

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ÖGE GÖSTERİM KURAMINA DAYALI KAVRAM ÖĞRETİMİNİN
ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ
BAŞARILARINA ETKİSİ

Taha Yasir CEVHER

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Doktora Unvanı
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Suat UNGAN

TRABZON
Aralık, 2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Taha Yasir CEVHER

23 / 12 / 2019

ÖN SÖZ

Doktora eğitim sürecimin başından itibaren her konuda benden yardımını esirgemeyen ve akademik çalışmalarımda bana yol gösteren değerli danışmanım Prof. Dr. Suat UNGAN'a; tez izleme komitemde bulunan ve bu süreçte çalışmama görüş ve önerileriyle katkı sağlayan hocalarım Prof. Dr. Bilal KIRIMLI ve Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN'a teşekkür ederim.

Ayrıca desteklerinden ötürü arkadaşlarım Arş. Gör. Nazmi ARSLAN'a, Arş. Gör. E. Damla TURAN'a, Arş. Gör. Dr. Nilüfer SERİN'e, Dr. Elif KURT'a ve en önemlisi; beni yetiştiren ve bu günlere getiren anneme, babama ve desteğini daima hissettiğim eşime teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama sürecini ilgi ve titizlikle yürüten uygulama öğretmeni Emrah ERGÜN'e ve uygulamaya katılan öğrencilerimize teşekkür ederim.

Aralık, 2019
Taha Yasir CEVHER

3. 3. 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	45
3. 3. 3. Öğretmen Kılavuzu ve Uygulama Sürecinin Tasarlanması.....	45
3. 4. Verilerin Analizi	64
4. BULGULAR	67
4. 1. Araştırmanın Nicel Boyutu ile İlgili Bulgular.....	67
4. 2. Araştırmanın Nitel Boyutu ile İlgili Bulgular.....	69
5. TARTIŞMA.....	76
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	79
6. 1. Sonuçlar.....	79
6. 2. Öneriler.....	80
7. KAYNAKLAR.....	81
8. EKLER	90
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	122

ÖZET

Öge Gösterim Kuramına Dayalı Kavram Öğretiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi

Bu araştırmanın amacı Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisini inceleyerek bu kurama yönelik öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ili Yomra ilçesinde bulunan bir ortaokulun 2 farklı şubesinde öğrenim gören 45 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Sınıflardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kavram başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından kavram başarı testi her iki gruba da ön test olarak uygulanmıştır. 6 hafta süren uygulama sürecinde deney grubunda dersler Öge Gösterim Kuramı ile işlenirken kontrol grubunda programa dayalı öğretim süreci devam etmiştir. Uygulama sürecinin ardından her iki gruba kavram başarı testi uygulanarak araştırmanın nicel veri toplama süreci sona ermiştir. Araştırmanın nitel verileri ise deney grubu ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda kavram başarı testinden elde edilen verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi, eşleştirilmiş gruplar t testi, yarı yapılandırılmış görüşme formunun analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ve öğrencilerin bu kuramın kullanımına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öge Gösterim Kuramı, Kavram Öğretimi, Türkçe Öğretimi

ABSTRACT

The Effect of Concept Teaching Based on Component Display Theory on 7th Grade Students' Achievements in Turkish Lesson

The aim of this research is to investigate the effect of concept teaching with Component Display Theory (CDT) on middle school seventh-grade students' academic achievements in Turkish lesson and to explore students' views on this theory. To this end, the study used a mixed methods research design which combines quantitative and qualitative research methods. The sample consisted of 45 seventh-grade students attending two separate sections of a middle school located in the Yomra District of Trabzon. One section was treated as the experimental group and the other as the control group. The data were collected using a concept achievement test and a semi-structured interview form. The concept achievement test was administered to both groups as a pretest. During the six-week experimental procedure, lessons were taught using CDT in the experimental group and curriculum-based instruction in the control group. After the experimental procedure, the concept achievement test was re-administered to both groups. Thus, the process of quantitative data collection was ended. The qualitative data were collected through semi-structured interviews held with the experimental group. The quantitative data from the achievement test were analysed using an independent samples t-test and a paired-samples t-test and the qualitative data from the interviews were analysed through content analysis. The analysis results showed that concept teaching with CDT has a positive effect on students' achievement and the students have positive views on the use of CDT in concept teaching.

Keywords: Component Display Theory, Concept Teaching, Turkish Teaching

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen.....	42
2.	Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler.....	42
3.	Kavram Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları.....	44
4.	Kavram Başarı Testi Verilerinden Elde edilen Puanların Kolmogorov Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	67
5.	Kavram Başarı Testi Verilerinden Elde edilen Puanların Levene's Testi Sonuçları.....	68
6.	Kavram Başarı Testi Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırması İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi.....	68
7.	Deney Grubu Kavram Başarı Testi Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması İçin Yapılan Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi.....	69
8.	Deney Grubu Kavram Başarı Testi Puanlarının Cinsiyete Karşılaştırması İçin Yapılan Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi.....	69
9.	Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile İlgili Görüşleri.....	70
10.	Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile Ders Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri.....	71
11.	Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile Ders Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri.....	71
12.	Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramının Kullanılmasını İstedikleri Derslere ve Bunun Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	72
13.	Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile Yürütülen Ders Sürecinin Başarılarına Etkisine Yönelik Görüşleri.....	73
14.	Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile Yürütülen Ders Sürecinin Türkçe Dersine Yönelik İlgisi ve Tutumlarına Etkisine Yönelik Görüşleri.....	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Dil, kavram ve gönderge arasındaki ilişki.....	7
2.	Eşkenar üçgen.....	23
3.	Performans-içerik matrisi (P/İ matrisi).....	32
4.	ADDIE tasarım modeli	46
5.	Uygulama süreci.....	62
6.	Araştırma süreci	66

KISALTMALAR LİSTESİ

- ADDIE** : (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*) Çözümleme, tasarımı, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan tasarım modeli.
- CLD** : (*Theory of Concept Learning and Development*) Kavram Öğrenme ve Gelişim Kuramı
- DG** : Deney Grubu
- KG** : Kontrol Grubu
- MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı
- ÖGK** : Öge Gösterim Kuramı



1. GİRİŞ

İnsanoğlunun dünyaya gelişi ile başlayan kavram öğrenimi, ölünceye kadar devam eder. Kavramlar yaş, tecrübe, sosyoekonomik durumlar ve eğitim geçmişi gibi sebeplere bağlı olarak düşünce dünyasında anlamlar oluşturur. Yaş ilerledikçe, bilgi ve deneyim arttıkça daha karmaşık kavramlar öğrenilir. Yeni öğrenilen her kavram, öğrenilmiş olan kavramlarla ilişkilendirilerek anlamlı hâle gelir. Zamanla öğrenilen bu kavramların bir kısmı zihninizde kalıcı bir şekilde yer bulurken, bir kısmı da unutulur.

Bilgi çağı şeklinde adlandırılan 21. yüzyılda; bilgiye erişmek, onu kullanmak ve üretmek tüm toplumların ortak hedefleri arasındadır. Bilgiyi hayatının olmazsa olmazı şeklinde düşünen toplumlar, yeryüzünde olup biten her şeyden haberdar olmak istemekte ve diğer toplumlarla etkileşime girmektedir. Bilginin bu denli önemli olması ve eğitim, kültür, sanat vb. birçok boyutta insan yaşamına etki etmesi, bilgi toplumunun oluşturulmasını ve geliştirilmesini sağlamaktadır.

Bilgi toplumu, bilginin üretim için temel bir kaynak olduğu, bilginin üretimi ve iletiminin yaygınlaştığı, sürekli öğrenme ve bilgilenme yoluyla değişim ve gelişimin kaçınılmaz hâle geldiği yeni bir dönemi ifade etmektedir (Öğüt, 2003). Sanayi devriminden sonra insanlığı etkileyen en önemli olay olarak nitelendirilen bilgi toplumunun, ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel alanlarda köklü değişikliklere yol açtığı görülmektedir (Kaplan, 1991). Bu dönemin etkileri her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermiş, devletler eğitim sistemleri üzerinde kapsamlı değişikliklere gitmiş, birçok yeniliklere imza atmıştır. Bu yenilikler; eğitim reformları, modern eğitim kurumları oluşturma çabaları, modern öğretim araç ve gereçlerinin sağlanması, öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeylerinin artırılmasını, öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik uygulamaları kapsamaktadır (Karip, 1996).

Yeni eğitim teknolojilerinin ve uygulamalarının gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi herkes için olanaklı bir duruma getiren bilgi çağında (Kaplan, 1991), elde edilen bilgi birikiminin bütünüyle öğrenenlere aktarılması mümkün olamayacağı için, son yıllarda artık kavramlar düzeyinde öğretime önem verilmeye başlanmıştır (Özmen, 2005). Eğitim çoğunlukla kavramlarla ilgilidir. Kavramlar, tanımlama ve adlandırma özelliklerine sahip olmaları sebebiyle öğrenmenin en önemli unsurlarından biridir. Bu öğretimle uyarıları belli kategorilere ayırarak zihinde bilgiler oluşturulması sağlanmaktadır. Bilginin oluşturulması sürecinde gelişigüzel veya ezbere öğrenmeden ziyade bireyi merkeze alan bir yaklaşımla, bireyin doğrudan katılımını sağlayan keşif yapma ve etkileşimde olma gibi boyutlar da önem kazanmaktadır.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğrenme kuramlarından biri olan Öge Gösterim Kuramı (Component Display Theory) temel alınarak yapılan kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisini inceleyerek bu konudaki öğrenci görüşlerini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda “Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisi nedir?” problem cümlesi kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öge Gösterim Kuramına dayalı yapılan kavram öğretiminin uygulandığı deney grubu ile programa dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında başarı açısından anlamlı farklılık var mıdır?
2. Öge Gösterim Kuramına dayalı yapılan kavram öğretimi öğrencilerin başarıları üzerinde ne düzeyde etkilidir?
3. Öge Gösterim Kuramına dayalı yapılan kavram öğretiminde deney grubu öğrencilerinin başarı puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
4. Deney grubu öğrencilerinin Öge Gösterim Kuramına dayalı yapılan kavram öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Okul yılları boyunca, ilk öğrenilen neredeyse tüm bilgiler okulla ilgili kavramlardır. Okullarda öğretilen içeriklerinin ve sınıf derslerinin önemli amaçlarının çoğu bu kavramlarla ilgilidir (Kauchak ve Eggen, 1993). Öğretmenler, öğrencilerin kavramları öğrenmelerini düşünme seviyelerini geliştirerek kolaylaştırmalıdır. Somutluk-soyutluk kavramlarını ele alacak olursak mesela okul öncesi yaştaki öğrenciler ‘oyuncak’ kavramını sınıflandırmayı, ‘zaman’ gibi soyut bir kavramdan önce öğrenirler (Senemoğlu, 2002).

Kavramlar insanların bilgi dağarcığında önemli bir role sahiptir. Kauchak ve Eggen’in (1993) belirlediği gibi kavramlar çevremizi düşünme ve anlama sürecinde bizlere rehberlik ederler. Hunter (1994), kavramı “algısal olarak birçok farklı uzvu içeren bir kategorinin adı (sandalye, kırmızı, memeliler, cesaret)” olarak tanımlamaktadır. Mesela, ‘ağaç’ kavramı uzun ömürlü bitki anlamını kapsar. Ağaç, derinlere doğru kök salar ve gövdesi odunsu, dallı, kalın ve yüksektir (Şimşek, 2006). “Ağaç” kavramı bir kategorinin adıdır ve “çınar ağacı” bunun bir örneğidir.

Kavramlar ayırt edici özellikleri olan niteliklerle tanımlanmaktadır (Gunter, Estes ve Schwap, 2003). Burden ve Byrd (2003) kavramları “bilgiyi kategorize etmemize ve ayırt

etmemize yardımcı olan ana fikirler” olarak tanımlar. Ne zaman bir sınıflandırma yaparsak ve kategoriye adlandırırsak, kavramları kullanırız. Kauchak ve Eggen'in (1993) belirttiği gibi, kavramlar “soyut fikirler, kategoriler veya örneklerle gösterilen ve ortak özelliklerle tanımlanmış nesnelere, olaylar veya fikirler sınıflarıdır”. Bir kavram doğrudan öğretilebilir; bu, öğrenciye kavramın adı, tanımı, kritik nitelikleri ve daha sonra bu kavramın örneklerini veya dolaylı olarak öğrencilere keşif öğrenmesi fırsatı sağlayan olanakları sağlamak anlamına gelir. Kısacası, öğrenciler, örneklerini analiz ederek bu kavramın kritik niteliklerini keşfederler. Bu tündengelim ve tümevarıma dayanan yaklaşımlar, kavram öğretimine öğrencilerin katılımını teşvik etmeyi ve anlayışlarını değerlendirmeyi gerektirir (Kauchak ve Eggen, 1993). Kavramlar için öğretim yaklaşımlarından bağımsız olarak, öğrenciler doğrudan veya dolaylı olarak bir kavramın anlamını üretmeli ve bu kavramın anlamını benzer özelliklere sahip diğer kavramlardan ayırt edebilmelidir (Hunter, 1994).

Kavramların oluşumundan çok, nasıl öğrenildiği üzerine yurt dışında birçok araştırma yapılmış; uyarıcı-tepki ilişkisi kuramı (Hull, 1943), denence sınama kuramı (Bruner, Goodnow ve Austin, 1956), örnekleme kuramı (Rosh, 1978), açıklama kuramı (Reigeluth ve Stein, 1983), öğretim durumları (Gagne, 1985) gibi birçok kuram geliştirilmiş, kavramları daha anlamlı bir hâle getirmek, içerik boyutlarının önemini vurgulamak, kavram yanılgılarını analiz etmek, kavram kazanma modelleri ve kavram öğretiminin aşamalarını geliştirmek üzere (Burden ve Byrd, 2003; Gunter, vd., 2003; Hulse, Deese ve Egeth, 1975; Hunt, 1962; Joyce ve Weill, 1996; Joyce, Weill ve Calhorun, 2004; Kilbane ve Milman, 2014; Klausmeier, 1992; Klausmeier ve Allen, 1978; Klausmeier ve Sipple, 1982; Martorella, 1986; Merrill, 1983; Merrill ve Tennyson, 1977; Taba, 1967; Tennyson ve Cocchierella, 1986; Tessmer, Wilson ve Driscoll, 1990; Thaigarajan, Semmel ve Semmel, 1974) çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar ve kavramların öğretimi/kazanımı üzerine geliştirilen kuramlarla eğitimin farklı alanlarından ve boyutlarından çokça analiz yapılmıştır. Bu bağlamda kavramların kazanılmasına yönelik geliştirilen kuramlardan biri de Öge Gösterim Kuramı (ÖGK)'dir.

ÖGK, öğrencilerin öğrenme düzeylerini geliştirmek için Merrill tarafından geliştirilen bir öğretim kuramıdır. ÖGK, öğretimin daha çok bilişsel alanıyla ve mikro düzey stratejileriyle (kavram, ilke, olgu, ve işlem) ilgilendiği için, öğretmene rehber olma olanağı sunmaktadır.

ÖGK, aynı zamanda farklı öğretim teknikleriyle birlikte kullanılacak bir öğretim kuramı olduğu için öğrencilerin öğretilen kavramları daha iyi anlamasına ve akılda kalıcı bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlamaktadır.

ÖGK ile ilgili uluslararası literatürde çok sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. ÖGK'nın uluslararası literatürde kullanımı incelendiğinde; öğretim aşamasında farklı

kuramlarla birlikte kullanılarak öğrenme üzerinde etkililiğinin araştırıldığı, başka modellerle olan benzerliklerinin ve farklılıklarının ortaya konulması üzerine ve başlı başına bir analiz aracı olarak kullanıldığı çalışmalar (Marovitz ve Buckley, 1987; Patten, Chao ve Reigeluth, 1986; Twitchell, 1990; Von Hurst, 1984) görülmektedir.

Kavram öğretimi konusunda Türkiye’de yapılan akademik çalışmalara bakıldığında (Akbaş, 2008; Atasayar, 2008; Atılım-Kılıç, 2004; Candan, 2013; Çaycı, 2007; Çelik, 2007; Duru, 2001; DüNDAR, 2007; Ecevit ve Şimşek, 2017; Karataş-Coşkun, 1999; Kılıç, 2007; Kısa, 2007; Köksal, 2006; Kutlu, 1999; Malatyalı ve Yılmaz, 2010; Özgen, 2007; Tufan, 2018; Tural, 2011; Yılmaz ve Çolak, 2011; Yükselir, 2006) ağırlıklı olarak Sosyal Bilgiler, Fen, Matematik ve Eğitim Bilimleri alanlarında araştırmaların yapıldığı görülmüştür. ÖGK üzerine ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında, sınırlı sayıda çalışmanın (Adır-Erben, 2011; Dede, 2003; Eryılmaz, 2009; Karataş-Coşkun, 1999; Kutlu ve Demiroğulları, 2017; Orhan-Karsak, 2018) olduğu dikkat çekmektedir. Türkçe öğretiminde ÖGK ile ilgili hiçbir araştırmanın yapılmamış olması araştırmanın önemini arttırmaktadır. Yapılan çalışmada ÖGK, Türkçe dersinde dil bilgisi konularının (zarflar) öğretilmesi amacıyla bir öğretim şablonuna dönüştürülmüştür. Bu anlamda Türkçe öğretimi alanına katkı sağlayacağı düşünülen araştırmada, ÖGK’nın 7. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2018/2019 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili Yomra ilçesine bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 45 öğrenci ile,
2. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı 7. sınıf Türkçe Dersi kapsamında yer alan dil bilgisi konuları ile,
3. Araştırma uygulama süresini kapsayan 6 hafta ile,
4. Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramına dayalı yapılan kavram öğretimine yönelik görüşlerini değerlendirmek için yapılan görüşmeler, 25 öğrenci ile sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırma süresince deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birbirleriyle etkileşimde olmadıkları,
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarda samimi oldukları,

3. Araştırma süresince deney grubu öğrencilerinin Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretimi sürecine uygulama dışı hiçbir unsurun etkili olmadığı varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Kavram: “Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, konsept, nosyon” olarak tanımlanır (TDK, 2019).

Kavram Öğretimi: Bir kavramın ilişkili ya da ilişkisiz özellikleriyle beraber o kavramın taksonomik seviyesini belirlemeyi, bunun yanında kavramın olumlu olumsuz olan özelliklerinin verilmesini gerektiren bir süreçtir (Vuran ve Çelik, 2008).

Öge Gösterim Kuramı: Öğretim hakkında var olan bilgileri bütünleştirmeyi hedefleyen bir öğretim kuramıdır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde kavram öğretimiyle ilgili genel bilgiler aktarılmış, kavram öğretimi modellerine değinilmiş ve kavram öğretimi modelleriyle ilgili araştırmalar sunulmuştur.

2. 1. 1. Kavramın Tanımı

Kavram, “bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, konsept, nosyon” olarak tanımlanır (TDK, 2019).

Merrill’e (1983) göre *kavram*, nesne ve olayların gözlemlenebilirliği sonucunda ortaya çıkan bir toplamdır. Kavramlar aslında bir gruptan ibarettir. Bu gruplar ise kavramların ortak özellikler ve ortak isimler taşımasından dolayı ortaya çıkar.

Martorella’ya (1986) göre *kavram*, insanların tecrübelerinin ve bilgilerinin kategorize edilerek beyinde gruplandırılmasıdır. Bu da insanları daha sistemli bir zihinsel yapıya iter. Bu zihinsel yapının sistemsel oluşu sayesinde de tecrübelerimiz daha işlevsel olacak, sosyal ilişkilerimiz de daha kolay kurulabilecektir.

Özyürek (1988) ise *kavramı* ilişkili nitelikler kategorisi olarak tanımlamaktadır. *Kavram* kelimesine eğitim penceresinden bakıldığında ise ortak bir tepkiye sebep olan ilişkiler bütünü olduğu söylenebilir (Thaigarajan, Semmel ve Semmel, 1974; Hulse, Deese ve Egeth, 1975; Özyürek, 1981’den akt. Özyürek, 1988).

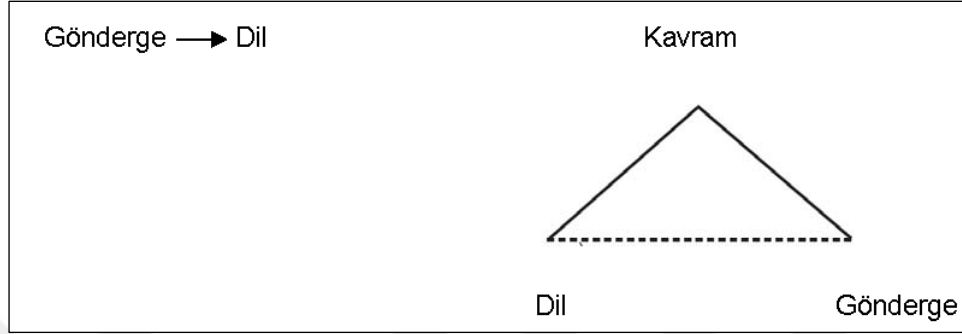
Doğanay (2003) da *kavramın* gruplardan ibaret olduğunu belirtir. Bu gruplar oluşturulurken benzerliklerden yararlanır. Bir eşyayı, bir insanı veya bir düşünceyi sınıflandırmak aslında onları soyut düşünce birimi olan kavram grubuna almaktır.

Özlem’e (2004) göre ise *kavram*, düşüncelerimizin en temel aracıdır. Tek ve biricik bir durum, olay ya da nesnenin tümevarımsal ifadelerle kabullenilip bütün durum, olay ya da nesnelere için geçerli olması beklenir. Bir başka deyişle, ortak özellikleri bağdaşan bu durum, olay ya da nesnelere grubuna *kavram* adı verilebilir.

Şimşek’e (2006) göre *kavram*, benzer özellikler taşıyan tüm durumlara verilen ortak isimdir. Bu durumlar nesnelere, olgular, olaylar veya görüşler olabilir. Kısaca, paylaşılan ortak bir özellikten dolayı aynı kategoride yer alan durumlar *kavram* idealini oluşturur.

Kavramların bir grup içerisinde yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda bu grubu oluşturan öğelerin hem benzer hem de farklı özellikleri bir arada bulunur. Örneğin hayvanların bulunduğu bir kavram grubunda hayvanların büyüebilme, beslenebilme, nefes alma gibi benzer özellikleri vardır. Bununla birlikte; bazı hayvanların dört, bazılarının

iki ayaklı olması, bazılarının ise hiç ayaklarının olmaması gibi farklı özellikleri de bu grupta yer alır. Elbette her grubu kapsayan farklı kavramlar da vardır. Bu bağlamda hayvanların bulunduğu grup bağımsız kalamayacaktır ve buna göre bu grubu canlılar kavramının alt grubunda gösterebiliriz (Atasayar, 2008).



Şekil 1. Dil, kavram ve gönderge arasındaki ilişki

Saeed'in (2005) kavram görüşü standartlardan kavram tanımlarından daha karmaşıktır. Anlamın gösterimden daha karmaşık olduğunu, kavramın da anlamdan daha karmaşık olduğunu belirtir. Kavram, anlamı kapsayan, kültürel ve kişisel deneyimlerin de eklemlendiği bir zihinsel tasarımdır. Bütün tanımlara rağmen genel anlamda kabul gören kavram tanımı, ortak özelliklerin belirlenmesi üzerine kuruludur. (Saeed, 2005'ten akt., Bozkurt, 2018, s. 8). Yukarıdaki şekilde de kavram tanımının en genel kabul gören şekli belirtilmiştir.

