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Becerisinin Kavram Haritası Aracılığıyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

### **Giriş**

Öğrenme-öğretme ortamlarında bilgiyi anlamlı ve kalıcı hâle getirebilmek, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak, eğitimin başlıca hedeflerindedir. Kavram haritaları, bu hedefe ulaşmak için kullanılan araçlardan biridir.

Alanyazın incelendiğinde “anlamlı öğrenme, ön bilgi, kavram haritaları, bilgileri organize etme, bilgiyi yapılandırma” gibi kavramların birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bu durum bize söz konusu kavramların eğitim ortamlarındaki gerekliliği hakkında bir ipucu vermektedir.

### **Kavram Haritaları**

Kavram haritaları Joseph D. Novak ve D. Bob Gowin tarafından, Ausubel’in anlamlı öğrenme kuramı ışığında geliştirilmiştir. Anlamlı öğrenme kuramı, bireylerin ezberle öğrenme yerine, önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurarak öğrenmelerini hedefler. Kavram haritaları, bu hedefe hizmet eden araçlardan biridir.

Kavram haritaları, hem öğrenciler hem de öğretmenler için yararlı öğretim stratejilerindedir. Öğrenciler tarafından yapılandırıldığında, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri anlamalarına olanak sağlar. Öğrenci yapımı haritalar öğretmenlere, öğrencilerin bilgilerini nasıl yapılandıklarını ve konuyu nasıl anladıklarını göstermeye olanak tanır (Novak ve Gowin, 1984’ten aktaran Bülbül, 2014). Alanyazında kavram haritalarının yararlarına dair şu şekilde açıklamalara yer verilmiştir:

Demirel (2012, s. 84);

- Kavram haritaları, öğrenenler için öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hâle getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurulmasına yardımcı olmaktadır.
- Ezber yerine anlamlı öğrenmeyi gerçekleştiren kavram haritaları, düşünmeyi örgütlemeyi sağlamaktadır.
- Öğrencileri ezberden uzaklaştırmakta ve öğrenmenin daha kalıcı ve uzun süreli olmasını sağlamaktadır.
- Kavram haritaları, bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlar.

Şeyihoğlu ve ark. (2012, s. 45);

- Kavram haritaları ana kavramı açık bir şekilde tanımlar, ana kavramla ilgili diğer önemli kavramları belirlemeye olanak sağlar.
- Bilgiyi hatırlamaya ve daha etkili bir şekilde gözden geçirmeye yardımcı eder.

Yaman (2006, s. 62, 63);

- Kavram haritasındaki örnekler yardımıyla öğrenciler genel kurallara ve kavramlara tümevarım yoluyla ulaşma imkânına sahiptir.

- Kavram haritaları bilginin öğrencilerin zihinlerinde örgütlenmesini ve geri çağırılmasını kolaylaştırmaktadır.
- Kavram haritaları, bilimsel bilginin farklı biçimlerde ifade edilmesine olanak vermektedir.  
Kanpolat (2009'dan aktaran Bülbül, 2014);
- Kavram haritaları, öğrencilerin düşünme, analiz etme, problem çözme ve yaratıcılık yeteneklerini geliştirmektedirler (Novak vd., 1983; Ault, 1985).
- Kavram haritaları, öğrencilerin kavramsal algılama düzeylerini geliştirir ve başarılarını arttırır (Okebukola, 1990).
- Kavram haritaları, öğrencinin kendi bilişsel düzeyinin farkına vararak, bilmediği ve anlamadığı konuları saptamalarını sağlar (Jegade vd., 1990).
- Kavram haritaları bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlar (Kaptan, 1998).
- Görsel sembollerin hatırlanması ve anlamlı öğrenilmesi daha kolaydır (Novak ve Gowin, 1998).
- Farklı öğrenme şekillerine ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara hitap eder (Kaptan, 1998).
- Kavram haritaları, okunan materyalden not çıkarma işlemine ve yazma sürecinin başlangıcında taslak ana hat oluşturmaya yardımcı olurlar (Doğanay, 2003).

Bu yararlarına rağmen, kavram haritalarının kullanımında bazı güçlüklerle de karşılaşılabilir. Özellikle kavram haritalarının yeni öğrenildiği başlangıç aşamasında, öğretmen ve öğrencilerin kavram haritasını hazırlamalarının zaman alması, hazırlanan bazı kavram haritalarının oldukça karışık olmasından kaynaklanan anlaşılma güçlüğü kavram haritalarının dezavantajları olarak gösterilebilir.

Bu çalışmada kavram haritalarından, öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin geliştirilmesinde yararlanılmıştır. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen "tahmin etme, soru üretme, özetleme" stratejilerinin, kavram haritaları aracılığıyla öğretimi gerçekleştirilmiştir.

