



İLKÖĞRETİM 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNE SOYUT VE ÇOK BOYUTLU KAVRAMLARIN KAZANDIRILMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI*

*Kaya YILMAZ***

Canan ÇELTİKÇİ

ÖZET

Bu çalışma, ilköğretim Hayat bilgisi ve Değerler Eğitimi programında belirlenmiş olan ‘zaman, disiplin, cumhuriyet, demokrasi, tasarruf, iletişim ve kültür’ kavramlarını öğrencilere daha etkili kazandırmak ve kavram yanlışlarını gidermek amacıyla yapılmıştır. Yöntem olarak araştırmanın amacına en uygun desenlerden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem planı hazırlamadan önce sınıf öğretmeni ile görüşme yapılarak, öğrenci zihin haritaları kullanılarak ve öğretim programı incelenerek kavram öğretiminde karşılaşılan sorunlar tespit edilmiştir. Eylem planında, çalışma kapsamındaki yedi kavramı öğrencilere kazandırmak amacıyla mikro içerik düzenleme stratejilerinden yararlanılmıştır. Bu stratejiye dayalı olarak 18 öğrenme etkinliği hazırlanmış, birincil ve ikincil sunumlar şeklinde uygulanmıştır. Etkinliklere ilişkin araştırmacı notları tutulmuştur. Eylem araştırması sürecinde kavramları öğrencilere kazandırmada yeterince etkili olmadığı belirlenen etkinlikler ek uygulamalarla desteklenmiştir. Çalışmanın katılımcı grubunu, İstanbul’un Ümraniye ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 3. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme, zihin haritaları, dokümanlar ve araştırmacı günlüğü notları ile toplanmıştır. Öğrencilerin kendi oluşturdukları zihin haritalarından elde edilen veriler kelimeye dayalı olduğu için bu verilerin çözümlenmesinde temel analiz birimi olarak kelime seçilmiştir. Tespit edilen kelimeler kategorize edilmiş ve kullanılma sıklıkları tablolaştırılmıştır. Görüşme, etkinlik ve süreç sonu değerlendirmeye ilişkin veriler ise içerik analizi, betimsel analiz ve t-testi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenci grubunun gelişim özellikleri dikkate alınarak uygulanan kavram öğretim etkinliklerinin kavramları çok boyutlu olarak öğrencilere kazandırmada ve kavram yanlışlarını gidermede oldukça başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, eylem araştırması, kavram yanlışları, ilköğretim öğrencileri

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D. , El-mek: kaya199@gmail.com



**TEACHING ABSTRACT AND MULTI-DIMENTIONAL CONCEPTS
TO ELEMENTARY EDUCATION STUDENTS AT 3RD GRADE
LEVEL: AN ACTION RESEARCH**

ABSTRACT

This study was undertaken to help students acquire more effectively and overcome their misconceptions about the concepts of 'time, discipline, democracy, economy, communication and culture' which are included in the Life Study and Value Education Program at elementary education level. In accordance with the purposes of the study, action research design was selected as a method. Before an action plan was prepared, interview was conducted with the teacher, student mind maps were used, and the curriculum program was examined in order to identify the problems about concept teaching. In the action plan, 18 learning activities was planned and implemented as first and second presentations on the basis of micro content arrangement strategies. When some activities were somehow insufficient in terms of helping students grasp the concepts under study, supplementary activities were used to support them. The research participants were composed of 37 elementary education students at 3rd grade level. Research data were gathered by means of semi-structured interviews, student mind maps, documents, and the researcher's diaries. Student mind maps were analyzed with the selection of words as a unit of analysis. Students' responses were categorized and their frequencies were shown in tables. Interviews and learning activities completed by students were analyzed via content analysis, descriptive analysis and t-test. At the end of the study, it was found that the learning activities in the action plan were quite effective in terms of helping students both learn the concepts effectively with their dimensions and get rid of their misconceptions.

Key Words: Social studies, action research, misconceptions, elementary education students

Giriş

Demokratik yönetim biçimini benimsemiş tüm gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarının oluşturulmasında yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkeleri esas alınmıştır. Yapılandırmacı paradigma, öğretme ve öğrenme kavramlarına geleneksel öğretim yaklaşımından farklı bir bakış açısı getirmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, durağan bilgi aktarımını amaçlayan ürün-odaklı doğrusal öğretim yerine düşünme becerilerinin gelişimini hedefleyen süreç odaklı, öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı etkileşime dayalı öğretimin okullarda uygulanmasını önermektedir. Düşünme becerilerinin gelişmesinde bilginin ve düşünmenin temel yapı taşları olan kavramların önemli bir yeri vardır (Malatyalı ve Yılmaz, 2010). Bu nedenle, yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulmuş öğretim programlarında kavramların farklı sınıflarında hangi düzeylerde öğretileceği açıkça belirtilmiştir.

Kavram; eşya, nesne, olay, olgu ve fikirlerin ortak özelliklerine göre gruplandırılması sonucu her bir gruba verilen isimdir. Kavram oluşturma bilişsel bir süreç ve işlem gerektirir. Nesnelere ilk önce gözlemlenir, aralarındaki benzer özellikler belirlenir, bu benzerlikler özelden

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013*



genele doğru sınıflandırılır ve böylece genellemelere ve soyutlamalara ulaşılır (Kaptan, 1998, Ülgen 2001). Ortaya çıkan bu genelleme ve soyutlamalar kavramları temsil eder. Kavramlar insan zihninde oluşturularak anlam kazandığından doğası itibariyle soyut düşünce birimleridir. Bu özelliği sebebiyle kavramlar, nesnelere ortak özelliklerini temsil eden zihinsel yapı veya temsil olarak da tanımlanmaktadır (Klausmeier, 1992). Kavramlar, dünyayla başa çıkmada ve hayatı kolaylaştırmada çok önemli bir yere sahiptir. Nesne, olay ve fikirleri ortak özelliklerine göre gruplandırma yeteneği olmasaydı her bir nesne, olay ya da fikri ayrı olarak kavramak gerekecek bu süreç de bilişsel yükü artıracak ve öğrenmeyi zorlaştıracaktı. Oysaki kavramlar, nesne, olay ya da fikirlerin sınıflandırılmasına, birleştirilmesine ve böylece bireyleri çevreleyen çeşitliliklerle başa çıkmasına yardımcı olmaktadır (Çeliköz, 1998: 70). Bu açıdan bakıldığında, dünyayı ve kendimizi anlamada, anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmede ve bilgiyi yapılandırmada kavram öğrenme ve öğretmenin önemli bir yeri vardır.

Kavram öğrenme, 'kavram oluşturma' ve 'kavram kazanma' şeklinde iki aşamada gerçekleşir (Ülgen, 2001). Örgün eğitim öncesi başlayıp hayat boyu süren kavram oluşturma tanıma dayalı, formal eğitimle başlayan kavram kazanma ise işleme dayalı bir bilgidir. Kavram oluşturma tümevarıma dayalı olarak genellemeler yapma yoluyla gerçekleşir. Genelleme, varlıkları ortak özelliklerine göre bir kategoride (grupta, sınıfta) toplama ve bu kategoriye ad verme sürecidir. Birey, uyarıların benzer ve farklı yanlarını algılayarak benzerliklere dayalı olarak genellemeler yapar. Bu süreçte varlıkların hepsine ulaşmak mümkün olmadığından kategoriye dâhil varlıkların ancak bir kısmı gözlenebilir, bu nedenle de kategorinin tümüne ilişkin bir genelleme yapılmaz. Kategoriye dâhil olmayan varlıkları kategori kapsamında düşünmek önemli bir hata kaynağıdır. Bu tür hataya gereğinden fazla genelleme yapma (*overgeneralization*) denir. Kategoriye dâhil olması gereken bir varlığın dışarıda bırakılması ise gereğinden az genelleme yapma (*undergeneralization*) olarak adlandırılır. Kavram öğrenmenin ikinci aşaması olan kavram kazanmada, oluşturulan kavramlar belirli kural ve ölçütlere göre sınıflara ayırıştırma ve gruplama işlemi gerçekleştirilir. Kavram kazanma aşamasında birey, kavramların özelliklerini dikkate alarak tümdengelim yoluyla kavram arasındaki ilişkileri inceler, belirli kural ve değerlere dayalı olarak kavramların ayrışımını yapar (Ülgen, 2001).

Kavram öğrenme somut, tanıma, sınıflama ve soyut (formal) olmak üzere dört düzeyde gerçekleştiği de söylenebilir (Senemoğlu, 2004). Somut düzeyde kavram öğrenmede, objenin farkına varılır, diğerlerinden ayırt edilir, daha sonra aynı durumda karşılaşıldığında hatırlanır. Tanıma düzeyinde, aynı obje farklı bir ortam ve bağlamda görüldüğü zaman da tanınır. Sınıflama düzeyinde kavram kazanma, objenin en az iki farklı örneği aynı kavram olarak algıladığında gerçekleşir. Soyut düzeyde kavramın öğrenme, objenin örneklerini doğru olarak tanıma, belirleyici özelliklerini ayırt etme, adını söyleme, kavramın toplumda kabul görmüş tanımını verme, örnek ve örnek olmayanlarını gösterme şeklinde gerçekleşir.

Kavram öğretiminde takip edilebilecek farklı yaklaşımlar vardır. Bunlar arasında en yaygın olanları 'sunuş yoluyla öğretim' ve 'buluş yoluyla öğrenme' yaklaşımlarıdır. Sunuş yoluyla öğretim yaklaşımı David Ausubel tarafından geliştirilmiştir. Sunuş yoluyla kavram öğretiminde genelden öze doğru tümdengelimci bir yaklaşımla, ilk önce öğretilecek kavramın yapısı ve temel özellikleri ön düzenleyiciler vasıtasıyla verilir, sonra kavrama ilişkin bol örnekler verilir (Salkind ve Rasmussen, 2008; Yılmaz ve Çolak, 2011). Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı Jerome Bruner tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda özelden genele doğru tümevarım yoluyla, ilk önce öğretilecek kavrama ilişkin örnekler verilir, sonra kavrama ilişkin örnek olan ve olmayan durumlar verilir, böylece öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin kavramın temel özelliklerini keşfetmeleri sağlanır. Sunuş yoluyla öğretim yaklaşımı daha çok davranışçılığa, buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı ise yapılandırmacılığa dayalıdır. Öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önüne alındığı sürece her iki yaklaşımda kavram öğretiminde etkilidir. Yüksek düzeyde düşünme becerisi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013



yeterince gelişmemiş öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıflarda sunuş yoluyla öğretim, bu becerilere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ise buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı daha etkili ve yararlıdır (Malatyalı ve Yılmaz, 2010).