Birey, önce çevresindeki sembolleri ve işaretleri öğrenir ve bunlara çeşitli adlandırmalar yapar. Adlandırılan bu sembol ve işaretler göndergelerdir. Dil ve gönderge arasında doğrudan doğruya bir ilişki olmadığı için aralarındaki bağlantı kesik çizgilerle gösterilmiştir. Dil ile kavram ve kavramla gönderge arasında ise doğrudan doğruya bir bağlılık olduğu için aralarındaki ilişki çizgi ile gösterilmiştir. Sonuç olarak; dil, kavram ve gönderge arasındaki ilişkiyi gösteren bu gösterge üçgenine göre kavramla gönderge arasında doğrudan bir ilişki vardır, fakat ikisi farklı şeylerdir. Kavram, herhangi bir göstergede belirtilen nesnenin tam ve eksiksiz bir betimlemesi olmasa da onu en iyi anlamlandıran ve ayırt edici yönünü gösteren kısımdır.

2. 1. 2. Kavramların Özellikleri

İlgili alanyazında kavram türleri ile ilgili farklı sınıflandırmalar yapılmaktadır. Howard, (1987) kavramları ediniliş biçimlerine göre *tecrübeyle ilgili (experiential) kavramlar* ve *metaforik (mecazla ilgili) olmak üzere* iki grupta toplar. Zentall, Galizio ve Critchfield

(2002, s. 240) ise kavramların üç türden oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlar, *algısal kavramlar*, *ilişkili kavramlar* ve *çağrışımsal kavramlardır*. *Algısal kavramlar*, uyarıların özellikle ortak fiziksel özellikleri temel alınarak gruplanan kavramlardır. *İlişkili kavramlar*, uyarıların fiziksel özellikleri değil, gruplandırıldığı diğerlerinin özellikleriyle arasında ilişki olan kavramlardır. *Çağrışımsal kavramlar* ise ortak fonksiyonlar temelinde gruplanan kavramlardır.

Kavramlar, özelliklerine göre sınıflandırılrsa da kavramların içerik öğelerinin değişmez olduğu belirtilir (Martorella, 1986). Kavramı oluşturan öğeler olarak tanım, ayırt edici ve ayırt edici olmayan özelliklerle, örnek teşkil eden ve örnek kategorisine giremeyenlerden oluşur (Martorella, 1986; Tennyson ve Park, 1980).

Bir kavramın tanımlanması aslında o kavramın özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamaktır. Kavramın en önemli özellikleri -temel özellikler de denir- “ayırt edici” ve “ayırt edici olmayan” özellikler olarak sınıflandırılır. Ayırt edici özelliklerin bulunduğu bir öge, belli bir kavrama ait olarak diğer öğelerden ayrılmaktadır. Bu bağlamda kavramlar, nitelikleri gruplandırma için tek başına bir kriter olarak düşünülemez. Bu sebeple kavramlar arası ilişki ön plana çıkar (Martorella, 1986).

Martorella'nın değişmez olarak nitelendirdiği kavramın içeriğinin öğelerinden bir diğeri ise “örnekler” ve “örnek olmayanlar”dır. Bu öge, kavram öğrenmede büyük etkiye sahiptir (Beishuizen, Stoutjesdijk, Spuijbroek, Bouwmeester ve Geest, 2002). Kavram öğrenme esnasında bireyler örnek olanlarla örnek olmayanları karşılaştırarak zihinlerinde grupladıkları bilgilerin özelliklerini anlamaya çalışırlar. Örneğin sıfat konusunu öğrenmeye çalışan bir öğrenciye hem sıfat olan hem de sıfat kategorisine girmeyen kelimeler gösterilir ve aralarındaki farkı anlaması sağlanır. Örnek olanların görevleri ve örnek olmayanların görevleri hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Öğrencinin algısını yakalamak için örneklerin altı çizilebilir. Daha sonra kavramla ilgili fikirler sınıf içerisinde tartışılıp ortak bir sonuca ulaşıldıktan sonra kavramın tanımı konusunda uzlaşılır. Bu yöntem öğrencilerin daha iyi öğrenmelere ulaşmasını sağlar (Bruner vd., 1956; Joyce ve Weil, 1996; Ülgen, 2004).

Klausmeier'e (1992) göre kavramlar, sahip oldukları özniteliklere göre anlamlandırılmıştır. Bu bağlamda Klausmeier kavramları esas, işlevsel ve ilişkisel olarak üç gruba ayırır:

Esas özellik, kavram grubunun tüm üyelerinde bulunan, kavramın o grupta olma sebebi olarak açıklanabilir. Esas özellik, kavramın temel özelliği olarak da nitelendirilebilir. Bu temel özellik kavramların gruplanabilmesi açısından zorunlu olarak o kavrama ait bir şekilde bulunur.

İşlevsel ve ilişkisel nitelikler ise kavram grubunun tüm üyelerinde bulunmayan, bulunması zorunlu olmayan, değişebilir seviyedeki niteliklerdir. Değişebilir ve farklı

olmasına rağmen esas özelliklerle asla çelişmezler. İşlevsel nitelik, bir kavramın hangi durumda ve nasıl ortaya çıkabileceğini açıklar. İlişkisel nitelik ise bir kavram ile farklı bir kavram arasındaki etkileşimi açıklar. Kavramların özelliklerini anlamak için "kare" kavramını inceleyecek olursak; karenin "dört eş kenarlı kapalı bir şekil olması" değişmeyen esas özelliğidir. Bunun dışında karenin farklı değişken özellikleri bulunabilir.

Ülgen (2004, s. 108-116), kavramların özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Kavramların algılanan özellikleri bireyden bireye değişebilir.
2. Kavramların orijinali (prototype) vardır.
3. Kavramların bazı özellikleri, bazen birden fazla kavramın üyesi olabilirler.
4. Kavramlar objelerin ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar.
5. Kavramlar çok boyutludur.
6. Kavramlar kendi içlerinde, özelliklerine uygun belli ölçütlere göre gruplanabilirler.
7. Kavramlar aralarındaki etkileşime dayanarak, bir bütünlük oluştururlar, bunlar kavram haritaları adı altında incelenmektedir.
8. Kavramlar dille ilgilidir.
9. Kavramların özellikleri de kendi içinde birer kavramdır.

Temelde, kavramlar insanların duygu, düşünce ve eylemleri neticesinde kazandıkları deneyimlerle var olurlar. İnsanların bu deneyimlerle ürettiği kavramlar dünyayı anlamaya yarayan, insanlarla iletişim kurmayı sağlayan ve çeşitli ilkeler geliştirmeye kaynak olma özelliği gösteren bilgi formlarıdır. Eğitim programları bu anlamda çoğunlukla kavramların öğrenilmesini hedef alır (Ülgen, 2004). Öğretim basamaklarının tamamında kavram öğretimine yer verildiği görülmektedir.

2. 1. 3. Kavram Öğretimi

Kavram öğretimi uzun süredir tartışılan bir konu olmakla birlikte ilgili tartışmalar henüz son bulmuş değildir. Bu doğrultuda alanyazın incelendiğinde kavramların öğretimi ile ilgili çok sayıda kuram ve modelin öne sürüldüğü görülmüştür. Bu kuram ve modellere dayalı olarak da kavram öğretiminde yaklaşımlar ve stratejiler geliştirilmiştir. Bu bölümde, kavram öğretimine ilişkin yaklaşımlar ve stratejilere yer verilmiştir.

Kavramlar Nasıl Öğrenilir?

Somut kavramlar doğal kategorileri, yani algısal özelliklere göre belirlenen kategorileri temsil eder. "Kuş" (çevredeki bir nesne) ve "yuvarlak" (bir nesne kalitesi) somut kavramlara örnektir. Tanımlanan kavramlar, aksine, algısal bir temele sahip olan veya olmayan anlamsal kategorileri temsil eden kavramlardır. Bazı kavramların hem doğrudan hem de daha sonra bir tanım yoluyla belirtilebileceği doğru olabilir. Örneğin, "üçgen", büyük olasılıkla, başlangıçta daireler gibi şekillerden farklı olarak diğerlerinden ayırt edilir ve daha sonra "3 taraflı poligon" olarak öğrenilir. Eğitimin amacı, somut

kavramların anlamlarını kendi tanımlarıyla genişleterek öğrencilerin kavramları daha soyut yollarla kullanmalarını sağlamaktır (Gagne ve Driscoll, 1988).

1975'te Rosch, kavramların soyut bir kurala veya kavram özellikleri listesine karşın, örnekleri tarafından bellekte temsil edilmesini önermiştir. İddiasını, bir kategorideki en tipik üyelerin bellekten tespit edilen veya erişilen ilk kişi olma eğiliminde olduğunu belirlemeye dayandırmıştır. Daha yeni teorisyenler, kavramların hafızanın genel yapısındaki yeri ve işlevi üzerine odaklanmış, kavramların ağ benzeri bir düzenlemenin bildirimsel ve prosedürel bileşenleri olarak saklandığını öne sürmüştür. Bazı kuramcılar kavramları bir ağdaki düğümler olarak görürken (J. R. Anderson ve Pirolli, 1984), diğerleri kavramları daha geniş bir şema alanı olarak görmektedirler (Gage ve Berliner, 1988).

Kavramların çoğu kez "ilişkilerin" veya "sınıf ilişkileri hiyerarşisinin bölümlerinin" üyeleri olduğu gösterilmiştir. Her durumda, kavramlar daha büyük depolanmış bilgi yapılarının yardımcı bileşenleri olarak görülmektedir. Böylece, öğrenme kavramlarının yeni vakaların yerleşik bir sınıfa veya kategoriye ait olup olmadığının belirlenmesini içerdiği düşünülmektedir.

Bruner'in keşif öğrenmesine dayanan dolaylı bir yol olarak, kavram kazanma modeli kavramları öğretmenin etkili bir yolu olabilir. Kavram kazanma süreci, öğretmenlerin kavramları öğretirken kavramların örneklerini karşılaştırarak öğrenciler tarafından bir tanım türetilene kadar onlara yardımcı olur (Burden ve Byrd, 2003; Gunter vd., 2003). Bu kavram öğretimi modeli ayrıca öğrencilerin düşünme sürecini keşfetmeye yardımcı olur (Joyce, Weill ve Calhoun, 2004). "Öğrencilerin derin kavramları ve kavramsal bilginin gelişimini anlamalarını destekleyen dinamik, etkileşimli, öğretme modelidir" (Kilbane ve Milman, 2014). Bu durumda;

Kavramların özniteliklerinin örneklerini ayırt ederek ve örnekler vermeden netleştirildiği bir süreci tanımlayan kavram kazanma modeli kısaca tanımlanmıştır. Gunter ve arkadaşları (2003), kavram kazanma sürecini dokuz adımda açıklamıştır:

1. Bir kavram seçme ve tanımlama
2. Niteliklerin seçilmesi
3. Örnekler ve örnek olmayanları geliştirmek
4. Kavram kazanma sürecini öğrencilere tanıtmak
5. Örnekleri sunmak ve özellikleri listelemek
6. Kavram tanımını geliştirmek
7. Ek örnekler vermek
8. Sürecin öğrencilerle tartışılması
9. Değerlendirme

Adım 1 - Bir kavram seçme ve tanımlama: İlk adım, öğretmenlerin dersin amaçlarına göre hangi kavramların öğrenileceğini belirlemeleri için hazırlık çalışmaları arasındadır: kavramlar, açıkça diğer benzer kavramlardan ayırt edilir (Gunter vd. 2003). Amaçlara göre ve açıkça ayırt edici özellikleri olan modelin ilk aşamasında öğretmenler kavramları seçer. Seçilmiş kavramlar, kavram kazanma modelinden ayırt edilmeyi bekleyen kavramları koordine edebilir, alt yönetebilir ve üstesinden gelebilir (Gunter vd. 2003). Örneğin “kedi”; kaplan, aslan veya gelincik gibi pek çok koordinat kavramına sahip bir kavramdır. Bu kavram, bir memeli olan genel kavramlarından biridir ve kedinin alt kavramlarından bazıları Van kedisi, Siyam kedisi, İngiliz kedisi, Ankara kedisi, Bengal kedisi, Sphynx kedisi vs.'dir. Öğrenilecek kavramı seçtikten sonra, öğretmenler seçilen kavramları tanımlamak için açıkça bir tanım yazmalıdır (Gunter vd., 2003). Ders kitaplarında ve internette öğretmenler belirli bir kavram için birçok farklı tanım bulabilirler. Başkalarının güvenilir tanımlarını eleştirel bir şekilde inceleyerek öğretmen bu kavramı kendi sözleriyle tanımlamalıdır.

Adım 2 - Nitelikleri seçme: Kavramları seçip tanımladıktan sonra, öğretmen her bir kavramın tanımlayıcı özelliklerini açıkça tanımlamalıdır (Gunter vd., 2003). Hunter (1994, s. 68) bunu “kavramın kritik özellikleri veya işlevleri” olarak belirtmektedir. Kavramın kavramsal kategorideki yerini gösteren bu özellikler öğrencilerin belirli bir kavramın üyelerini belirlemelerine yardımcı olur (Gunter vd., 2003; Hunter 1994). Örneğin, silindirin tanımlayıcı nitelikleri; iki dairesel kaideye sahip, tabanların paralel olduğu, tabanların ortasına birleştirilen bir eksene sahip, dikdörtgen bir yan yuvarlama ve iki kaideyi birleştiren geometrik bir kat olmasıdır.

Adım 3 - Örnekler ve örnek olmayanlar geliştirme: Üçüncü adım için, öğretmenler mümkün olduğu kadar çok örnek ve örnek dışı kavram geliştirmelidir (Gunter vd., 2003). Beyaz tahtada örnekler çizilebilir; üç boyutlu modeller hazırlanabilir, resimler ve fotoğraflar çekilebilir veya mümkünse diğer gerçek nesnelere sağlanabilir. Tüm örnekler, kavramların kritik ya da temel niteliklerine sahip olmalı ve olumsuz örnekler tüm temel kavramları içermemelidir (Gunter vd., 2003). Bu adım, öğretmenlerin bir kavramın olumlu ve olumsuz örneklerini dikkatle sunmak ve sıralamak için materyaller geliştirmelerini ve düzenlemelerini gerektirir (Joyce vd., 2004).

Adım 4 - Kavram başarı sürecini öğrencilere tanıtmak: İlk üç adım, öğretmenlerin kavram öğretimi hazırlıkları içindir. Öğretme-öğrenme sürecinde, öğretmen önce öğrencileri kavram kazanma modeli hakkında bilgilendirmelidir. Gunter ve diğerleri (2003) öğretmenlere bu aktiviteyi bir kavram oyunu olarak sunmalarını önermektedir. Bir öğretmen, öğrencilere aşağıdakileri söyleyebilir:

“Kavram oyunu oynayacağız. Sınıfı iki sütuna ayıracağım, size gizli bir kavramın olumlu ve olumsuz örneklerini yazıp göstereceğim. Yapmanız gereken, örnekleri iki sütunda analiz ederek, gizli kavramın kritik ya da temel niteliklerini anlamaktır. İhtiyacınız olursa, gizli kavramın sahip olduğu tüm temel özellikleri bulana kadar ek örnekler sunacağım. Olumlu örneklerin sahip olduğu tüm ortak özellikleri bulmalısınız. Sonra kavramın adını tahmin edip kendi kelimelerinizle tanımlayabilirsiniz.” Öğretmen tüm materyalleri hazırlamalı ve öğrencilerin gizli kavramın nitelikleri ile ilgili olarak ne çıkartacağını kaydetmeye veya yazmaya hazır olmalıdır.

Adım 5 - Örnekleri sunma ve özellikleri listeleme: Öğretmen dersten önce kararlaştırdığı kavramın olumlu ve olumsuz örneklerini sunar (Joyce vd., 2004). Tahtaya yazı yazabilir, şekil çizebilir, resim, video, model veya gerçek bir nesne gösterebilir. İlk olarak, olumlu örneklerden biri sunulur. Öğrencilerden sunulan örneğin niteliklerini listelemesi istenir. Öğretmen, öğrencilerin çıkardıkları tüm nitelikleri yazmalı veya kaydetmeli ve sınıftaki tüm öğrenciler tarafından görülen listeyi yapmalıdır. Sonra ikinci örnek sunulur. Öğrenciler tekrar ikinci örneğin özelliklerini söylemeye çalışırlar. İkinci örnekte listedeki öznelitliklerden herhangi biri yeniden düzenlenmediyse, çarpı işaretlenir (öğrencilerin süreci görmesine ve anlamasına yardımcı olmak için silinmez) (Gunter vd., 2003). Bu arada, temel özelliklerin hepsine sahip olmayan olumsuz örnekler de sunulmuştur. Süreç, öğrenciler gizli kavramın tüm temel özelliklerini listeleyene kadar devam eder.

Adım 6 - Bir kavram tanımını geliştirme: Kavramın temel niteliklerini öğrendikten sonra, öğrenciler kavramı tahmin edebilir veya ilk olarak nitelikler listesinden yardım alarak bu kavramı kendi kelimeleriyle tanımlayabilirler (Gunter vd., 2003). Öğretmen sabırlı olmalı, öğrencileri kavramı tanımlamaları için teşvik ve motive etmelidir. Öğrencinin kavramı tanımlamasına yardımcı olmak için bu adımda çeşitli öğretim yöntemleri uygulayabilir. Örneğin, öğretmen öğrencilerin çiftler hâlinde çalışmasına ve ortak bir tanım oluşturmasına izin verebilir. Bu adım daha fazla zaman alabilir, ancak öğretmenin amacının sadece bir tanım oluşturmak değil, aynı zamanda öğrencileri mümkün olduğu kadar bu öğrenme sürecine dâhil etmek olduğunu da akılda tutması gerekir (Gunter vd., 2003).

Adım 7 - Ek örnekler vermek: Kavramın temel niteliklerini içeren kabul edilebilir bir tanım oluşturduktan sonra öğretmen tanımlamayı test etmek için ek örnekler sunabilir ve öğrencilerden aynı kavram için kendi örneklerini söylemelerini, çizmelerini veya göstermelerini isteyebilir (Gunter vd., 2003). Öğrencilerin sağladıkları ek örnekler daha anlamlı öğrenme için çok önemlidir, çünkü böylece öğrenciler yeni kavramı önceki öğrenmeleriyle ilişkilendirir. Bu adımda, öğrenciden alt kavram, koordinasyon ve üstün

görüş kavramlarını ve yeni kavramları kavramsal organizasyonlarında, zihinlerinde uygun bir yere bağlamaları istenebilir.

Adım 8 - Süreci öğrencilerle tartışmak: Bu adımda, öğretmen ve öğrenciler, düşünme sürecini keşfetmelerine yardımcı olmak için süreci baştan sona tartışmalıdır. Öğrenciler düşünme sürecinin farkında olursa, bu farkındalık onların ileriye dönük öğrenme deneyimlerine yardımcı olabilir. Öğretmen, hangi noktalarda hangi örneklerin en iyi şekilde yardımcı olduklarını ve bunların hangi temel özelliklere sahip olduklarını sormalıdır (Gunter vd., 2003).

Adım 9 – Değerlendirme: Son adım, öğretmenlerin öğrencilerin hedefleri işleme alıp almadığını anlamalarına yardımcı olur. Öğretmen, öğrencilere kavramların ek pozitif ve negatif örneklerini sorabilir veya başka bir örnek set sunarak daha geniş bir tanım isteyebilir ve kalıcılığını kontrol eder (Gunter vd., 2003). Öğretmen ayrıca öğrencilerden kavramları cümle içinde kullanmalarını veya ilgili diğer benzer kavramları ve kavram için çok nadir bir örnek bulmalarını isteyebilir.

Bu modelde hem öğretmenler hem de öğrenciler öğretme-öğrenme sürecinde etkindir. Öğretmenlerin ders öncesi hazırlıkları çok önemlidir, çünkü süreç daha önce hazırlanmış materyallere dayanacaktır. Öğretme sürecinde, bir öğretmenin işlevi öğrencilerin örneklerden çıkarımlarını kaydeder, ipuçları verir ve ek olumlu ve olumsuz örnekler sunar (Joyce vd., 2004). Ayrıca, öğrenciler süreç boyunca öğretmenlerden daha aktiftirler, çünkü sunulan örnekleri analiz etmeli, nitelikleri çıkarmalı, kavramı tahmin etmeli ve bunları tanımlamalıdır. Öğrenciler işbirlikli öğrenmeyi deneyimlemek için gruplar hâlinde de çalışabilirler. Bazı durumlarda öğretmenler bir set olarak olumlu ve olumsuz bir örnek verebilir, öğrenciler onları ayırabilir (Gunter vd., 2003).

Öğrencilerin bir kavram öğrenmek için yapması gereken etkinlikler, küçük yaş grubundaki öğrenciler için daha zor olabilir. Bu nedenle, öğretmenler bu yaş grubundaki öğrenciler için nispeten daha basit kavramlar ve örnekler seçmeli, çok daha fazla öğretmen merkezli ve daha kısa dersler düzenlemelidir (Joyce vd., 2004). Kilbane ve Milman (2014) bu modeli eleştirel özelliklere sahip kavramları öğretirken ve öğretmen bu kavramların yüksek kaliteli örneklerini tanımlayıp paylaşabildiği için önermektedir.

Kavram Öğrenimi Nasıl Ölçülür?

Geleneksel olarak kavram öğrenme, kavramların doğası gereği, öğrencinin kavramın örneklerini tanıma yeteneği ile ölçülmüştür. Tanıma kabiliyeti hem örnekler arasında genellemeye hem de örnek dışı kullanımları ayırt etmeye dayanır (Tennyson ve Park, 1980). Her iki bileşen becerisini de değerlendirmek için Tennyson ve meslektaşları, kavram sınıflandırma ve kazanımını ölçen uygulama tanılama ve test öğelerini tanıma yöntemleri geliştirmişlerdir (Park ve Tennyson, 1980; Tennyson, Park ve Christensen,

1985). Sınıflandırma önlemlerinin tarihçesi ve gerekçesi, 1920'lerde sınıflandırma kriterlerinin kavram öğrenmedeki ilk laboratuvar deneylerinin kullanıldığı Hull zamanına aittir.

Kavram Öğrenmeyi Teşvik Etme Koşulları Nasıl Tasarlanır?

Temel kavram öğretimi modu, bir setle birlikte bir tanımın veya tanımlayıcı niteliklerin sunumu etrafında yoğunlaşmıştır. Örneklerin sınıflandırılmasında pratik uygulanır (Tennyson ve Cochiarella, 1986). Ayrıca, nitelik izolasyonu ve anımsatıcı yardım gibi sunum stratejileri, kavram tanımları gibi tanımlayıcı bilgilerin öğrenilmesi, uygulama örneklerinin seçilmesi ve sıralanması genelleme ve ayrımcılıkta usule ilişkin beceriler geliştirir (Tennyson ve Park, 1980; Driscoll ve Tessmer, 1985).

Günümüzde, kavram öğrenmeden edinilen birçok öğretici tasarım, önceki varsayımların çoğu veya tamamı ile örtüşmektedir. (Joyce ve Weil, 1996; Hunter, 1994). Bununla birlikte, özellikle güncel araştırmalar, kavramların kazanılmasının doğası hakkındaki yeni kavramlara ve bunların nasıl ölçülüp öğretileceğine işaret etmektedir.

2. 1. 3. 1. Kavram Öğretimi Modelleri

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretilen kavramların eğitimciler tarafından daha sistemli bir şekilde düzenlenmesiyle öğretim tasarımı ortaya çıkmaktadır. Bu tasarımla öğrenciye kazandırılmak istenilen bilgi ve beceriler yeni olaylara ve koşullara göre yeniden yapılandırılmakta, öğrenci ile hedeflenen kavram ve içerik arasında ilişki kurularak uygun öğretim yöntemi ve ortamı seçilmektedir. Öğrenme ortamının şartlarına ve öğretim tasarımcılarının görüşlerine göre birçok öğretim tasarımı geliştirilmiş ve bu bağlamda farklı kuram ve modeller ortaya atılmıştır.