Novak ve Gowin'in Öğrenmeyi Öğrenme (Learning How To Learn) eseri, kavram haritaları için ana kaynak kabul edilebilir. Bu nedenle adı geçen eserdeki kavram haritalarının incelenmesi ve dikkate alınması büyük önem taşımaktadır. Araştırmacı bu ana kaynağa ulaşmış ve alanyazında sıkça yapılan bir hatayı tespit etmiştir. Buna göre kavram haritası türlerine ilişkin bilgi içeren pek çok yüksek lisans ve doktora tezinde, makalede, kitapta ve internet sitesinde Novak ve Gowin'in üç tür kavram haritasından bahsettiği ve bunların akış çizgesi (flow charts), dönen diyagramlar (cycle diagrams) ve dayandırılabilir ağaçlar (predicability) olduğu iddia edilmektedir. Oysa Öğrenmeyi Öğrenme'de bu üç form sadece bir yerde yer alır (s. 39) ve bunları hazırlayan da Novak değil, sırasıyla; Loehr ve ark. (1979), Goodnight ve ark. (1979) ve Keil (1979)'dir. Hatta Novak bu formların hiçbirinin, Ausubel'in

öğrenme kuramıyla tutarlı olmadığını ifade eder ve şunları söyler: “Biz kavram haritalamanın, bu kitapta tanımlanan şekliyle, hem eğitim hem de araştırmalarda diğer ilişki şemalarından daha çok şey vaat ettiğine inanıyoruz.”

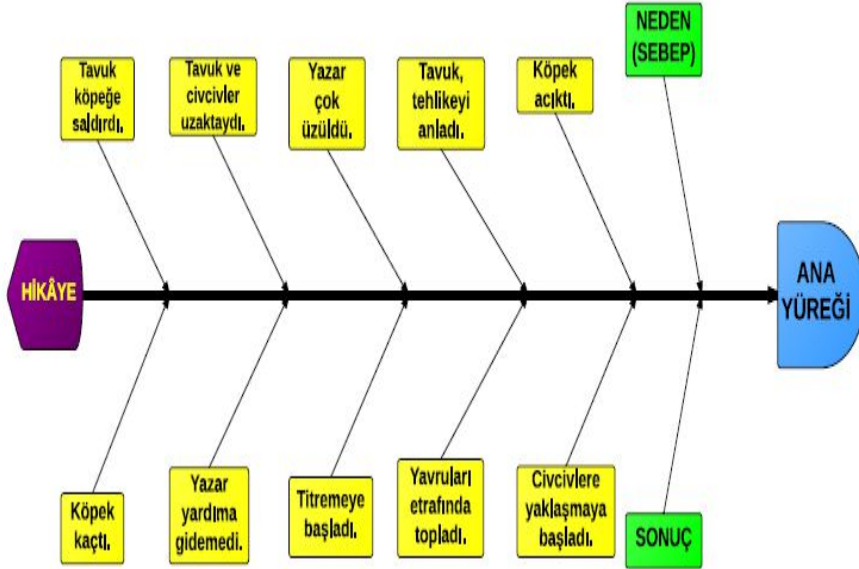
Araştırmacı, Öğrenmeyi Öğrenme (Learning How To Learn) kitabında toplam 48 kavram haritası tespit etmiş ve bunların 16’sının Novak, 21’inin öğrenciler, kalan 11 kavram haritasından 10’unun öğretmen ve akademisyenler, 1 tanesinin de bir basketbol antrenörü tarafından hazırlandığı bilgisine ulaşmıştır.

Novak’ın hazırladığı 16 kavram haritasından 15’i hiyerarşik (bunlardan 1 tanesi de Loehr’in çalışmasından adapte edilmiştir), 1 tanesi ise sınıflama kavram haritasıdır. Bu bilgi de, araştırmacının yukarıda değindiği, alanyazında yaygın olarak kullanılan bilginin yanlışlığını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinler kullanılmış ve öğrencilerin bu metinleri okuma anlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmacı bu amaçla her okuma metni için farklı kavram haritaları hazırlamıştır.

Aşağıdaki balık kılıçlı kavram haritası, hikâye edici bir metnin daha iyi anlaşılması için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Şekil 1: Ana Yüreği Hikâyesi Kavram Haritası