Kavram öğretim ve öğrenimi ders içeriğinden bağımsız düşünülemez. Ders içeriğinin düzenlenmesi, ilgili disiplin yapısı, bilginin yapısı, öğrencinin gelişimsel özellikleri ve hatta öğretmenin niteliklerini dikkate almayı gerektiren çok boyutlu bir süreçtir. Bu karmaşıklık ve çok boyutluluk, içerik düzenlemeye ilişkin olarak farklı görüş ve tartışmaları doğurmuştur. Ancak tüm tartışmaların ötesinde içerik düzenlemede iki ana boyut vardır. Bunlar, sıralama ve sentezleme yani dikey ve yatay düzenlemedir. Sıralama, öğretilecek içeriği öğrenilmesi daha kolay ve kalıcı kılacak biçimde küçük parçalara bölmeyi; sentezleme ise, onları bir araya getirerek bütünleştirmeyi ifade eder. Sınıf ortamında ders içeriğinin öğrencilere nasıl kazandırılmasında takip edilebilecek iki temel strateji vardır. Bunlar, makro ve mikro içerik belirleyicileridir. Makro stratejiler, birbiriyle ilişkili bilgi ve becerinin düzenlenmesinde kullanılır. Başka bir deyişle makro düzeyde öğretim birden fazla olgu, kavram işlem ve genelleme içerir (Kılıç, 2007). Mikro stratejiler ise, bir tek içerik biriminin (olgu, kavram, işlem, genelleme) öğretiminde kullanılır. Mikro düzeyde bir öğretim için sıralama önemli bir rol oynamaktadır çünkü sıralama şekline göre genellemeler, örnekler ve alıştırmalar farklı öğretim çıktılarını sebep olmaktadır. Bu nedenle, öğretim tasarımcıları öncelikli olarak ‘Ne sıralanacak?’ ve ‘Nasıl sıralanacak?’ sorularına yanıt aramalıdır (Patten ve diğerleri, 1986; Akt. Kılıç, 2008). Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere, mikro stratejilerde sıralanacak öğenin belirlenmesi ve düzenleme ilkelerinin seçilmesi işlemi oldukça önemlidir. Bu işlem, birincil sunu biçimleri olarak adlandırılmaktadır.

Merrill (1994) tarafından geliştirilmiş olan Öğeleri Gösterme Kuramı (ÖGK), kavram, ilke, genelleme veya bir işlemin öğrenilmesini düzenleyen bir mikro içerik düzenleme stratejisidir. Bu kuramda öğrenme etkinlikleri veya sunumlar, birincil ve ikincil sunumlar olarak gruplandırılmıştır. ÖGK'nın üç temel bileşeni vardır:

1. İki boyutlu başarı-içerik sınıflama matrisi (içeriği sınıflandıran sistem)
2. Sunum biçimi (kavrama düzeyini gösteren formlar)
3. Sunum biçimlerine sınıflama sistemine paralel gelişen önerileri listesi (formlar arası ilişkiler)

ÖGK, farklı düzeyde öğrenme durumları için farklı öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesi ilkesine dayanmaktadır. ÖGK, öğrenme düzeylerine göre çeşitlendirip ilişkilendirilmemiş sunumların istenen sonuçlara götürmeyeceğini varsayımına dayalı olduğundan içerik etkinliklerinin birincil ve ikincil sunumlar halinde geliştirilmesini önerir. Birincil sunumlar, bir içerik ögesi kazandırılırken öncelikle verilmesi planlanan içerik ve becerileri kapsar. Açıklama, söyleme, sunma, gösterme, alıştırmaya yapma, genelleme ve ilkeleri bulma, yeni ilke ve genellemelerin farkına varma, kavramı genel özellikleriyle tanıma, kavramın ayırt edici özelliklerin fark etme gibi farklı düzeyde öğrenme sonuçları için dört farklı sunu biçimi temel olarak belirlenmiştir. İkincil içerik sunumları, birincil sunumların ardından öğrenmeyi daha da geliştirmek, kavramın daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla geliştirilmiş içerik etkinliklerini ifade eder.

Kavram öğretiminde sıkça karşılaşılan problemlerden birisi kavram yanılgıdır. Öğrencinin bir kavrama ilişkin sahip olduğu algının o kavramın bilimsel anlamı ve tanımı ile uyuşmaması kavram yanılgısı olarak adlandırılmaktadır (Novak, 1997; Riche, 2000). Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak ve gidermek kavram kazandırma sürecinin önemli bir parçasıdır. Çocuklarda okula başlamadan önce çevrelerindeki doğal olayları, insanları, davranışları, varlıkları ve nesnelere kendi kişisel deneyimlerine ve günlük konuşma diline dayalı olarak yanlış anlamlandırmalarından dolayı kavram yanılgıları oluşmaktadır (Driver, 1989).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013



Kavram yanlışları okullarda yapılan yanlış bilgilendirme ve dezenformasyon sonucu da oluşabilmektedir. Öğretmenlerin öğretimde uygun yöntem ve teknikleri kullanmamaları, soyut kavramların somutlaştırılmaması, öğrencilerin kavramları anlamlı bir şekilde değil ezberleyerek öğrenmeleri ve öğrendiklerini günlük hayata yansıtamamaları kavram yanlışlarının diğer sebepleri olarak sıralanabilir (Yıldırım, 2002). Öğrencilerde görülen kavram yanlışları erken tespit edilip bilimsel gerçeklere göre değiştirilmezse bu yanlışlar okul sonrası yetişkinlik hayatlarında da devam etmekte, değiştirilmesi zorlaşmaktadır.

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İlköğretim 3. sınıf düzeyinde öğrencilere soyut ve çok boyutlu kavramlar nasıl kazandırılabilir?”
- İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinde var olan kavram yanlışları nasıl giderilebilir?
- Öğeleri Gösterme Kuramı'na dayalı olarak oluşturulan mikro düzeyde içerik geliştirme etkinliklerinin öğrencilerin kavram öğrenmeleri üzerindeki etkileri nelerdir?

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasına dayalı olarak yürütülmüştür. Eğitimde kullanılan eylem araştırması, öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunları ortadan kaldırmayı veya pratiklerini daha iyi ve etkili yapmayı hedeflemektedir. “Eylem araştırması bir sorun çözme sürecidir ve bu sürecin doğası, ortaya çıkan durumlara göre yeni kararlar almayı gerektirebilir. Bu nedenle araştırmacı..., araştırma amacı doğrultusunda değişikliklere gidebilmelidir” (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.305). Bu çalışmada soyut ve çok boyutlu kavramları öğrencilere daha etkili kazandırmak ve bu süreçte karşılaşılan kavram yanlışlarını gidermek amacıyla eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma prosedürü kısmında bu konuda daha detaylı bilgi verilmektedir.

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İlinin Ümraniye İlçesinde bulunan Mavi Marmara İlköğretim Okulu (rumuz) 3/C sınıfında öğrenim gören 17 kız ve 20 erkek olmak üzere toplam 37 öğrenci oluşturmaktadır. Okul, sosyo-ekonomik statüleri orta düzeyde ve ortanın altında olan veli grubuna hizmet etmektedir. Velilerin eğitim durumu çoğunlukla temel eğitim seviyesindedir. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden velilerin öğrencilerin eğitimiyle yeterince ilgilenmedikleri tespit edilmiştir.

Araştırma Prosedürü

Soyut ve çok boyutlu kavramları 3. Sınıf öğrencilerine kazandırmayı amaçlayan bu çalışmada, öğrencilerin gelişim durumları göz önünde bulundurularak her kavramla ilgili Öğeleri Gösterme Kuramı (ÖGK)'na dayalı olarak mikro düzeyde içerik geliştirme etkinlikleri hazırlanmıştır. Kazandırılması hedeflenen kavramın içerik öğeleri (boyutları) belirlenmiş, bu öğelerle ilgili etkinlikler (sunumlar) hazırlanmıştır. Her kavramın temel özellikleri ve benzer kavramlardan ayırt edici özellikleri belirlenerek birincil sunumlar şeklinde hazırlanmıştır. Daha sonra kavramla ilgili ek olarak kazandırılması hedeflenen diğer boyutlar ikincil sunumlarla verilmiştir.

Zaman kavramıyla ilgili olarak belirlenmiş bu boyutlar öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak sınırlandırılmıştır. Sırasıyla belirlenmiş olan bu boyutların kazandırılmasına yönelik olarak Etkinlik 1-2-3 ve 4 hazırlanmıştır. Disiplin kavramı için örnek olay ve değerlendirme içeren Etkinlik 5 ve 6; cumhuriyet kavramı için Etkinlik 7, 8 ve 9; Tasarruf kavramı için Etkinlik 10, 11 ve 12; iletişim kavramı için Etkinlik 13, 14 ve 15; kültür kavramı için

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013



Etkinlik 16, 17 ve 18 birincil ve ikincil sunumlar halinde hazırlanmıştır. Etkinliklerde kavramların belirlenmiş boyutları (öğeleri) öğrencilerin gelişim düzeyine uygun şekilde somutlaştırılmış ve çeşitlendirilmiştir (Ekler kısmında dört etkinlik örneği verilmiştir).

Kazandırılması hedeflenen her kavram öncesi, öğrencilerin kavramla ilgili ön bilgileri tespit edilmiş, sözcük bazında verilen cevapların kategorileri ve sıklıkları belirlenmiştir. Böylece öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve sahip oldukları kavram yanılgıları ortaya çıkarılmıştır. Çalışmada kullanılan eylem araştırması deseninin doğasına uygun olarak hedeflenen kavram kazanma düzeyinin yetersiz olduğunun belirlendiği durumlarda eylem planında değişikliklere gidilerek yeni etkinlikler hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu doğrultuda demokrasi, disiplin ve kültür kavramlarını öğrencilere daha iyi kazandırmak amacıyla ek etkinlikler hazırlanmıştır. Eylem Planı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Eylem Planı: Kavram Kazandırma Etkinlikleri

HAFTA	KAVRAM	ETKİNLİK	TARİH	ANALİZ
1.hafta	“ZAMAN”	Etkinlik 1-2 -3- 4 Birincil ve ikincil sunumlar	2-6/04/2012 3 ders saati	Etkinlik sonu doküman analizi
2.hafta	“DİSİPLİN”	Etkinlik 5-6 Örnek olay – değerlendirme + EK ETKİNLİK	9-13/04/2012 3 ders saati + 2 ders saati	Ara değerlendirme doküman analizi + Ek değerlendirme çalışması
3.hafta	“CUMHURİYET” & “DEMOKRASİ”	Etkinlik 7-8-9 Birincil ve ikincil sunumlar + EK ETKİNLİK	16-20/04/2012 3 ders saati + 2 ders saati	Etkinlik sonu değerlendirmelerin analizi + Ek değerlendirme çalışması
4.hafta	“TASARRUF”	Etkinlik 10-11-12 Birincil ve ikincil sunumlar	25-27/04/2012 3 ders saati	Etkinlik sonu değerlendirmelerin analizi
5.hafta	“İLETİŞİM”	ETKİNLİK 13-14-15 Birincil ve ikincil sunumlar	1-4/05/2012 3 ders saati	Etkinlik sonu değerlendirmelerin analizi
6.hafta	“KÜLTÜR”	ETKİNLİK 16-17-18 Birincil ve ikincil sunumlar + EK ETKİNLİK	7-11/05/2012 3 ders saati + 2 ders saati	Etkinlik sonu değerlendirmelerin analizi + Ek değerlendirme çalışması

Eylem planının nasıl uygulandığını betimlemek amacıyla araştırmacının tuttuğu notlara ve günlüklere araştırma bulgularında yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Uygulamanın yapılacağı sınıfın öğretmeniyle kavram öğretimine bakışını tespit etmek ve kavram öğretimi sürecinde yaşanan aksaklıkları belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşme sonucunda kavram öğretimine yönelik içerik geliştirmede sıkıntılar yaşandığı belirlenmiştir. Programda öğrencilere kazandırılması hedeflenen kavramlara yönelik içeriğin hazırlanmaması olması kavram öğretimi konusunda karşılaşılan en önemli sorun olarak