Öğretim etkinliklerinin planlanması sırasında eğitimin amacı, öğrencilerin özellikleri, öğretim, yöntem, teknik ve stratejilerinin, materyallerin ve benzeri durumların dikkatli bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Fakat ulusal eğitim programlarımıza baktığımızda hangi bağlamda hangi düzenlemenin yapılacağı konusunda net yönergelerden bahsedilmemektedir. Bu konuda farklı araştırmacılar farklı görüşler bildirmişler ve farklı modelleri ortaya koymuşlardır. Patten, Chao ve Reigeluth (1986), öğretim sürecinde öğrenciye sunulacak olan bilginin belirlenmesi kadar belirlenen bilginin sıralanmasının da önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda bir sıralama oluşturabilmek için sıralanacak olan ögenin belirlenmesi ve bir sıralama ilkesinin seçilmesi gerekmektedir.

Mikro veya makro düzeyde içerik düzenleme stratejilerin temel alan tasarım kuramlarında ve kavram öğrenilmesi veya öğretilmesi ile ilgili kuramlarda üretilecek olan kavrama ait içerik öğelerin neler olduğu, bu içerik öğelerinin nasıl sıralandığı, hangi veri

için nasıl bir sıralama yapılması gerektiğine ilişkin kuramsal açıklamalarla birlikte uygulamaların nasıl yapılacağı konusunda yol gösterici bilgilere de farklı kuramcılar tarafından yer verilir. Örneğin; Gagne ve Merrill geliştirmiş oldukları öğretim kuramları içinde kavram öğretiminin nasıl tasarlanacağına dair açıklık getirmişlerdir. Klausmeier ise bu yaklaşımdan uzak bir şekilde yalnızca gelişim ve kavram üzerine bir kuram oluşturmuştur. Martorella ise kavram öğretimini herhangi bir kuramla bütünleştirmemiş, doğrudan kavram öğretimi modeli geliştirmiştir (Karataş-Coşkun, 2011).

2. 1. 3. 1. 1. Gagne'nin Kavram Öğretimi Modeli

Gagne, öğrenilebilen davranışları “zihinsel beceriler, bilişsel stratejiler, sözel bilgiler, tutumlar ve motor beceriler” şeklinde beşe ayırır. Bütün bu öğrenmelerin farklı verileri bulunur ve farklı koşullarda öğretilir. Bu verilerin her biri farklı koşullarda üretilmesine rağmen en etkili durum olan içsel ve dışsal koşulların etkileşiminin öneminden bahseder. Bu sebeple Gagne de bu içsel ve dışsal koşulları her bir öğrenme davranışı alanı için ayrı ayrı belirlemiştir. Gagne'nin zihinsel beceriler olarak nitelediği alanı aslında kendi içerisinde basitten karmaşığa şu şekilde sıralar: ayırt etme, kavramı öğrenme, kavram ve ilke öğrenme, problem çözme. Gagne'ye göre kavram ikiye ayrılmaktadır: somut kavramlar ve tanımlanan kavramlar. Bu bağlamda somut kavramlar nesnenin fiziksel özelliklerinden bahseder. Renk, şekil, boyut ve benzeri özellikleri gösteren kavramlar somut kavramlardır. Bu kavramlar bize nesnenin fiziğini verir. “Yuvarlak”, “kare”, “mavi”, “uç”, “düzgün”, “eğri”, “düz” gibi kavramlar nesne özelliklerinin örnekleridir. Bir öğrenci bu kavramlardan herhangi birini en az iki nesne üzerinde gösterebiliyorsa o öğrencinin kavramı öğrenmiş olduğu söylenebilir. Örneğin dikdörtgen kavramını televizyon, buzdolabı, kâğıt gibi farklı nesnelere gösterebilmelidir (Karataş-Coşkun, 2011).

Fiziksel özelliklerle tanımlanamayan kavramlara “saygı”, “duygular”, “muhafazakârlık”, “demokrasi” gibi kavramları örnek veren Gagne, bu türdeki kavramların tanımlarının, özelliklerinin ve bu özellikler arasındaki ilişkilerin sözel ifadelerden oluştuğunu belirtir. Fiziksel özellikleri ile tanımlanamayan ve zorunlu olarak özellikler ve özellikler arası sözel ilişki yoluyla tanımlanabilen kavramlar için şöyle bir örnek verilebilir: *Yabancı* kavramı bizler için farklı bir ülkenin vatandaşı anlamına gelir. Bireyin bu kavramı öğrenebilmesi için elbette “vatandaş”, “başka” ve “ülke” sözcüklerinin anlamlarını bilmeleri gerekmektedir. Bunun sonucunda birey, *yabancı* kavramını hangi grupta sınıflandıracığını belirler (Gagne, 1985).

Gagne, soyut kavramların -fiziksel özelliklerin gösterimi ile elde edemeyeceği için- özellik ve özellikler arasındaki sözlü ilişki ile ifade edilerek tanımlanabilir olmasını savunur. Bu görüşüne bağlı olarak da bu tür kavramlara *tanımlanan kavramlar* adını uygun bulur.

Gagne'nin öğretim modeli aslında bilişsel öğrenme teorilerinden biri olan Bilgiyi İşleme Modeli'ne dayanmaktadır. Bu model, olayları öğrenmeye bilişsel olarak yaklaşmasına rağmen, davranışsal öğrenme teorilerinin bazı etkilerini içerir. İç öğrenme süreci "belli bir süre boyunca devam eden, insan eğiliminde veya kabiliyetlerinde bir değişiklik şansı olarak kendini gösterir" (Gagne, Wager, Golas ve Keller, 2005). Öğrenme, dış etkilerden etkilenen bir dizi iç öğrenme aşamasının bir sonucu olarak gerçekleşir (Senemoğlu, 2002). Diğer bir deyişle, öğrenme ortamı, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve materyalleri gibi dış etkenler, önceden öğrenilmiş yetenekler gibi iç koşullarla etkileşim hâlinindedir (Gagne vd., 2005).

Dış ve iç etkenlerin etkileşimi sonucu, bazı öğrenme verileri meydana gelir. Gagne, bu öğrenme verilerini beş ana kategoriye ayırır: entelektüel beceriler, bilişsel strateji, sözel bilgi, öğrenme kapasitesi gibi motor becerileri ve davranışlar (Gagne vd., 2005). Gagne, her öğrenme verisi için iç ve dış koşulları şu şekilde tanımlar:

Entelektüel Beceri: Entelektüel beceriler çoğu müfredat için "yapı taşları" olarak görülür ve "yüksek dereceli öğrenme becerileri" olarak adlandırılırlar çünkü sınıflandırma, problemleri çözmek için kurallar ve ilkeler uygulama gibi ezberci öğrenmeye göre daha üst düzey bilişsel süreç gerektirirler. Bunlar ayrımcılık, kavramlar, temel kurallar gibi üst düzey kurallara kadar karmaşıklıkta değişen, öğrencilerin sembolik olarak kontrol edilen prosedürleri uygulamalarına yardımcı olan çeşitli entelektüel becerilerdir. Entelektüel beceriler kazanmanın iç koşulu, yeni beceriler öğrenmek için önceden gerekli olanları hatırlamaktır. Dış koşul, öğrencilere ilgili becerileri birleştirme konusunda yol gösterir.

Bilişsel Strateji: Öğrencilerin içlerinde 'katılımlı ve seçici algı', 'uzun vadeli belleğe kodlama', 'geri alma' ve 'problem çözme' süreçlerini yönetmek için gerekli bilişsel stratejiler vardır. Bilişsel stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerindeki kontrolünü ifade eder. Verilen bir öğrenme görevi için entelektüel becerileri ve ilgili bilgileri hatırlamak, bilişsel stratejiler için gereken iç koşullardır. Dış koşul, bu stratejileri uygulamak için fırsatlar sağlamaktır.

Sözel Bilgi: Öğrencinin hafızasındaki kayıtlı bilgileri ifade eder. Sözel bilgiyi, isimleri, gerçekleri veya fikirleri öğrenmek, anlamlı bir şekilde düzenlenmiş fikir yapısının hatırlatılmasını ve temel dil becerilerini içsel bir koşul olarak hatırlamayı gerektirir. Dışarıdan yardım alarak daha önce öğrenilen bilgi yapısına yeni bilgiler katılır.

Motor Becerileri: Vücut ve zihin koordinasyonu gerektiren motor becerileri, bir amacı olan koordineli kas hareketleri veya iskelet hareketleri, eğer bir performansın sırası ve

toplam performansı oluşturan kısmi beceriler hatırlanırsa öğrenilebilir. Dış koşul her performansın tekrarını sağlar; bu, mümkün olduğunca pratik yapmak demektir.

Tutum: Kişisel eylemleri bir şeye yönlendiren tutumlar, önceden öğrenilmiş gerçek veya hayal edilen bir insanın modellenmesi gibi birçok yolla öğrenilir. Böyle bir iç koşul için, dış koşuldaki model tarafından istenen davranışların sunulmasını ve istenen davranışın ödüllendirilmesini gerektirir.

Her öğrenme verisi, bir dizi aşamadan oluşan bir öğrenme sürecinde gelişir. Gagne onları 'öğrenme olayları' olarak sınıflandırır ve bilgi işleme modeline dayanarak bu iç aşamaların sırasını listeler. "Öğrenme, alıcılardan stimülasyon alımıyla başlar ve öğrencinin performansını izleyen geri bildirimle sona erer. Bu olaylar arasında iç sürecin birkaç aşaması vardır" (Gagne, 1977). İçsel öğrenme süreci sekiz aşamada özetlenir (Gagne, 1977; Gagne, Briggs ve Wager, 1992):

Dikkat: Nöral dürtü modellerini üretmek adına alıcıları aktive etmek için stimülasyon alma derecesi.

Algıda Seçicilik: Kısa süreli bellekte saklanması için alınan bilginin işlenmesi.

Tekrarlama: Kısa süreli bellekte saklanan öğelerin yenilenmesi.

Anlamsal Kodlama: Uzun süreli bellekte saklanacak öğelerin anlamlı şekilde kodlanması.

Geri Alma: Bilgileri uzun süreli bellekten, kısa süreli belleğe geri alma, aynı zamanda bilinç veya hafıza olarak da adlandırılır.

Tepki Örgütlenmesi: Gösterilecek davranışın seçilmesi ve düzenlenmesi.

Geri Bildirim: Gösterilen davranışın ve bu davranış hakkında edinilen bilginin gözlemlenmesi ve gelecekte hatırlama, uygulama ve davranışlarda kullanımı için bir yaptırım oluşturulması.

Yönetici Kontrol Süreçleri: Öğrenme sürecini değiştirmek için bilişsel stratejinin seçilmesi ve aktive edilmesi.

Şartlara veya öğrenme sürecine göre, öğrenme aşamalarının sırası bu sırayı değiştirebilir veya izleyebilir (Gagne, 1977; Senemoğlu, 2002). Öğrencilerin bilişsel stratejileri, onlara öğrenme sürecini yönetmede yardım eder ve eğer herhangi bir geri bildirim döngüsüne ihtiyaç duyulursa, öğrenme sürecinin ilk aşamaları ziyaret edilebilir. Her ne kadar bu iç öğrenme aşamaları bireysel çalışmalar sırasında ortaya çıksa da öğretmen rehberli ve okul temelli öğrenme etkinlikleri sürecin etkinliğini artırır. 'Ancak eğitimin amacı öğrenme süreçlerine destek olmak amacıyla yapılabilir' (Gagne vd., 1992). Öğretim, bilgi işlemenin iç bölümünü destekliyorsa öğrenmeyi kolaylaştırır (Gagne vd., 2005). Gagne, etkili bir eğitim için öğrenmenin aşamalarına karşılık gelen eğitsel olayların sırasını tanımlar (Gagne, 1985; Senemoğlu, 2002). Bu dış öğretim olayları bu öğrenme

süreçlerini etkileyebilir (Gagne vd., 1992). Gagne'nin eğitici olayları aşağıdaki gibidir (Gagne vd., 1992):

1. Dikkat çekme
2. Öğrencileri bilgilendirme amacı
3. Ön koşulun uyarılması
4. Uyarıcı aracın sunulması
5. Öğrenim rehberliği sağlama
6. Performansı ortaya çıkarmak
7. Performans doğruluğu hakkında geri bildirimde bulunulması
8. Performansı değerlendirme
9. Akılda tutma ve aktarmayı iyileştirme

Bağlama cümlesi

Gagne (1985), her bir farklı kavram türünün farklı koşullar altında öğrenilebileceğini belirtip bir öğrenme sırasında ortam, kaynaklar, etkinlikler ve eğitici gibi dışsal koşullar ile öğrenci yeterlikleri, öğrenmedeki amaç gibi içsel koşulların etkileştiğini ileri sürerek, kavramlarla ilgili şu açıklamaları yapar:

- a) Öğrencinin ulaşabileceği en yüksek performans
- b) Bu performansı etkileyebilecek içsel koşullar
- c) Bu performansı etkileyebilecek dışsal koşullar

1. *Somut kavramların öğretilmesinde gerekli koşullar*

- a) Öğrencinin ulaşabileceği en yüksek performans: Belli bir gruba ait olan birkaç nesne düşünüldüğünde öğrenci bu nesnelere karşılaştırarak nesnelerin ortak özelliklerini gösterebilmelidir. Böylece öğrenci bu sınıfa ait olan nesnelere belirleyebilir.
- b) Bu performansı etkileyebilecek içsel koşullar: Öğrenci kavramın ayırt edici bilgisini hatırlamalı, bununla birlikte bu ayırt edici bilgileri kavramın diğer üyelerinin özellikleri ile karşılaştırmalıdır.
- c) Bu performansı etkileyebilecek dışsal koşullar: Öğretmenler, öğrencileri hangi kavramı öğreneceklerine dair bilgilendirilmelidir. Kavrama ait özelliklerin belirgin bir şekilde vurgulandığı kavram örnekleri sunulmalıdır. Karışıklığa sebep olabilecek kavram olmayan öğeler sunularak bunun neden kavram grubu içinde yer alamayacağı gösterilmelidir. Kavram örneklerinin tanınabileceği uygulamalar yapılmalıdır. Aralıklı tekrarlar yaparak kavram öğrenme pekiştirilmelidir.

2) *Tanımlanan kavramların öğretilmesinde gerekli koşullar*

- a) Öğrencinin ulaşabileceği en yüksek performans: Öğrenci kavramın örneklerini ve örnek olmayanlarını sınıflar.
- b) Bu performansı etkileyebilecek içsel koşullar: Öğrenci kavramın özelliklerini ve özellikleri arasındaki ilişkileri bilmeli ve bunları hafızadan geri çağırabilmelidir.
- c) Bu performansı etkileyebilecek dışsal koşullar: Öğrenilecek kavram belirtilmelidir. Kavram açık ve net bir biçimde tanımlanmalıdır. Tanımın örnekleri ve örnek olmayanları sunulmalıdır. Sınıflandırma aşamalarında öğrenciye geri bildirim verilmelidir. Aralıklı tekrarlar yapılmalıdır.

2. 1. 3. 1. 2. Klausmeier'in Kavram Öğretimi Modeli

Kavram Öğrenme ve Gelişim Kuramı (Theory of Concept Learning and Development-CLD) çok sayıda ve uzun yıllar süren araştırmalara dayanır. Klausmeier, kavram öğrenme kuramına gelişim ve öğrenme ilkelerini de dâhil ettiği için bu kuramını önceki klasik ve prototip kuramlarından ayırır (Klausmeier, 1990). Bu kuramda, bir önceki seviyeye ulaşmak, bir sonraki seviyeye ulaşmak için ön şarttır. Bireyler çeşitli zihinsel süreçleri sürdürebildiklerinde art arda yüksek seviyelere ulaşırlar. Zihinsel süreçlerin sinirsel olgunlaşmanın bir ürünü olarak ortaya çıktığı tahmin edilmektedir. Ancak, süreçler sadece sinirsel olgunlaşma, deneyim ve örgün eğitimin karşılıklı etkileşimi ile işlevsel hâle gelebilir. Böylece, bilişsel yapılar veya diğer zihinsel mekanizmalar yerine, bir seviyeden diğerine ilerlemeyi zihinsel süreçler açısından açıklayabiliriz (Klausmeier ve Sipple, 1982).

Klausmeier'e (1977) göre öğrenci, bir maddeyle aynı mekânsal oryantasyonda ya da başlangıçta karşılaştığında, daha önce karşılaşılanla aynı olan bir ögeyi tanıdığına, somut düzeyde bir kavram oluşmuştur. Somut düzeyde bir kavram oluşturmada yer alan zihinsel süreçler, bilgiyi uzun süreli bellekte temsil eden, bir veya daha fazla tanımlayıcı nitelik temelinde, çevresinden farklı bir varlık olarak ayırt eden bir öge olduğunu anlar. Öğrenci ögeyi basitçe ayırt etmekle kalmayıp, aynı zamanda kalıcılığa sahip bir varlık olarak tanır. Öğrenci, ögeyi farklı bir perspektiften gözlemlediğinde, gözlemlenen ögeyi tanıyarak kimlik düzeyinde oluşmasını sağlar. Kimlik seviyesindeki zihinsel süreçler, somut seviyedeki süreçleri ve ayrıca yeni bir süreci içerir. Farklı bir biçimde deneyimlense de ögenin daha önce ayırt edildiği ile aynı olduğu kanısına varılır. Sınıflandırma seviyesindeki oluşum, eş değer olarak en az iki ögenin tanınmasını gerektirir. Herhangi bir kavramın sınıflandırma seviyesini oluştururken, öğrenci kimlik seviyesindeki süreçleri ve yeni bir süreci gerçekleştirir. En az iki farklı varlığın eş değer olduğu genellemesinde bulunur. Sınıflandırma seviyesindeki düzen, öğrenci bütün veya neredeyse bütün örnekleri

tanımlayana ve örnekleri olmayanları ayırt edene kadar devam eder, ancak yine de sınıflandırma için temeli tam olarak açıklayamaz. Geleneksel seviyeyi göz önünde bulundurmadan önce kavram adının somut, kimlik veya sınıflandırma düzeyinde bir kavram oluşturmak için ön koşul olmadığını; ancak bu üçünü de kolaylaştırdığını belirtir. Öğrenci, örnek ve örneklerin herhangi birini ve örneklerini tanımlayabilmek, kavramı ve tanımlayıcı niteliklerini tanımlamak suretiyle resmi seviyeyi gösterir. Uzmanlara, kavramı adlandıran kelimenin tanımını verilir ve kavramı diğer yakından ilgili kavramlardan ayıran kritik özellikleri belirlenir. Resmi seviyeyi elde etmek için, öğrenci sınıflandırma seviyesindeki işlemleri ve verilen bilginin işlenmesini ve doğru bir şekilde kullanılmasını içeren ve doğru bir şekilde kullanılmasını içeren bir dizi anlamlı alım işlemi içeren hipotezleme, değerlendirme ve çıkarım ya da bir dizi anlamlı alım işlemlerini içeren bir dizi endüktif işlemi gerçekleştirebilmelidir.

CLD teorisi, dile ve okula diğer teorilerden çok daha fazla önem vermektedir (Klausmeier, 1977). Dilin kavram oluşumunu ve düşünmeyi kontrol ettiği fikrini kabul etmeyip aksine, dilin kavram oluşumunu belirgin biçimde etkilediği önermesini desteklemektedir (Hunt ve Agnoli, 1991). Ayrıca, birçok öğrenci, kavram odaklı olmayan müfredat ve öğretim ile resmi düzeydeki kavramlara (örneğin, eşkenar üçgen, isim, ağaç) ulaşamamaktadır (Klausmeier ve Allen, 1978). Bunun yerine, sınıflandırma düzeyinde dururlar veya yanlış anlamalar oluştururlar.

Tüm kavramların art arda dört seviyede anlaşılması ve kullanılması konusunda öğrenilip öğrenilmediğine dair bir soru ortaya çıkabilir. Bazı kavramlar sadece kimlik düzeyinde öğrenilir (örneğin bahçedeki söğüt ağacı gibi bireysel bir varlık kavramı). Bazı kavramlar sadece biçimsel düzeyde öğrenilir (örneğin, sonsuzluk). Burada algılanabilir hiçbir örnek yoktur ve ne sözel ne de resim bakımından örnekler oluşturulamaz.

Somut, kimlik veya başlangıç sınıflandırma düzeyinde oluşturulduğunda kavram yanlışlığı ile kavram arasında ayırım yapılmalıdır. Bu seviyelerden herhangi birine ilk kez ulaşıldığında, bir kavram yanlışlığı yerine “olgunlaşmamış kavram” ifadesi kullanılabilir. Öğrenci, en iyi performansı olarak başlangıç sınıflandırma seviyesini elde ederken bile, uzmanlık düzeyinde performans gösteremez çünkü ön koşul zihinsel süreçleri henüz iş görmemektedir. Öğrenci - temel bir anlayışı olmasına rağmen - zor olan örnekleri ve örnek olmayan öğeleri belirlemede hata yapar, kavramı yeterince kullanamaz, uzmanlarınkinden farklı, yanlış çıkarımlar yapar veya bunların bir kombinasyonunu gösteren ifadelerde bulunur. Öte yandan, ön koşul zihinsel süreçleri olan, ancak önceki eksikliklerin herhangi birini veya tümünü gösteren öğrenci tarafından yanlış anlaşılma ile meydana gelir. Yanlış anlayışın bu görüşü belirgindir; diğerleri ise, öğrencinin anlamını uzmanın anlamından yanlış veya farklı anlama olarak algılar.

Perkins ve Simmons (1988), matematik, fen bilimleri ve bilgisayar programcılığındaki araştırmacıların belirlediği birçok kavram yanlışlığının ayrıntılı analizini yapmıştır. Bu analizden yola çıkarak öğrencilerin zor kavramları gerçek bir anlayışla öğrenmelerini sağlamak için tasarlanmış bütünleştirici bir öğretim modeli oluşturmuşlardır. CLD terminolojisinde bu, soyut kavramların düzgün bir biçimde öğrenilmesi anlamına gelir. Akıllı bir şekilde, Perkins ve Simmons yanlış anlamaları ortadan kaldırmak için bir öğretim modeli tasarlamaya çalışmamıştır. Daha sonra ortaya çıkacak olan kavram öğretmeye yönelik tasarım bu görüşü desteklemektedir. Bununla birlikte, anlama talimatının, öğrenci, bir uzman olarak performans gösterene kadar ertelenmemesini önermiştir. Aksine, öğretim birçok kavramı için okul öncesi eğitimde çok daha erken başlamalıdır. Öncelikle yeni öğrencinin seviyesini anlama yönünde yönlendirilmeli ve ardından uzmana doğru dolaylı bir şekilde ilerlemelidir. Bunu başarmak için, matematik, fen ve bilgisayar eğitiminde uzmanların temel görevlerinden biri, alanlarının ana kavramlarını bütünleşik yapılara ayırıp organize etmektir. Bu yapıldıktan sonra, her bir kavramın öğrencinin anlayabileceği ve kullanabileceği düzeyde öğretmeye başlamak için en uygun zamanı belirleyerek araştırma yapılabilir.

CLD teorisi ve aynı zamanda gelişim psikologlarının araştırması, bu tür bir araştırmanın tasarlanmasında yardımcı olmalıdır. Boylamsal çalışmadan elde edilen diğer ilginç bulgulara bakıldığında bu bulgular hem teori hem de öğretim tasarımı ile ilgilidir. Kavram öğrenme en hızlı 1. sınıftan 3. sınıfa kadar öğrenilebilir. Bununla birlikte, zihinsel süreç ve dilin kullanımı, bu notlar sırasında kendine özgü bir kazanım oranına sahiptir. 4. sınıftan 6. sınıfa kadar, artma oranı yavaşlar ve bu oran tüm zihinsel süreçler ve dil kullanımı için oldukça tekdüzedir. 7. ve 12. sınıflar arasında oran yavaşlamaya devam eder ve birçok öğrenci süreçlerin ve kullanımların tam olarak çalıştığını gösterir.

Her bir kavram seviyesinin kazanılması, ardışık sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarına yansıtıldığı gibi birden fazla not boyunca uzanır. Aslında, sınıflandırma ve biçimsel seviyelere ulaşılması birçok sınıf arasında uzanır. Açıklamak gerekirse, bazı öğrenciler 2. sınıfta ismin en kolay örneklerini tanımlamış, ancak diğer öğrenciler 12. sınıfa kadar en zor örnekleri tanımlayamamışlardır. Piaget'ninki (1970) gibi, ustalık veya ayrık gelişim aşamalarından ziyade, üst üste binen kavram başarı seviyelerinin inşası için başka birçok destek vardır.