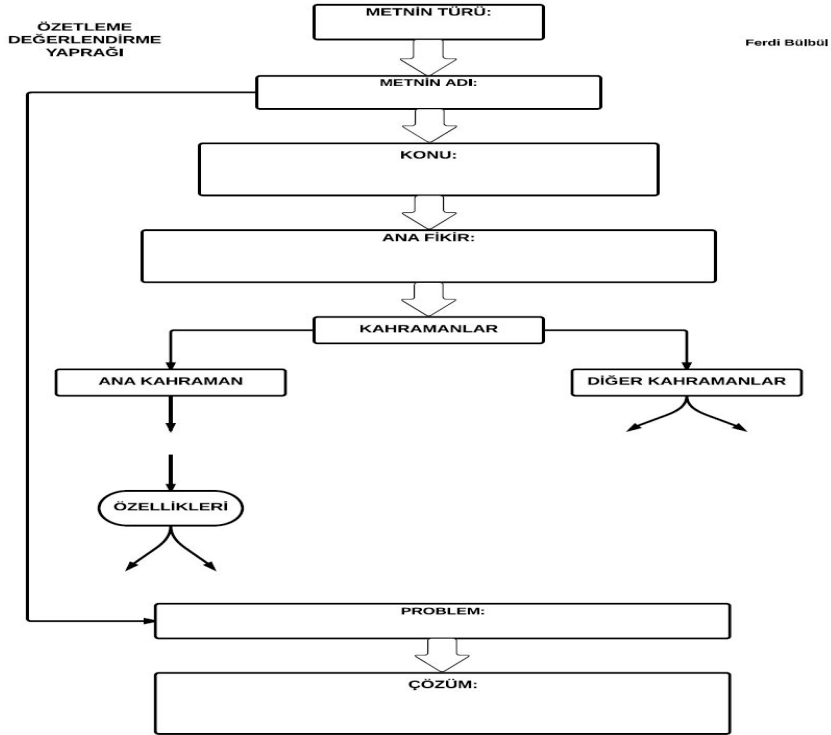


Yukarıdaki balık kılıçığı kavram haritası, var oluş amacına uygun olarak, neden-sonuç ilişkisini göstermek üzere hazırlanmıştır. Hikâye edici bir metin olan Ana Yüreği'nde neden-sonuç ilişkilerinin çok oluşu araştırmacıyı bu kavram haritası türünü kullanmaya yönlendirmiştir. Hikâyenin başlığı balığın baş kısmına, metnin türü ise kuyruğuna yazılmış, neden cümleleri üstte, sonuç cümleleri de altta yer almıştır. Bu araştırmadaki öğrenciler tarafından en çok beğenilen kavram haritası türü, balık kılıçığı olmuştur.

Aşağıdaki kavram haritası, hikâye edici metinlerin özetlenmesinde kullanılabilecek ve özetleme becerisinin kazandırılmasında öğrencilere yol gösterebilecek şekilde hazırlanmıştır. Bilgilendirici metinlerin özetlenmesinde ise anahtar kavramlar ön plana çıktığı ve kahramanlar, mekân gibi unsurlar olmadığından örümcek ağı kavram haritalarının kullanımı tercih edilmiştir. Dolayısıyla bilgilendirici bir metin ödev olarak verildiğinde veya sınıf içinde bu türden bir çalışma yapıldığında araştırmacı, öğrencilerin kavram haritası çizmeleri için boş bir A4 kâğıdı dağıtmıştır.

Aşağıda, hikâye edici metinlerin özetlenmesinde kullanılabilecek bir kavram haritası yer almaktadır.

**Şekil 2: Özetleme Değerlendirme Yaprağı**



Araştırmacı, kavram haritaları aracılığıyla yaptığı bütün çalışmalarını öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları okuma becerilerinin geliştirilmesi için gerçekleştirmiştir. Okuma; iş, eğitim, eğlence, seyahat, alışveriş gibi hayatın her alanında ve kullanılan bir eylemdir. Bu sebeple YDTÖ’de büyük önem taşımaktadır.

### **Okuduğunu Anlama**

Yukarıda belirtilenler, okuma sürecinin tam olarak amaçlarına ulaşabilmesi için anlamının da gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmektedir. Göğüş anlamayı, yazının ne demek istediğini algılamak olarak (1978: 71) tanımlar. Manguel de okumanın amaçlarından bahsederken şu ifadeleri kullanır (2010: 20): “Bizler ne olduğumuzu ve nerede olduğumuzu görebilmek için sürekli kendimizi ve çevremizi okuyoruz. Anlamak ya da anlamaya başlamak için okuyoruz. Okumadan yapamıyoruz. Okumak, neredeyse nefes almak kadar temel bir işlevimiz.”

Bu araştırmada kavram haritaları aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesinde kullanılması, bilgileri şematik olarak organize etmesi ve anlamlı öğrenmeyi sağlaması göz önüne alındığında, bu çalışmada kavram haritalarının tercih edilmesinin isabetli olduğu söylenebilir.

YDTÖ (Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi)’de okuma, öğrencilerin geliştirmesi gereken öncelikli temel becerilerdendir. Hatta Grabe ve Stoller okuma becerisinin, geliştirilmesi gereken en önemli dil becerisi olduğunu ifade ederler (Razi, 2008). Ülkemize gelen yabancı öğrencilerin çoğunun geliş amacının eğitim olduğu göz önüne alındığında okuma becerisinin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Çünkü öğrenciler eğitim hayatlarının ve normal hayatın her anında okuyarak anlamaya ihtiyaç duymaktadırlar. Sınavlar, ödevler, şehir içi ve şehirler arası yolculuklar, alışveriş, kültürel etkinlikler vs. hep okuma becerisinin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır.