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013



tespit edilmiştir. Uygulama öğretmeninin kavram öğretimini anlatım yöntemine veya bilgi aktarımına dayalı olarak yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenle yapılan görüşmenin yanı sıra, öğrencilerin kendilerine kazandırılması hedeflenen kavramlarla ilgili ne bildiklerini ortaya çıkarmak amacıyla açık-uçlu sorular sorulmuş ancak 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin bildiklerinin tümünü ifade etmekte zorlandıkları görülünce zihin haritaları kullanılmıştır. Zihin haritaları bir kavram ya da bir olguyla ilgili olarak zihinde var olan bütün sözcüklerin çağrışım yapma temeline göre kâğıda dökülmüş halidir. Zihin haritaları, öğrencilerin kavramlara ilişkin zihinlerinde var olan tüm sözcükleri ve onların yaptığı çağrışımları belirlemede oldukça etkilidir (Buzan, 1996). Etkinliklere ilişkin haftalık araştırmacı notları tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin kendi oluşturdukları zihin haritalarından elde edilen veriler kelimeye dayalı olduğu için bu verilerin çözümlenmesinde temel analiz birimi olarak kelime seçilmiştir. Öğrencilerin cevaplarında kavramla ilgili olarak geçen kelimeler bağlamla ilgisi göz önünde bulundurularak kategorize edilmiş ve kullanılma sıklıkları tablolastırılmıştır. Uygulanan etkinlikler sonrası öğrencilerin öğrenme düzeyleri ölçülerek içerik analizi ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Öğrencilerin ön öğrenme (eylem planı uygulama öncesi var olan öğrenme) ve son öğrenmelerine ilişkin veriler, t-testi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

1. Eylem Planı Uygulaması Öncesi Kavramlara İlişkin Öğrenci Algıları: Kavramlara İlişkin Ön Bilgilerin Tespiti

'Zaman' kavramı ile ilgili olarak oluşturulan zihin haritaları incelendiğinde, öğrencilerin cevaplarının yaklaşık yarısının vakit kelimesini, üçte birinin saat ve diğer cevapların gün, saniye ve dakika içerdiği görülmüştür. Bu cevaplar öğrencilerin zamanı, onu ölçen alet (saat) ya da birimleri (gün, saniye, dakika) özdeşleştirme yaparak kavram yanılıgına düştüklerini göstermiştir. Yanıtların çoğunun tek boyutlu (zaman = saat ya da zaman = vakit gibi) ve kavramın sadece bir özelliğiyle ilgili olduğu dikkat çekmektedir. Zaman kavramıyla ilgili olarak öğrencilerin zihin haritalarında kullandıkları kelimeler aşağıda Tablo 2 de verilmiştir.

'Disiplin' kavramına ilişkin öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin yarıdan fazlasının disiplini ceza, kurallar ya da disiplin kurulu ile özdeşleştirdikleri, bazı öğrencilerin de kavramı düzen ve onu sağlayan kızgın öğretmen ve sert müdür (idareci) olarak gördükleri belirlenmiştir. 3 öğrencinin kavramla ilgili olarak hissettikleri duyguyu acı ve zorluk olarak ifade etmeleri dikkat çekmiştir. Öğrencilerin sadece % 5'inin disiplin kavramını çalışmak, iyi öğrenmek ve başarmak olarak algılaması kavramın büyük bir çoğunluk tarafından yanlış ya da eksik olarak kazanılmış olduğunu göstermektedir. Disiplin kavramı ile ilgili öğrencilerin algılarını gösteren kelimeler Tablo 3 de verilmiştir.

'Cumhuriyet' kavramına ilişkin öğrencilerin algılarının da kavram yanılıgı içerdiği görülmüştür. Öğrencilerin yaklaşık yarısının cumhuriyeti Atatürk'ün armağan ettiği bir bayram ve tören olarak algıladığı; dörtte birinin halkın kendini yönetmesi, seçim, seçme ve seçilme hakkı; diğer öğrencilerin özgürlük ve yenilikler ile eş anlamlı olarak gördükleri belirlenmiştir (Tablo 4). Hiçbir öğrencinin zihin haritasında cevabında egemenlik hakkının halka ait olması, egemenliğin bir hanedanın ve ailenin elinde olmaması ve monarşi veya krallık ve padişahlık karşıtlığı şeklinde cevaba rastlanmamıştır.

'Demokrasi' kavramına ilişkin öğrencilerin algıları incelendiğinde öğrencilerin cevaplarının çoğunlukla demokrasiyi seçimle ve oy kullanmakla özdeşleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Diğer öğrenci cevaplarının demokrasiyi adalet, eşitlik, haklar, görev ve vergi vermek ile eşdeğer anlamda gördüğü belirlenmiştir. Bu cevaplar demokrasi kavramının tek boyutuyla ilgilidir. Sadece

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013



5 öğrencinin demokrasinin özgürlük boyutunu belirttiği, diğer öğrencilerin özgürlüğü demokrasinin bir boyutu olarak algılamadıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin çoğunun algısında demokrasi kavramın ayırt edici özelliklerinden önemli birisinin eksik olduğunu ortaya koymaktadır. 2 öğrencinin demokrasiyi cumhuriyetle özdeşleştirdiği görülmüştür ki bu cevaplar kavram yanlışlığını göstermektedir. Öğrencilerden 8'nin konuyla ilgili bir fikri olmadığı belirlenmiştir. Genel olarak, 19 öğrencinin kavramı tek boyutlu olarak algıladığı, 7 öğrencinin kavramın iki boyutunu tanıdığı ve sadece 1 öğrencinin kavramın 3 boyutunu açıklayabildiği tespit edilmiştir (Tablo 5).

'**Tasarruf**' kavramını öğrencilerin çoğunun çok boyutlu olarak tanıdıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin cevaplarının ağırlıklı olarak su ve elektrik gibi doğal kaynakların dikkatli kullanımını içerdiği görülmüştür. Öğrencilerin yaklaşık yarısının tasarruf kavramını para biriktirmek ve tutumlu olmak ile özdeşleştirdikleri belirlenmiştir. Bazı öğrenciler de tasarruf kavramının zamanı dikkatli kullanma, bilinçli tüketim ve geri dönüşümü çağrıştırdığı tespit edilmiştir. Sonuçlar Tablo 6 da verilmiştir.

'**İletişim**' kavramının öğrencilerde çağrıştırdığı algı incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık üçte birinin iletişimi kitle iletişim araçları, diğer üçte birinin ise konuşma ile eş anlamlı gördükleri belirlenmiştir. Kısmen doğru olan cevaplarda iletişimin ana ögesi olan mesaj, anlama ve iletişimin karşılıklı olma özelliğine değinilmemesi kavramın öğrenciler tarafından eksik algılandığını ortaya koymaktadır. 3 öğrencinin iletişimi uzaktaki biriyle bir araç kullanarak görüşme şeklinde belirtmesi daha spesifik bir kavram yanlışlığını göstermektedir. Bu sonuçlar, birinci sınıftan itibaren kazandırılmaya çalışılan tasarruf kavramının içeriğinin eksik olarak verildiğini, hazırlanan içeriğin kavramın kitle iletişim araçlarıyla özdeşleştirilmesi sonucunu doğurduğunu göstermektedir ki bu sonuç öğretmenle yapılan mülakatlarda ders kitaplarında bulunan etkinliklerin kavramları tek yönlü anlaşılmasına neden olduğu görüşüyle uyumaktadır. Sonuçlar Tablo 7 de verilmiştir.

'**Kültür**' kavramının öğrencilerin yaklaşık yarısı tarafından eğitim almak, bilgili olmak, sevgi-saygı ve hoşgörü şeklinde algılandığı tespit edilmiştir. Kullanım sıklığı açısından bu cevapları tarihi yerler, tiyatro, gezmek-görmek, öğrenmek, kültür-edebiyat kulübü, kültür bakanlığı, kültür merkezi, dans, yemek, türkü ve şarkı takip etmiştir. Bu cevaplarda bazı öğrencinin kavramı hiç tanımadıkları sadece içinde kültür kelimesi geçen isimleri kullandıkları dikkat çekmektedir. Sadece bir öğrencinin kültür kavramın ayırt edici özelliği olan 'tarihten günümüze gelen insanla ilgili şeyler' tanımını yapabildiği görülmüştür (Tablo 8). Genel olarak öğrencilerin yaklaşık üçte birinin kavramın herhangi bir boyutunu bildiği, büyük bir çoğunluğun ise kavrama önemli öğeleri tanımadıkları ortaya çıkmıştır.

Tablolar: Kavramlara İlişkin Öğrencilerin Algıları

Tablo 2. Zaman Kavramı			Tablo 3. Disiplin Kavramı		
Kategoriler	Frekans	Yüzde	Kategoriler	Frekans	Yüzde
Vakit	29	% 46,7	Ceza	16	% 26,6
Saat	22	% 35	Disiplin kurulu	11	% 18,3
Gün, dakika, saniye	5	% 8	Kural	12	% 20
Çok dikkatli kullanmalıyız	3	% 4	Düzen	6	% 10
Çok değerli bir şey	3	% 4	Kızgın öğretmen/sert müdür/okul	9	% 15
			Zorluk /acı	3	% 5
			İyi öğrenmek/ başarmak	3	% 5
			Toplam	60	% 100

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013



T plam	62	% 100	
Tablo 4. Cumhuriyet Kavramı			Tablo 5. Demokrasi Kavramı
<i>Kategoriler</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Kategori</i>
Atatürk armağan etti	18	% 30	Oy kullanmak/seçim
Yönetim biçimi	13	% 21,6	Adalet/eşitlik
Bayram	10	% 16,6	Haklar
Halkın kendini yönetmesi	8	% 13,3	Görev/vergi vermek
Hak ve hürriyetler (Seçme seçilme hakkı)	7	% 11	Özgürlük/baskı yapmamak
Özgürlük	2	% 3	Cumhuriyet
Yenilikler (devrimler)	2	% 3	Toplam
Toplam	60	% 100	Yorumsuz & cevapsız
Tablo 6. Tasarruf Kavramı			Tablo 7. İletişim Kavramı
<i>Kategoriler</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Kategoriler</i>
Su/elektrik/doğal kaynakları dikkatli kullanma	22	% 31	Kitle iletişim araçları
Tutumlu olmak	17	% 24,6	Konuşmak
Para biriktirmek	13	% 18,8	Haberleşme
Zamanı dikkatli kullanma	8	% 11,6	Jest ve mimik (beden dili)
Bilinçli tüketim	6	% 8,6	Uzaktaki biriyle (bir araçla) görüşmek
Geri dönüşüm	3	% 4,3	Toplam
Toplam	69	% 100	61
Tablo 8. Kültür Kavramı			
<i>Kategori</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	
Eğitim almış kişi/bilgi bilmek	15	% 28,8	
Sevgi-saygı/hoşgörü	10	% 19	
Sanatsal ve tarihi yerler/tiyatrolar	9	% 17	
Gezmek-görmek/öğrenmek	5	% 9	
Kültür edebiyat kulübü	5	% 9	
Kültür bakanlığı/kültür mantarı			
Dans/yemek/türkü/şarkı	4	% 7,6	
Geleneksel	3	% 5,7	
Eskiden günümüze kalan ve insanların nasıl yaşadığıyla ilgili şeyler	1	% 1,9	
Toplam	52	% 100	

Eylem planı uygulaması öncesinde çalışmada ele alınan kavramlara ilişkin öğrencilerin algılarında ortaya çıkan örüntüler şunlardır. Öğrencilerin çoğu *zaman*, *demokrasi*, *tasarruf* ve *kültür* kavramlarını tek boyutlu olarak tanıdıkları; *disiplin*, *cumhuriyet* ve *iletişim* kavramlarını ise tek boyutlu bildikleri; ve bu kavramlara ilişkin yaygın kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013



2. Eylem Planı Uygulama Sürecinde Araştırmacının Tuttuğu Notlar & Günlükler

Araştırmada eylem planında belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek için uygulama sürecinde elde edilen veriler sürekli analiz edilmiştir. Elde edilen verilere göre eylem planında değişiklikler yapılmıştır (Yıldırım&Şimşek,2002).