Bir örnek olarak, Bruner, Goodnow ve Austin (1956) iki sınıflandırma seviyesini açıklar: davranışsal ve sözel. Davranışsal kategorizasyon, bir kavrama erişme ve kullanma becerisini içerir; sözel kategorilere ayırma, davranışı kategorize etme kavramını açıklar. Harris ve Harris (1973), -kategorizasyon konusunda- üst üste gelen üç kavram başarı seviyesini doğrular:

Birinci seviye, bazı tanımlayıcı niteliklerin tanımlanmasına ve örnek dışı örneklerden ayırt edilmesine odaklanmıştır.

İkinci seviye, tüm tanımlayıcı özelliklerin tanımlanmasını, kavram tanımını edinmeyi ve kavramlar arasındaki hiyerarşik ilişkileri anlamayı içerir.

Üçüncü seviyede, öğrenci alakasız nitelikleri tespit eder ve kavramın içinde yer aldığı prensipleri anlar. Öğrencilerin aynı düzeydeki farklı kavramlara hâkim olma derecesi, örneklerin türüne ve yaşadıkları duruma göre büyük ölçüde değişir. Örnek vermek gerekirse, 1. sınıftaki çocukların neredeyse tamamı, kavram kesme örneklerinin belirlenmesinde hiçbir hata yapmamıştır. Çocuklar bebeklik döneminde başlayan eşkenar üçgen formları görür, ancak okula başlayana kadar kavramın ve niteliklerinin adlarını algılayamazlar. Her ne kadar çocuklar isimleri erken yaşlardan itibaren söyleseler de cümlelerin ve isimlerin farklı kullanımlarını (ismin işlevsel özelliklerini) öğrenmek zordur ve aslında onların öğrenmeleri büyük ölçüde odaklanmış öğretime dayanır.

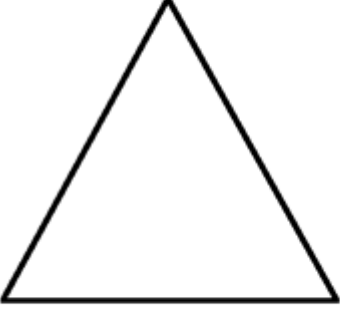
Kavramların düşünme ve iletişimde birçok faydası vardır; bununla birlikte araştırmacının buradaki ilgisi, örnekleri tanımlama, kavramın bir parçası olduğu prensipleri anlama, taksonomik ve kavramı içeren diğer ilişkileri anlama ve kavramı problemleri çözmeye kullanma konusundaki kullanımlarıdır.

Boylamsal çalışmalar, somut ve kimlik seviyelerinin başarılmasının öğrencinin bu kavramı yalnızca basit algısal problemleri çözmeye kullanmasına olanak sağladığını göstermiştir. Sınıflandırma seviyesine ulaşmak, örneklerin ve diğer bazı kullanımların tanımlanmasını sağlar. Bununla birlikte, biçimsel seviyeye ulaşılması, bu kullanımlarda sınıflandırma seviyesine göre altı kat artışla sonuçlanır. Durum böyle olunca, kavram öğrenme ve öğretmenin sınıflandırma seviyesinde durmaması gerektiği açıktır (Klausmeier, 1977; 1990).

Kavram öğretim tasarımını tanıtmak amacıyla birkaç genel bakış açısı/yorumu bulunmaktadır ve bu yorumlar doğrudan CLD teorisi ile ilgilidir. Ayrıca, araştırmalardan elde edilen bulgular kavram öğrenmeyi kolaylaştıran değişkenler ile birleştirilmektedir.

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin kavram öğrenmede bağımsızlık kazanmalarını sağlar. Öğrencinin örnekleri tam olarak tanımlamasına izin veren, tamamen doğrulanmış bir strateji, kavramın her tanımlayıcı özelliğine sahip olup olmadığını keşfetmek için bir ögeyi incelemeyi içerir (Klausmeier, 1990; Klausmeier vd., 1974). İlköğretim düzeyinde öğrenciler bu stratejiyi, başlangıçta verilen bir kavram öğretilirken aşağıdaki gibi araştırmaları tamamlayarak, bu durum örneğinde, eşkenar üçgeni (Klausmeier ve Allen, 1978) kolayca öğrenirler.

Şeklin eşkenar bir üçgen olup olmadığını tespit etmek:



1. Eşit uzunlukta üç düz kenarı var mı?	Evet Hayır
2. Üç eşit açısı var mı?	Evet Hayır
3. Düzlem bir şekil mi?	Evet Hayır
4. Kapalı bir şekil mi?	Evet Hayır
5. Basit bir şekil mi?	Evet Hayır
6. Eşkenar üçgen midir?	Evet Hayır

Şekil 2. Eşkenar üçgen

Öğrenci, evet veya hayır şeklindeki cevaplarını daire içine aldıktan sonra, geri bildirim alır. Eşkenar üçgenin bir, iki veya üç tanımlayıcı özelliğine göre hata gösteren başka egzersizler eklenmiştir. Bazı öğrenciler nihayetinde talimat almadan diğer stratejilerin yanı sıra birincisini de öğrenir, ancak birçoğu öğrenemez. İlkokulu tamamlamadan önce tüm öğrencilere ya da neredeyse bütün öğrencilere kimliğin, sınıflandırmanın ve resmi seviyelerin zihinsel süreçlerini kullanmaları konusunda fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Kullanıldığında, her bir süreç kümesi meta-bilişsel bir strateji olarak işlev görür ve öğrencilerin kavram öğrenmede bağımsızlık kazanması noktasında yardımcı olur.

Klausmeier ve Allen'in (1978) geliştirdiği bu strateji, öğretmen rehberliğinde öğretimin belirli talimatlarla takip edilmesi ve öğrenciye gerekli dönütlerin verilmesini de amaçlamaktadır. Takip talimatı, ilk kavramın elde edilmesini ve daha sonra aktarılmasını sağlar (Klausmeier, 1976, 1990). Bir kavramın sınıflandırma seviyesinde öğrenildiğinden emin olmak için öğretimde kullanılmayan örnekleri kullanan takip talimatı gereklidir. İlköğretimde kullanılmayan materyalleri kullanarak daha kapsamlı takip, resmi düzeyde gereklidir ve aşağıdakilere odaklanır:

1. Öğrenci kavramın en az tipik örneklerini tanımlayabilir ve ilgili kavramların örnek olmayanlarını ayırt edebilir.
2. Kavramın tanımlayıcı nitelikleri, tanımlayıcı nitelikler açısından bir tanım verir ve kavramın herhangi bir örneğinin, tanımlayıcı niteliklerin varlığı veya yokluğu açısından, ilgili herhangi bir kavram örneğinden ne kadar farklı olduğunu değerlendirir.

Aktarımın güvenceye alınmasına yönelik takip talimatı ise şunları ele alır: (a) bir taksonominin üst düzey, alt, ikincil ve koordinat kavramları arasındaki kapsayıcı ve münhasır ilişkiler. (b) Kavramı, kavramın bir parçası olduğu ilkelerini anlamada kullanmak. (c) Kavramı, kavramın anlaşılmasını içeren problemleri çözmek için kullanmak.

Klausmeier'e (1976) göre, kavramlar somut düzey, tanıma düzeyi, sınıflama ve formal düzey olmak üzere birbirini izleyen dört düzeyde kazanılmaktadır. Bir sonraki düzeye ulaşmak için bir önceki düzeyin aşamaları ve her düzeyde gerçekleştirilen zihinsel süreçlerle ilgili aşamanın başarılı olması ön koşuldur.

Kavram öğretimi alanında en kapsamlı çalışmaları yapan araştırmacılardan biri olan Karataş-Coşkun (2011, s. 89-91), Klausmeier'in kavramların kazanılma aşamalarını şöyle özetlemektedir:

Somut Düzey ve Zihinsel Süreçler: Öğrenci, bir kavramı etrafındaki kavramlar yoluyla ayırt etmektedir. Öğrenci, önce kavramı ayırt edip daha sonra bu kavramı tekrar karmaşanın içerisinde ayırt edebiliyorsa somut öğrenme gerçekleşmiş demektir. Kavramın somut düzeyde öğrenilmesinde şu zihinsel süreçler yer almaktadır:

- Bir ögeye dikkat etme.
- Bir ögeyi bir veya daha fazla tanımlayıcı özelliğine dayanarak çevresindekilerden farklı bir öge olarak ayırma.
- Bir ögeyi uzun süreli bellekte temsil etme.
- Dikkat edilen bir ögeye daha sonra da dikkat etme ve onu başka şeylerden ayırma.
- Bir ögenin zihindeki temsilini geri getirme ve bu temsili, bir ögeyi başka şeylerden ayırarak tanımda kullanma.
- Uzun süreli bellekte depolanan somut düzeydeki temsili geri çağırabilme.

Tanıma Düzeyi ve Zihinsel Süreçler: Öğrenci, ilk kez gördüğü bir nesneyi veya kavramı, daha sonra aynı şekilde tanıyorsa zihinsel süreçte kavram öğrenilmiş olur. Kavramın tanıma düzeyinde kazanılmasında şu zihinsel süreçler yer almaktadır:

- Bir ögeye ve onun bir veya daha fazla tanımlayıcı özelliğine dikkat etme.
- Bir ögeyi çevresindeki diğer şeylerden farklı bir öge olarak ayırma.
- Bir ögeyi uzun süreli bellekte temsil etme.
- Bir öge farklı bir bağlamda görüldüğünde dikkat ederek ayırma.
- Bir ögenin zihindeki temsilini geri getirme ve bir ögeyi daha önce başka şeylerden ayrılmış olan ögenin aynısı olarak genelleme.
- Tanıma düzeyindeki temsili depolama ve geri getirebilme.

Sınıflama Düzeyi ve Zihinsel Süreçler: Öğrenci, kavram genellemesi yapabilmisse kavram öğrenme gerçekleşmiş demektir. Kavramın sınıflama düzeyinde kazanılmasında şu zihinsel süreçler yer almaktadır:

- Kavramın en az iki örneğine dikkat etme.
- Kavramın bir veya daha fazla tanımlayıcı özelliğine dayanarak iki örneği denk olarak genelleme.
- Örnekleri ve özellikleri sınıflama düzeyinde temsil etme.
- En az bir yeni örneği denk olarak görme ve genelleme
- Sınıflama düzeyindeki temsili depolama ve geri getirebilme.
- Örneği, örnek olmayandan ayırma.

Formal Düzey ve Zihinsel Süreçler: Aşağıdaki örnek, kavramın formal düzeyde kazanıldığını göstermektedir. Bir kişiye ağaçlar, çalılar ve otlar gösterildiğinde,

- a) bir ağacı tanıyor ve onu "ağaç" olarak adlandırıyorsa,
- b) ağacın tanımlayıcı özelliklerini tanıyor ve adlandırıyorsa,
- c) tanımlayıcı özelliklerine bağlı kalarak, ağaç sözcüğünün tanımını verebiliyorsa,

d) ağacın herhangi bir örneğinin, herhangi bir çalının ve otun örneğinden farkını, ağacın tanımlayıcı özelliklerini taşıyıp taşımadığına bakarak değerlendirebiliyorsa, birey ağaç kavramını formal düzeyde kazanmış demektir.

Klausmeier'e (1976) göre, birden fazla örneği olan, gözlenebilir üç boyutlu örnekleri bulunan veya örnekleri sözcüklerle, çizimlerle ya da başka sembollerle ifade edilebilen çeşitli disiplinlerdeki uzmanlar tarafından özsel, işlevsel ve/veya ilişkisel özelliklerine göre tanımlanmış olan veya tanımlanabilen kavramlar; somut düzey, tanıma düzeyi, sınıflama düzeyi ve formal düzeyde kazanılabilir. Kavramların çoğu yukarıda belirtilen özellikleri taşır. Bu özellikleri taşımayan kavramlar ise bu dört düzeyden en az biri düzeyinde veya çeşitli düzeylerde kazanılabilir.

Klausmeier (1990), yaptığı uzun araştırmaları ilk olmasına değinerek şöyle anlatmaktadır: En eski deneylerimizden biri, kombine edilmiş bir keşif öğretim yönteminin yapılandırılmış keşif yönteminden çok daha üstün olduğunu göstermiştir (Nelson ve Frayer, 1972). Bu deneyde, bir ders sınav turları biçimindeki her iki yöntem için aynı temel bilgileri ve sözlü bilgileri sağlamıştır. İki uygulama arasındaki tek fark, birleşik yöntem dersinin öğrenciye yardımcı olmak için sözlü ipuçları içermesi ve ayrıca olumlu ve düzeltici geri bildirimler içermesi olmuştur. Kombine metot altındaki öğrenciler derste üçte iki oranında daha az zaman harcayarak daha fazla şey öğrenmişlerdir. Yine bu öğrenciler, birkaç hafta sonra keşif işlemi alan öğrencilere nazaran daha fazla performans sergilemişlerdir. Beklentilerin aksine, keşif yöntemi daha iyi kalmayı sağlamamıştır.

Tasarımın içeriği ve sınıfta kullanılabilirliği büyük ölçekli bir araştırma projesiyle doğrulanmıştır. Projenin, kavram öğretimi üzerine yapılan diğer çalışmalardan yola çıkarak bir dizi özelliği bulunmaktadır. Proje, iki ardışık okul yılı boyunca devam etmekte olan fen eğitimi ile tam olarak ilişkilendirilen 13 deney dizisi olarak yapılmıştır. Her deneyde hedef kavramı, tahmin ve çıkarım dâhil olmak üzere, temel bir bilim sürecidir. Sözel olarak adlandırılan kavramlar üzerine yapılan ilk araştırmanın bu çalışma olduğu tahmin edilmektedir. Her deney için, deneysel öğrencilerin bir süreci anlamlı bir kavram olarak anlamalarına yardımcı olacak bir dizi ders hazırlanmıştır. Bu dersler deney öğretmenleri tarafından öğretilmiş ve devam eden sınıf dersleri tamamlanmıştır. Devam eden öğretim, süreçleri kavram olarak anlamamak yerine, bilim insanına yönelik bilim süreçlerini sürdürmeyi öğrenen öğrencilere odaklanmıştır. Bulguların güvenilirliği ve genelleştirilebilirliği ilk olarak her iki deneyi eşleştirilmiş iki deney ve kontrol okulunda eş zamanlı olarak çoğaltılarak ve ikinci olarak da her deneyde farklı bir kavram kullanılarak sağlanmıştır. Öğretimin yoğun etkilerini tespit etmek mümkündür, çünkü birinci yılın dördüncü sınıf öğrencileri, birinci yılın beşinci sınıf öğrencileri ile aynı öğretmenlerden aynı dersleri ve devam eden dersleri almışlardır (Klausmeier ve Sipple, 1980).

Bu çalışmada deney ve kontrol okulları arasındaki karşılaştırmaların yarısından fazlası istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Anlamlı bulunmakla birlikte farklılıkların tümü, her deney okulu için aynı sayıda, deney grubu lehinedir. Her kavram için önemli bir fark bulunmaktadır.

Her ne kadar bu araştırma sınıflandırıcı ve resmi seviyelere odaklansa da öğretim tasarımı her seviye için uygun bir dizi prensibi içermektedir. İzlenecek ilkeler, sınıflandırma ve resmi düzeylerle ilgilidir. 3. sınıftan lisansüstü eğitime kadar çoğu kavram öğretimi bu seviyelerdedir (Klausmeier, 1976, 1990; Klausmeier, Ghatala ve Frayer, 1974; Klausmeier ve Sipple, 1980). Prensipler aynı anda veya tek başına iki seviyeyi öğretmek için uygundur; ancak bunların uygulamaları değişmektedir.

Kavramlar, bir kerede değil, iki veya daha fazla ilgili kavram kümesinde (örneğin, isim, fiil; sınıflandırma, öngörme; ağaç, çalı, bitki) daha etkili bir şekilde öğretilir (Klausmeier, 1976). İki kavramın yakın zaman içerisinde öğretilmesi, bir kavramın örneklerinin diğer kavramın örnekleri olarak kullanılmasına izin verir ve öğrencinin kavramlar arasındaki ilişkileri keşfetmesini sağlar. Bu anlamda kavram öğretimi, oryantasyon öğretimi ile başlar (Klausmeier, 1990; Klausmeier vd., 1974). Etkili oryantasyon öğretimi, öğrenciyi hem diğer sonuçlardan ziyade kavramların öğrenileceği fikriyle hem de öğrenilecek belirli kavramlarla tanıştırır. Dolaylı olarak, yönlendirme talimatı öğrencinin dikkatini odaklar ve kavramları öğrenmek için bir amaç yaratır.

Klausmeier'in bu öğretim modeline göre, öğrenmeyi isteyen öğrenci için yaratıcı olmak önemlidir. Amaç, bir hedefe ulaşmak için bir stratejinin motive edici bileşenidir. Amaç devam ettiği sürece, hedefe ulaşma çalışmaları devam eder. Bu nedenle, hedef kavramları öğrenmek için bir amaç oluşturma, yönlendirme öğretiminin en kritik yönüdür. Ancak, öğrencilerin uzun zaman dilimlerinde kavramları öğrenme amaçlarını koruyacakları varsayılmaz. Bunun yerine, amaç periyodik olarak yenilenmelidir. Öğretim sırasındaki erken hatırlamayı sağlamak, öğrencinin çalışma bilgisinde önceki bilgileri tekrar kazanmasını sağlar. Açıklamak gerekirse, öğretmen, kavram öngörmeyi öğretme dersine başlarken, öğrencilerden daha önce öğretilen kavramdan örnekler istemesini, bilimsel olarak gözlemlemesini, tanımlayıcı niteliklerini ve gözlemlenmek için kullanılan duyuları ister. "Hatırlama"nın sağlanması aynı zamanda öğretmenin bir öğrencide yanlış anlama olup olmadığını tespit etmesini sağlar. Kavram yanlışlığını ortadan kaldırmak, hedef kavramlarına ulaşmak için ön koşuldur (Klausmeier, 1990; Klausmeier vd., 1974).

Klausmeier'e (1990) göre öğretim sırasında örneklerin belirgin şekilde kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırır. Örnekleri en tipikten en az tipik diziye sunmak, istenen sonuçları verir. Tipik örnekler öğrenciye ilk prototip oluşturmada yardımcı olur. Örneklerle pek benzemeyen en az tipik örnekler, genelleşmeyi önler (örnek olarak bir ögeyi doğru şekilde

tanımlamaz), oysa örneklere benzer örnekler, aşırı genelleşmeyi önler (örnek olmayan bir örneği yanlış tanımlayan). Hem anlamsız hem de yanlış anlamadan sözelleştirme, örneklerin kullanılmasıyla önlenir. Gerekli olabilecek belirli örnek sayısı, öğrencilerin önceki bilgilerine ve kavramın niteliğine göre değişir. Öğretmen sınıfın ilerleyişini gözlemleyerek uygun sayıyı tahmin eder. Bilgisayar programları bireysel öğrencinin ihtiyaç duyduğu sayıyı tespit etmesine izin verir.

Pek çok kavram çizim ve resimlerde de temsil edilebilecek üç boyutlu örneklere sahiptir. Diğer kavramlar yalnızca sözlü örneklere sahiptir (örneğin, isim, manevi). Bunlardan bazıları görsel olarak yaklaştırılabilir. Yine de diğerleri (örneğin, sonsuzluk, ruh) sözlü açıklamalar gerektirir. DNA virüsü ve kuvveti gibi kavramların modelleri, kavram yanılgılarını anlamadan sözelleşmeyi önlemek için kurulabilir. Kavramın özneliklerini içeren bir tanımın sağlanması veya öğrenciden çıkarılması, örnek olarak genelleştirilecek veya örnekleme dışı olarak ayırt edilecek öğeleri incelerken neyin aranacağı hakkında ipuçları sağlar. Örnek olarak, bir ağaç kökleri, yaprakları, tohumları üreten ve odunsu olan bir ana gövdeye sahip çok yıllık bir bitki olarak tanımlanmaktadır. Görselleri ve sözlü açıklamaları kullanan öğretim, öğrencinin öğrenmesine yardımcı olur: ilk önce nitelikleri, daha sonra ağaçları veya diğer bitkileri tanımlamak için kullanır ve talimattan sonra özellikleri geri çağırır. Bu nedenle, öğretim sırasının başında, önceki özelliklerin her birine sahip olan ve olmayan bitkilerin eşleştirilmiş çizimlerinin yer alması öğrenmeyi desteklemektedir. Tanımın bu kısa açıklamasından sonra, her bir özellik için daha eksiksiz bir talimat verilmiştir. Kökleri olan ve kökleri olmayan bitkilerin çizimleri ve köklerin işlevinin sözlü açıklaması buna örnek verilebilir.

Klausmeier'e (1974) göre eğitim, kapsamlı olmalıdır çünkü öğrenciler, ileri düzeye ulaşmak için, tüm ağaçları tanımlayabilmekle kalmayacak, aynı zamanda ağaçlar ve çalılar arasındaki ortak ve farklı özellikleri de belirteceklerdir. Talimat tam olmakla birlikte, terminolojinin yüksek derecede teknik olması gerekmez, bunun yerine öğrenen için anlaşılabilir olmalıdır. Bu nedenle, "bir eşkenar üçgenin üç kenarı eşit bir şekildedir" ilkökul çocukları için uygunken, "bir eşkenar üçgenin düz, kapalı, basit bir şekilde üç eşit yüzüne sahip düz şekil" tanımı ortaokul öğrencileri için uygundur.

Kavram öğretiminde olumlu geri bildirim sağlamak (doğru, kusursuz vb.), kavramın ve onun tanımlayıcı niteliklerinin öğrenilmesine yardımcı olur. Bir yanlış anlaşılmayı önlemek ve düzeltici geri bildirim sağlamak esastır. Olumlu geri bildirim, her cevaptan sonra yardımcı olur, düzeltici geri bildirim daha da önemlidir. Açıklamak gerekirse, öğrenci, ağaç sapı yerine, ağaç ve çalı arasında yanlış bir ayırım yaptıktan sonra düzeltici geri bildirim almadığında yanlış bir anlayış oluşturur. Düzeltme olmadan, bu öğrenci muhtemelen cüce ağaçları çalılar olarak sınıflandırır ve diğer tanımlama hatalarını yapar.

Başka bir örnek olarak, öğrenci bağımsız bir şekilde ve düzeltmeden, sınıflamanın bilimsel olarak gözlemlenmeden yapılabileceğini onayladığında bir yanlış anlama ortaya çıkar. Burada, öğrenci sınıflandırmanın ilişkisel niteliklerinden birini öğrenmemiştir (Klausmeier, 1990).

2. 1. 3. 1. 3. Martorella'nın Kavram Öğretimi Modeli

Kavram öğretiminin gerek felsefi arka planında gerekse eğitim alanında geliştirilmeye çalışılan yöntemler ve öğretim modelleri üzerine en ciddi çalışmaları yapan araştırmacılardan biri de Martorella'dır. Martorella'ya göre kavramlar sahip oldukları özelliklere göre farklı şekillerde sınıflandırılabilirler ancak kavramların içerik öğeleri değişmez.

Martorella'nın bahsettiği içerik öğeleri, kavramların doğru bir şekilde anlaşılması açısından oldukça önemlidir. Martorella (1986), kavram öğretimi için ilk etapta kavram analizi yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bu kavram analizinde; kavramın en çok kullanılan *adı*, kavramın ne anlama geldiğini gösteren basit bir *tanım*, kavramın karakteristiklerini belirleyen *ayırt edici özellikler* ve kavramla ilgili olan *ayırt edici olmayan* özellikler belirlenir.

