

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE ÖN ÖRGÜTLEYİCİ OLARAK KULLANILAN KAVRAM HARİTALARININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

Esra YAZICI¹

Davut HOTAMAN²

¹Öğretim Görevlisi, İstanbul Ayyansaray Üniversitesi, essrayazici@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9545-7358

²Doçent Doktor, Yıldız Teknik Üniversitesi, davut@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8715-2650

Yazıcı, Esra ve Davut Hotaman, "İngilizce Öğretiminde Ön Örgütleyici Olarak Kullanılan Kavram Haritalarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi". ulakbilge, 50 (2020 Temmuz): s. 818–828. doi: 10.7816/ulakbilge-08-50-07

ÖZ

Anlamalı öğrenme modeli, Ausubel (1960) tarafından geliştirilmiş bir öğrenme modelidir. Bu öğrenme modeli sunuş yoluyla öğretim yöntemlerine dayalı olup, ön örgütleyicilerin önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada ön örgütleyici olarak kavram haritaları kullanılmıştır. Çalışmanın amacı, ön örgütleyicilerin kullanıldığı grubun akademik başarısının, kullanılmayan gruba göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve ön örgütleyici kullanımının başarı üzerindeki etkisinin cinsiyetle ilişkisini incelemektir. Çalışma, İstanbul'da bir vakıf üniversitesinin 2019-2020 eğitim-öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 56 lisans öğrencisi ile yapılmıştır. Çalışma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülmüştür. Çalışmada 1 deney 1 kontrol grubu ve her grupta 28 öğrenci bulunmuştur. Deney grubunda dersler ön örgütleyici olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kavram haritaları kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubunda ise ders normal akışında ilerlemiştir. Uygulama 6 hafta boyunca devam etmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 40 soruluk çoktan seçmeli başarı testi, 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 ise deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Akademik başarının ise cinsiyet ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Anlamalı öğrenme, ön örgütleyiciler, kavram haritası, akademik başarı

Makale Bilgisi

Geliş: 15 Nisan 2020

Düzeltilme: 13 Mayıs 2020

Kabul: 17 Mayıs 2020

* Bu makale birinci yazarın "İngilizce Öğretiminde Ön Örgütleyici Olarak Kullanılan Kavram Haritalarının Lisans 1. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Günümüz dünyasında, bir ülkenin gelişmişlik ölçütlerini belirleyen en önemli etken, o ülkenin kendi vatandaşlarına sağladığı eğitim hizmetinin niceliği ve niteliğidir. O ülkede yaşayan her bireye eğitim yoluyla istendik davranışların kazandırılması, o bireylerin doğuştan sahip oldukları yeteneklerinin geliştirilmesi, yetişmekte olan kuşakların fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimi açısından çok değerlidir (Haznedar, 2010: 747). Çağın gereklerine uygun becerilerle donanmış bireyler, toplumlar açısından en önemli yer üstü zenginliğidir. Bu yer üstü zenginliğini oluşturan bireylerin sahip olması gerekli olan becerilerden biri de, yabancı dil bilgisidir. Bireyler açısından adeta zorunlu hale gelen yabancı dil bilgisi, toplumlar açısından da büyük öneme sahiptir (Demirel, 2003). İletişim araçlarının gittikçe artan bir hızla gelişmesi ve yaygınlaşması, milletler arasındaki siyasi ilişkilerin gelişerek boyut değiştirmesi, her devletin neredeyse diğer tüm devletlerle ticari, siyasi, bilimsel ya da askeri ilişkilerinin genişlemesi, iç ve dış turizmin büyük kitleleri harekete geçirmesi, yabancı dilin önemli bir araç haline gelmesine neden olmuştur.

Tüm bu gelişmeler, uluslararası düzeyde yaygınlığı ve geçerliliği olan en az bir yabancı dilin bilinmesi ve kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bilgiye ulaşmada, diğer toplumlarla iletişim kurmada bir yabancı dil bilmek, birey ve toplumlar açısından önemli bir nitelik haline gelmiştir. İçinde yaşanan çağın bilimini öğrenmek, özümsemek ve dahası üretmek durumunda olan ve Avrupa Birliği üyesi olma hedefi olan Türkiye’de, yabancı dil eğitimi ciddiyetle ele alınması gereken önemli eğitim konularının başında yer almaktadır. Tarihsel olarak incelediğinde, özellikle Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşundan beri, yabancı dil eğitimi konusunda sistematik bir uğraşa rağmen, bugün hala ilköğretimden başlayarak yükseköğretim süresince yabancı dil dersleri alan öğrencilerin, yabancı dil öğrenme düzeylerinin çok yetersiz olduğu söylenebilir (Demirel, 2003). Küreselleşme süreciyle giderek küçülen dünyamızda farklı toplumlar arasında iletişim çok önemli hale gelmiştir. Ülkelerin, uluslararası ilişkilerini, sosyal, siyasal, ekonomik, eğitim ve kültür alanlarında daha ileri götürebilmek için yabancı dil bilen insanlara ihtiyacı vardır (Tok ve Arıbaş, 2008: 206).