1. Hafta Sonu Araştırmacı Notu:

'Zaman' kavramının süreç boyutuna ilişkin öğrencilerin ön bilgileri eksikti. Öğrenciler kavramın süreç boyutuyla ilgili etkinliği dikkat çekici ve eğlenceli buldular, etkinlikte bulunan örneklerden farklı olarak kendi büyümelerinin, derslerde ve okulda geçirdikleri sürenin ve yaptıkları tatillerin birer süreç gerektirdiğini belirttiler. Etkinlik sonu değerlendirme çalışmasında öğrencilerin zamanın süreç boyutuyla ilgili olarak şu özgün cümleleri kurmuşlardır:

"Her şey zamanın içinde olup biter" "Yaptığımız her şey için zamana ihtiyaç vardır" "Çok kısa zamanda olan şeyler vardır" "Bazen bazı şeylerin olması için uzun zamana ihtiyaç vardır" "Gözümü kırpmam çok kısa sürer" "Yazın köye gitmek için uzun süre geçmesi gerekir"

2. Hafta Sonu Araştırmacı Notu:

Değerler eğitimi programı kapsamında kazandırılmaya çalışılan 'disiplin' kavramı, küçük yaştaki öğrencilere kazandırmada etkili olan örnek olay yöntemiyle işlendi. Disiplin kavramıyla ilgili olarak (1) sorumluluklarının farkına varma, (2) girdiği ortamların kurallarına uyma, (3) hedeflerine ulaşmak için çalışma ve (4) düzenli olma şeklinde belirlenen dört boyut Etkinlik 5'de örnek olay yöntemiyle sunuldu. Örnek olaylarda sorumlulukların farkına varma ile ilgili ödevlerini zamanında ve kimsenin uyarmasına gerek olmadan yapan Ayşe, oyun kurallarına uyan Tarık, eşyalarını dağıtıp bulamadığı için servisi kaçıran Başar, görevini ihmal eden hastane yetkilileri yüzünden annesi hastalanan Gizem'in öyküleri ve sonuçları tartışıldı. Problem merkezli bu öyküler öğrencilerin ilgisini çekti ve uzun süreli tartışma yapıldı. Tartışmada konuşmak isteyen her öğrenciye söz verildi. Öğrencilerin yorum yapma konusunda gösterdikleri istek dikkate değerdi. Etkinlik 6 daki karikatür ön öğrenmelerin analiz edilmesinden sonra öğrencilerde var olan kavram yanlışlığını gidermek üzere hazırlanmıştı. Kavram karikatürü öğrencilerin ilginçliğini çekti. Bazı öğrencilerin "Ben de eskiden böyle düşünüyordum" diyerek etkinlik öncesi var olan yanlışlarını açıklamaktan çekinmemeleri diğer öğrencileri de cesaretlendirdi. "Artık disiplinin kendimizle ilgili olduğunu anladım" diyen öğrenci T.T. karikatürde ulaşılmaya hedeflenen çıkarımı açıkladı. Tanımları vermeksizin sorulara dayalı olarak etkinlikler yapmak konuşmaya çok istekli olan bu sınıfta oldukça işe yaradığı gözlemlendi.

3. Hafta Sonu Araştırmacı Notu:

'Cumhuriyet' kavramının ayırt edici özelliği 'egemenlik hakkının bir ailede olmaması ve halkta olmasının' öğrencilerin çoğu tarafından kavrandığı, Etkinlik 8'de bulunan ülkelerin cumhuriyet olup olmadığına ilişkin sorulara verdikleri cevaplar ve kendi örneklerini sunmalarından anlaşılmıştır. Cumhuriyet ve demokrasi kavramları birbiriyle karıştırıldığı için bu iki kavramın benzerlik ve farklılıkları belirtilerek karşılaştırmalı bir şekilde öğretildi. Ancak etkinlik sonu değerlendirme çalışmasında demokrasi kavramının hala anlaşılmadığı belirlendi. Eylem planında değişiklik yapılarak demokrasi kavramının özelliklerinin ek bir etkinlikle öykü merkezli işlenmesine sınıf öğretmeniyle görüşülerek karar verildi.

Hazırlanan ek etkinlikte demokrasi kavramının özgürlük boyutuyla ilgili olarak "Öğrencilerin beden eğitimi dersinde matematik dersi yapmak isteyen öğretmenleriyle özgürce tartışmaları ve haklarını savunmaları" örneği; yasalar önünde eşitlik boyutuyla ilgili olarak "Boyacı çocuğun köpeğini ezen sürücüye karşı hakkını mahkemede araması"; farklılıklara saygı boyutuyla ilgili olarak "Mahalleye yeni taşınan ve farklı bir dil konuşan Berfin'in arkadaşlarıyla olan ilişkisi";

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013



katılım boyutuyla ilgili olarak “Sokaklarına kasis yapılmasını isteyen sokak sakinlerinin girişimleri” örnek olay yöntemiyle tartışıldı. Öğrencilerin kavramla ilgili özellikleri belirginleştirmeleri ve kendi sözcükleriyle ifade etmeleri sağlandı.

4. Hafta Sonu Araştırmacı Notu:

'Tasarruf' kavramının boyutlarını öykülerle somutlaştıran etkinlikler öğrencilerle tartışıldı. Geri dönüşümün bir ülkenin kalkınmasında ne kadar önemli olduğunu anlatıldığı İsveç örneğinden öğrencilerin çok etkilendikleri gözlemlendi. Dünyanın bir yerinde insanların çok tüketmesinin başka bir yerde açlık demek olduğunu anlatıldığı Afrikalı çocuk öyküsünün ardından uzun süren tartışmalar yapıldı. Öğrencilerin derse katılımları ve ilgileri yüksek düzeydeydi.

5. Hafta Sonu Araştırmacı Notu:

'İletişim' kavramıyla ilgili hazırlanmış etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekti. Özellikle jest ve mimiklerle (sözsüz iletişim) ilgili bölüm de öğrenciler etkinlikte bulunan örneklerden çok daha fazlasını gösterdiler. İletişimin “doğru anlamak ve anlaşmak” ile ilgili boyutunun tam anlaşılmadığı görüldüğü için bu boyutun anlaşılmasını sağlamak amacıyla küçük drama çalışmaları yapıldı. Böylelikle “mesaj ve iletişimin anlatmak ve anlamak” ile ilgili boyutu vurgulanmış oldu.

6. Hafta Sonu Araştırmacı Notu:

'Kültür' kavramıyla ilgili öğrencilerin ön bilgilerinin analizinde kavramın boyutlarının öğrenciler tarafından doğru anlaşılmadığı ve cevap veren öğrencilerin sayısının oldukça az olduğu belirlenmişti. Kültürümüzü oluşturan öğelerin örneklerinin verilmesiyle öğrencilerin birçoğunun kavramı bu örneklerle özdeşleştirdikleri bu anlamda aşırı genelleme yaparak (kültür= yemeklerimiz, kültür= lokum ya da kültür = karagöz, gibi) kavram yanlışlığına düştükleri fark edildi. Bu kavram yanlışlığını gidermek amacıyla kültürün bütün bu verilen örneklerin genel bir toplamı olduğu vurgulandı. Buna rağmen etkinlik sonu yapılan değerlendirme çalışmasında kavramın 'Kültürün tarih boyunca oluşup yeni nesillere aktarılması ve toplumları birbirinden ayıran farklılıklar' yönünün yeterince anlaşılmadığı belirlendi. Bu boyutları kazandırmak üzere somut örneklerle kültürlerin karşılaştırıldığı ek bir etkinlik hazırlandı. Ek etkinliğin uygulanmasının ardından kavramın bu boyutlarıyla büyük oranda kazanıldığı belirlendi.

3. Eylem Planı Uygulaması Sonrası Kavramlara İlişkin Öğrenci Algıları: Uygulamanın Analizi ve Değerlendirme

Bu kısımda, öğrencilerin eksik ve tek boyutlu olarak bildikleri kavramları çok boyutlu kazanmalarını sağlamak ve sahip oldukları kavram yanlışlıklarını gidermek amacıyla uygulanan eylem planı sonrası elde edilen bulgular açıklanacaktır. Aşağıda uygulama sonrası öğrencilerin araştırmada ele alınan kavramlara ilişkin algılarında meydana gelen değişim ve gelişmeler betimlenecek, bu betimlemeleri somutlaştırmak için öğrencilerin ön öğrenme ve son öğrenmelerini gösteren alıntılar verilecektir.

Zaman Kavramı

Uygulama sonrası öğrencilerin zaman kavramının *süreç* ve *vakit* boyutlarını kavradıkları ve zihin haritalarında süreç ve vakitle ilgili çok sayıda örnekler verebildikleri belirlenmiştir. Zamanın *süreklilik* boyutuna ilişkin öğrencilerin yaklaşık yarısının zihin haritasında yer vermemesi bu boyutun tam olarak anlaşılmadığına işaret etmiştir. Diğer öğrencilerin kavramın süreklilik boyutunu “sürekli tekrar eden şeyler”, “zamanın hiç bitmemesi”, “zamanın sürekli ileri gitmesi”, “zaman akar, her zaman ilerler” gibi ifadelerle açıklamaları bu boyutu anladıklarını göstermiştir. Ön öğrenmeler ve son öğrenmelerde kavramla ilgili bulunan boyut sayısının karşılaştırıldığı eşlenik t-testi analizi sonuçları sig.0.00 (p<.05) değeri ile yüksek düzeyde anlamlı

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013



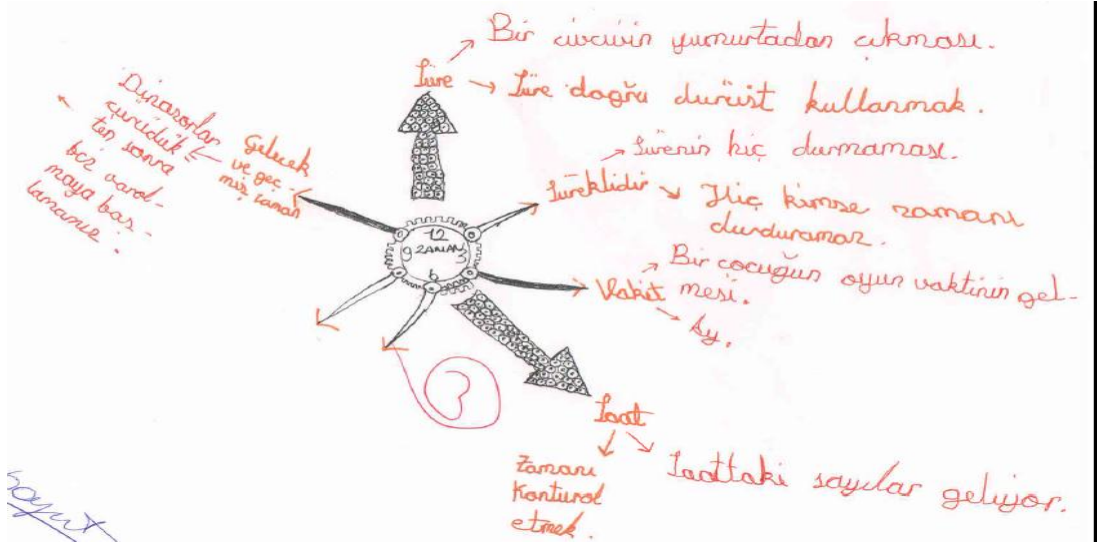
bulunmuştur. Böylelikle her öğrencinin kavramla ilgili ön öğrenmesine en az bir farklı boyut eklediği tespit edilmiştir.