Bu araştırmada, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi esnasında hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden yararlanılmıştır. Uygulamadaki katılımcıların hepsinin öğrenci, öğrenci adayı veya eğitimci olması nedeniyle araştırmacı bu metin türleri ile öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesini önemsemiş ve onlarda kalıcı, hayat boyu kullanacakları bir öğrenme gerçekleştirmeyi hedeflemiştir.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmada izlenen yöntemi detaylı bir şekilde betimlemek amacıyla; araştırmadaki model, evren ve örneklem, atılımcıların özellikleri, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmanın genel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritaları aracılığıyla geliştirilebilirliğini ortaya koymaktır. Araştırmada kavram haritalarının okuduğunu anlama becerisini

geliştirebileceğine yönelik bir model önerisi sunulmakta ve bu öneri doğrultusunda hazırlanan eğitim-öğretim programının sınıf içi uygulama sürecinin detaylı bir şekilde ortaya konması amaçlanmaktadır. Araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olması, katılımcılara ve katılımcıların Türkçe öğrenim sürecinde karşılaştıkları problemlere hâkim olması nedeniyle araştırma, eylem araştırması (action research) olarak desenlenmiştir.

#### **Eylem araştırması nedir?**

Eylem araştırması, araştırmacı ile araştırılanı net bir şekilde ayıran ve keşfetme, müdahale ve değerlendirme döngüsüne sahip pozitivist paradigmaya dayalı (Bryant, 1996) bir araştırma sürecidir (Glesne, 2013: 31). Bununla birlikte eylem araştırmasının alanyazında farklı araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Hensen (1996), McTaggart (1997) ve Schmuck (1997) eylem araştırmasını, “eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci” olarak tanımlar. Dinkelman (1997), McNiff (1996), Lomas ve Whitehead (1996) “öğretmenlerin kendi uygulamalarını, gözlemlenmeleri veya bir problemi ve bir eylemin olası yönünü incelemeleri için sistematik ve düzenli bir yol” olarak görür. Foshy (1998) ve Tomlinson ise (1995) eylem araştırmasını, “önceden planlanmış, düzenlenmiş ve diğerleriyle paylaşılabilen bir sorgulama türü” (Johnson, 2014: 19) olarak tanımlar.

Tanımlardaki ortak nokta; problemin tespit edilmesi, çözüm önerisi getirilmesi ve problemi çözmeye yönelik uygulamaların sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Çalışmada eylem araştırması modelinin tercih edilmesinde araştırmacının on bir yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip oluşu ve son beş yılda da yabancılar Türkçe öğretimi yapması, farklı seviyedeki öğrencilerin farklı dil becerilerinde karşılaştıkları problemleri fark etmesi ve bu problemlerin çözümüne yönelik fikir sahibi olması etkili olmuştur.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmaya Fatih Üniversitesi TÖMER’de C1 düzeyde öğrenim gören 14 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin biri uygulama bitmeden ülkesine döndüğü, ikisi ise uygulama başladıktan üç hafta sonra sınıfa katıldıkları için çalışmaları değerlendirilmemiş ancak bütün uygulama sürecine dâhil olmuşlardır. Sonuç olarak 3’ü kız, 8’i erkek olmak üzere toplam 11 öğrenciden toplanan veriler değerlendirilmiştir. Tablo 2’de öğrencilerin ülke, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, Türkçe dışında bildikleri yabancı diller ve Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bilgi verilmiştir. Araştırma etiği gereği öğrenciler için kod isimler kullanılmıştır.

Ülke	Yaş	Eğitim Durumu	Yabancı Dil	Türkçe Öğrenme Nedeni
Endonezya	24	Üniversite	Arapça/İngilizce	Yüksek lisans yapmak
Tayvan	16	Ortaokul	Çince	Lise okumak
Tayvan	18	Lise	Çince/İngilizce/Fransızca	Üniversite okumak
Kosova	13	İlkokul	İngilizce	Ortaokul okumak
Suriye	26	Üniversite	İngilizce	Çalışmak (eczacı)
Çin	24	Üniversite	İngilizce	Yüksek lisans yapmak

Rusya	27	Üniversite	Rusça/Tatarca	Türkleri sevme
Endonezya	19	Lise	İngilizce	Üniversite okumak
Çin	24	Üniversite	İngilizce	Yüksek Lisans yapmak
Kosova	18	Ortaokul	İngilizce	Lise okumak
Irak	30	Üniversite	İngilizce	Yüksek Lisans yapmak

### **Veri Toplama Araçları**

Alanyazın incelendiğinde araştırma sürecinin tüm yönlerini görmede (Johnson, 2014), çalışmanın inandırıcılığını artırmada (Güler vd., 2013) ve araştırmayı güçlendirmede (Patton, 2014) çeşitleme (triangulation) yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Çeşitleme, bir şeye birden fazla bakış açısıyla bakmak demektir (Johnson, 2014: 111). Bu, nitel ve nicel yöntemler dâhil, çeşitli yöntem ve verilerin kullanılması anlamına gelir (Patton, 2014: 247). Aşağıda, bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgi verilecektir.