İlk olarak; kavramın adının belirlenmesi, aslında "nedir?" sorusunun cevabı olarak karşımıza çıkar. İkinci olarak; basit tanım, kavramın sahip olduğu özellikleri kapsamaktadır. Ayırt edici özellikler, kavramı diğer kavramlardan ayıran özellikleri oluşturur ki bu da mutlaka belirli bir ilişki kurularak gerçekleşir. Son olarak, ayırt edici olmayan özellikler ise değişebilen özelliklerdir.

Öğretmen, kavram analizi sonrası ortaya çıkan bilgileri iki şekilde kullanabilir: amacına uygun olduğunu düşündüğü yöntemlerden birine göre hareket edebilir ya da kendisi bu amaca yönelik yeni bir yöntem geliştirebilir (Karataş-Coşkun, 2007).

Martorella (1972) kavram öğretimini coğrafi kavramların öğretilmesiyle ilgili bir örnekle açıklamaktadır: *Coğrafi* eğitimde öğretim ve araştırma amaçlı bir kavram, ilgili kategoriyi tanımlayan ve kritik niteliklerden oluşan bir kurala sahip bir deneyim kategorisi olarak düşünülebilir. Bu kavram fikrini varsayarak, temel bir coğrafi kavramın nasıl analiz edilebileceğini düşünün. "Suyla çevrili bir toprak gövdesi" kuralı, "ada" adı verilen kavram için kullanılabilir. Kritik özellikler "toprak", "su" ve "tüm çevreleridir." Örnekler arasında Küba, Havai, Santa Catalina ve Minnesota'nın üst bölgelerinin çoğu bulunmaktadır. Öznitelikler, bir kavramın örnekleriyle örnek olmayanlar arasında ayırım yapmamızı sağlar. Çoğu zaman, adada olduğu gibi, öğrenci yalnızca niteliklerin varlığına değil, aynı zamanda katılımına da katılmalıdır. Gölün ada olmadığını öğrenmesi gerekir, ancak aynı niteliklere sahip olmasına rağmen, nitelik ilişkisinin netleştirilmesi kavram kuralı ifadesiyle

gerçekleşir. Kişi bir kavram öğrendiğinde, belirli bir öğrenme görevinde karşılaşılan örnekler arasında bir ortaklığa sahip olabilir ve gelecekte karşılaşılabilecek yeni örneklerle genelleştirebilir. Operasyonel olarak bu şekilde tanımlanmış konsantrasyon, beceri, genelleme veya diğer entelektüel ürünlerden yapısal olarak farklı bir öğrenme amacıdır. Kavramlar bu diğer fenomenlerle ilişkili olsa da görülebilir.

Martorella'ya (1972) göre bu bağlamda öğretimde amaç, tanımlandığı gibi bir konsantrasyon kavramına karşılık gelen bir değerlendirme şemasını ana hatlarıyla belirtmek, araştırma ve öğretimde kullanımını göstermektir. Böyle bir şema için asgari şart, kuralın gücünü, niteliklerini, adını ve verilen bir kavram için örnek niteliğini ölçmesi gerektiğidir. İdeal olarak, böyle bir şema tüm coğrafi kavramlara uygulanabilir olmalıdır.

Orijinal olarak Prayer, Fredrick ve Klausmeier (1969) tarafından geliştirilen ve daha sonra rafine edilmiş (Quilling, 1972) bir şema, her iki gereksinim grubunu da karşılar ve bu tartışmanın geri kalanının temelini oluşturur. Aşağıdaki prototip maddeleri, kavram ustalığının dokuz farklı boyutunu ölçecek soruları belirlemek için kullanılabilir:

1. Bir niteliğin adı göz önüne alındığında, niteliğin örneğini seçin.
2. Bir öznitelik örneği verildiğinde, özniteliğin adını seçin.
3. Adı verilen kavramın bir örneğini seçin.
4. Kavramın adı göz önüne alındığında, konsantrasyonun bir örneğini seçin.
5. Kavramın bir örneği verildiğinde, kavramın adını seçin.
6. Bir kavramın adı verilen ilgili özelliği seçin.
7. Bir konsantrasyonun adı verilen, ilgisiz niteliği seçin.
8. Bir kavramın tanımı göz önüne alındığında, alakasız nitelik seçin.
9. Bir konsantrasyonun adı verilen, konsantrasyonun tanımını seçin.

Şemayı uyarmak için, bir kavrama ilişkin çeşitli bilgiler gereklidir. Bunlar eleştirel olan ve eleştirel olmayan bilgilerdir ve çalışmanın bu aşamasında bahsedilen bilgiler, özellikleri itibariyle çoğunlukla kavramla ilişkilendirilmektedir.

2. 1. 3. 1. 4. Merrill'in Kavram Öğretimi Modeli (Öge Gösterim Kuramı)

M. David Merrill tarafından geliştirilen Öge Gösterim Kuramı-ÖGK (Component Display Theory), öğretim hakkında var olan bilgileri bütünleştirmeyi hedefleyen bir öğretim kuramıdır. Gagne'nin *Öğrenme Hiyerarşisi* kuramına bağlı olarak geliştirilen bu kuram, bilişsel alandaki yeterliklerin öğretimine yönelik mikro stratejiler (bir içerik biriminin olgu, kavram, ilke öğretiminde değerlendirilecek ana yöntemler) üzerinde odaklanmaktadır. Dede'ye (2003) göre ÖGK, bir metottan ziyade her bir öğretim sunumunun bileşenlerinden oluşan bir kuramdır.

ÖGK, öğrenmeyi iki boyutta sınıflandırır: İçerik (olgular, kavramlar, işlemler ve ilkeler) ve performans (hatırlama, kullanma, genellemeler). Kuram, dört ana sunum formunu belirtir: Kurallar (bir genelliğin açıklayıcı sunumu), örnekler (örneklerin açıklayıcı sunumu), hatırlama (sorgulayıcı genelliği) ve uygulama (sorgulayıcı örneği).

İkincil sunum formları şunları içerir: Ön koşullar, hedefler, yardımlar, hatırlatıcılar ve geri bildirim.

Olgulardan, kavramlardan, işlemlerden ve ilkelerden oluşan içerik. İçerik, en temel içerik şekli olan olgulardan ilkelere kadar uzanır. Öğrenilmesi gereken gerçek bilgidir.

ÖGK'da yer alan dört içerik türü şunlardır:

Olgu - Mantıksal olarak ilişkili bilgi parçaları. Bazı örnekler adlar, tarihler ve olaylardır.

Kavram - Semboller, olaylar ve özellikleri paylaşan ve aynı isimde tanımlanmış nesnelere. Kavramlar, dilin büyük bir bölümünü oluşturur ve onları anlamak, iletişimin bir parçasıdır.

İşlem - Bir problemi çözmek veya bir hedefe ulaşmak için sıralı bir dizi adım.

İlke - Sebep-sonuç veya ilişkiler yoluyla çalışır. Bir şeyin neden belirli bir şekilde olduğunu açıklar veya tahmin eder.

Hatırlama, kullanma ve genellemelerden oluşan performans. Performans, en basit performans şekli olarak hatırlamakla, en gelişmiş olanı (genellemeler) bulmakla sınıflandırılır. Performans, öğrencinin içeriği uygulama şeklidir. Üç şekilde ortaya çıkar:

Hatırlama- öğrencinin belirli bir bilgi ögesini araması ve hafızadan çağırması gerekir,

Kullanma- öğrenen, bilgiyi doğrudan belirli bir duruma uygular

Bulma- öğrenci bilgileri yeni bir soyutlama elde etmek için kullanır (kavramlar, ilkeler, vb.).

Merrill'e (1983) göre ÖGK, öğretimin gerekli tüm birincil ve ikincil formları içerdiği ölçüde daha etkili olduğunu belirtir. Böylece, tam bir ders, konuya ve öğrenme görevine uygun kurallar, örnekler, hatırlama, uygulama, geri bildirim, yardımlar ve anımsatıcıların bir araya gelmesinden sonra bir amaçtan oluşacaktır. Gerçekten de kuram, belirli bir amaç ve öğrenci için, en etkili öğrenme deneyimiyle sonuçlanan benzersiz bir sunum formları kombinasyonunun olduğunu öne sürer. Merrill (1983), ÖGK'nın altında yatan bilişle ilgili varsayımları açıklar. Merrill, bir dizi farklı bellek tipini kabul ederken, ilişkisel ve algoritmik bellek yapılarının sırasıyla *Hatırla* ve *Kullan / Bul*'ün performans bileşenleriyle doğrudan ilişkili olduğunu iddia eder. İlişkisel bellek, hiyerarşik bir ağ yapısıdır; algoritmik hafıza şema veya kurallardan oluşur. Algoritmik hafızada *Kullanım* ve *Bul* performansları arasındaki fark, mevcut kuralları yeniden düzenlemek suretiyle yeni bir şema oluşturmak yerine girdiyi işlemek için mevcut şemanın kullanılmasıdır. ÖGK çerçevesinin önemli bir

yönü, öğrenci kontrolüdür, yani öğrencilerin içerik ve sunum bileşenleri açısından kendi öğretim stratejilerini seçebilecekleri fikridir.

Bu anlamda, ÖGK'ya göre tasarlanan öğretim, öğrenciler kendi tercihlerini ve stillerini yerine getirmek için öğrenmeyi adapte edebildiklerinden, yüksek derecede kişiselleştirme sağlar. Merrill'e (1994) göre ders yapıları (ders yerine) ve sunum formlarından ziyade öğretici işlemlere vurgu yapan orijinal teoriden daha fazla makro odaklanmaya sahiptir. Ayrıca, danışman stratejileri, öğrenen kontrol stratejilerinin yerini almıştır. Yeni ÖGK teorisinin geliştirilmesi, uzman sistemler üzerinde çalışma ve öğretim tasarımı için geliştirme araçları ile yakından ilgilidir (örneğin, Li ve Merrill, 1991; Merrill, Li ve Jones, 1991).

ÖGK, farklı öğrenme verileri için farklı öğrenme durumlarının gerekli olduğu noktasından hareket eder. Bu sebeple, performans-içerik matrisinde değişik performans düzeylerinin her biri birincil sunum biçimlerinin farklı bileşkeleriyle ilişkilidir (Şimşek, 2017).

ÖGK, içerik türlerine dayalı olarak mikro stratejiler öneren bir öğretim kuramıdır. Mikro stratejiler, öğrenciye bilgiyi daha verimli bir şekilde kazandırmak için tasarlanmış sunu stratejileridir. Bu stratejilerin kullanımıyla öğrenci bilgiyi daha doğru ve kalıcı bir şekilde öğrenmekte ve daha çok transfer edebilme becerisine sahip olabilmektedir.

Bu kuramda bilişsel alandaki içerik türleri; olgu, kavram, işlem, ilke; bu içerikle ulaşılmak istenen davranış düzeyleri de hatırlama, uygulama, yaratma olarak sınıflanmış, daha sonra bu sınıflama temel alınarak davranış-içerik kesişimini gösteren bir tablo oluşturulmuştur.

Merrill, davranış-içerik kesişimini temel alarak, içerik türleri ile ilgili hatırlama, uygulama ve yaratma düzeyinde davranışsal amaçlar belirlenebileceğini göstermiş ve her amacın kazandırılma koşullarını ayrı ayrı belirlemiştir. Ancak, olgular yalnızca hatırlama düzeyinde öğretilebileceğinden Merrill, davranış-içerik kesişim tablosunu bu içerik türü için hatırlama düzeyi dışında bir davranışsal amaç belirlenemeyeceğini de gösterecek biçimde düzenlemiştir.

Bulma				
Kullanma				
Genelliği hatırlama				
Örneği hatırlama				
	Olgu	Kavram	İşlem	İlke

Şekil 3. Performans-içerik matrisi (P/İ matrisi)

Merrill, uyulması gereken bütün bu kuralları, kavram öğretiminde ulaşılmak istenen her bir davranış düzeyi için geçerli olmak üzere sunu, alıştırma ve değerlendirme aşamalarında uyulması gereken kurallar olarak ayrı başlıklar altında sıralamıştır. Merrill'in yol gösterici öneriler olarak da nitelediği bu kurallar; sunu aşamasında öğretmenin vermesi gerekli olan bilgiler ve bu bilgileri verirken uyması gereken kurallar; alıştırma aşamasında öğretmenin öğrenciye alıştırma yaptırırken vermesi gerekli olan bilgiler ve uyması gereken kurallar; değerlendirme aşamasında, öğretmenin değerlendirme yaparken uyması gereken kurallardır.

Karataş-Coşkun'un (2011) aktardığına göre, Merrill bir kavramın hatırlama, uygulama ve yaratma düzeyinde öğretilmesiyle ilgili kuralları şu başlıklar altında toplamıştır:

- Kavramın örnek hatırlama düzeyinde öğretilmesi için uyulması gereken kurallar
- Kavramın tanım hatırlama düzeyinde öğretilmesi için uyulması gereken kurallar
- Kavramın uygulama düzeyinde öğretilmesi için uyulması gereken kurallar
- Kavramın yaratma düzeyinde öğretilmesi için uyulması gereken kurallar

ÖGK'ya göre oluşturulmuş bu kuralları (Merril ve Twitchell, 1994; Reigeluth, 1983'den akt. Karataş-Coşkun, 2011, s. 83) davranış düzeylerine göre şöyle sıralamaktadır:

Kavramın Örnek-Hatırlama Düzeyinde Öğretimi İçin Uyulması Gereken Kurallar

I. Sunu Aşaması

Öğretmenin kavramın örneğini sunarken vermesi gereken bilgiler ve uyması gereken kurallar

1. Öğretmen, kavramın adını söylemeli.
2. Öğretmen, kavramın örneğini vermeli.
3. Öğretmen, örnekte kavramın bütün özelliklerini göstermeli.
4. Öğretmen, bilgileri farklı sırada sunmalı.

5. Öğretmen, bilgileri gruplandırarak sunmalı.
6. Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayrımını hissettirmeli.
7. Öğretmen öğrenen kontrolü sağlamalı.

II. Alıştırma Aşaması

Öğretmenin öğrenciye kavramın örneği ile ilgili alıştırma yaptırırken vermesi gereken bilgiler ve uyması gereken kurallar

1. Öğretmen, sunu aşamasında vermiş olduğu örneği tekrar sunmalı.
2. Öğretmen, örneği sunduktan sonra, öğrenci bu örneğin hangi kavramın örneği olduğunu söylemeli veya öğretmen kavramın adını vermeli, öğrenci bu adın neyi hatırlattığını söylemeli.
3. Öğretmen, doğru yanıtın ne olduğunu söyleyerek veya öğrencinin verdiği yanıtın doğru ya da yanlış olduğunu söyleyerek geri bildirim vermeli.
4. Öğrenci yanıtını gecikmeden vermeli.
5. Öğrencinin yanıtı hiçbir hata içermemeli.
6. Öğretilmek istenen her bilgi için en az bir soru olmalı.
7. Öğretmen, bilgileri farklı sırada sunmalı.
8. Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin farkını hissettirmeli.
9. Öğretmen öğrenen kontrolü sağlamalı.

III. Değerlendirme Aşaması

Bu aşamada, kavramın örneği ile ilgili öğretim tamamlandıktan sonra, öğrencinin verilen örneğin hangi kavrama ait bir örnek olduğunu söylemesi beklenmektedir.

Öğretmenin, kavramın örneği ile ilgili değerlendirme yaparken uyması gereken kurallar

1. Öğretmen, her örnek için bir soru sormalı.
2. Öğrenci yanıtını gecikmeden verebilmeli.
3. Öğrencinin yanıtı hiçbir hata içermemeli.

Kavramın Tanım-Hatırlama Düzeyinde Öğretimi İçin Uyulması Gereken Kurallar

I. Sunu Aşaması

Öğretmenin kavramın tanımını ile ilgili bilgileri sunarken uyması gereken kurallar

1. Öğretmen, kavramın tanımını vermeli, kavramın adını söylemeli.
2. Öğretmen, kavramın üst sınıf kavramını vermeli.
3. Öğretmen, kavramın ayırt edici özelliklerinin listesini vermeli.
4. Öğretmen, ayırt edici özelliklerin önemini-kapsamını açıklamalı.
5. Öğretmen, tanımın öğrenilmesi için bellek destekleyici sunmalı.
6. Öğretmen, temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin farkını hissettirmeli.

7. Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.

Öğretmenin kavramın tanımını hatırlama düzeyinde öğretirken kavramın örneği ile ilgili bilgiler de sunması gerekmektedir. Öğretmenin bu bilgileri sunarken uyması gereken kurallar ise şunlardır:

8. Öğretmen, örneği vermeli, örnekte bütün ayırt edici özellikleri göstermeli.
9. Öğretmen; öğrencinin, kavramın önemli özelliklerini görmesine yardımcı olacak dikkat odaklama araçları kullanmalı.
10. Öğretmen, temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin farkını hissettirmeli.
11. Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.

II. Alıştırma Aşaması

Öğretmenin öğrenciye kavramın tanımını ile ilgili alıştırma yaptırırken uyması gereken kurallar

1. Öğretmen; kavramın çizim, çizelge, formül veya farklı sözcüklerle ifade edilmiş olan tanımlarını sunmalı, öğrenciden bu ifadelerin kavramı anlatıp anlatmadığını belirlemesini istemeli.
2. Öğretmen; kavramın çizim, çizelge, formül veya farklı sözcüklerle ifade edilmiş olan ayırt edici özelliklerini sunmalı, öğrenciden bu ifadelerin kavramın ayırt edici özelliklerini anlatıp anlatmadığını belirlemesini istemeli.
3. Öğretmen; öğrenci farklı biçimlerde ifade edilmiş olan tanım ve özellikleri ayırırken doğru yanıtın ne olduğunu veya öğrencinin verdiği yanıtın doğru olup olmadığını söyleyerek ya da öğrencinin tekrar çalışması gerektiğini belirterek geri bildirim vermeli.
4. Öğrenciye yanıt verebilmesi için biraz süre verilmeli.
5. Öğrencinin yanıtında görülebilecek olan küçük hatalara izin verilmeli.
6. Öğretilmek istenen her bilgi için en az iki soru sorulmalı.
7. Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayrımını hissettirmeli.
8. Öğretmen öğrenen kontrolü sağlamalı.

III. Değerlendirme Aşaması

Bu aşamada kavramın tanımını ile ilgili öğretim tamamlandıktan sonra, öğrencinin kavramın tanımını ve özelliklerini derste gördüğü gibi hatırlaması ve söz konusu kavramın, farklı biçimlerde ifade edilmiş olan tanımını ve özelliklerini ayırması beklenmektedir.

Öğretmenin, kavramın tanımını ile ilgili değerlendirme yaparken uyması gereken kurallar

1. Öğretilmek istenen her bilgi için en az iki soru sorulmalı.
2. Öğrenciye yanıt verebilmesi için biraz süre verilmeli.

3. Öğrencinin yanıtında görülebilecek olan küçük hatalara izin verilmeli.

Kavramın Uygulama Düzeyinde Öğretilmesi İçin Uyulması Gereken Kurallar

I. Sunu Aşaması

Öğretmenin kavramın tanımı ile ilgili bilgileri sunarken uyması gereken kurallar

1. Öğretmen; kavramın adını, tanımını, üst kavramın, özelliklerini ve özelliklerin önemi ile ilgili bilgileri vermeli.
2. Öğretmen, tanım ile ilgili ön koşul bilgileri vermeli.
3. Öğretmen, tanımı ve özellikleri farklı biçimlerde ifade etmeli.
4. Öğretmen; öğrencinin, kavramın önemli özelliklerini görmesine yardımcı olacak dikkat odaklama araçları kullanmalı.
5. Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayrımını hissettirmeli.
6. Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.

Öğretmenin kavramı uygulama düzeyinde öğretirken kavramın örneği ile ilgili bilgiler de sunması gerekmektedir. Öğretmenin bu bilgileri sunarken uyması gereken kurallar ise şunlardır:

7. Öğretmen, birden fazla örnek sunmalı.
8. Öğretmen örnekleri farklı biçimlerde ifade etmeli.
9. Öğretmen, öğrencinin, kavramın tanımı ile örneği arasındaki ilişkiyi görmesine yardımcı olacak dikkat odaklama araçları kullanmalı.
10. Öğretmen, örnek çeşitliliğini sağlamış olmalı.
11. Öğretmen, örnekleri kolaydan zora doğru sıralamalı.
12. Öğretmen, örnek ve örnek olmayanları eşleştirecek sunmalı.
13. Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayrımını hissettirmeli.
14. Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.

II. Alıştırma Aşaması

Öğretmenin öğrenciye kavramın örnekleri ile ilgili alıştırma yaptırırken uyması gereken kurallar

1. Öğretmen, sunu aşamasında kullandığı örneklerden farklı örnekler göstererek öğrencinin kavramın adını söylemesini istemeli ya da kavramın adını söyleyerek öğrencinin verilen farklı örnekler içinden kavramın örneği olanları seçmesini istemeli.
2. Öğretmen, örnekleri farklı biçimde ifade etmeli.

3. Öğretmen, doğru yanıtın ne olduğunu veya öğrencinin verdiği yanıtın doğru olup olmadığını söyleyerek ya da öğrencinin tekrar çalışması gerektiğini belirterek geri bildirim vermeli.
4. Öğretmen, örnek çeşitliliğini sağlamış olmalı.
5. Öğretmen, kolay ve zor örnekleri karışık olarak sunmalı.
6. Öğretmen, örnekleri ve örnek olmayanları eşleştirmeden, karışık olarak sunmalı.
7. Öğretim ilerledikçe, öğretmen geri bildirim ve diğer yardımcı bilgileri azaltmalı.
8. Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayrımını hissettirmeli.
9. Öğretmen öğrenen kontrolü sağlamalı.

III. Değerlendirme Aşaması

Uygulama düzeyinin öğretiminden sonra öğrencinin yeni örnekleri ayırması ve kendisinin yeni örnekler vermesi beklenmektedir.

Öğretmenin, kavramın örnekleri ile ilgili değerlendirme yaparken uyması gereken kurallar

1. Öğretmen, sınavda örnekleri ve örnek olmayanları eşleştirerek değil, karışık olarak sunmalı.
2. Değerlendirme sırasında geri bildirim verilmemeli.
3. Değerlendirme sırasında dikkat odaklama araçları kullanılmamalı.
4. Zaman sınırı olmamalı.
5. Öğrencinin yanıtının doğruluk derecesi ile ilgili olarak farklı ölçütler kullanılabilir.
6. Kavramın karmaşıklık düzeyi yüksek ise soru sayısı beş veya beşten fazla; düşük ise soru sayısı üç ile beş arasında olmalıdır.
7. Kavramın örnek çeşitliliği yüksek ise soru sayısı beş veya beşten fazla; az ise soru sayısı üç ile beş arasında olmalıdır.

Kavramın Yaratma Düzeyinde Öğretilmesi İçin Uyulması Gereken Kurallar

Yaratma düzeyinin öğretimi için, öğrencilerin kavramı hatırlama ve uygulama düzeylerinde kazanmış olmaları gerekmektedir. Hatırlama ve uygulama düzeylerinin öğretimi sırasında, öğretmen, öğrenciye kavramın tanımı ve örneğiyle ilgili bütün bilgileri verdiği için, yaratma düzeyinin öğretim sürecinde sunu aşaması yer almaz. Bu nedenle yaratma düzeyinde öğretim, doğrudan alıştırma aşamasıyla başlar.

I. Alıştırma Aşaması

Öğretmenin, öğrenciye kavramın örnekleri ve tanımı ile ilgili alıştırma yaptırırken uyması gereken kurallar

1. Öğretmen; öğrencinin, öğretim sürecinde daha önce sunulmamış yeni nesne, olay veya durumlarla karşılaşmasını sağlamalıdır. Öğrenci ise yeni nesne, olay veya durumları inceleyerek-araştırarak-ayırarak, yeni sınıflama şemaları bulmak için denemeler yapmalıdır.
2. Öğretmen, örnek çeşitliliğini sağlamış olmalı.
3. Öğrenci, uygun kategoriye belirdikten sonra bu yeni kategori için bir tanım oluşturmalı.
4. Öğretmen, öğrencinin oluşturduğu kategori içinde yer alan üyelerle, yine öğrencinin oluşturduğu tanımın tutarlı olup olmadığını göstermek amacıyla geri bildirim vermeli, başka bir deyişle; öğretmen geri bildirim verirken söz konusu yeni tanım, örnekleri sınıflandırırken kullanılıp kullanılmadığına dikkat etmeli.
5. Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.
6. Öğrenci, yeni kategoriler ve yeni tanımlar oluştururken herhangi bir zaman sınırlaması getirilmemeli.