Ahmet'in zamanla ilgili ilk tanımında kavramın sürekli hareket halinde akıp giden bir şey olduğunu belirttiği, her şeyin bu süreç içinde gerçekleştirildiğini anlatmaya çalıştığı ancak kavramın sözcük olarak karşılığını bilmediği anlaşılmaktadır.

Ön öğrenme:

Zaman geçip giden bir şeydir
Zamanla her şey olur

Son öğrenme:



Uygulama sonrası aynı öğrencinin kavramın *süreklilik* yönünü hem sözcük hem de içerik olarak kazandığı “gelecek ve geçmiş zamanı, onu kimsenin durduramayacağı” gibi ifadelerden ve başarı-içerik matrisinde farklı örnekler bulma düzeyine ulaşmasından anlaşılmaktadır. Öğrencinin *süre* (*süreç*) ve *vakit* arasındaki farkları zihin haritasında ayrı ayrı belirtmesi ve örneklendirmesi zaman kavramının alt ve üst özelliklerini kavradığını, genelleme düzeyine ulaştığını göstermektedir.

Oğuz'un ön bilgilerinde zaman kavramını, zamanı ölçen alet ve birimlerle karıştırdığı ve kavram yanılması yaşadığı belirlenmiştir.

Ön öğrenme:

Zaman nedir?
Zaman saatir, zaman dakikadır,
Zaman saat bilmektir.

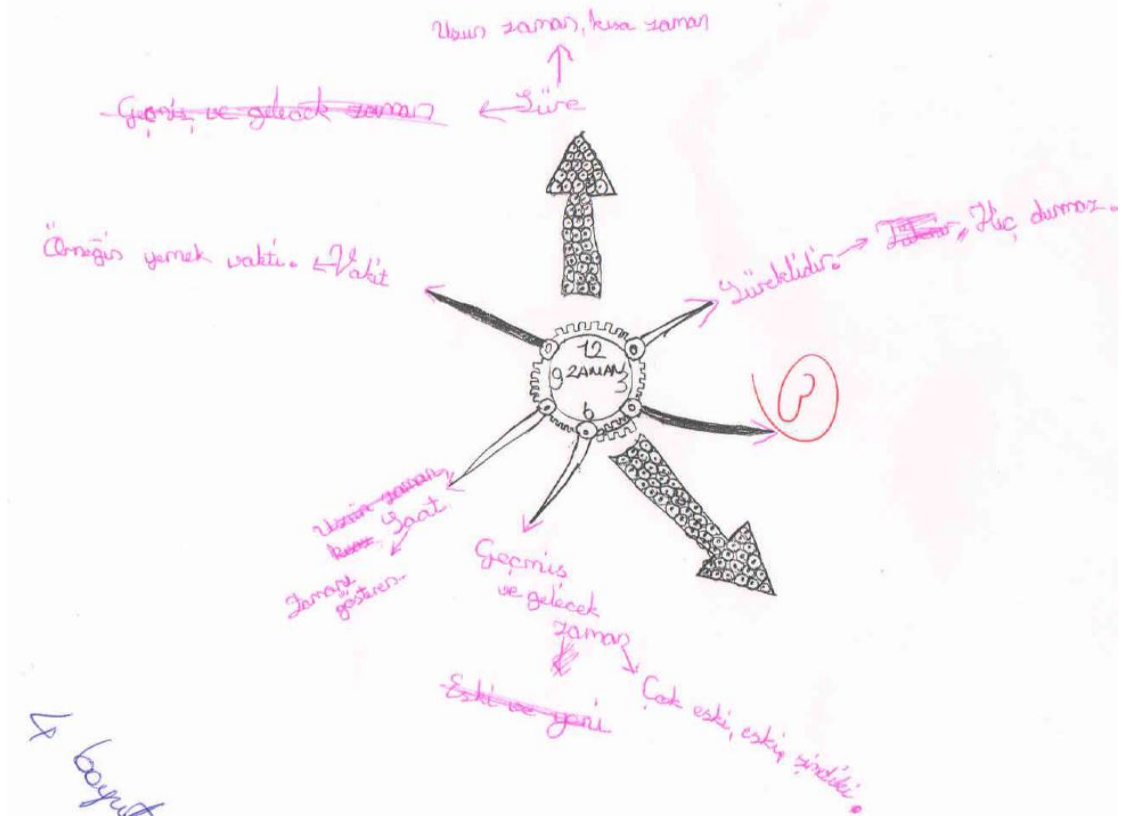
Uygulama sonrası Oğuz'un hazırladığı zihin haritası incelendiğinde kavram yanılığını giderdiği saati artık zamanı gösteren nesne olarak nitelendirdiği anlaşılmaktadır. Öğrencinin

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013

kavramın süreç-süreklilik-vakit boyutlarını da belirttiği, hatırlama ve örnekler sunma düzeyinde bir öğrenmeye ulaştığı anlaşılmaktadır.

Son öğrenme:



Disiplin Kavramı

Uygulama öncesi öğrencilerin önemli bir kısmının, disiplin kavramını ceza ve kızgınlıkla özdeşleştirerek kavram yanlışlığına düştükleri tespit edilmişti. Uygulama sonrası kavramın öğrenciler tarafından 'sorumluluklarını zamanında yerine getirmek' olarak tanımlandığı, çoğu öğrencinin 'çalışmak, düzenli olmak, kurallara uymak sonucunda başarılı olmanın mümkün olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Uygulama sonrası yapılan değerlendirme etkinliğinde her öğrencinin uygulama öncesine göre kavramla ilgili kazandığı boyut sayısının arttığı tespit edilmiştir. 17 öğrencinin *disiplin* kavramıyla ilgili dört boyutu kazandığı, 15 öğrencinin 3 boyutu kazandığı, 5 öğrencinin 2 boyutlu cevap verdiği tespit edilmiştir. Ön öğrenme ve son öğrenme t-testi sonuçları sig. değeri 0.00 ($p < .05$), yüksek düzeyde anlamlı öğrenme gerçekleştiğini ortaya koymuştur.

Ayşe'nin uygulama öncesi *disiplini* ceza ve kızgınlık olarak tanımlaması kendisinin kavram yanlışlığı yaşadığını göstermiştir.

Turkish Studies

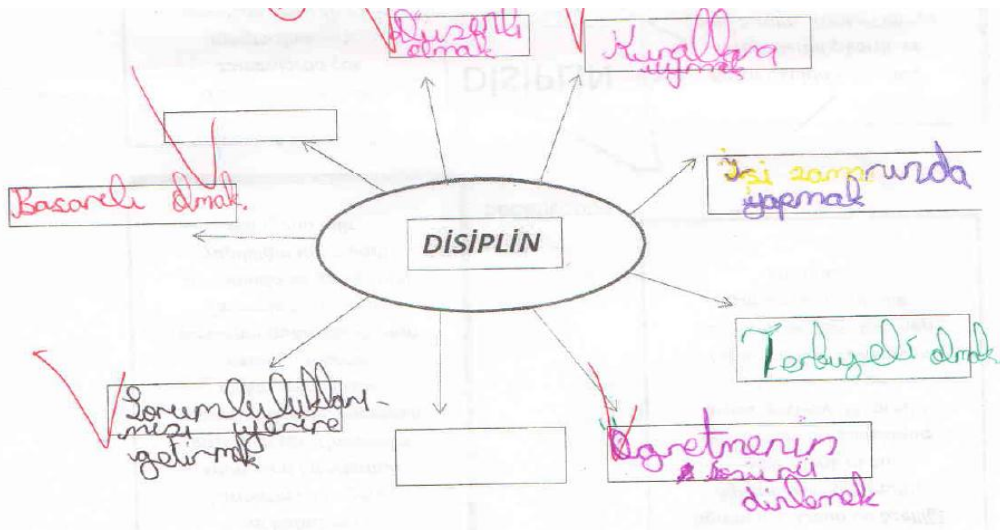
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013

Ön öğrenme:

Disiplin bir ~~ceza~~ cezadır.
Disiplin bir kurguluktur.

Ayşe'nin uygulama sonrasında kavram yanlışlığının üstesinden geldiği, hazırladığı zihin haritasında kavramla ilgili 'görevlerini zamanında yapmak', 'kurallara uymak', 'sorumluluklarını yerine getirmek', 'düzenli olmak' boyutlarını kazandığı görülmüştür. Ayşe'nin disiplinli olmanın sonucu *başarılı olmak* ifadesini zihin haritasına eklemesi kendisinin kavramı olumlu olarak algıladığını göstermektedir.

Son öğrenme:



Ömer'in uygulama öncesi *disiplini* olumsuz davranışlar karşılığında alınan ceza ve okulda gidilen kurul olarak tanımlaması kendisinin kavram eksik algıladığını göstermektedir.

Ön öğrenme:

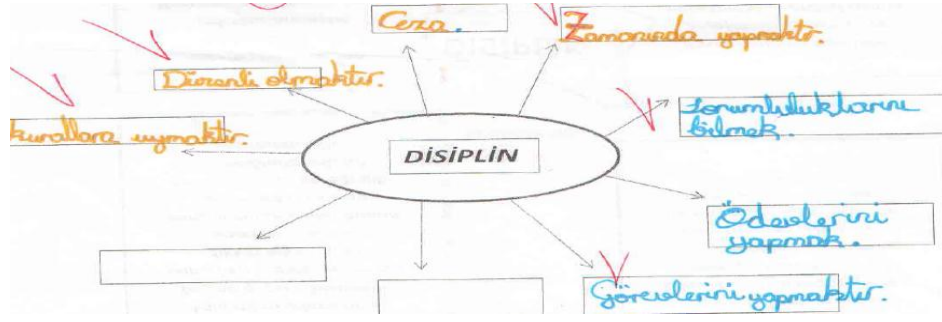
- 1- Okuldan uzaklaşma
- 2- Ceza vermek
- 3- Sorumluluklarını yerine getirmeyen
- 4- Bir kişiye kötü birşey yaptığı için disiplin cezası alması.

Ömer, uygulama sonrasında hazırladığı zihin haritasında disiplini sorumluluklarının farkında olmak ve zamanında yerine getirmek, kurallara uymak ve düzen olarak belirtmiş, böylece kavramın ayırt edici özelliklerini ifade ederek başarı- içerik matrisinde genelleme ve örnekler bulma düzeyinde bir öğrenme gerçekleştirmiştir.

Son öğrenme:

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013



Rabia, çalışma öncesi kavramı tek bir sözcükle *ceza* olarak tanımlarken, uygulama sonrası kavramın etkinliklerde belirtilen dört boyutunu da belirtmiştir. Rabia'nın kavramın sorumluluklarını yerine getirme boyutuna ilişkin olarak 'görevlerini en iyi şekilde yapmak ve zamanında bitirmek' şeklinde kendi özgün yorumlarını eklemesi kavramı bilişsel ve duyuşsal anlamda benimsemeye başladığını göstermektedir. Rabia, aynı zamanda başarı-içerik matrisinde ileri düzeyde öğrenmeyi ifade eden 'bulma' (yeni bir genellemeye ulaşma) düzeyinde bir öğrenme gerçekleştirmiştir.