Türk eğitim sisteminde gençlerin, en az bir yabancı dili öğrenerek yetişmeleri önemli görüldüğünden, yabancı dil öğretimi zorunlu ders olarak okul programlarında yer almıştır. Bugün Türkiye’de ilköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimine önem verilmekte ve farklı program uygulamaları ile başarıya ulaşmanın yolları aranmaktadır. Okullarımızda yabancı dil öğretimi için harcanan zaman ve çabaya karşılık elde edilen sonuçların yeterli olmadığı noktasında tartışmalar yoğunluk kazanmaktadır (Demirel, 2003). Buna karşın, bir yabancı dili öğrenmeyi kolaylaştıran koşullar vardır. Bunlardan ilki, küçük yaşlarda bir dilin öğrenilmesidir (Anşin, 2006: 9). Küçük yaşlarda çocuğun bilişsel/zihinsel gelişimini düzenlemesi ve geliştirmesi açısından, kendi ana dilini öğrenmede olduğu gibi bir yabancı dili de öğrenebileceği ileri sürülmektedir (Cohen, 1977). Cohen (1977)’e göre, bir yabancı dilin öğrenilmesi ya da çocuğun çift dilli yetişmesi, düşünmeye yönelik kıvraklık ve esneklik kazandıracak gibi, dinlediğini anlamada hassasiyet oluşturacaktır. Çocuğun, duyduklarını anlam olarak çoklu süzgeçlerden geçirme şansı oluşacaktır. Bu durum, çocukların anlamları yakalama şansını artırarak, çoklu düşünebilme becerilerini geliştirebilecektir (Anşin, 2006: 10). “*Bilişsel Öğrenme Kuramının*” önemli ismi olan Piaget’de, çocuğun dil gelişiminin bilişsel gelişimini, bilişsel gelişiminin de dil gelişimini olumlu yönde etkilediği görüşündedir.

Dil öğrenmeyi kolaylaştıran bir başka durum da, çocukların çift dilli büyümeleridir. Bu durum doğal olarak gerçekleştiğinde, yani ebeveynlerden kaynaklandığında, aile içinde ikinci dilin kazanılması önemli olduğunda ya da farklı kültürde çocuğun bulunuyor olması gibi durumlarda, okul sürecinde yabancı dil öğrenmeden çok daha hızlı ve etkili olduğu söylenebilir. Bu süreçte çocuk, öğrendiği ve geliştirdiği dilini aile içinde ya da sosyal ortamlarda kullanacağından, bu dil hızlı bir şekilde gelişecektir. Çevresel uyarılar da bu dilin gelişmesine (diğer insanlar, televizyon, sinema, radyo, v.b.) katkı sağlayacaktır. Son yıllarda popüler olan Nöro-fizyolojik öğrenme kuramına göre, beyin paralel bir işlemci olup, ne kadar çok farklı uyarıcılarla beslenirse, kapasitesi o kadar çok geliştirilerek öğrenilenler arasındaki bağlar güçlenecektir (Senemoğlu, 2007).

Erken yaşlarda bir yabancı dil öğretiminde şarkılar, marşlar, şiirler, hatta karikatürlerin de oldukça etkili olduğu söylenebilir (Bikçentayev, 2002). Öğrenmenin içinde oyun, mizah, karikatürler olduğunda, sadece yabancı dil öğrenme değil, her tür bilgi ve becerinin öğrenilmesi hızlanmaktadır. Çünkü bu tür öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri öğrencilerin derse, dolayısıyla da öğrenilecek konuya ilgisini, dikkatini ve güdüsünü (motivasyon) arttırmaktadır. Yabancı dil öğretim yöntemleriyle uğraşan bilim insanları yaptıkları çalışmalarda, dil öğretimi esnasında kullanılan metinler üzerinde akılda kalıcı, belirgin anahtar kelimeleri tespit etmişlerdir. Bu anahtar

kelimeler incelendiğinde çocuk şiirlerine, şarkılarına, ninnilerine kaynak teşkil eden kelimeler olduğu görülmüştür.