### **Öğrenci Çalışmaları**

Yıldırım ve Şimşek (2008: 188, 301), eğitimle ilgili bir araştırmada öğrenci ders ödevleri ve sınavlarının veri kaynağı olarak kullanılabilceğini, bir ders kapsamında yazılan yazıların veya öğrencinin yansıtmasına ya da yorumuna yer verebilecek ödevlerin öğrenci tutumları, motivasyonu, algıları ve tepkileri konusunda önemli veri kaynakları olabileceğini belirtir. Bu çalışmada da öğrenci çalışmalarından faydalanılmış ve bunlar destek veri olarak toplanmıştır. Araştırmacı her bir öğrenci için öğrenci gelişim dosyası oluşturmuş ve çalışmaları haftalık sıralamaya göre bu dosyaya eklemiştir. Öğrenci çalışmaları haftalık olarak incelenmiş ve öğrencilere dönütler verilmiştir. Uygulama sonunda öğrenci çalışmaları yeniden incelenerek analiz edilmiştir.

### **Okuduğunu Anlama Başarı Testi**

Araştırmacı, uygulama hedeflerini ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2009) okuma anlama kazanımlarını göz önüne alarak bir hikâye edici bir de bilgilendirici metin belirlemiştir. Sonra hikâye edici metinle ilgili 20, bilgilendirici metinle ilgili 17 olmak üzere toplam 37 soru hazırlamıştır. Araştırmacı, hazırlanan her sorunun karşısına “uygun değil”, “kısmen uygun”, “tamamen uygun” seçeneklerini ekleyip bu soruları yabancılara Türkçe alanında 13 uzmana elden teslim etmiştir. Sorular uzmanlar tarafından incelendikten sonra hikâye edici metnin soru sayısı 14, bilgilendirici metnin soru sayısı 12 olarak belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra bir pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve okuduğunu anlama başarı testi uygulamaya katılmayacak olan C1 düzeyi 6 öğrenci tarafından cevaplanmıştır. Sınav sonrası öğrencilerin de görüşleri alınmış ve soruların C1 düzeyi öğrencilere ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni okuma anlama kazanımlarına uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler sonunda ön test ve son testin aynı metinlerle gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu kararın alınmasında, uygulama başlangıcı ve sonu arasında 8 hafta gibi uzun bir süre oluşu, ön testte



kullanılan metinlere eş değerde metinlerin bulunmasının zorluğu, dolayısıyla farklı metinler kullanıldığında bunun araştırmaya olumsuz bir etki yapma endişesi etkili olmuştur.

#### **Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler**

Nitel çalışmalarda, görüşmeler daha az yapılandırılmış olup açık uçlu sorulardan oluşmalıdır. Bu tarz görüşmelerde sorular esnek cümlelerden oluşur. Önceden belirlenmiş ifade ve soru ayrıntıları yoktur. Görüşmenin büyük bir kısmı açıklığa kavuşturulması istenen sorular veya sorunlardan oluşur (Merriam, 2013: 87). Görüşmeler, uygulama sonrasında 9 öğrenci ile ve sırayla Kapadokya sınıfında yapılmıştır. Kalan iki öğrenciden biri vize işlemlerinde çıkan bir problem nedeniyle ülkesine dönmek zorunda kalmış, diğeri ise doğum yapacağı için yüz yüze görüşmeye katılamamıştır. Bu öğrencilerle Facebook üzerinden yazılı olarak görüşme gerçekleştirilmiştir. Ses kaydına alınan görüşmelerin yazılı olarak dökümleri alınmış ve bir alan uzmanıyla kontrol edilerek verilerin güvenilirliği sağlanmıştır.

#### **Bulgular**

Bu bölümde, eylem araştırması sürecinde nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak toplanan verilerden elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular temel alınarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel verilerine ilişkin bulgular, tablo ve grafiklerle betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise yansıtıcı günlük, öğrenci günlüğü, öğrenci çalışmaları, kamera ve ses kayıtları, öğrenci görüşmeleri, ders akış formu ve strateji değerlendirme yapıtları kullanılmış, veriler temalara ayrılarak yorumlanmıştır.