Ön öğrenme:

Disiplin: Kural

Son öğrenme:



Cumhuriyet Kavramı

Cumhuriyet kavramıyla ilgili olarak Etkinlik 7'deki birincil içerik sunumu ardından yapılan değerlendirme çalışmasında değerlendirmeye katılan 34 öğrenciden 31'nin kavramı doğru algıladığı, örneklerde bulunan krallıkların cumhuriyet olamayacağı, cumhuriyetin ancak yönetim

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013

hakkının halkta olduğu ülkeler için söylenebildiğini belirtmeleri kavramın ayırt edici özelliğinin öğrencilerin tamamına yakını tarafından kavranmış olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin demokrasiyle ilgili verdikleri cevaplarda kavramın ayırt edici özelliklerinden özgürlük ve yasalar önünde eşitlik boyutlarına ilişkin örneklerin fazlalığı dikkat çekmiştir. Örneklerin çoğunlukla sınıf içi demokrasi uygulamalarıyla ilgili olması, kavramın öğrencilerin yakın çevresiyle ilgili olarak somutlaştığını ve anlaşılır hale geldiğini ortaya koymaktadır. Özgürlüğün daha çok ‘düşündüğünü korkmadan, çekinmeden söyleme’ olarak algılandığı; sınıfla ilgili alınan kararlarda, örneğin sınıf başkanı seçiminde, öğretmenin isteklerinin değil de öğrencilerin isteklerinin belirleyici olması gerektiğiyle ilgili ifadelerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Kavramın ‘yönetime katılma’ boyutunun öğrenciler tarafından ortak hareket etme ve dayanışma olarak algılandığı belirlenmiştir.

Demokrasi kavramıyla ilgili olarak yapılan etkinlikte ön ve son değerlendirmelerde bulunan boyut sayısı eşlenik t testi ile analiz edilmiştir. Analizi sonucu $p < .05$ değeri ile yüksek düzeyde anlamlı öğrenme gerçekleştiği belirlenmiştir. Demokrasinin dört temel özelliğinin öğrencilerin çoğunluğu tarafından ifade edildiği belirlenmiştir.

Asiye'nin kavramla ilgili ön öğrenmesinde demokrasiyi tek boyutlu olarak algıladığı ve kavramın katılım boyutunu paylaşım olarak ifade ettiği görülmektedir.

Ön öğrenme:

> Kendi kendisini yönetmek
> Paylaşımca olmak

Son öğrenme:

Asiye, son öğrenmesinde kavramın belirlenmiş dört temel boyutunu eksiksiz olarak ifade ettiği görülmüştür. Aşağıdaki ifadeler demokrasinin cumhuriyetten farklı olarak sadece devletler için geçerli olmadığı ve her toplulukta geçerli olabileceğinin Asiye tarafından kavrandığını göstermektedir.

Demokrasinin özellikleri şunlardır:

- Özgürlük
- Farklılıklara saygı
- Yönetime katılarak
- Yasalar önünde eşitlik

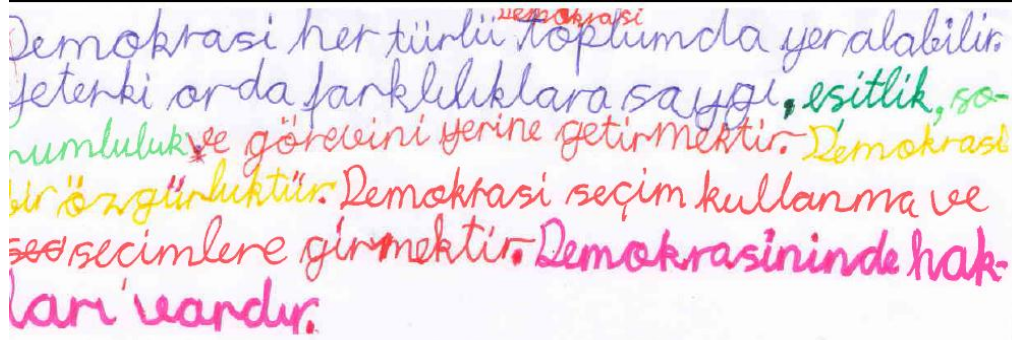
Ali'nin demokrasi kavramını *eşitlik* boyutuyla tek yönlü olarak algıladığı, kavramla ilgili olarak düzen kelimesini kullanırken kavram karmaşası içinde olduğu belirlenmiştir.

Ön öğrenme:



Son öğrenmesinde Ali'nin demokrasi kavramının boyutlarını derslerde sunumlarda geçen ifadeler yerine kendi özgün yorumuyla tek bir tanımda özetlemesi, kendisinin başarı-içerik matrisinde **hatırlama** düzeyinin ötesinde **genellemeye ulaşma** ve onu ifade etme becerisine ulaştığını göstermektedir.

Son öğrenme:



Oğuz'un demokrasinin ancak topluluklar için geçerli olduğunu örneklerle belirtmesi başarı-içerik matrisinde **hatırlama, kullanma ve bulma (genellemeye ulaşma)** düzeylerine ulaştığını göstermektedir. Kendisinin 'Tek kişilik demokrasi olmaz' ifadesi etkinliklerde bulunmayan bir tanımla demokrasiyle ilgili farklı bir genellemeye ulaştığını yani matriste bulunan **bulma** düzeyinde öğrenme sağladığını göstermektedir.

Oğuz:



Tasarruf Kavramı

Öğrencilerin ön öğrenmelerinde tasarruf kavramıyla ilgili olarak kullandıkları ifadelerde doğal kaynakların (su, elektrik, doğalgaz) dikkatli kullanılması boyutu ön plana çıkarken, son öğrenmelerinde bu ifadeler zaman tasarrufu, geri dönüşüm ve bilinçli tüketim boyutlarının eklendiği belirlenmiştir. Öğrencilerin kavramın en genel tanımı olabilecek "sahip olduğumuz, kullandığımız her şeyi dikkatli ve yeteri kadar kullanmalıyız" tanımını yapmaları kendilerinin tasarruf kavramının ayırt edici özelliğini kazandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin sunumlarda

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013

kullanılan öykülerde geçen örneklere (İsveç'te küçük jilet parçalarına verilen önem, çöpe atılan yiyeceklerle dünyada açlık çeken insanların doyabileceği gibi) son öğrenmelerinde yer vermeleri örnek olay temelli etkinliklerin soyut kavramların öğretiminde -anlama, kavrama ve kalıcılık açısından- oldukça yararlı olduğunu ortaya koymuştur. Uygulama sonunda 26 öğrencinin kavramı hedeflenen 4 boyutuyla tam olarak kazandığı, 8 öğrencinin 3 boyutuyla (tama yakın) kazandığı, sadece 3 öğrencinin 2 boyutlu öğrenme sağladığı belirlenmiştir. Yapılan t –testi analizi, sig. değeri 0.00 ($p < .05$) ile ön ve son öğrenme arasında yüksek düzeyde anlamlı öğrenme sağlandığını açığa çıkarmıştır.

Ön öğrenmesinde Yusuf'un kavramı genel olarak doğal kaynakların tasarrufu ve tutumluluk olarak bildiği görülmüştür.

Ön öğrenme:

'Tasarruf: suyu boşa akıtmamak.
paramız varsa ihtiyacımız olan şeyleri almak isıkları boş yere açık bırakmamak parayı boş yere harcamamak tasarruf ne demek?

Yusuf'un son öğrenmesinde tasarruf kavramının tanımını doğru olarak kendi ifadesiyle yaparak genellemeye ulaştığını göstermektedir. Ayrıca televizyon ve bilgisayar gibi aletleri az kullanarak ve ödevlerini zamanında yaparak zaman tasarrufu yapılabileceğini belirterek kendi yaş grubu için özgün sayılabilecek önerilerde bulunmuştur. Bu durum, kendisinin başarı-içerik matrisinde farklı örnekler bulma düzeyinde öğrenme sağladığını göstermektedir.

Son öğrenme:

NASIL ZAMAN TASARRUFU YAPABİLİRİZ? zamanımız televizyon bilgi so-
yan gibi aletleri az kullanmak, ödevleri zaman-
da yapmak.
(DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI) Bence tasarruf her şeyi yitirmeyi kabul
tübetmektedir.

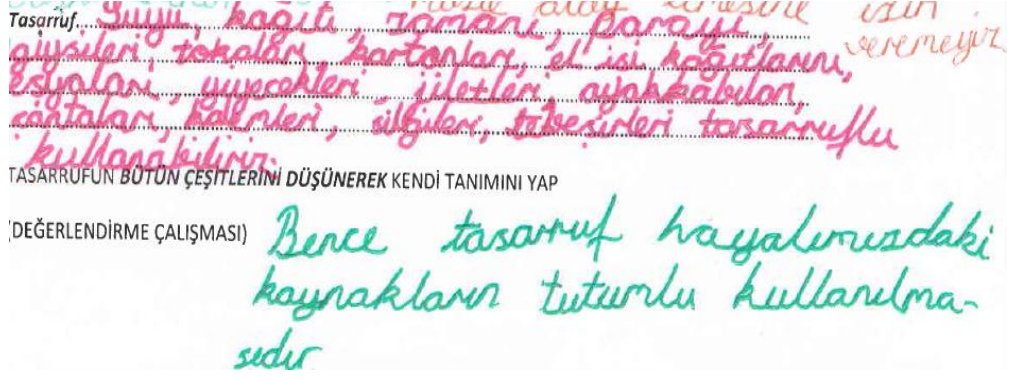
Asiye'nin tasarruf kavramını tutumlu olmak olarak algıladığı ama tutumluluğun kelime karşılığını yerine *az harcamak* ifadesini kullandığı görülmüştür.

Ön öğrenme:

Tasarruf az harcamak gibi

Asiye, son öğrenmesinde tasarrufla ilgili geri dönüşüm boyutunu vurgulamış, *bütün kaynakların dikkatli kullanımı* tanımıyla kavramın ayırt edici özelliğini kazandığını yani genellemeye ulaştığını göstermiştir.

Son Öğrenme:



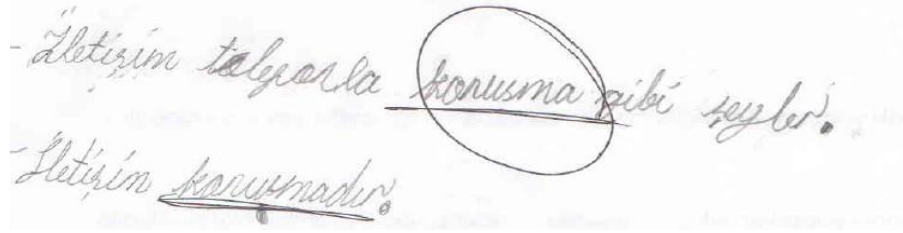
İletişim Kavramı

Öğrencilerin ön öğrenmelerinde iletişim kavramını ağırlıklı olarak haberleşme ve kitle iletişim araçlarıyla tanımlamalarına karşılık uygulama sonrası kavramın sözsüz iletişim (jest ve mimikler) boyutunu dağarcıklarına ekledikleri görülmüştür. Öğrencilerin tamamına yakınının hazırladıkları zihin haritalarında jest ve mimik sözcüklerini kullanmaları ve çok sayıda örnek vermeleri kavramla ilgili somutlaştırma da başarılı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin iletişim türleriyle ilgili kendi tanımlarını yapmada genel olarak başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

İletişimin verilen mesajın anlaşılması (anlamak ve anlaşmak) ile ilgili boyutunun genel olarak zihin haritalarında ifade edilmemiş olmasına rağmen bazı öğrencilerin “*iletişim sadece konuşmak değildir anlaşmaktır*”, “*bir şeyi anlattığımızı ancak karşı taraf bizi anlarsa iletişim olur*” gibi kendi özgün yorumlarını yapabildikleri gözlenmiştir. 23 öğrencinin tasarruf kavramını, kavramın bütün boyutlarıyla kazandıkları, diğer öğrencilerin ise ön bilgilerine yeni boyutlar ekledikleri belirlenmiştir. Yapılan eşlenik çift t-testi analizi sonucu elde edilen $p < .05$ değeri yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur.

Onur, ön öğrenmesinde kavramı ‘konuşma’ olarak tek yönlü bir şekilde cevaplamıştır.