Türkiye'de İngilizce öğretimi ilkokulda başlayıp, zorunlu eğitimin son senesine kadar devam etmektedir. Buna rağmen, öğrenciler liseden mezun olduklarında İngilizceyi pek bilmediklerini, öğrendiklerini unuttuklarını fark ederler. Senelerce görülen İngilizce derslerine rağmen, çoğu zaman birçok birey mezun olup iş bulduğunda, yeterli İngilizce bilmediğinden kurslara gidip İngilizce öğrenmek için çabalamaktadırlar. Bu İngilizce ile imtihanın sebeplerinden biri motivasyon diğeri ise okullardaki yöntem yanlışlığıdır (Arslan, Akbarov, 2010). Okullarda İngilizce öğretimi çoğunlukla ezberci anlayışa dayalı gerçekleşmektedir. Öğrenciler derslere geçecek notu almak için çalışmakta, öğrenmek ve kariyerini geliştirmek için çalışmamaktadırlar. Dolayısıyla, derslerin ve okulun sonlanmasıyla da, ezberlenmiş olan her şey unutulup gitmektedir. Türkiye'de sadece yabancı dil öğretiminde değil, tüm eğitim kademelerinde bu bahsi geçen ezberci sisteme son vererek, anlamlı ve dolayısıyla kalıcı öğrenmelere ulaşmayı sağlayan yöntem ve tekniklere yönelmenin zamanı çoktan gelmiştir. Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramı, bunlardan biri olmaya adaydır.

Anlamlı öğrenme kuramının temelleri 1959-1960'lı yıllarda David Paul Ausubel tarafından atılmıştır. Anlamlı öğrenme, zihinde var olan eski bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi sonucu gerçekleşen öğrenmelere denir. 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 hâlihazırda o potansiyel anlamlı materyalle ilişkilendirilebilir bir şema olması gerekir (Ausubel, 2000, 70).

Ezberci öğretime karşı geliştirilen bu kuramda sunuş stratejisinin önemi ve gerekliliğinden de bahsedilir. Özellikle kalabalık sınıflarda bir zorunluluk haline gelen sunuş stratejisi genellikle ezberci öğretim ile ilişkilendirilmektedir ve bunun karşıtınnsa buluş stratejisinde olduğu düşünülmektedir. Ancak Ausubel (2000), sunuş yoluyla öğretimin (expository teaching) doğru yapıldığında ezbercilikten oldukça uzak ve öğrenciler açısından aktif zihinsel bir süreç olabileceğini söyler. Ayrıca buluş yoluyla öğrenmenin (discovery learning) de anlamlı öğrenme şartlarını karşılamadığı takdirde ezbere öğrenmeyle sonuçlandığını savunur (Ausubel, 2000).

Anlamlı öğrenme kuramının temelinde, yapılandırmacılık ve bilişselcilik vardır (Çakıcı, Alver, Ada, 2006: 72; Uçar ve Yeşilyaprak, 2012: 380). Uçar ve Yeşilyaprak (2012:380), yapılandırmacılık anlayışında bilginin bilenden bağımsız olmadığını söylerler. Bu anlayışta, öğrenmek için eskiden öğrenilmiş ön bilgiler olmalıdır ve yeni öğrenmeler bunların üzerine kurulmalıdır. Yapılandırmacılık savunucuları anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin zihinlerinde mevcut olan şemalarını kullanarak dünyayı anlamlandırmaları gerektiğini söyler. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci anlamlı öğrenmeye güdülenmiş, istekli olmalıdır (Çakıcı, Alver, Ada, 2006: 72; Bayat, 2006: 170). Aynı zamanda eski öğrenilen bilgilerin doğru bilgiler olması, yenilerle bağdaştırabilmek adına anlamlı öğrenmede bir gerekliliktir (Ausubel, 1968). Çakıcı vd. (2006) anlamlı öğrenmenin öğretime uygulanmasına dair yazdıkları makalede, anlamlı öğrenmenin sağlamlaştırılması için kullanılabilecek bazı teknikleri şu şekilde sıralarlar: yeni bilgiyi anlamlı kılacak giriş etkinlikleri yapma, soyut bilgileri somutlaştıracak örnekler verme, bilgiyi sunarken görsellikten faydalanma ve diğer konulara transfer edilebilirliği sağlama.