II. Değerlendirme Aşaması

Yaratma düzeyinin öğretiminden sonra öğrencinin yeni kategoriler bulması ve yeni tanımlar yapması beklenmektedir.

Öğretmenin, kavramın tanımı ve örnekleri ile ilgili değerlendirme yaparken uyması gereken kurallar

1. Öğrenci tarafından oluşturulmuş olan kategoriler daha kolay örnekleri kapsıyorsa, öğrencinin yanıtının daha doğru olması gerekir. Öğrenci, zor örnekleri kapsayan bir kategori ve buna bağlı olarak yeni bir tanım oluşturmuşsa, öğrencinin yanıtının daha fazla hata içermesi olağan karşılanmalıdır.
2. Öğrenci, yeni kategoriler ve yeni tanımlar oluştururken herhangi bir zaman sınırlaması getirilmemelidir.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Coşkun (1999), "Ögeleri Belirleme Kuramına dayalı kavram öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi" adlı çalışmasında Eğitime Giriş dersinde 'Eğitim', 'Bilim Olarak Eğitim' ve 'Öğrenme' ünitelerindeki bazı kavramların öğretiminde, geleneksel öğretim ile Ögeleri Belirleme Kuramına dayalı olarak yapılan öğretimin başarıya, öğrenme düzeylerine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Deneme modeline göre tasarlanan çalışmanın sonucunda Ögeleri Belirleme Kuramına dayalı olarak yapılan öğretimin geleneksel yöntemle yapılan öğretime göre öğrencilerin son test toplam

puanları, son test bilgi düzeyi puanları, son test kavrama düzeyi puanları ve kalıcılık testi kavrama düzeyi puanları açısından deney grupları lehine farklılık göstermiştir. Sonuç olarak ÖBK'ya dayalı olarak yapılan kavram öğretiminin geleneksel yöntemle kıyasla daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Dede (2003), "ARCS motivasyon modeli ve Öge Gösterim Teorisine (Component display theory) dayalı yaklaşımın öğrencilerin değişken kavramını öğrenme düzeylerine ve motivasyonlarına etkisi" adlı çalışmasında ARCS Motivasyon Modeli ve Öge Gösterim Teorisine (Component Display Theory) dayalı yaklaşımın değişken kavramının öğreniminde öğrenci başarısına ve öğrencilerin matematik dersine yönelik motivasyonlarına etkisi belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel ve nicel araştırma metotları kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grupları arasında, değişken kavramını öğrenme düzeyleri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Eryılmaz (2009), "Web ortamında öge gösterim kuramına göre tasarlanan kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi" isimli çalışmasında; web ortamında Öge Gösterim Kuramına (ÖGK) göre hazırlanmış ders içeriğinin kavram öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel modele göre tasarlanan araştırmanın sonucunda; web ortamında ÖGK'nın sunu biçimleriyle yapılan öğretimin; öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin olumlu olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Adır (2011), "Öge Gösterim Teorisi modeli ile bilgi değişim tekniğinin birlikte kullanılmasının matematik öğretimindeki etkililiğinin araştırılması" adlı çalışmasında; Öge Gösterim Teorisinin performans-içerik matrisi kullanılarak, Bilgi Değişim Tekniğinin işlem öğretimi yanında kavram öğretiminde de etkililiğini araştırılmasını amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Öge Gösterim Teorisine dayalı olarak hazırlanan Bilgi Değişim Tekniği ile işlenen derslerin MEB Matematik kılavuz kitabında belirtilen etkinlikler doğrultusunda işlenen derslere göre kullanılan tekniklerin öğrencilerin akademik başarıları açısından bir farklılık oluşturmadığı fakat bilgilerin kalıcılığı açısından Öge Gösterim Teorisine dayalı olarak hazırlanan Bilgi Değişim Tekniği ile işlenen derslerin lehine sonuç elde edilmiştir.

Kutlu ve Demiroğulları (2017), "Yol Gösterici İki Öğretim Kuramı: Merrill'in Öge Belirleme Kuramı ve Reigeluth'un Öğretimi Ayrıştırılma Kuramı" isimli çalışmalarında; 1980'li yılların başında M. D. Merrill tarafından geliştirilen Öge Belirleme Kuramı (ÖBK) ile yine 1980'li yılların başında C. M. Reigeluth tarafından geliştirilen Öğretimi Ayrıştırılma Kuramını (ÖAK) genel hatlarıyla tanıtmayı amaçlamışlardır.

Orhan-Karsak (2018), “Merrill’in Bileşen Gösterim Kuramına genel bir bakış” adlı çalışmasında; alanyazında nadir olarak yer verilen Bileşen Gösterim Kuramını uygulayıcılara rehber olması amacıyla detaylarıyla açıklamak ve kurama ilişkin örnekler sunmayı hedeflenmiştir. Araştırmanın sonucunda; “Merrill’in kuram modelinin süre sınırı olmaksızın sınıf ortamında uygulanmasının kolay olmadığını ve günümüzde modele daha çok web tabanlı öğretimde yer verilmesinin faydalı olacağından bahsedilmiştir.

Dede (2004), “Öge Gösterim Teorisi’nin bir uygulaması: fonksiyon kavramının öğretimi” adlı çalışmasında; matematik müfredatının en önemli kavramlarından birisi olan ve öğrenciler tarafından anlaşılmasında bazı sıkıntıların olduğu görülen fonksiyon kavramının öğretiminin, ÖGT’ye göre nasıl yapılabileceğine yönelik bir uygulama örneği vermiştir. Bu doğrultuda araştırmada ÖGT’nin matematikte en önemli kavramlardan biri olan fonksiyon kavramının öğretime yönelik bir uygulama yönergesi hazırlanmıştır.

Chao ve diğerleri (1983), “Dört öğretim dizisinin uygulama ve aktarıma etkileri” adlı çalışmasında, Öge Gösterim Kuramını bir analiz aracı olarak kullanarak, öğretim ve keşif yöntemlerinin iki öğrenme çıktısı, uygulama ve transfer üzerindeki etkilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır.

Marovitz ve Buckley (1987), “ARCS Motivasyon Teorisini, Öge Gösterme Kuramı ile Öğretim Tasarımı Konusunda Bütünleştirme” adlı çalışmasında Motivasyonel bileşenlerin öğrenme deneyimine etkilerini belirlemek için iki aşamalı bir çalışma yapmıştır. Araştırmada ARCS motivasyon bileşenini içeren dersin bir versiyonunu alanların, diğer gruplara göre dersin motivasyonel amacına daha yüksek düzeyde ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Klausmeier (1992) yaptığı çalışmada hem normatif kavramsal gelişim hem de lise son sınıfların gelişim hızındaki bireysel farklılıkları tanımlamıştır. Odaklanmış kavram öğretiminin etkilerinin yüksek bir seviyede olduğunu belirtmiştir.

Bulgren, Schumaker ve Deshler (1988), kavram öğretmede, öğretmenlerin kavramları seçebilmesini, değerlendirip öğretilmesini araştırmışlardır. Bunun sonucunda da öğretmenlerin kavram öğretiminde etkin bir rolde oldukları sonucu vurgulanmıştır.

Aktepe ve diğerleri (2017), kavram öğretiminde; kavram haritalarının, kavram ağlarının, kavram karikatürlerinin ve kavram bulmacalarının kullanılmasıyla öğrenmenin daha doğru ve anlamlı bir hâl aldığı, öğrenmenin ve hatırlamanın kolaylaştığı, kavram yanlışlarının da ortadan kalktığı sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak; yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde Öge Gösterim Kuramı ile ilgili çalışmaların özellikle akademik başarı, motivasyon ve tutum üzerindeki etkileri belirlemeye yönelik yoğunlaştığı, Matematik Eğitimi ve Eğitim Bilimleri alanında çalışıldığı

görülmektedir. Türkçe eğitimi alanında hiçbir çalışmanın olmaması oldukça dikkat çekicidir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerliği, güvenilirliği ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3. 1. Araştırma Modeli

Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanıldığı için karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Karma araştırma, araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için toplamış olduğu iki veri setini (nitel, nicel) bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2017). Araştırmanın amacı göz önünde bulundurulduğunda karma yöntem kullanılmasının sebebi yeni bir öğretim yaklaşımı ile tanışan öğrencilerin başarı durumları, görüşleri ve hisleri gibi durumların incelenmesidir. Araştırmada nicel verilerin yanı sıra nitel verilerin kullanılmasının sebebi nicel verileri desteklemenin yanı sıra öğrencilerin farklı durum ve bakış açılarını ortaya koymaktır.

Bu araştırmada nicel bir araştırmaya nitel verilerin destekleyici olarak dâhil edilmesi söz konusudur. Bu doğrultuda araştırmanın deseni karma gömülü desen olarak belirlenmiştir. Gömülü desen, nitel veya nicel veriden herhangi birisinin diğerini desteklemesi için kullanıldığı karma yöntem tasarımıdır. Bu tasarım, tek bir veri setinin yeterli olmadığı, farklı soruların cevaplanması gerektiği ve her soru türünün farklı türde veri gerektirdiği durumlarda kullanılır. Bu desen büyük ölçüde nicel olan bir çalışmaya nitel verilerin veya büyük ölçüde nitel olan bir çalışmaya nicel verilerin destekleyici olarak dâhil edilmesi gerektiğinde kullanılır (Cresweel ve Plano-Clark, 2007). Bu çalışmada ağırlıklı olarak nicel verileri desteklemek için nitel veriler kullanılmıştır.

Karma araştırma yöntemlerinden gömülü desene yönelik tasarlanmış olan bu çalışmanın nicel boyutunda, nicel araştırma yöntemlerinden ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. "Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 195). Araştırmada kullanılan deneysel desenin simgesel görünümü Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
DG	O_1	X	O_3
KG	O_2		O_4

Araştırmanın nitel boyutunda ise, nicel verileri desteklemek amacıyla deney grubunda yer alan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

3. 2. Araştırma Grubu

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Trabzon ili Yomra ilçesinde bulunan bir ortaokulun iki farklı şubesinde öğrenim gören toplam 45 yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Sınıflardan birisi Öge Gösterim Kuramına yönelik hazırlanmış ders planının kullanıldığı deney grubu (n=22), diğeri ise programa dayalı öğretim yöntemine devam eden kontrol grubu (n=23) olarak yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Gruplar	Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
DG	Kız	10	22,3
	Erkek	12	26,7
KG	Kız	12	26,7
	Erkek	11	24,3
Toplam		45	100

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu ise deney grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Seçilen 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğrencilerin seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Maksimum çeşitlilik örnekleme; evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır” (Büyüköztürk vd., 2016, s. 90). Görüşme yapmak için seçilen öğrencilerin cinsiyetleri, başarı durumları (yüksek, orta, düşük) dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmıştır.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmanın nicel boyutunda Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe

dersindeki başarılarına etkisini belirlemek amacıyla *Kavram Başarı Testi*, araştırmanın nitel boyutunda ise uygulanan kuramın öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi amacıyla *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* kullanılmıştır.

3. 3. 1. Kavram Başarı Testi

Araştırmada, Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından "Kavram Başarı Testi" hazırlanmıştır. Kavram başarı testi hazırlanırken öncelikle 7. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ve yıllık plan incelenerek uygulamanın yapılacağı zaman zarfında işlenecek konular ve Türkçe öğretmenlerinin görüşü doğrultusunda kavramlar belirlenerek soru havuzu oluşturulmuştur.

Hazırlanan çoktan seçmeli soruların ölçülmek istenen bilgi ve becerileri ne kadar ölçtüğünü ve ölçme değerlendirme ilkelerine uygunluğunu belirlemek amacıyla hazırlanan sorular Türkçe Eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesinin ve farklı okullarda görev yapan iki Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda yapılan gerekli düzeltmelerin ardından toplam 35 maddeden oluşan çoktan seçmeli kavram başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan test, pilot uygulama için daha önce bu konunun anlatılmış olduğu 8. sınıfta öğrenim gören 120 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen verilerin TestAn – Test ve Madde Analizi Programı'nda madde analizi yapılmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda testte yer alan her bir maddeye ait madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Kavram başarı testine yönelik madde analizleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Kavram Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Varyansı	Madde Standart Sapması
1	.87	.23	.109	.331
2	.39	.00	.238	.488
3	.56	.50	.245	.495
4	.50	.35	.250	.500
5	.62	.69	.236	.485
6	.66	.55	.222	.471
7	.48	.69	.250	.500
8	.56	.56	.246	.496
9	.90	.10	.089	.298
10	.80	.33	.160	.400
11	.38	.42	.238	.487
12	.63	.41	.232	.481
13	.62	.62	.234	.484
14	.72	.20	.201	.449
15	.11	.17	.101	.318
16	.36	.29	.233	.482
17	.72	.60	.201	.449
18	.33	.16	.224	.474
19	.52	.70	.249	.499
20	.71	.46	.205	.453
21	.64	.70	.230	.480
22	.36	.23	.230	.480
23	.38	.37	.236	.486
24	.63	.48	.231	.481
25	.46	.71	.248	.498
26	.41	.51	.243	.492
27	.48	.42	.250	.500
28	.56	.58	.246	.496
29	.49	.75	.250	.500
30	.27	.27	.201	.448
31	.63	.63	.233	.483
32	.45	.60	.248	.498
33	.56	.48	.246	.496
34	.36	.24	.231	.480
35	.64	.58	.228	.478

Tablo 3 incelediğinde testte yer alan maddelerin madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi değerlerinin 0 ile +1 arasında değiştiği görülmektedir. Madde güçlük indeksi 0'a yaklaştıkça madde zorlaşır 1'e yaklaştıkça kolaylaşır. Madde güçlük indeksi 0,50 civarında olan maddeler o niteliğe sahip olanlarla olmayanları en iyi ayıran maddelerdir. Maddenin güçlük indeksi 0'a veya 1'e doğru yaklaştıkça maddenin ayırt

edicilik özelliği zayıflar. Madde ayırt edicilik gücü ise, bir maddenin ayıricılığı yani yoklanan davranışa sahip olan cevaplayıcıları bu davranışa sahip olmayanlardan ayırma derecesidir. Bir başarı testindeki her bir maddenin mümkün olduğunca yüksek bir ayırt etme gücüne sahip olması gerekir. Madde ayırt edicilik indeksi 0.40 ve daha yüksek olan maddeler çok iyi, 0.30 ile 0.39 arasında olanlar iyi maddelerdir. Ayırıcı gücü 0.20 ile 0.29 arasında olan maddeler düzeltilerek teste alınabilir maddelerdir. Ayıricılık güçleri 0.20'den küçük olanlar da düzeltilerek geliştirilebiliyorsa teste alınabilirler. Ancak, ayıricılığı negatif olan maddeler teste kesinlikle alınmamalıdır (Öncü, 1999).

Yapılan madde analizi sonucunda, testte yer alan maddelerden madde ayırt edicilik indeksi 0.30 ve üzerinde olan maddeler teste dâhil edilmiş 0.30 altında değer alan maddeler (1, 2, 9, 14, 15, 16, 18, 22, 30, 34) testten çıkarılmıştır. Kavram başarı testinde yer alan 25 maddenin ortalama güçlüğü 0.55, madde ayırt ediciliği ise 0,51 olarak hesaplanmıştır. Testin madde analizi hesaplandıktan sonra testin ne derece güvenilir olduğunu belirlemek için KR-20 katsayısı hesaplanmış ve .81 olarak bulunmuştur (Ek 2).

3. 3. 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

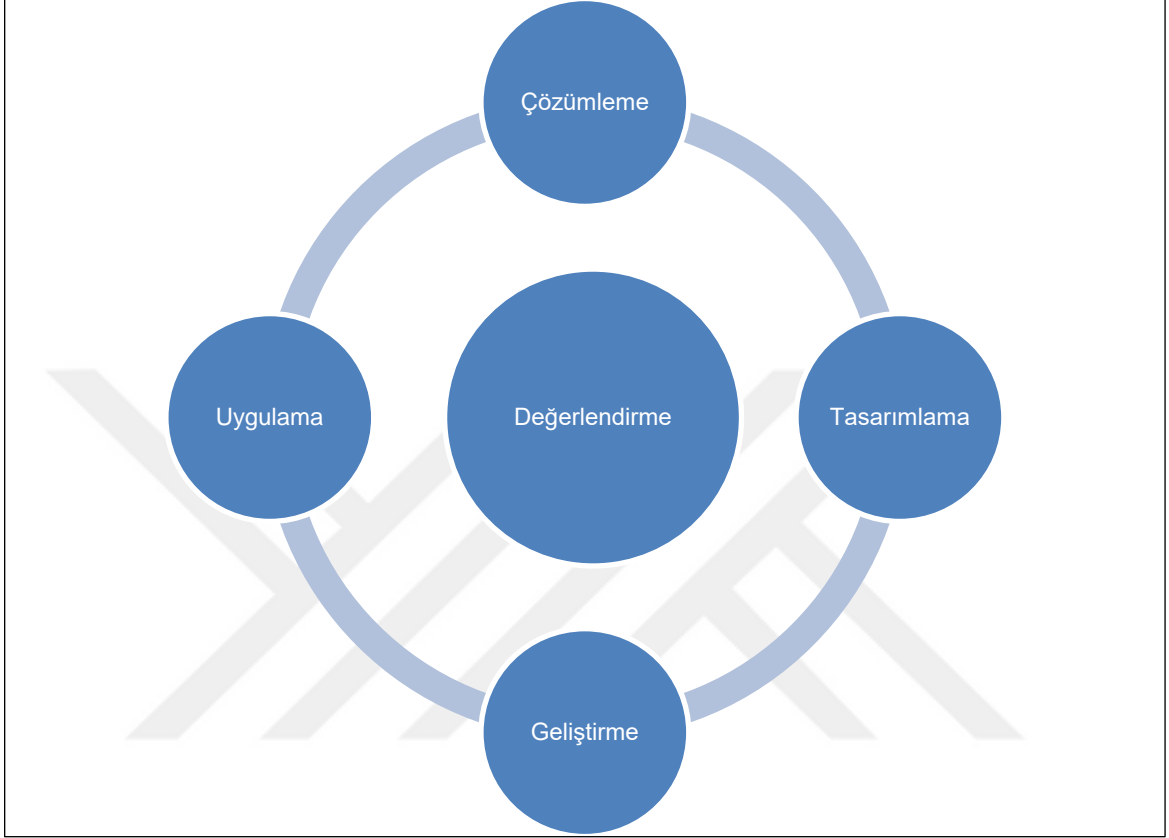
Görüşme, özellikle belirli araştırma türleri için bilgi toplarken verilerin belirli varsayımlara dayandırılmasında etkili bir yöntemdir. Özellikle araştırmacılar, katılımcıların bakış açılarını anlamak ya da katılımcıların olgu ve olaylara nasıl anlamlar yüklediklerini öğrenmek istediklerinde, görüşme yapmak etkili bir yöntem olmaktadır (Berg ve Lune, 2015: 139). Görüşmenin yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşme teknikleri vardır. Yarı yapılandırılmış görüşme önceden belirlenmiş bir dizi soruların sorulmasını ve özel bazı konulara değinilmesini içermektedir. Bu sorular genellikle her katılımcıya sistematik ve tutarlı bir sırada sorulur (Berg ve Lune, 2015: 136).

Bu araştırmada, nicel verileri desteklemek ve Öge Gösterim Kuramının kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form hazırlanırken literatürden yararlanılmış taslak sorular hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Türkçe Eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesinin ve farklı okullarda görev yapan iki Türkçe öğretmeninin görüşünden gelen düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler Öge Gösterim Kuramı ile uygulama sürecine katılan deney grubu öğrencileri ile yapılmıştır.

3. 3. 3. Öğretmen Kılavuzu ve Uygulama Sürecinin Tasarlanması

Araştırmanın uygulama süreci ve öğretmen kılavuz kitabı ADDIE tasarım modeline göre hazırlanmıştır. ADDIE modeli; Çözümleme (Analysis), Tasarımlama (Design),

Geliştirme (Development), Uygulama (Implementation) ve Değerlendirme (Evaluation) aşamalarından oluşmaktadır (Şimşek, 2017). ADDIE modelinin şematik modeli Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. ADDIE tasarım modeli

Çözümleme (Analysis): Çözümleme aşamasında ilk olarak Öge Gösterim Kuramı ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda kuramın ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında bilgi edinilerek uygulamanın hangi kavramlar üzerine ve hangi sınıf düzeyinde yapılacağını belirlemek amacıyla müfredat programı incelenmiştir. Belirlenen kavramlar uzman görüşüne sunulmuş ve 7. sınıf öğrencileri ile dil bilgisi kavramlarının Öge Gösterim Kuramı ile öğretimine karar verilmiştir.

Tasarımlama (Design): Tasarımlama aşamasında, bir önceki aşamada belirlenmiş olan 7. sınıf müfredatında yer alan dil bilgisi kavramlarının Öge Gösterim Kuramı ile öğretimine yönelik etkinlikler (kavram haritası, yapılandırılmış grid, anlam çözümleme tablosu, tanılayıcı dallanmış ağaç, zihin haritası) geliştirilmiştir. Tasarlanan etkinlikler uzman görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda etkinlikler düzenlenmiştir.

Geliştirme (Development): Öge Gösterim Kuramı ile öğretilmesi düşünülen kavramlara ve bu kavramların öğretimine yönelik etkinliklerin tasarlanmasından sonra bu

etkinliklerin geliştirilmesi aşamasına geçilmiştir. İlgili kavramların öğretimi için kavram öğretim tekniklerinden kavram haritası, yapılandırılmış grid, anlam çözümleme tablosu, tanılayıcı dallanmış ağaç, zihin haritası, otobiyografi gibi farklı etkinlikler geliştirilmiştir. Bu etkinlikler öğrenme sürecinde gerekli yerlerde kullanılmıştır.

Çalışmada geliştirilen ve ADDIE tasarım modeline göre hazırlanan öğretmen kılavuz kitabının genel çerçevesini ve kurallarını ise ÖGK'nın temel esasları oluşturmaktadır. Çalışmanın literatür kısmında tüm ayrıntılarıyla anlatılan bu esaslar ve kurallara göre öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmıştır.

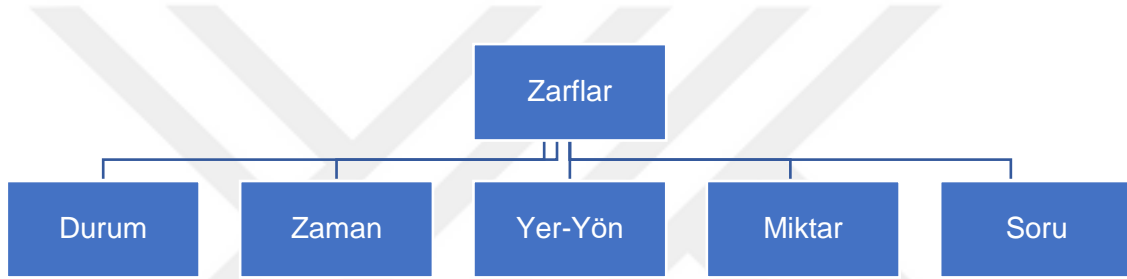
ÖGK'nın *örnek-hatırlama düzeyinde öğretim, tanım-hatırlama düzeyinde öğretim, uygulama düzeyinde öğretim ve yaratma düzeyinde öğretim* olmak üzere 4 öğrenme aşaması her haftaya serpiştirilmiştir. Çalışmanın içerik düzeyinde *olgu, zarfları; kavram, zarf çeşitlerini; işlem, zarf çeşitlerinin kullanımını; ilke* ise zarf çeşitlerinin kullanımına ilişkin kuralları kapsamaktadır. Türkçe dersinde ortaokul 7. sınıf öğrencilerine uygulanacak olan şablonun teması "kişisel gelişim", konusu "zarflar", kazanımı ise "zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar." şeklindedir. Öğretmen her hafta derse başlamadan önce kuralları gözden geçirir. Bu süreçte öğrenme düzeylerinin her aşamasında (sunu, alıştıırma, değerlendirme) kavram öğretim tekniklerinden yararlanır.