Ön öğrenme:



Onur, uygulama sonrası sözlü ve sözsüz iletişime, her iletişimde olması gereken kaynak mesaj ve alıcıya, kavramın karşılıklı olma yönüne ve kitle iletişim araçlarına örnekler vererek kavramla ilgili çok boyutlu bir öğrenme düzeyine ulaşmıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013

Son öğrenme:

- Bir insanın Minikliğiyle bir iletişim kurabilir.
 - İki insanla iletişim kurulur.
 - İletişim araçları: ses, materyal, kâğıt ve bilgisayar
 - Benzeri gibi şeyler. (1)

Dil ve anlatım yeterlilikleri açısından arkadaşlarından oldukça geri durumda olan Orhan'ın, kavramla ilgili olarak ön öğrenmesinde kitle iletişim araçlarını belirtirken uygulama sonrası iletişimin sözlü ve sözsüz olma özelliğinin yanı sıra anlamak, mesaj ve anlaşmak yönünü kazandığını yaptığı tanım göstermektedir.

Ön öğrenme (Orhan):

İletişim → Miniklik
 İletişim → Ses
 İletişim → Materyal
 İletişim → Kâğıt
 İletişim → Bilgisayar
 İletişim kaynakları ve araçları olmalıdır.

Son öğrenme (Orhan):

İki kişiden fazla olması
 - Sözlü iletişim
 - Dil
 - Miniklik
 - Ses
 - Materyal
 - Kâğıt
 - Bilgisayar
 - Bir şey anlatırken, diğer tarafın mesajını doğru şekilde alması için iletişim araçları olmalıdır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
 Volume 8/6 Spring 2013

Alper'in uygulama öncesi iletişim kavramını haberleşme yöntemi olarak algılamış ve kavram yanlışlığına sahip olduğunu yaptığı şu tanımla göstermiştir:

Ön öğrenme:

İletişim bir haberleşme yöntemidir.

Uygulama sonrasında Alper'in kavram yanlışlığını giderdiğini, kavramın ayırt edici özelliği olan *karşılıklı olma* özelliğini kavradığı, *sözlü ve sözsüz iletişimi* örneklendirdiği, kitle iletişim araçlarına örnekler verdiği görülmüştür. Bu anlamda başarı-içerik matrisinde, hatırlama ve genellemeye ulaşma düzeyinde bir öğrenme sağladığı tespit edilmiştir.

Son öğrenme:

İletişim birden fazla kişiden oluşur.
İletişim araçları:

el kol hareketi kelimeyi keşken dili
kedi

Radyo İletişim araçları metinler
Telefon internet gazete

kelimeler
İletişim
mirasık

Stoyp

Kültür Kavramı

Kültür kavramına ilişkin uygulama sonrası öğrencilerin hazırladıkları zihin haritaları incelendiğinde, kullanılan örneklerin büyük çoğunluğunun yaşam tarzı (dilimiz, konuşmamız, giyinmemiz, yemeklerimiz, adetlerimiz) ve sanat eserleri (çinilerimiz, camilerimiz, el sanatlarımız, halılarımız gibi) üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Kavramın diğer alt boyutları olan 'tarih boyunca oluşmuş olma', 'insanla ilgili ya da insanın ortaya çıkardığı her şey' tanımlarının sadece iki öğrenci tarafından ifade edildiği belirlenmiştir. Ancak verilen örneklerle (çini, ebru, hat veya tarihi eserler) ilgili sorulara öğrenciler "öğretmenim bunlar atalarımızdan bizlere kalmış şeylerdir", "eski zamanlardan bugüne gelmiş olan şeylerdir" şeklinde tarih kavramıyla ilgili ifadeler kullanarak cevap vermişlerdir. Öğrencilerin tamamına yakınının zihin haritalarında kültür kavramıyla ilgili olarak *dil* ve *din* örneklerini vermeleri, öğrencilerin bir toplumu diğerlerinden ayıran en önemli faktör olarak dil ve dini gördüklerini ortaya koymaktadır.

Uygulama sonrası öğrencilerin kültür kavramına ilişkin algılarına en az bir boyut ekledikleri gözlenmiştir. Ön ve son öğrenmelerin karşılaştırıldığı eşlenik çift t-testi analiziyle bu kavram için $p < .05$ değeri ile yüksek düzeyde anlamlılık bulunmuştur.

Ayşe, uygulama öncesi tanımında, kültürü "*geleneksel gibi bir şey*" olarak tanımlarken, uygulama sonrası tanımında kültürün toplumları birbirinden ayırma özelliğine ve kültürü oluşturan temel öğelerden dil, inanç ve sanata vurgu yaptığı gözlenmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013

Ön öğrenme (Ayşe):

- Kendi köyümüze, solumize yada ilkenize ait olan geleneksel dans, esya, yemek, türkü gibi bir çok saye kültür derir. Kısaca (geleneksel gibi bir şey) demektir

Son öğrenme (Ayşe):

3- Biri diğer ilhalardan ayıran şeyler dire inancımız, sanatımız ve konumuz
4- yemekler

Oğuz'un uygulama sonrası tanımında kavramın ayırt edici özelliklerinin yanı sıra kültürü oluşturan öğelere çok sayıda örnek verdiğini, bu anlamda başarı-içerik matrisinde **farklı örnekler bulma** düzeyine ulaştığı, ön tanımıyla karşılaştırıldığında kavramla ilgili yanlışlığının giderildiği açıkça görülmektedir.

Ön öğrenme (Oğuz):

1- Bençe bu bir (sanat yapmaya çalışmaktır)
2- Bençe sesizliktir.
3- Bençe edebiyattır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013

soyut kavramların küçük çocuklara öğretilmesi çabalarını azaltmıştır (Ata, 1999). Ancak böyle determinist bir sınıflandırmaya dayalı olarak içeriğin düzenlenmesi ve bazı temel kavram veya ilkelerin öğretiminin erken yaşlarda yapılmaması, önemli bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasını geciktirmektedir. Fakat, bazı soyut ve çok boyutlu kavramların ve becerilerin erken yaşlarda öğrencilere kazandırılması gereklidir. Bu nedenle, dersin içeriğinin her yaş grubu öğrenciye boyutları belirlenmiş olarak kazandırılması esas olmalıdır. Örneğin, öğrencilerin ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren tarihsel zaman, kronoloji, yerleştirme, sıralama, konumlandırma, tarihlendirme, mesafelendirme ve eş zamanlılık gibi kavramları boyutlarıyla kavramaları beklenmektedir. Öğrencilerin ilköğretimin 1., 2. ve 3. sınıflarında zaman kavramını süreç olma, ardışıklık ve kesintisiz olma, eskiden bugüne ve sonraya doğru devam etme gibi boyutlarıyla kavramış olmaları gerekmektedir. Ancak öğretim programında kavram öğretiminin - çerçevesi belirlenmiş bir şekilde- etkinliklerle yapıldığını söylemek mümkün değildir. Nitekim Safran ve Şimşek (2006), ilköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi üzerine yapılan araştırmada şu yorumlarda bulunmuşlardır: “Çocukların tarihsel zaman kavramına ilişkin genel başarı ortalamaları göz önüne alındığında, bu konuya tüm ilköğretim sınıflarında gereken önemin verilmediğini söylemek mümkündür. Konunun, verilebileceği ders olan Sosyal Bilgilerin Öğretim Programı ve ders kitaplarında sadece 4. sınıfta verilmesi dışında (ki bu da öğrencinin yaşına ve öğretim anlayışına uygun olmayan bir biçimdedir) ihmal edilmiş olması da bunu desteklemiştir.” (s.21). Aynı araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, ilgili literatürde konu-merkezli düşünen araştırmacıların bulgularının, önerilerinin ve öngörülerinin aksine bazı soyut kavramların daha erken bir yaştan itibaren çocuğa öğretilebileceği yaklaşımı desteklenmiştir. Bu araştırmada da, öğrencilere kazandırılması gereken bir kavram merkeze alındığında, öğrencilerin gelişim durumlarına göre hazırlanmış etkinlikler bu kavramın çevresine yerleştirildiğinde kavram öğretiminde erken yaşlardan itibaren başarılı olunabileceği ortaya çıkmıştır. Her kavram bazında yapılan ön test –son test eşlenik t-testi analizinin yüksek düzeyde anlamlı çıkması bu iddiayı desteklemektedir.

Bu çalışmada kız ve erkek öğrencilerin son öğrenmeleri değerlendirildiğinde cinsiyet açısından öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir öğrenme farkı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ahmet, Ömer, Rabia, Ali, Yusuf ve Alpaslan rumuzlu öğrencilerin kavramların tamamına yakını verilen tüm boyutlarıyla kazandıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede bu öğrencilerin tamamının çok kitap okuyan ve dil becerileri gelişmiş öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Safran ve Şimşek (2006)’ın tarihsel zaman kavramı üzerine yaptıkları çalışmada dil becerisinin kavram öğrenme üzerindeki olumlu etkisini ortaya koydukları araştırmanın sonuçlarıyla uyumaktadır.

Öğrenciler, doğal ve sosyal çevrelerinden kaynaklanan ön bilgilere sahiptir. Bu ön bilgiler, öğrencinin, bilimsel olarak doğru kabul edilen bilgilere erişmesini engellemekte ve yeni bilgileri kazanmalarını güçleştirmektedir. Her bireyin sahip olduğu ön bilgiler ve kavram yanılgılarının farklılık göstermesi, sonraki öğrenmelerinin de farklılık göstereceği anlamına gelmektedir. Bireylerin yetiştiği ortamlar, hazır bulunuşluk düzeyleri ve gelişimsel ve bireysel farklılıkları eğitim durumlarının faktörlerin göz önünde bulundurularak çeşitlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen kavramlar için çeşitlendirilmiş etkinlikler yeterli düzeyde değildir. Öğretim programlarında hazırlanmış herhangi bir içerik ögesi de bulunmamaktadır. Görüşme yapılan öğretmenler öğretim programında ve kılavuz kitaplarında kazanımlar için hazırlanmış etkinliklerin kavram kazandırmaya yönelik olmadığını belirtmişlerdir. Nitekim Seven (2001), Esmertaş (2000) ve Daşcan (2000) tarafından sosyal bilgiler ders kitapları ile ilgili yapılan araştırmalarda ders kitaplarında kavram öğretimi etkinliklerine gereken önemin verilmediği ortaya konmuştur. Öğretim programlarında öğrencilere kazandırılacak kavramların listesi verilmekte ancak bu kavramlara yönelik etkinlikler

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013



bulunmamaktadır ki bu önemli bir eksiklik. Bu eksiklik, kavram kazandırma gibi karmaşık bir süreci öğretmenlerin inisiyatifine bırakmakta, bunun sonucunda kavram kazandırma sürecine yönelik uygun yöntem ve teknikleri kullanılamamakta, soyut kavramların somutlaştırılmasını güçleştirmekte, öğrencileri kavramları anlamlı bir şekilde değil ezberleyerek öğrenmeye sevk etmekte ve öğrendiklerini günlük hayata yansımalarını zorlaştırmakta ve kavram yanlışlarının oluşmasına neden olmaktadır (Yıldırım 2002).