Anlamlı öğrenme kuramında sunuş yoluyla öğretim (expository teaching) stratejisi kullanılmaktadır. Buna öğrenci tarafından bakıldığında alış yoluyla öğrenme de denebilir (Senemoğlu, 2004). 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 (2004)'nın üçüncü aşaması ile aynı anlama gelmektedir. Bu üç temel aşamaya bakıldığında, bunların aynı zamanda anlamlı öğrenmenin temel aşamaları da olduğu görülmektedir. Yeşilyurt (2019), sunuş yoluyla öğretim stratejisinde, genelde zihinde mevcut 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.

Anlamli öğrenmenin en önemli parçalarından biri ön örgütleyicilerdir. Öyle ki anlamli öğrenme ön örgütleyicilerin sunumu ile başlar ve bu ön örgütleyiciler anlamli 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.

Ön örgütleyiciler, eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurmaya yarayan yazılı, sözlü veya görsel araçlar olabilir. Ön örgütleyici sunumunda önemli olan, ön örgütleyicilerin yeni konu ile alakalı fakat ondan çok daha genel, soyut ve kapsamlı olmasıdır. Ausubel (1960), ön örgütleyicilerin doğru miktarda bilgiyi kapsadığı sürece, asıl öğrenme materyali çok iyi organize edilmemiş olsa bile öğrenmeyi ve akılda tutmayı kolaylaştırdığını söyler. Joyce ve Weil (2000)'a göre en iyi ön örgütleyiciler öğrencilerin hali hazırda bildikleri kavramların dahil edildiği ön örgütleyicilerdir. Bu da yeni konuya uygun benzetmeler ya da örneklerle sağlanabilir. Ausubel (1968) iki çeşit ön örgütleyiciden bahsetmektedir. Bunlar açıklayıcı ve karşılaştırmalı ön örgütleyicilerdir. Açıklayıcı ön örgütleyiciler öğrencinin yeni konu hakkında hiç ya da çok az bilgi sahibi olduğu durumlarda yeni konuyu tanıtmak için kullanılırken, karşılaştırmalı ön örgütleyiciler öğrencinin zihninde konuyla alakalı belli başlı bilgiler olduğunda bunların yeni bilgilerle benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymada tercih edilir. Öğrencilerin konuyla alakalı bilgileri göz önünde bulundurularak uygun bir ön örgütleyici tipi seçilmelidir. Ön örgütleyiciler yazılı, sözlü veya görsel olabilir. Eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağlantı kuran, dersin başında kullanılan, ve öğrenmeyi kolaylaştıran her araç ön örgütleyici olarak kullanılabilir (Bayat, 2006). Bu çalışmada ön örgütleyici olarak kavram haritaları kullanılmıştır.

Yukarıda da bahsedildiği üzere ön örgütleyiciler anlamli 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, işlevlerinden biri de öğrencinin derse hazırlanması, ısındırılmasıdır. Anlamli öğrenmenin gerçekleşmesi için zihinde hâlihazırda bir ön bilgi olması gerekir. 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. Bu da öğrencilerin konuyu genel hatlarıyla akılda tutmasına da yardımcı olur (Bayat, 2006). Ausubel'e göre ön örgütleyiciler işe koşulmadığında, bilgiler zihinde kalıcı olmaz ve geri çağırması da kolay olmaz.

Çağdaş öğrenme-öğretme kuram ya da modellerinin birçoğunda, 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)'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 birçok araştırmacı tarafından da 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.

Ön örgütleyici olarak kavram haritaları kullanılabilir. Eğitim ve öğretiminin temel amacı, öğrencilere bilginin yapı taşları olan kavramların doğasını öğretmektir. Kavramlar, genellikle bir isim ile belirtilen olaylar veya nesnelerdeki algılanan düzenlilikler olarak tanımlanmaktadır (Novak, 1991). Kavramlar arası ilişkilerden çıkarılan genellemeler ise ilkeleri oluşturur. Novak ve Gowin'e (1984) göre sınıflardaki tüm etkinliklerin, öğrencileri ezbere öğrenmedense anlamli öğrenmeye; pasif öğrenmedense bireysel buluşçu öğrenmeye doğru yöneltecek şekilde düzenlenmesi ve uygulanması gerekmektedir. Bu nedenle, anlamli öğrenmenin gerçekleşmesi için kavramlar arası ilişkilerin doğru bir şekilde kurulmasına yardımcı olan eğitim-öğretim stratejilerinin kullanılması önemlidir (Kaya, 2003: 265).