Çalışmanın birinci düzeyi ilk haftada şu şablonla sunulmuştur:

Süre-tarih		Performans davranış düzeyi			
		Öğrenme Düzeyi	Düzeyle ait aşama	Açıklama	Kural no
1. hafta	Örnek-Hatırlama Düzeyinde Öğretim (Örneği Hatırlama Düzeyi)	I. Sunu Aşaması	Öğretmenin kavramın örneğini sunarken vermesi gereken bilgiler ve uyması gereken kurallar	1	Öğretmen, kavramın adını söylemeli.
				2	Öğretmen, kavramın örneğini vermeli.
				3	Öğretmen, örnekte kavramın bütün özelliklerini göstermeli.
				4	Öğretmen, bilgileri farklı sırada sunmalı.
				5	Öğretmen, bilgileri gruplandırarak sunmalı.
				6	Öğretmen, öğrenciyeye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayrımını hissettirmeli.
				7	Öğretmen öğrenen kontrolü sağlamalı.
		II. Alıştırma Aşaması	Öğretmenin öğrenciyeye kavramın örneği ile ilgili alıştırma yaptırırken vermesi gereken bilgiler ve uyması gereken kurallar	1	Öğretmen, sunu aşamasında vermiş olduğu örneği tekrar sunmalı.
				2	Öğretmen, örneği sunduktan sonra, öğrenci bu örneğin hangi kavramın örneği olduğunu söylemeli veya öğretmen kavramın adını vermeli, öğrenci bu adın neyi hatırlattığını söylemeli.
				3	Öğretmen, doğru yanıtın ne olduğunu söyleyerek veya öğrencinin verdiği yanıtın doğru ya da yanlış olduğunu söyleyerek geribildirim vermeli.
				4	Öğrenci yanıtını gecikmeden vermeli.
				5	Öğrencinin yanıtı hiçbir hata içermemeli.
				6	Öğretilmek istenen her bilgi için en az bir soru olmalı.
				7	Öğretmen, bilgileri farklı sırada sunmalı.
				8	Öğretmen, öğrenciyeye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin farkını hissettirmeli.
				9	Öğretmen öğrenen kontrolü sağlamalı.
		III. Değerlendirme Aşaması: Bu aşamada, kavramın örneği ile ilgili öğretim tamamlandıktan sonra, öğrencinin verilen örneğin hangi kavrama ait bir örnek olduğunu söylemesi beklenmektedir.	Öğretmenin, kavramın örneği ile ilgili değerlendirme yaparken uyması gereken kurallar	1	Öğretmen, her örnek için bir soru sormalı.
				2	Öğrenci yanıtını gecikmeden verebilmeli.
				3	Öğrencinin yanıtı hiçbir hata içermemeli.

Birinci hafta, *örneği hatırlama düzeyinde* öğretim; *sunu, alıştırma ve değerlendirme* aşamaları olmak üzere 3 aşamada gerçekleşir. *Sunu aşamasında* öğretmen zarfların adlarını söyler, örneklerini verir, bütün özelliklerini gösterir. Bu aşamada kuramı destekleyici etkinlik olarak kavram haritası çizilir ve öğrencilerin haritayı incelemeleri istenir.

Kavram haritası, anlamlı öğrenme sağlamak için birbirine bağlantılı kavramları ve aralarındaki ilişkileri tanımlayan hiyerarşik grafiklerdir (Novak ve Canas, 2009). Kavramların arasındaki ilişkileri anlamlı kılmak amacıyla kullanılır. Kavram haritasında öğrencilere öncelikle bir konuyla alakalı en geniş kavram verilir. Bu kavram verildikten sonra bu kavramla ilişkili alt kavramlar verilir. Bu sayede öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri görmeleri sağlanır. Bu teknik, kavram öğretiminin her basamağında kullanılabilir.



Alıştırma aşamasında öğretmen, *sunu aşamasında* vermiş olduğu örneği tekrar sunar, öğrencilerden çeşitli dönütler alır ve kavramın örneği ile ilgili bir alıştırma yapar. Alıştırma, bir diğer kavram öğretim tekniklerinden yapılandırılmış grid tekniği ile gerçekleştirilir.

Yapılandırılmış Grid, öğrencilerin yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan alternatif ölçme değerlendirme ve kavram öğretim tekniğidir. Bu teknik, numaralandırılmış bir ızgara biçiminde sunulan verileri içerir ve öğrencilerden uygun kutuları seçmeleri ve belirli bir soruya cevap olarak mantıklı bir sıraya koymaları istenir. Bu ızgaraların kullanımı, alt kavramlar ve öğrencilerin sahip oldukları fikirler arasında bağlantılar kurarak derinlemesine bir anlayış seviyesinin değerlendirilebilmesini sağlar (Johnstone, Bahar ve Hansell, 2000).

1. Kolaylıkla	5. Bugün	9. Her gün
2. Nasıl	6. Epey	10. Geri
3. Yaz tatilinde	7. Sıkılmadan	11. Koşa koşa
4. Biraz	8. Dışarı	12. Ne zaman

1. Yukarıdaki kelime ve kelime gruplarından hangisi veya hangileri cümle içerisinde kullanıldığında fiili zaman yönünden niteleyebilir?

2. Yukarıdaki kelime ve kelime gruplarından hangisi veya hangileri cümle içerisinde kullanıldığında fiili durum yönünden niteleyebilir?
3. Yukarıdaki kelime ve kelime gruplarından hangisi veya hangileri cümle içerisinde kullanıldığında fiili yer yön yönünden niteleyebilir?
4. Yukarıdaki kelime ve kelime gruplarından hangisi veya hangileri cümle içerisinde kullanıldığında fiili miktar yönünden niteleyebilir?
5. Yukarıdaki kelime ve kelime gruplarından hangisi veya hangileri cümle içerisinde kullanıldığında fiili soru yönünden niteleyebilir?

Öğretmen, öğrencinin verdiği cevaplara göre çeşitli dönütler verir. Öğrencinin kavramın basamaklarını/çeşitlerini ayırt edebilmesi için bu dönütler farklı sıralarda sunulur.

Birinci haftanın, *örneği hatırlama düzeyindeki* son aşaması olan *değerlendirme aşamasında* ise; öğretmen her örnek için öğrencilere birer soru sorar. Bu aşamada kavramın örneği ile ilgili öğretim tamamlandıktan sonra, öğrencinin verilen örneğin hangi kavrama ait olduğunu söylemesi beklenmektedir:

Örnekler:

- Öğrenciler kitaptaki metni sessizce okuyor.
- Soğuk hava haftaya etkili olacakmış.
- Üşüyünce içeriye girdi.
- Telefonla çok ilgileniyor.
- Bu arabayı nasıl aldın?

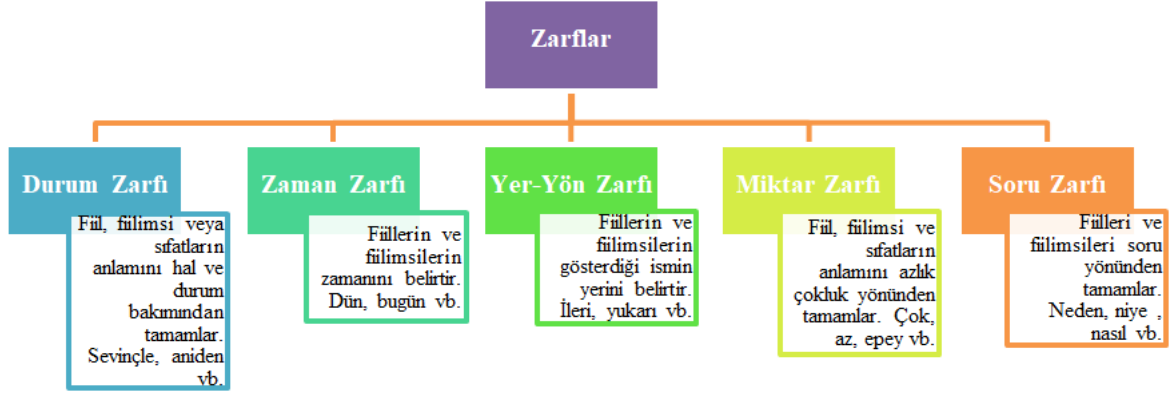
Öğretmen, bu aşamayı son olarak zarf türleriyle ilgili bir kavram haritası çizerek bitirir.

İkinci hafta, *tanım hatırlama düzeyinde* öğretim; *sunu, alıştırma ve değerlendirme* aşamaları olmak üzere 3 aşamada gerçekleşir:

		Düzeyle ait aşama	Açıklama		Kurallar
2. hafta	Tanım-Hatırlama Düzeyinde Öğretim (Genelliği Hatırlama Düzeyi)	I. Sunu Aşaması	Öğretmenin kavramın tanımı ile ilgili bilgileri sunarken uyması gereken kurallar	1	Öğretmen, kavramın tanımını vermeli, kavramın adım söylemeli.
				2	Öğretmen, kavramın üst sınıf kavramını vermeli.
				3	Öğretmen, kavramın ayırt edici özelliklerinin listesini vermeli.
				4	Öğretmen, ayırt edici özelliklerin önemini-kapsamını açıklamalı.
				5	Öğretmen, tanımın öğrenilmesi için bellek destekleyici sunmalı.
				6	Öğretmen, temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin farkını hissettirmeli.
				7	Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.
		II. Alıştırma Aşaması	Öğretmenin kavramın tanımını hatırlama düzeyinde öğretirken kavramın örneği ile ilgili bilgiler de sunması gerekmektedir. Öğretmenin bu bilgileri sunarken uyması gereken kurallar	8	Öğretmen, örneği vermeli, örnekte bütün ayırt edici özellikleri göstermeli.
				9	Öğretmen; öğrencinin, kavramın önemli özelliklerini görmesine yardımcı olacak dikkat odaklama araçları kullanılmalı.
				10	Öğretmen, temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin farkını hissettirmeli.
				11	Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.
			Öğretmenin öğrenciye kavramın tanımı ile ilgili alıştırma yaptırırken uyması gereken kurallar	1	Öğretmen; kavramın çizim, çizelge, formül veya farklı sözcüklerle ifade edilmiş olan tanımlarını sunmalı, öğrenciden bu ifadelerin kavramı anlatıp anlatmadığını belirlemesini istemeli.
				2	Öğretmen; kavramın çizim, çizelge, formül veya farklı sözcüklerle ifade edilmiş olan ayırt edici özelliklerini sunmalı, öğrenciden bu ifadelerin kavramın ayırt edici özelliklerini anlatıp anlatmadığını belirlemesini istemeli.

2. hafta	Tanım-Hatırlama Düzeyinde Öğretim (Genelliği Hatırlama Düzeyi)	II. Alıştırma Aşaması	Öğretmenin öğrenciye kavramın tanımı ile ilgili alıştırma yaptırırken uyması gereken kurallar	3	Öğretmen; öğrenci farklı biçimlerde ifade edilmiş olan tanım ve özellikleri ayırırken doğru yanıtın ne olduğunu veya öğrencinin verdiği yanıtın doğru olup olmadığını söyleyerek ya da öğrencinin tekrar çalışması gerektiğini belirterek geribildirim vermeli.
				4	Öğrenciye yanıt verebilmesi için biraz süre verilmeli.
				5	Öğrencinin yanıtında görülebilecek olan küçük hatalara izin verilmeli.
				6	Öğretilmek istenen her bilgi için en az iki soru sorulmalı.
				7	Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayrımını hissettirmeli.
				8	Öğretmen öğrenen kontrolü sağlamalı.
	III. Değerlendirme Aşaması: Bu aşamada kavramın tanımı ile ilgili öğretim tamamlandıktan sonra, öğrencinin kavramın tanımını ve özelliklerini derste gördüğü gibi hatırlaması ve söz konusu kavramın, farklı biçimlerde ifade edilmiş olan tanımını ve özelliklerini ayırması beklenmektedir.	Öğretmenin, kavramın tanımı ile ilgili değerlendirme yaparken uyması gereken kurallar	1	Öğretilmek istenen her bilgi için en az iki soru sorulmalı.	
			2	Öğrenciye yanıt verebilmesi için biraz süre verilmeli.	
			3	Öğrencinin yanıtında görülebilecek olan küçük hatalara izin verilmeli.	

Sunu aşamasında öğretmen, kavramı, kavramın tanımını ve üst sınıf kavramını verir. Ayrıca kavramın ayırt edici özelliklerinden bahseder. Bu amaçla, destekleyici etkinlik olarak öğrenciye açıklanmalı kavram haritası çizilir:



Öğretmen açıklanmalı kavram haritası ile kavramı daha detaylı bir şekilde öğrenciye aktarır, kavramın ayırt edici özelliklerinin önemini kapsamlı bir şekilde açıklar.

Alıştırma aşamasında öğretmen kavramı farklı şekil ve çizimlerle öğrenciye sunar ve öğrenciden bu sunumlardaki örneklerin kavramı anlatıp anlatmadığını, veya hangi kavramı ifade ettiğini belirlemesini ister. Bu amaçla öğretimi destekleyici etkinlik olarak, öğrenciye anlam çözümleme tablosu çalışma kağıtları dağıtılarak bunları doldurmaları istenir.

Anlam çözümleme tablosu tekniğinde iki boyutlu bir tablo geliştirilir. Geliştirilen tablonun bir boyutunda özellikleri çözümlenecek olan kavramlar yer alır, diğer boyutunda özellikler sıralanır. Anlam çözümleme tabloları kavramların tanımlayıcı ve ayırt edici özelliklerinin öğrenilmesinde etkili biçimde kullanılabilir. Öğrenci, bu araç hazırlanırken, öğrendiği sözcüklerin anlamlarını daha önceden bildiği sözcüklere bağlar, böylece kavram geliştirmiş olur. Anlam çözümleme tablosu bir defa hazırlandıktan sonra kavramları pekiştirmek için de kullanılabilir (MEB, 2005, s. 32).

Cümleler	Durum Zarfı	Zaman Zarfı	Yer-Yön Zarfı	Miktar Zarfı	Soru Zarfı
Ne zaman geldin?					
Soğuk davranıyor.					
Çok konuştun.					
Haftaya gidiyormuş.					
İleri gider misin?					
Nasıl çalıştın?					
Şaşkın şaşkın bakıyor.					
Bu yıl mezun olacak.					
Konuyu pek anlayamadım.					
Ne kadar kaldı?					
Kardeşçe yaşıyoruz.					

Dün seni aradım.					
Ansızın çıkageldi.					
Koşa koşa çıktı.					
Geri gelir misin?					
Önceden almıştım.					
Aşağı ininiz.					
Demince buradaydı.					
Ne zamana kadar sizde kalacak?					
Dışarı çıkmış.					

Değerlendirme aşamasında öğretmen, öğrencinin anlatılan kavramların tanımını ve özelliklerini hatırlayıp hatırlamadığını saptamaya çalışır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikte yer alan maddelerdeki kavram örneklerini, öğrencinin doğru kavram zarfına koymasını beklenir.

Aşağıdaki cümleleri doğru zarflara doldurunuz.



Durum



Zaman



Yer-Yön



Miktar



Soru

Sorular:

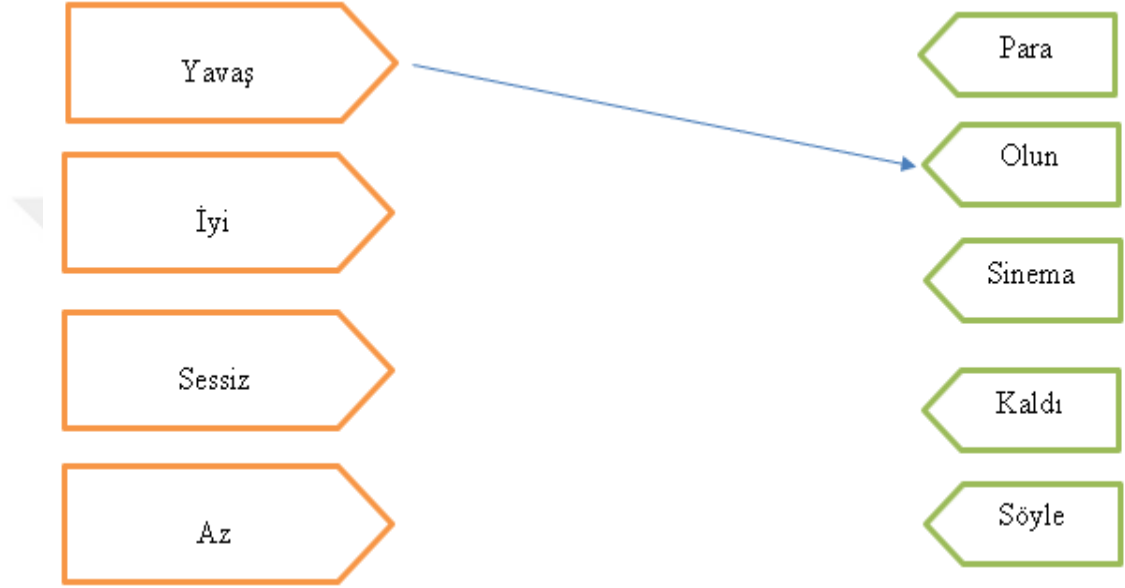
1. *Azıcık* da biz yiyelim değil mi ama?
2. Müsaitseniz annemler *akşam* size misafirlige gelecek.
3. *Halı dokur gibi* yonttu mermeri.
4. *Ne zamandan beri* bana yalan söylüyorsun?
5. *Yukarı* çıkmak için merdiveni kullanabilirsin.
6. Sinemanın önünde *bayağı* bekledim.
7. *Sabah 7.20'de* dersimiz başlıyordu.
8. Çaydanlığı *ovalaya ovalaya güzelce* temizledim.
9. Deniz *niçin* geç kaldı?
10. Toplum içinde *bu kadar* gülünmez.

Üçüncü hafta, *uygulama düzeyinde* öğretim; *sunu, alıştırma* ve *değerlendirme* aşamaları olmak üzere 3 aşamada gerçekleşir:

	Düzeyle ait aşama	Açıklama	Kurallar		
3. hafta	Uygulama Düzeyinde Öğretim (Kullanma Düzeyi)	I. Sunu Aşaması	Öğretmenin kavramın tanımı ile ilgili bilgileri sunarken uyması gereken kurallar	1	Öğretmen; kavramın adım, tanımını, üst kavramım, özelliklerini ve özelliklerin önemi ile ilgili bilgileri vermeli.
				2	Öğretmen, tanım ile ilgili önkoşul bilgileri vermeli.
				3	Öğretmen, tanım ve özellikleri farklı biçimlerde ifade etmeli.
				4	Öğretmen; öğrencinin, kavramın önemli özelliklerini görmesine yardımcı olacak dikkat odaklama araçları kullanılmalı.
				5	Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayırımı hissettirmeli.
				6	Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.
		II. Alıştırma Aşaması	Öğretmenin kavramı uygulama düzeyinde öğretirken kavramın örneği ile ilgili bilgiler de sunması gerekmektedir. Öğretmenin bu bilgileri sunarken uyması gereken kurallar ise şunlardır:	7	Öğretmen, birden fazla örnek sunmalı.
				8	Öğretmen örnekleri farklı biçimlerde ifade etmeli.
				9	Öğretmen, öğrencinin, kavramın tanımı ile örneği arasındaki ilişkiyi görmesine yardımcı olacak dikkat odaklama araçları kullanılmalı.
				10	Öğretmen, örnek çeşitliliğini sağlamış olmalı.
				11	Öğretmen, örnekleri kolaydan zora doğru sıralamalı.
				12	Öğretmen, örnek ve örnek olmayanları eşleştirerek sunmalı.
				13	Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayırımı hissettirmeli.
				14	Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.
II. Alıştırma Aşaması	Öğretmenin öğrenciye kavramın örnekleri ile ilgili alıştırma yaptırırken uyması gereken kurallar	1	Öğretmen, sunu aşamasında kullandığı örneklerden farklı örnekler göstererek öğrencinin kavramın adını söylemesini istemeli ya da kavramın adı söyleyerek öğrencinin verilen farklı örnekler içinden kavramın örneği olanları seçmesini istemeli.		
		2	Öğretmen, örnekleri farklı biçimde ifade etmeli.		
		3	Öğretmen, doğru yanıtın ne olduğunu veya öğrencinin verdiği yanıtın doğru olup olmadığını söyleyerek ya da öğrencinin tekrar çalışması gerektiğini belirterek geribildirim vermeli.		
		4	Öğretmen, örnek çeşitliliğini sağlamış olmalı.		
		5	Öğretmen, kolay ve zor örnekleri karışık olarak sunmalı.		

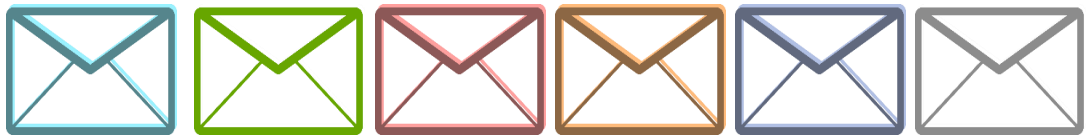
3. hafta	Uygulama Düzeyinde Öğretim (Kullanma Düzeyi)	II. Alıştırma Aşaması	Öğretmenin öğrenciye kavramın örnekleri ile ilgili alıştırma yaptırırken uyması gereken kurallar	6	Öğretmen, örnekleri ve örnek olmayanları eşleştirmeden, karışık olarak sunmalı.
				7	Öğretim ilerledikçe, öğretmen geribildirim ve diğer yardımcı bilgileri azaltmalı.
				8	Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayırımını hissettirmeli.
				9	Öğretmen öğrenen kontrolü sağlamalı.
		III. Değerlendirme Aşaması: Uygulama düzeyinin öğretiminden sonra öğrencinin yeni örnekleri ayırması ve kendisinin yeni örnekler vermesi beklenmektedir.	Öğretmenin, kavramın örnekleri ile ilgili değerlendirme yaparken uyması gereken kurallar	1	Öğretmen, sınavda örnekleri ve örnek olmayanları eşleştirerek değil, karışık olarak sunmalı.
				2	Değerlendirme sırasında geribildirim verilmemeli.
				3	Değerlendirme sırasında dikkat odaklama araçları kullanılmamalı.
				4	Zaman sınırı olmamalı.
				5	Öğrencinin yanıtının doğruluk derecesi ile ilgili olarak farklı ölçütler kullanılabilir.
				6	Kavramın karmaşıklık düzeyi yüksek ise soru sayısı beş veya beşten fazla; düşük ise soru sayısı üç ile beş arasında olmalıdır.
				7	Kavramın örnek çeşitliliği yüksek ise soru sayısı beş veya beşten fazla; az ise soru sayısı üç ile beş arasında olmalıdır.

Sunu aşamasında öğretmen, kavramı, kavramın tanımını ve üst sınıf kavramını ve tüm özelliklerini verir. Öğretmen kavramı uygulama düzeyinde öğretirken kavramın örnekleri ile ilgili bilgiler sunar, örnek çeşitliliğini artırır. Ayrıca uygulamada kavramların örnekleriyle örnek olmayanları birlikte sunar. Bu anlamda sunu aşamasında öğretimi destekleyici etkinlik olarak bir eşleştirme etkinliği örneği verilmiştir. Öğrenciden zarfları uygun kelimelerle eşleştirmeleri istenmiştir.