Geleneksel kavram öğretimi, (a) kavramın verilmesi, (b) tanımın yapılması, (c) tanımlayıcı ve ayırt edici özelliklerinin verilmesi, (d) kavrama dâhil olan ve olmayan örneklerin verilmesi basamaklarından oluşmaktadır (YÖK-Dünya Bankası, 1997). Bu geleneksel yaklaşım kavram öğretimi için etkili ve yeterli midir? Tabii ki yeterli değildir çünkü bu yaklaşım öğrencilere sadece kavram tanımını sunmanın ötesine geçememektedir. Yapılan araştırmalar, öğrencilere basit biçimde kavram tanımı yapmanın kavram edinmeyi garantilemediğini (Tennyson ve Park, 1980; Akt. Kılıç, 2008) ve kavram öğretiminde etkili olmadığını göstermektedir. Bunun yanında, Ceyhun ve Karagölge (2004)'nin çalışmasında, öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarının üstesinden gelebilmek için öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini sınıflarda oldukça etkili bir şekilde kullanmaları gerektiği, öğretimde önemli bir yere sahip olan ders kitaplarının yanlış kavram geliştirmeyi engelleyici ve var olan yanlış kavramları ortadan kaldıracı nitelikte hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretim programı dışında halen okullarda uygulanan değerler eğitimi programı dâhilinde çoğunlukla "vefa, disiplin ve hoşgörü" gibi soyut kavramlar öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ancak her ay belirlenmiş kavramı işlemek üzere ilköğretimin her sınıf düzeyinde içeriğin aynı örnek ve öykülerle hazırlanmış olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitimin çocuğa görelilik ilkesine aykırıdır. Bunun yanı sıra kavramla ilgili belirlenmiş öykülerin çoğunlukla kavramın tek bir boyutunu kapsıyor olması, kazandırılması hedeflenen kavramın öğrencilerce eksik öğrenilmesine ya da aşırı genellemelere gidilip kavram yanlışlarına düşülmesine sebep olabilmektedir.

Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler yapılabilir. Kavram öğretimi, her kavramın kendine özgü içeriğiyle gerçekleştirilmelidir. Kavram kazandırma süreci öncesi hedeflenen kavramın boyutları belirlenip her boyutla ilgili eğitim durumları planlanmalıdır. Soyut veya çok boyutlu kavramlar çeşitlendirilmiş etkinliklere dayalı olarak ilköğretim öğrencilerine kazandırılmalıdır. Bu çalışmada 'kültür' ve 'disiplin' kavramlarının öğrenciler tarafından yeterince kavranmadığının anlaşılması üzerine öykü ya da örnek olay içeren ek etkinliklerin öğrencilerin kavramlarına yardım ettiği tespit edilmiştir. Bu nedenle, soyut kavramların öğretiminde özellikle küçük yaş gruplarında öykü ve örnek olay yöntemlerinden faydalanılmalıdır. Araştırmada cumhuriyet, demokrasi, disiplin ve kültür gibi kavramlarla ilgili öğrencilerin yaygın kavram yanlışlarına sahip olduklarının tespit edilmesi temel eğitim düzeyinde kavramların yeterince kazandırılmadığını göstermektedir. Bu sorunu ortadan kaldırmak için öğretmenlere hizmet-içi eğitimlerle ve mesleki gelişim kursları verilerek etkili kavram öğretiminin nasıl yapılacağı uygulamalı olarak öğretilmelidir. Fen eğitiminde kavram yanlışlarını gidermek için sıkça kullanılan kavram karikatürleri, sosyal bilgiler kavramları için de kullanılmalıdır.

KAYNAKÇA

- ATA, B. (1999). *İngiltere'de Piaget ve Bruner'in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansımaları Üzerine Bir Araştırma*. Pamukkale Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenleri Sempozyumu.
- BUZAN, T. (1996). *The Mind Map Book*. New York: Plume Boks.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013



- CEYHUN, İ. ve Karagölge, Z.(2004). *Lise öğrencilerinde bazı kimyasal kavramların anlaşılma düzeylerinin tespiti*. 6. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi. İstanbul.
- ÇELİKÖZ, N. (1998). Kavram Öğrenme ve Öğretme İlkeleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 69-76.
- DAŞCAN, Ö. (2000). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıflarda Okutulan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Öğrenci Başarısına Etkisi Konusunda Uzman, Denetçi, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Nelerdir*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DRIVER, R. (1989). Students' Conceptions and the Learning of Science, *International Journal of Science Education*, 11, 481-490.
- ESMERTAŞ, S. (2000). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- KAPTAN, F. (1998). Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99.
- KILIÇ, F. (2007). *Mikro Düzeyde İçerik Düzenleme Stratejilerinin Kavramların, Genellemelerin Öğrenilmesine Ve Bilişsel Esnekliğe Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- KILIÇ, F. (2008). Kavramların Öğretiminde Kavram Analizi Yönteminin Akademik Başarıya ve Bilişsel Esnekliğe Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2),223-238.
- KLAUSMEIER, H. J. (1992). Concept Learning and Concept Teaching. *Educational Psychologist*, 27(3), 267-286.
- MALATYALI, E., & Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Sürecinde Kavramlar ve Önemi: Kavramların Pedagojik Açından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 320-332.
- MERRİLL, M.D. (1994). *Instructional design theory*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, Inc.
- NOVAK, J. D. (1997). *A Theory of Education*, Newyork: Cornell University Press.
- RICHE, R. D. (2000). *Strategies for Assisting Students Overcome Their Misconceptions in High School Physics*, Memorial University of Newfoundland Education, 6390.
- SAFRAN, M. ve Şimşek, A.(2006). İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi, *Elementary Education Online*, 5(2), 87-109.
- SALKIND, N. J., & Rasmussen, K. (2008). *Encyclopedia of Educational Psychology*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- SENEMOĞLU, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (10. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- SEVEN, S.(2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÜLGEN, G. (2001). *Kavram Geliştirme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- YILDIRIM, İ. (2002). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Bireyi Tanıma Teknikleri* (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013



YILDIRM, A. ve Şimşek, H.(2011). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitabevi.

YILMAZ, K., & Çolak, R. (2011). Kavramlara Genel Bir Bakış: Kavramların ve Kavram Haritalarının Pedagojik Açından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 185-204.

EKLER:

ETKİNLİK 1: Birincil içerik sunumu (Zamanın 'süreç' boyutu kavratılacak)

Bir yumurtadan civciv çıkması için ne kadar zamana ihtiyaç vardır?



Toprağa atılan tohumun yeşermesi için.....



Bebenin büyümesi için.....



Kekin pişmesi için.....



Zaman

.....
.....
.....

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013

ETKİNLİK 4: İkincil içerik sunumu (Zamanın ‘vakit’ boyutu & Vaktin zamanın eş anlamlısı olmadığı kavratılacak)

Yaşasın yemek vakti!



Okula gitme vakti



Oyun zamanı



Ders çalışma zamanı



Vakit

.....

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
 Volume 8/6 Spring 2013

Ayşe her gün okuldan eve gelir. Yemeğini yiyip, dinlendikten sonra, anne ve babasının hatırlatmasına gerek kalmadan ödevlerinin başına geçer. Ödevlerini yaparken özenle, yapmaya dikkat eder. Ödev yapmanın kendi sorumluluğunu olduğunun farkındadır. Ödevin zamanında ve gereği gibi yapıldığında anlamlı olduğunu bilir.

ETKİNLİK 5: Örnek Olaylar

Tarık, sınıfında öğretmenini hep hazır bekleyen, söz istemeden konuşmayan bir öğrencidir. Onun bu özelliği öğretmenini çok mutlu eder. Tarık'ın bu davranışını arkadaşlarına örnek gösterir. Bu arada söz alan Eda'da "Öğretmenim, Tarık oyun oynarken de kurallara hep uyar ve hiç mızıkçılık yapmaz."

DİSİPLİN

Gizem'in annesi son zamanlarda çok rahatsızlanmıştır. Hastanede doktorlar bir an önce ameliyat olması gerektiğini söylerler. Ameliyat günü belirlenir. Tüm aile hazırlanır. Baba işten izin alır. Gizem o gün okula gitmez. Ancak ameliyattan sonra zamanında verilmesi gereken bir ilaç ihmal edildiği için Gizem'in annesinin böbrekleri zarar görür. Artık diyaliz makinesine bağlı olarak yaşaması gerekmektedir. Bu duruma sebep olanları hayati boyunca suçlar. Bir ihmal, bütün ailenin hayatını zehir etmiştir.

Başar okuldan dönünce kıyafetlerini çıkardı ve yere bıraktı. Kardeşi odaya girdiğinde ayağı pantolona değdi ve pantolon yatağın altına doğru itildi. Ertesi gün geç uyanan Başar, bir an önce hazırlanıp okula yetişmeye çalışıyordu. Bütün aramalarına rağmen pantolonunu bulamadı. Annesine seslenerek nerede olduğunu sordu. Annesi de ona bıraktığı yerde olduğunu söyledi. Ancak pantolon bıraktığı yerde değildi ki. Bu arada servisi kaçıran Başar okula geç kaldı.

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013*

1-Disiplin Ayşe

gibi.....

2-Disiplin Tarık

gibi.....

3- Başar

gibi.....
..... disiplindir.

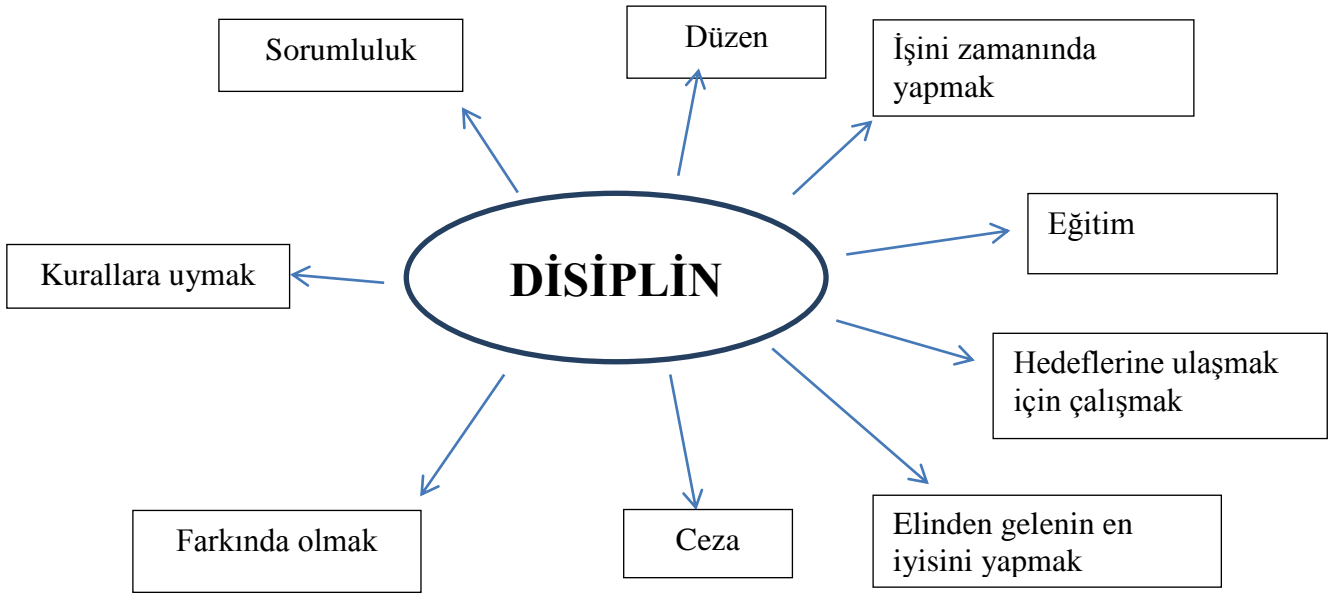
4- Hastane

görevlilerinin.....
.....disiplinsizliktir.

SENCE DİSİPLİN NE DEMEKTİR?

.....
.....

ETKİNLİK 6: Değerlendirme (Disiplinin boyutları kavratılacak)



Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/6 Spring 2013