Kavram haritaları, Kaya (2003: 70)'nın deyişiyle "*insanların herhangi bir konuyla ilgili bilişsel şemalarının, kağıt ve kalem yardımıyla somutlaştırılmış hali*" olarak anlamlandırılabilir. Bilişsel kuramcılar (başta Piaget), bilginin insan zihninde oluşturulma sürecinin öğrenenin aktif katılımını ve zihinsel bir gayretini gerektirdiğini, her insanın çevresindeki yeni durumları algılayarak (anlamli hale getirirken), o an itibarıyla sahip olduğu zihinsel şemaları kullandığını ileri sürerler. Bu açıdan bakıldığında öğrenme, sürekli karşılaşılan yeni deneyimlerin ve

fikirlerin sonucunda, bireylerin bilişsel şemalarında meydana gelen değişimlerdir (Driver, 1989). Piaget'e göre bu süreç, "bilişsel dengenin bozulması ve yeniden kurulması" şeklinde çalışmaktadır.

Kavram haritaları Novak tarafından 1972'de Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramında ön örgütleyici olarak kullanılmak üzere bir araştırma esnasında geliştirilmiştir (Novak, Cañas, 2006). Kavram haritaları kavramların birbiri ile ilişkisini gösteren, bilgileri sunmada ve organize etmede kullanılan görsel araçlardır (Novak, 2006). Bu haritalarda önemli kavramlar kutucuk içine alınır ve diğer kavramlarla bir ok işareti yardımıyla ilişkilendirilir. İki kavram arasındaki ilişki ok işaretinin üzerine kısaca yazılır. Kavram haritaları her alanda ve ön örgütleyici olarak kullanılmadığı zamanlarda dersin her aşamasında kullanılabilir. Novak (1991) kavram haritasının kullanılamayacağı hiçbir bilim dalı olmadığını savunur. Gerçekten de literatürde hemen her derste kavram haritası kullanıldığını görmek mümkündür. Kavram haritasının iyi oluşturulduğunda pek çok faydası vardır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir;

- Bilgileri sunmaya ve organize etmeye yarar.
- Öğrencilerin büyük resmi görmesini sağlar.
- Anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Yaratıcılığı geliştirir (Novak ve Gowin, 1984, 17).
- Yanlış öğrenmeleri gösterir ve gidermeye yardım eder.
- Konu ile ilgili en temel ve önemli kavramları görmemizi sağlar.
- Öğrenci tarafından oluşturulduğunda, öğrencinin hâlihazırda var olan bilgilerini gösterir ve bir ölçme aracı olarak kullanılabilir.
- Uzun konuların kısa ve öz halde görülmesini sağlar, geri dönüp çalışmayı kolaylaştırır.

İlk olarak, bir konuyla alakalı kavramlardan en genelinin en tepede olduğu hiyerarşik kavram haritalarının oluşturulması görüşü hakimken, son çalışmalar her konunun hiyerarşik kavram haritası oluşturmaya elverişli olmadığını göstermiştir (Ruiz-Primo ve Shavelson, 1996: 595). Ayrıca, öğrencilerin de kavram haritası oluştururken, kavramlar arası ilişkilerin çok fazla olduğu konularda hiyerarşik yapıyı tercih etmedikleri görülmüştür (Kaya ve Ebenezer, 2003).

Çalışmanın Amacı

Yabancı dil öğretiminde, gerek MEB'e bağlı eğitim kademelerinde, gerekse YÖK'e bağlı yükseköğretim kurumlarında istenen nitelikte ve başarıda bir yabancı dil eğitimi gerçekleştirilememesi nedeniyle, farklı model ve yaklaşımların test edilmesi gereği hissedilmiştir. Bu amaçla, dil öğretiminde farklı öğrenme-öğretme stratejilerine dayalı modellerin etkililiğini test etmek üzere, Ausubel'in anlamlı öğrenme modeline dayalı uygulamaların akademik başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için, İngilizce öğretiminde ön örgütleyici olarak kullanılan kavram haritalarının, üniversite (lisans) 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi ve cinsiyet ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, temel araştırma soruları aşağıdaki gibidir;