#### **Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın birinci sorusu olan “Kavram haritası tekniğine göre uygulanan öğretim, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilemektedir?” sorusuna yanıt aramak için öğrencilere araştırmanın başında ve sonunda okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. Ön test-son test olarak gerçekleştirilen bu sınavlardan elde edilen veriler SPSS nicel veri analizi programı yardımıyla çözümlenip yorumlanmıştır. Araştırmada ön test ve son testinde kullanılan metinlerden biri bilgilendirici, diğeri hikâye edicidir. Bilgilendirici metnin ön test ve son test puanları arasındaki fark Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Okuduğunu Anlama Başarı Testindeki Bilgilendirici Metnin Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Wilcoxon Testi Sonuçları

Ölçümler	Önce		Sonra		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Bilgilendirici Metin Son Test - Ön Test	51,455	11,605	85,545	10,894	11	-2,934	0,003

Okuma Hızını Yavaşlatan Nedenler adlı bilgilendirici metnin ön test ile son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon Testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $Z=-2,934$ ;  $p=0,003<0,05$ ). Okuma Hızını Yavaşlatan Nedenler metninin ön test ortalaması ( $x=51,455$ ), son test ortalamasından ( $x=85,545$ ) düşüktür. Ön test ve son testte kullanılan hikâye edici metne ilişkin sonuçlar ise Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 3:** Okuduğunu Anlama Başarı Testindeki Hikâye Edici Metnin Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Wilcoxon Testi Sonuçları

Ölçümler	Önce		Sonra		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Hikâye Edici Metin Son Test - Ön Test	44,636	14,151	76,182	10,731	11	-2,936	0,003

Sevinç Çıgılları adlı hikâye edici metnin ön test ile son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon Testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $Z=-2,936$ ;  $p=0,003<0,05$ ). Sevinç Çıgılları metninin ön test ortalaması ( $x=44,636$ ), son test ortalamasından ( $x=76,182$ ) düşüktür.

Elde edilen bu verilere göre, eylem araştırması sürecinde kullanılan kavram haritalama tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

#### Tartışma

Bu bölümde, araştırma boyunca toplanan verilerden elde edilen bulgular, kavram haritalarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine etkileriyle ilgili alanyazınla karşılaştırılarak tartışılacaktır.

Araştırmacı, yabancı öğrenciler için hazırlanmış ders kitaplarını incelediğinde, okuma-anlama bölümlerindeki alıştırma ve etkinliklerin yetersiz olduğunu, metinlerle ilgili az sayıda açıklayıcı görsellere (resim, fotoğraf, kavram haritaları) yer verildiğini ve soruların daha çok içerikteki cümlelerin aynen tekrarlanmasına hizmet ettiğini saptamıştır. Buna karşın araştırmalar, okuduğunu

anlama stratejilerinin kullanılması durumunda öğrencilerin metni daha iyi kavradığını ve anlamlı öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir.

Bu çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için tahmin etme, soru üretme ve özetleme stratejileri kavram haritalama tekniği ile öğretilmiştir. Araştırmacı öncelikle model olma yoluyla stratejilerin öğretimini gerçekleştirmiş, kavram haritalama tekniğini göstermiş, ardından öğrencilerin bağımsız kullanıcılar olabilmeleri için ortam sağlamıştır. Elde edilen bulgulara göre, kavram haritalama tekniği ile yabancı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği görülmüştür. Uygulama öncesinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumu zayıf olan öğrenciler, uygulama sonunda kavram haritaları eşliğinde bütün stratejileri bağımsız olarak kullanmışlardır. Bunun yanı sıra okuduğunu anlama başarı testinde son test lehine anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, alanyazında kavram haritalarının etkilerinin araştırıldığı pek çok araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Şenay (2007), çalışmasında kavram haritaları ile metin öğretimi gerçekleştirmiş ve farklı edebî metinler için çeşitli kavram haritaları hazırlamıştır. Araştırma sonucunda, kavram haritalarının herhangi bir metne göre daha az kelime içerdiği, soyut kavramları anlaşılır hâle getirdiği, kelimelerin daha iyi anlaşılmasını sağladığı, öğrencilerin kavramlar arasında bağlantı kurarak metnin ana düşüncesini ortaya çıkarmalarını sağladığı, okumayı kolaylaştırdığı, metinlerin öğrencilerin zihnindeki kalıcılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguların hepsi bu araştırmanın sonuçlarıyla uyum göstermektedir.

Yaman (2006), dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarını kullandığı çalışmasında deney grubu öğrencilerinin başarı testinde aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca kavram haritalama tekniğinin, öğrencilerin derse güdülenmesine ve katılımın artmasına da katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Altınok (2004)'un, kavram haritalamanın öğrencilerin fen başarısı, strateji kullanımı ve fen dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında öğrencilerin fen başarısının kavram haritalama stratejisinden olumlu etkilendiği ve kavram haritalamanın öğrencilerin strateji kullanımları üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu çalışmadaki öğrenciler, öğretilen stratejileri uygulama öncesinde yeterli düzeyde kullanamazken uygulama sonunda bütün öğrenciler stratejileri başarılı bir şekilde kullanmışlardır.

Korukcu (2007), kavram haritalarını din öğretiminde kullanmış ve çalışmasının sonucunda deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarıyla kavram haritası tekniğiyle çalışmaları sonucunda aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin kavram haritalarına ilişkin görüşleri olumlu yöndedir. Ayrıca kavram haritalarının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Bu bulgular, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Tümen (2006), kavram haritalarının yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısına etkisini incelediği çalışmasında kavram haritalama yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemini karşılaştırmıştır. Ön test-son test ve deney kontrol grubu desenine uygun olarak planlanan araştırma sonucunda kavram haritaları yönteminin uygulandığı deney grubunun daha başarılı olduğu, öğrencilerin yabancı dil öğrenme açısından kavram haritalama yöntemini benimsedikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Dönmez, Yazıcı ve Sabancı (2007), örümcek ağı ve balık kılıcı kavram haritalarına da yer verdikleri çalışmalarında, sosyal bilgiler derslerinde grafik düzenleyicilerin kullanımının öğrencilerin akademik bilgiyi elde etmelerine etkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Ön test-son test ve deneysel yöntemin uygulandığı araştırmanın sonuçlarına göre, grafik düzenleyicilerin öğrenme ortamında kullanıldığı deney grubu ve grafik düzenleyicilerin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik bilgi son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik bilgiyi daha fazla edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, grafik düzenleyicilerin akademik bilgiyi elde etmede faydalı olduğu sonucunu ortaya çıkartmaktadır.

Bu araştırma sonucunda, öğrencilerin tamamının metni anlama ve özetleme becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, Chang, Sung ve Chen (2010)'in araştırmalarının bulgularıyla tamamen örtüşmektedir. Chang ve arkadaşları çalışmalarında kavram haritalarının metni anlama ve özetlemeye etkisini araştırmak amacıyla üç farklı kavram haritası tasarlamışlardır. 126 adet 5. sınıf öğrencisi üzerinde yapılan araştırmanın sonucunda, kavram haritalarının öğrencilerin metni anlama ve özetleme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Pangestuti, Mistianah ve Corebima (2015), eylem araştırması olarak desenledikleri çalışmalarında 2006'daki PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve 2011'deki PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) sonuçlarının, Endonezya'da kitap okuyan öğrenci sayısının düşük olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir. Malang Devlet Üniversitesinin 10. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi laboratuvar dersinde yaptıkları gözlemler sonucunda da PISA ve PIRLS'teki sonuçların aynısının çıktığı tespit edilmiştir. Öğrencinin okumaya karşı olan ilgisizliğinin onun düşünme becerisini olumsuz etkileyeceğinin ifade edildiği çalışmada öğrencilerin okumaya ilgi duyabilmeleri için kavram haritalarından yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu amaçla araştırmaya konu olan bir biyoloji sınıfında iki aşamalı bir eylem araştırması planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kavram haritalarının biyoloji öğreniminde okumaya karşı olan ilgiyi artırdığı görülmüştür. Bu sonuç, bu araştırmanın bulgularıyla uyumaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kavram haritaları sayesinde okumaya karşı ilgilerinin arttığı ve sonraki eğitim hayatlarında kavram haritalarını kullanacakları tespit edilmiştir.

Astane ve Berimani (2014), sözcük öğretim metotlarından olan jigsaw tekniğinin ve kavram haritalarının, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı

öğrencilere olan etkisini araştırmışlardır. Gruplardan birinde jigsaw tekniği, diğerinde ise kavram haritalama tekniği ile sözcük öğretimi gerçekleştirilmiştir. Son test sonuçları karşılaştırıldığında, kavram haritası grubunun sözcük öğreniminde daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu araştırmada da kavram haritalama tekniği ile sözcük öğretimi gerçekleştirilmiş ve öğrenciler pek çok yeni kelime öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Khalil (2008) çalışmasında kavram haritalarının, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 9. sınıf öğrencilerinin dilbilgisi öğrenme düzeylerine etkisini araştırmıştır. 113 öğrencinin katıldığı çalışmada dersler deney grubunda kavram haritaları, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Araştırma sonunda dilbilgisi başarı testi uygulanmış ve deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu çalışmada da ödev olarak verilen kavram haritaları araştırmacı tarafından değerlendirildikten sonra öğrencilere dönütler verilmiş, buna ek olarak grup çalışmaları sonunda toplanan öğrenci çalışmaları, araştırmacı tarafından bir sonraki derste değerlendirilerek öğrencilerin özellikle dilbilgisi yanlışları üzerinde durulmuş ve bu yanlışların düzeltilmesi için açıklamalar yapılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin dilbilgisi yanlışlarının azaldığı görülmüştür.