1. Ön örgütleyici kullanılan deney grubundaki öğrenciler ile ön örgütleyici kullanılmayan kontrol grubundaki öğrencilere ait ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Ön örgütleyici kullanılan deney grubundaki öğrenciler ile ön örgütleyici kullanılmayan kontrol grubundaki öğrencilere ait son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İngilizce öğretiminde kullanılan ön örgütleyicilerin lisans 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi üzerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yönteminin desenlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, denel işlemin farklılık yaratıp yaratmadığı üzerine kuruludur (Balci, 2009: 216-217).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir vakıf üniversitesinin lisans birinci sınıf öğrencilerinin olduğu 1 deney ve 1 kontrol sınıfı oluşturmaktadır. Çalışmaya toplamda 56 öğrenci katılmıştır. Deney grubu 12 kız 16 erkek olmak üzere 28 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubu ise 13 kız 15 erkek olmak üzere 28 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma

genelinde 25 kız öğrenci, 31 erkek öğrenci yer almaktadır.

Uygulama

Ön örgütleyici olarak kullanılan kavram haritalarının lisans 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarılarına etkisini ve bunun cinsiyetle ilişkisini incelemek için yapılan bu çalışmada, öncelikle sınıflar deney ve kontrol grubu olarak rastgele (random) atanmıştır. 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 ve dersler normal akışında sürdürülmüştür. 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.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak akademik başarıyı ölçmek için araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen 40 soruluk çoktan seçmeli başarı testi kullanılmıştır. Şıklar beş seçenekten oluşmaktadır. Sorular kelime, dil bilgisi ve anlamayı ölçmektedir. Soru seçimi için öncelikle ders kitabı incelenerek kazanımlar belirlenmiş ve bu doğrultuda belirtke tablosu hazırlanmıştır. Veri toplama aracı esas uygulamada kullanılmadan önce, 50 soruluk haliyle pilot uygulamaya konmuştur. Pilot uygulama sonrası başarı testinin güvenilirliği test edilmiş ve madde güçlük ile ayırt edicilik analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda testten 10 soru çıkarılmış, 7 soruda ise düzeltmeye gidilmiştir. Başarı testinin güvenirlik katsayısı ,871 olarak oldukça güvenilir bulunmuştur. Testin ortalama güçlüğü 0,52 olarak, ortalama ayırt ediciliği ise 0,46 olarak bulunmuştur. Bu durumda testin orta güçlükte ve yüksek ayırt ediciliğe sahip olduğuna karar verilmiştir (Büyüköztürk ve diğ., 2014: 123).

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 24 paket programı ile yapılmıştır. 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.

Bulgular

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için, verilere nonparametrik veri analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 1'de sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 1. 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			

Tablo 1 incelendiğinde $p > .05$ olduğu görülmektedir. Bu da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Buradan hareketle, deneysel işlem öncesi iki grubun birbirine denk olduğunu söylemek mümkündür.

Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının, deney grubuna uygulanan deneysel işlem sonrası son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için, verilere parametrik veri analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 2'de sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 2. 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			

Tablo 2 incelendiğinde, $p < .05$ olduğu görülmektedir. Bu da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu fark deney grubunun lehinedir. Bu durumda ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanımının öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları üzerinde geleneksel yöntemle kıyasla anlamlı bir fark yarattığı söylenebilir.

Cinsiyet ile Akademik Başarısı İlişkisi

Deney grubunda 12 kız 16 erkek olmak üzere 28 öğrenci yer almaktadır. Ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanımının cinsiyet üzerinde etkisi olup olmadığını görmek için öncelikle kız ve erkek öğrencilerin deneysel işlem öncesi birbirine denkliliğine bakılmıştır. Bu gruptaki kız ve erkek öğrencilerin ön test puanları arasındaki farkı görmek ve bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için verilere Mann Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 3'te testin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Deney Grubundaki Kız Ve Erkek Öğrencilerin Ön Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	U	p
Kız	12	14,96	179,50	,256	90,50	,798
Erkek	16	14,16	226,50			

Tablo 3 incelendiğinde, $p > .05$ olduğu görülmektedir ve bu da deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, deneysel işlem öncesi kız ve erkek öğrencilerin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Kız ve erkek öğrenci gruplarının deneysel işlem sonrası son test puanları arasındaki farkı görmek ve bu farkın anlamlılığını test etmek için verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 4'te sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubundaki Kız Ve Erkek Öğrencilerin Son Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	U	p
Kız	12	14,25	171,00	,140	93,00	,889
Erkek	16	14,69	235,00			

Tablo 4 incelendiğinde, $p > .05$ olduğu görülmektedir ve bu da deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu durumda ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanımının lisans 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarıları üzerinde cinsiyete göre anlamlı bir etkisi yoktur.