Uygulama sonucunda öğrencilerin en çok çıkarsama soruları üretmede zorlandıkları görülmüştür. Araştırmacı, C1 kuru süresinin iki ayla sınırlı olması nedeniyle bu stratejinin öğretime daha fazla zaman ayıramamıştır. YDTÖ’de çıkarsama soruları üretme öğretimi için ayrılan sürenin daha uzun olması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmacı, bilgilendirici metinlerin özetlenmesinde örümcek ağı kavram haritasını tercih etmiş ve bu haritada numaralandırma sistemi kullanmıştır. Metinde anlatılan konulara ilişkin kavramlar, anlatım sıralamasına uygun olarak haritanın sağ orta kısmından itibaren saat yönünün tersine konulmuştur. Numaralar, haritaların öğrenciler tarafından kolay okunmasını sağlamıştır ve bu, alanyazında ilk kez kullanılan bir yöntemdir.

Bütün bu açıklamalar dikkate alındığında bu çalışmanın yöntemi ve konusu bakımından, YDTÖ’de bir ilk olduğu söylenebilir.

### **Öneriler**

Araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgular dikkate alınarak geliştirilen öneriler, “Uygulayıcılara Yönelik Öneriler” ve “Araştırmacılara Yönelik Öneriler” başlıkları altında toplanmıştır.

#### **Uygulayıcılara yönelik öneriler:**

- YDTÖ’de okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için stratejilerden ve kavram haritalama tekniğinden yararlanılabilir.
- Stratejilerin öğretiminde süreç model olma ile başlayıp öğrencilerin bağımsız kullanıcılar olmalarının sağlanması şeklinde planlanabilir.
- Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili bulunan kavram haritalama tekniği YDTÖ’de C1 düzeyi sınıflarda kullanılabilir.

- Farklı metin türlerinin düzenlenmesinde değişik kavram haritaları kullanılabilir.
- Bilgilendirici metinlerin özetlenmesinde kullanılan kavram haritalarında numaralandırma sisteminden yararlanılabilir.
- Öğrencilerin istedikleri kavram haritalarını kullanmalarına fırsat verilebilir.
- Öğrenciler arası etkileşimin sağlanması amacıyla grup çalışmaları düzenlenebilir.
- YDTÖ yapılan üniversite veya dil merkezlerinde çalışanların kavram haritalama tekniği ile okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımına ve öğretimine ilişkin eğitim görmeleri yararlı olabilir.
- Kur süresi göz önüne alınarak uygulama için ayrılan sürenin artırılması yararlı olabilir.

#### **Araştırmacılara yönelik öneriler:**

- Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili bulunan kavram haritalama tekniği YDTÖ'de C1 düzeyi dışındaki diğer kurlarda da kullanılabilir.
- Kavram haritalama tekniğinin YDTÖ'de dinleme, konuşma ve yazma becerilerine etkileri araştırılabilir.
- Kavram haritalama tekniğinin YDTÖ'de sözcük öğretimi üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- YDTÖ'de kullanılacak kavram haritalama tekniğinin bilgilerin kalıcılığına etkisi araştırılabilir.
- YDTÖ'de akıllı telefon ve tabletlerde kullanılacak kavram haritalama tekniğinin öğrenmeye etkisi araştırılabilir.
- YDTÖ'de kavram haritaları şeklinde hazırlanacak sınavların öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılabilir.

#### **Kaynakça**

- Altınok, H. (2004). *İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Astane, E., Berimani, S. (2014). The effect of jigsaw technique vs. concept map presentation mode on vocabulary learning of low-intermediate efl learners. *ELT Voices*, 4 (6), 113-123.
- Bülbül, F. (2014). Kavram haritalama tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı. *Turkish Studies*, 9 (6), 175-189.
- Chang , K., Sung, Y., Chen, I. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *The Journal of Experimental Education*, 71 (1), 5-23.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Dönmez, C., Yazıcı, K., Sabancı, O. (2007). Sosyal bilgiler derslerinde grafik düzenleyicilerin kullanımının öğrencilerin akademik bilgiyi elde etmelerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 437-459.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. A. Ersoy, P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Khalil, M. (2008). *The effect of using concept map s on achieving English grammar among ninth graders in Gaza governorate*. The Islamic University, Gaza.
- Korukcu, A. (2007). *Kavram haritalarının din öğretiminde kullanımı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Manguel, A. (2001). *Okumanın tarihi*. (Çev. F. Elioğlu). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu. (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Novak, J., Gowin, B. (1984). *Learning how to learn*. USA: Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pangestuti, A., Mistianah, Corebima, A. (2015). Using reading concept map-teams games tournament to improve reading interest of tenth grade student of laboratory senior high school state university of Malang. *American Journal of Educational Research*, 3 (2), 250-254.
- P. Johnson, Andrew. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Y. Uzuner, M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınlar.
- Şenay, A. (2007). *Kavram haritaları yöntemiyle metin öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şeyihoğlu, A., Akbaş, Y. & Kartal, A. (2012). *Uygulama örnekleri ile coğrafya eğitiminde kavram ve zihin haritaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tümen, S. (2006). *Kavram haritaları yönteminin yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe dilbilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.