Sonuç ve Tartışma

Ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanımının 1. sınıf lisans öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarılarına etkisinin ve bu etkinin cinsiyetle ilişkisinin araştırıldığı bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının ve de kız ve erkek gruplarının ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Dolayısıyla karşılaştırma yapılan bu gruplar birbirine denktir. Son test başarı puanları karşılaştırıldığında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık 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. Deney grubunda cinsiyet değişkenine bakıldığında, kız ve erkek öğrencilerin akademik başarıları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Bu durumda, cinsiyetin ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanılan İngilizce derslerinde akademik başarıya bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Literatürde bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla örtüşen, 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.

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) Hindistan'da dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yaptığı ön test son test kontrol gruplu çalışmada, İngilizce dil bilgisi öğretiminde kavram haritası kullanımının önemli etkilerini bulmuştur. Kılıç (2009), 7. sınıf öğrencilerin fen bilgisi dersinde kavram haritası kullanmanın hem başarıyı ve kalıcılığı artırdığını hem de derse karşı tutumu olumlu yönde geliştirdiğini bulmuştur. Cinsiyetin ise bu çalışmada da olduğu gibi, bu konular ile anlamlı bir ilişkisini bulamamıştır.

Kalhor ve Shakibaei (2012), lise 3. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, kavram haritası kullanımının öğrencilerin İngilizce okuma ve anlama becerilerini geliştirdiğini bulmuşlardır. Bülbül (2015), yabancılar a Türkçe öğretiminde kavram haritası kullanımının okuduğunu anlama üzerinde etkili sonuçları olduğuna dair önemli 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.

Literatürde, bu çalışmanın aksine, ön örgütleyici kullanımının etkili olmadığına dair bulgular elde edilen çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin, Somyürek ve Yalın (2007), yaptıkları çalışma sonucunda ön örgütleyicilerin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymuşlardır. Bunun sebebinin öğrencilerin ön örgütleyicilerden faydalanmayı bilmemeleri olabileceğini düşünen araştırmacılar, önerilerinde öğrencilerin deneysel işlem öncesi ön örgütleyiciler hakkında eğitilmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca Budak (2001) da ön örgütleyici konusunun deneysel işlem öncesi bir ders konusu olarak anlatılmasının yararlı olacağını ifade etmiştir.

Bu çalışmanın sonucunda araştırmacılar tarafından uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir. Uygulayıcılara yönelik geliştirilen bir öneri yapılan araştırma sonucunda ön örgütleyicilerin ve kavram haritalarının İngilizce dersinde kullanımının öğretimde olumlu sonuçlar vermesi sebebiyle, öğretmenlerin derslerine bu iki aracı dahil etmesi yönündedir. Ayrıca konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan uygulayıcıların bu konularda eğitim alması önerilmektedir. Araştırmacılara yönelik geliştirilen bir öneri, gelecek çalışmalarda ön örgütleyicilerin tek bir dil becerisi (yazma, okuma ve anlama, dil bilgisi, dinleme ve konuşma) üzerinde test edilmesidir. Bir diğer öneri ise anlamlı öğrenme modelinin farklı kademelerdeki öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin ve farklı kademelerde başarıdaki değişimin ne derece ve ne yönde olduğunu belirlenmesidir.

Kaynaklar

- Akdemir, A. S. (2010). *Videonun Dinleme Becerisine Ön Örgütleyici Olarak Uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6: 9-20.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu Ve Çözüm Önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24: 179-191.
- Ausubel, D. P. (1960). The Use Of Advance Organizers In The Learning And Retention Of Meaningful Verbal Material. *Journal of Educational Psychology*, 51.5: 267-272.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Boston M.A.: Kluwer Academic.
- Balcı, A. (2009). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayat, N. (2006). *Şiire Yönelik Tutumların Ve Ön Örgütleyicilerin Şiirsel İmgelerin Anlamlandırılması Üstündeki Etkililiği*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bikçentayev, V. R. (2002). Dünyanın Dili.
- Budak, Y. (2001). Örgütleyici Bilgilerin Öğrenme Düzeyine Etkisi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25: 37-62.
- Bülbul, F. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kavram Haritalarının Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12.31: 187-201.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, C.H., Bean, T. (1980, Aralık). *Improving Advance Organizer Research: Persistent Problems and Future Directions*. Annual Meeting of the National Reading Conference, San Diego.
- Cohen, R. (1977). *Enseignements / Apprentis Sages Précoces Des Langues*, Paris, Fransa.
- Çakıcı, D., Alver, B., Ada, Ş. (2006). Anlamlı Öğrenmenin Öğretimde Uygulanması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13: 71-80.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Driver, R. (1989). Students’ conceptions and the learning of science. *International Journal of Science Education*, 11: 481-490.
- Duru, M. K. (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.
- Gopal, P. (2004). Concept Mapping : A pedagogical tool for grammar lessons. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/f62a/8fe00b073cbf25bdb6799c0a90e28e16581a.pdf>.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 November, 2010, Antalya Turkey, Kongre Kitabı, s.747-755 (ISBN: 978 605 364 104 9).
- Herron, C., York, H., Cole, S. P., Linden, P. (1998). A Comparison Study of Student Retention of Foreign Language Video: Declarative versus Interrogative Advance Organizer. *The Modern Language Journal*, 82.2: 237-247.
- Joyce, B., Weil, M., Calhoun, E. (2000). *Models Of Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kalhor, M., Shakibaei, G. (2012). Teaching Reading Comprehension Through Concept Map. *Life Science Journal*, 9.4: 725-731.
- Kaya, O. N. (2003). Eğitimde alternatif bir değerlendirme yolu: Kavram Haritaları. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 265-271.
- Kaya, O. N., Ebenezer, J. V. (2003). A Longitudinal Study Of The Effects Of Concept Mapping And Vee Diagramming On Senior University Students’ Achievement, Attitudes And Perceptions In Science Laboratory. Paper presented at *The Annual Conference Of The National Association For Research In Science Teaching* (NARST, USA), Philadelphia, March.
- Kılıç, E. (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.
- Liu, P.L. (2016). Mobile English Vocabulary Learning Based On Concept-Mapping Strategy. *Language Learning & Technology*, 20.1: 128-140.
- Novak, J. D., Gowin, D. B. (1984). *Learning How To Learn*. New York: Cambridge University Press.
- Novak, J. D. (1991). Clarify with Concept Maps: A Tool for Students and Teachers A like. *The Science Teacher*, 58.7: 45-49.
- Novak, J.D., Cañas, A. J. (2006). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. Technical Report IHMC Cmap Tools.
- Novak, J. D. (2006). The Origins of the Concept Mapping Tool and the Continuing Evolution of the Tool. *Information Visualization Journal*, 5.3: 175-184.

- Ruiz-Primo, M. A., Shavelson, R. J. (1996). Problems and issues in the concept maps in science assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 33: 569-600.
- Safdar, M., Hussain, A., Shah, I., Rifat, Q. (2012). ConceptMaps: An InstructionalTooltoFacilitateMeaningful Learning. *EuropeanJournal Of EducationalResearch*, 1.1: 55-64.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Matbacılık.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Somyürek, S., Yalın, H. İ. (2007). Bilgisayar Destekli Eğitim Yazılımlarında Kullanılan Ön Örgütleyicilerin Alan Bağımlı Ve Alan Bağımsız Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5.4: 587-607.
- Tok, H., Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliği uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9.15: 205-227.
- Uçar, E., Yeşilyaprak, B. (2012). Öğrenmeden Öğretime. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim içinde* (338-428 ss.). Pegem Akademi: Ankara.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Yeşilyurt, E. (2019). Kuramsal Temelleri Açısından Öğretim Stratejilerinin Temel Özellikleri: Bir Derleme Çalışması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3.5: 57-78.
- Yurdakul, Y. (2015). *Amaç Belirlemenin Dinlediğini Anlama Üstündeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

Esra YAZICI
Davut HOTAMAN

ABSTRACT

Meaningful learning is a learning model developed by Ausubel (1960). This learning model is based on expository teaching and advance organizers play an important role in it. In this study, concept maps are used as advance organizers. The purpose of this study is to determine whether the academic success of the experimental group in which advance organizers are used differs from the control group and whether there is a relationship between academic success and gender. The study was conducted with 56 undergraduate students who are in their first year at a private university in Istanbul in 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. In the experimental group, the lessons were taught by using concept maps as advance organizers. In the control group, traditional method was used. Data were collected using the multiple choice test formed by the researcher with 40 questions as pre-test and post-test. As a result of the data analysis done by SPSS 24 package program, no significant difference was found between pre-test scores of the two groups. A significant difference was found between post-test scores of the groups in favor of the experimental group. However, no significant difference was found between academic success and gender.

Keywords: Meaningful learning, advance organizers, concept map, academic success