Alıştırma aşamasında öğretmen, öğrencinin anlatılan kavramların tanımını ve özelliklerini hatırlayıp hatırlamadığını saptamaya çalışırken; kavram örneklerini, sıralayıp öğrencinin örnekleri doğru kavram zarfına koymasına beklenir. Bu aşamada örnek olan kavramlara örnek olmayanlar da eklenerek öğrenciden kavramın örnek olmayanlarını da eşleştirmesi istenir.

Aşağıdaki cümleleri doğru zarflara doldurunuz.



Durum

Zaman

Yer-Yön

Miktar

Soru

Zarf

olmayan

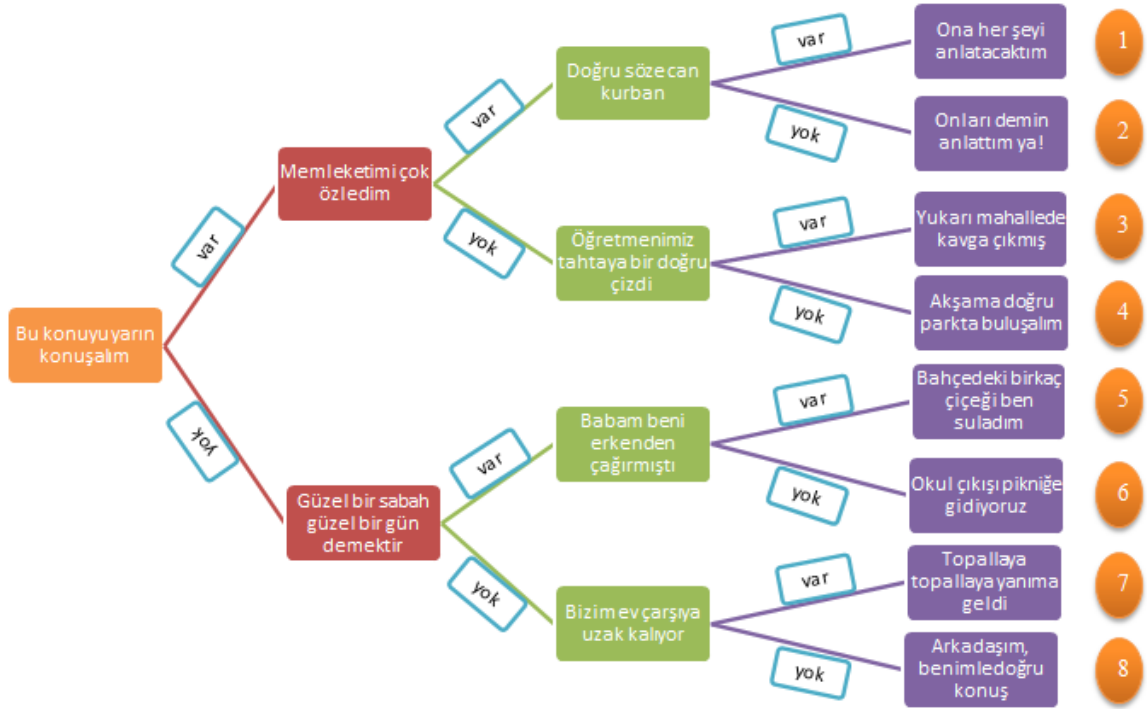
Sorular:

1. Mehmet bey *az önce* yemeğe gitti.
2. Köşedeki dükkandan dönüp *az gidince* bizim evi görürsün.
3. Babam *sabahları* hep asık suratlıdır.

4. *Fazla* mal göz çıkarmaz.
5. *Neden* söylediklerimi dinlemiyorsun?
6. *Güzel* bir araba almış.
7. Bardağı masadan kaldırır *mısın*?
8. Mahalledeki eski ev *bakımsızlıktan* yıkıldı.
9. Arkadaşım *tatlı* yemeyi seviyor.
10. Garajı *önümüzdeki ay* düzenleyeceğim.

Değerlendirme aşamasında öğretmen, kavramların karışıklık düzeylerini artırarak öğrencilerden kavramın örnek olanlarını ve örnek olmayanlarını eşleştirmelerini ister. Bu amaçla öğretimi destekleyici etkinlik olarak, öğrenciye aşağıdaki tanılayıcı dallanmış ağaç etkinliği çalışma kağıdı olarak dağıtılarak cevaplamaları istenir. Tanılayıcı dallanmış ağaç geleneksel anlayışta kullanılan, belirli bir kavramla ilgili verilmiş olan doğru yanlış maddelerin çoklu olarak sorulmasına imkan sağlayan bir tekniktir. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinde temelden ayrıntıya giden her adımda verilmiş olan soruya doğru veya yanlış ifadeler seçilerek, öğrencilerden doğru seçimi yapmaları beklenir. Ağacın dallarına ifadeler yerleştirilerek 8 veya 16 seçimden oluşan ifadeler listesi ile bir dallanmış ağaç oluşturulur.

Aşağıdaki kutularda yer alan cümlelerde zarf kavramını bularak uygun çıkışlara gidiniz.



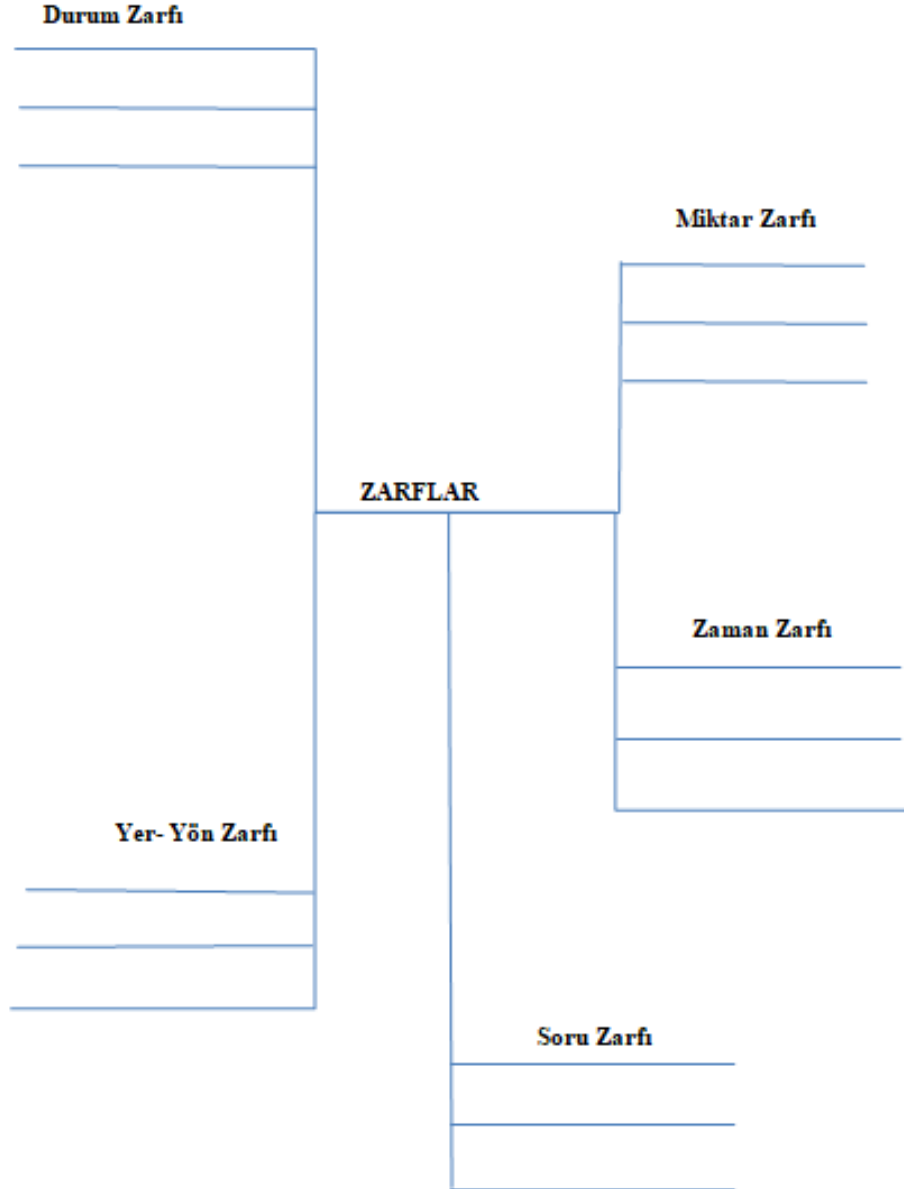
Dördüncü hafta ise, *yaratma düzeyinde* öğretim; *alıştırma* ve *değerlendirme* aşamaları olmak üzere 2 aşamada gerçekleşir. Yaratma düzeyinin öğretimi için,

öğrencilerin kavramı hatırlama ve uygulama düzeylerinde kazanmış olmaları gerekmektedir. Hatırlama ve uygulama düzeylerinin öğretimi sırasında, öğretmen, öğrenciye kavramın tanımı ve örneğiyle ilgili bütün bilgileri verdiği için, yaratma düzeyinin öğretim sürecinde sunu aşaması yer almaz. Bu nedenle yaratma düzeyinde öğretim, doğrudan alıştırmaya başlamasıyla başlar.



	Düzeyle ait aşama	Açıklama	Kurallar	
4. hafta Yaratma Düzeyinde Öğretim (Bulma Düzeyi)	I. Alıştırma Aşaması: Yaratma düzeyinin öğretimi için, öğrencilerin kavramı hatırlama ve uygulama düzeylerinde kazanmış olmaları gerekmektedir. Hatırlama ve uygulama düzeylerinin öğretimi sırasında, öğretmen, öğrenciye kavramın tanımı ve örneğiyle ilgili bütün bilgileri verdiğiinden, yaratma düzeyinin öğretim sürecinde sunu aşaması yer almaz. Bu nedenle yaratma düzeyinde öğretim, doğrudan alıştırma aşamasıyla başlar.	Öğretmenin, öğrenciye kavramın örnekleri ve tanımı ile ilgili alıştırma yaptırırken uyması gereken kurallar	1	Öğretmen; öğrencinin; öğretim sürecinde daha önce sunulmamış yeni nesne, olay veya durumlarla karşılaşmasını sağlamalıdır. Öğrenci ise yeni nesne, olay veya durumları inceleyerek-araştırarak-ayırarak, yeni sınıflama şemaları bulmak için denemeler yapmalıdır.
			2	Öğretmen, örnek çeşitliliğini sağlamış olmalı.
			3	Öğrenci, uygun kategoriye belirledikten sonra bu yeni kategori için bir tanım oluşturmalı.
			4	Öğretmen, öğrencinin oluşturduğu kategori içinde yer alan üyelerle, yine öğrencinin oluşturduğu tanımın tutarlı olup olmadığını göstermek amacıyla geribildirim vermeli, başka bir deyişle; öğretmen geribildirim verirken söz konusu yeni tanımın, örnekleri sınıflandırırken kullanılıp kullanılmadığına dikkat etmeli.
			5	Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.
			6	Öğrenci, yeni kategoriler ve yeni tanımlar oluştururken herhangi bir zaman sınırlaması getirilmemeli.
	II. Değerlendirme Aşaması: Yaratma düzeyinin öğretiminden sonra öğrencinin yeni kategoriler bulması ve yeni tanımlar yapması beklenmektedir.	Öğretmenin, kavramın tanımı ve örnekleri ile ilgili değerlendirme yaparken uyması gereken kurallar	1	1. Öğrenci tarafından oluşturulmuş olan kategoriler daha kolay örnekleri kapsıyorsa, öğrencinin yanıtının daha doğru olması gerekir. Öğrenci, zor örnekleri kapsayan bir kategori ve buna bağlı olarak yeni bir tanım oluşturmuşsa, öğrencinin yanıtının daha fazla hata içermesi olağan karşılanmalıdır.
			2	2. Öğrenci, yeni kategoriler ve yeni tanımlar oluştururken herhangi bir zaman sınırlaması getirilmemelidir.

Alıştırma aşamasında öğretmen, öğrenciye daha önce uygulamadığı bir sunum kullanır. Öğretimin bu sürecinde öğrencinin kavramı yeni bir durumla örneklendirmesi istenir. Bu anlamda bu aşamada öğretimi destekleyici etkinlik olarak bir zihin haritası örneği verilmiştir. Zihin haritası, temaları veya nesnelere düzenlemek ve ilişkilendirmek için kullanılan görsel bir araçtır (Tucker, Armstrong ve Massad, 2010). Zihin haritaları beyni bir bütün olarak kullanarak genel bir konunun veya sorunun anahtar kelimelerinin, renkler ve resimlerle gösterimini sağlar.

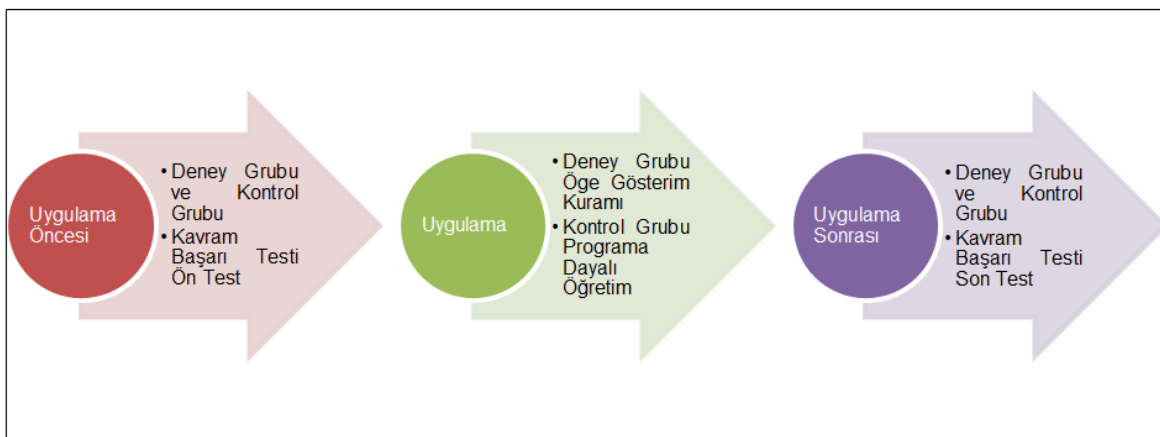


Değerlendirme aşamasında öğrenciden kavramları kendisinin bulması ve gruplandırması üzerine çalışmalar yapılır. Bu amaçla öğrenciden bir otobiyografi yazması istenir, yazdığı otobiyografi metninde yer alan kavramları tespit edip gruplandırması istenir.

Uygulama (Implementation): Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Trabzon ili Yomra ilçesinde bulunan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma ön hazırlık evresini kapsayan pilot uygulama ve asıl uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleşmiştir.

Pilot Uygulama: Araştırmanın pilot uygulaması 2017-2018 eğitim öğretim yılında Trabzon ili Yomra ilçesinde bulunan bir ortaokulun iki farklı şubesinde öğrenim gören toplam 50 öğrenci ile yapılmıştır. Pilot uygulamaya başlamadan önce dersin öğretmeni Öge Gösterim Kuramı konusunda bilgilendirilmiş ve öğretmene sürecin yönetimine yönelik bir kılavuz kitap verilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu olarak ayrılan şubelere öncelikle ön test uygulanarak uygulama süreci başlamıştır. Ardından deney grubunda Öge Gösterim Kuramına yönelik hazırlanmış etkinliklerle ders işlenirken kontrol grubunda öğretim programına dayalı öğretime devam edilmiştir. Ardından her iki gruba da son test uygulanarak sonlandırılan pilot uygulama 6 hafta sürmüştür. Yapılan pilot uygulama ile eksiklikler ve yaşanan aksaklıklar belirlenerek asıl uygulama için düzeltmeler yapılmıştır.

Asıl Uygulama: Araştırmanın asıl uygulaması, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarısında Trabzon ili Yomra ilçesinde bulunan bir ortaokulun 2 farklı şubesinde öğrenim gören 45 7. sınıf öğrencisi ile 6 hafta boyunca devam etmiştir. Pilot uygulama ve asıl uygulamada öğretmen aynı iken öğrenciler farklı şubelerden seçilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu olarak ayrılan şubelere öncelikle ön test uygulanarak uygulama süreci başlamıştır. Deney grubunda Öge Gösterim Kuramı uygulanarak dil bilgisi konularının öğretimi gerçekleştirilirken kontrol grubunda öğretim programına dayalı öğretim uygulanarak dil bilgisi konularının öğretimi gerçekleşmiştir. Ardından her iki gruba da kavram başarı testi, son test olarak uygulanarak uygulama süreci sonlandırılmıştır. Uygulama süreci her iki grupta da dersin öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Uygulama süreci

Uygulamaya ilişkin bazı görüntüler aşağıda sunulmuştur:





Değerlendirme (Evaluation): Değerlendirme aşamasında araştırma sürecinin analiz, tasarım, geliştirme ve uygulama basamakları değerlendirilmiştir. Aşamalar uzman görüşü alınarak düzeltmeler yapılmıştır. Uygulama sürecinde olası sorunların önüne geçebilmek adına asıl uygulama öncesinde pilot uygulama yapılmış ve uygulama süreci değerlendirilmiştir. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak kavram başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir.

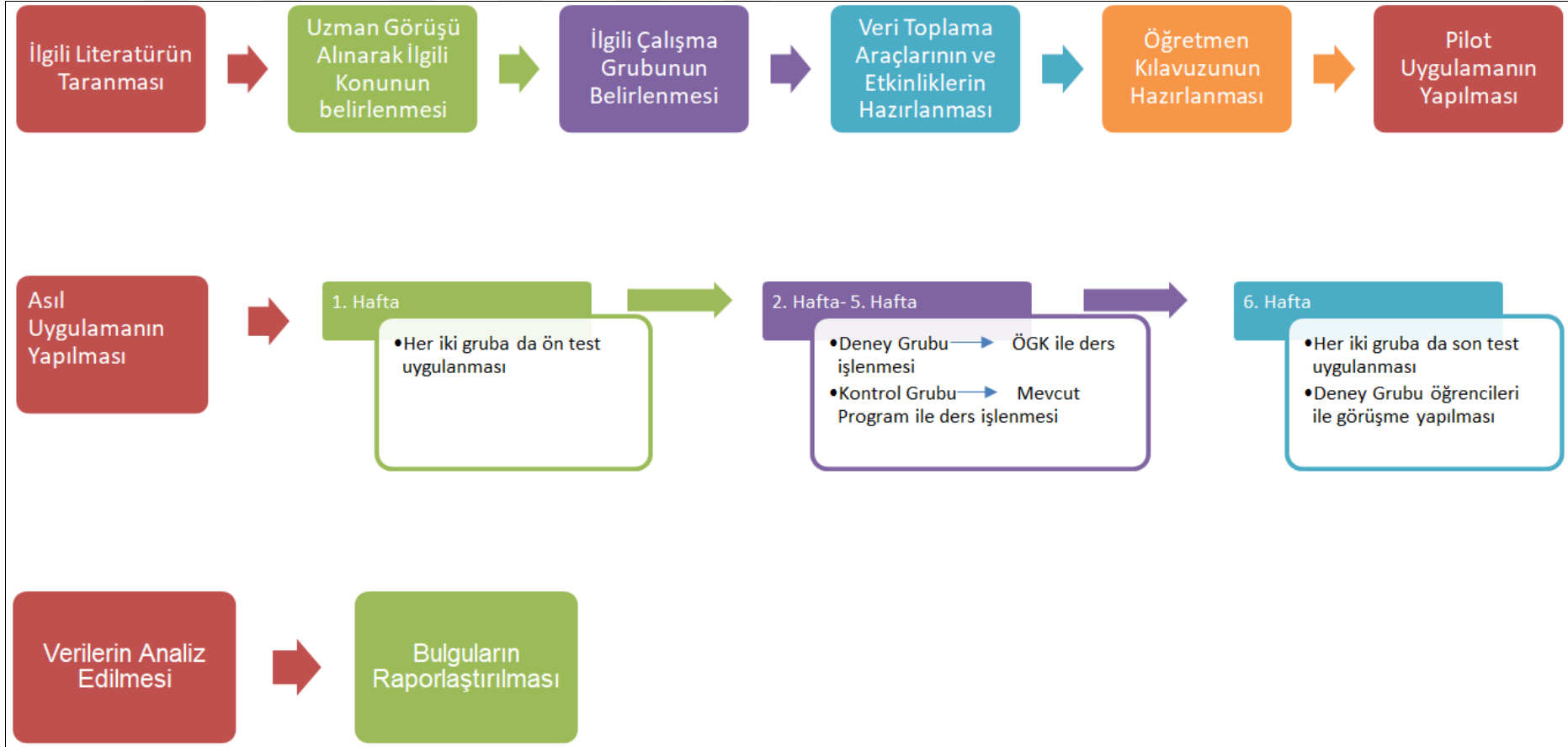
3. 4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde nicel ve nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Nicel veri analizinde parametrik ya da nonparametrik testlerden hangisinin kullanılacağını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testlerden olan eşleştirilmiş gruplar t testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları ve problemleri göz önünde bulundurularak;

1. Uygulamaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin bilgilerin belirlenmesinde frekans, yüzde,
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçları açısından başarıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi,

3. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla eşleştirilmiş gruplar t testi,
4. Uygulanan kuramın deney grubu öğrencilerinin başarıları üzerine ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla etki büyüklüğü (n^2) değeri hesaplanmıştır.
5. Uygulanan öğretim yöntemine yönelik deney grubu öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır.





Şekil 6. Araştırma süreci

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına yönelik nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilmiş bulgulara yer verilmiştir.

4. 1. Araştırmanın Nicel Boyutu ile İlgili Bulgular

Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisini belirlemek amacıyla araştırmanın birinci sorusuna yönelik deney ve kontrol grubu öğrencilerine Kavram Başarı Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle akademik başarı ön bilgi düzeylerine yönelik Kolmogorov Smirnov Normallik testi ve Levene's testi sonuçlarına ve betimsel istatistik sonuçlarına yer verilmiştir. Ardından Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Deney işlemine başlamadan önce öğrencilerin ön bilgi düzeylerini belirlemek ve grupların eşit bir şekilde oluşturulmasını sağlamak amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerine Kavram Başarı Testi ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilere öncelikle Kolmogorov Smirnov normallik testi ve grupların homojenliğini belirlemek için Levene's testi yapılmıştır. Analizler Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Kavram Başarı Testi Verilerinden Elde Edilen Puanların Kolmogorov Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Gruplar	İstatistik	sd	p
Deney Grubu	,127	22	.20
Kontrol Grubu	,165	23	.10

Kavram Başarı Testi ön test verilerinden elde edilen puanların Kolmogorov Smirnov normallik testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test verilerinin (Deney Grubu ($p=.10$; $p>.05$), Kontrol Grubu ($p=.20$; $p>.05$)) normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Kavram Başarı Testi ön test verilerinin Levene's testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kavram Başarı Testi Verilerinden Elde Edilen Puanların Levene's Testi Sonuçları

	Levene's	Sd1	Sd2	P
Ön test	.011	1	43	.91

Tablo 5 incelendiğinde Levene's testi sonucunda grupların varyansının homojen olduğu ($p=.91$; $p>.05$) görülmektedir.

Kavram başarı testinde elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testlerden olan eşleştirilmiş gruplar t testi kullanılmıştır.

Kavram başarı testi verilerinin ön test ve son test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırması için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kavram Başarı Testi Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırması İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi

Puan	Cinsiyet	N	X_{ort}	SS	Sh_x	t	sd	P
Ön test	Kontrol Grubu	23	10,57	3,42	0,71	0,94	43,00	0,355
	Deney Grubu	22	9,59	3,57	0,76			
Son test	Kontrol Grubu	23	14,00	4,50	0,94	-3,12	39,81	0,003
	Deney Grubu	22	18,82	5,75	1,22			

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram başarı testinden aldıkları ön test puanlarının birbirine yakın olduğu (Deney grubu $\bar{x}= 9,59$, Kontrol grubu $\bar{x}= 10,57$), ön test puanları arasındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Buna göre öğrencilerin çalışma öncesi seviyelerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram başarı testinden aldıkları son test puanlarında (Deney grubu $\bar{x}= 18,82$, Kontrol grubu $\bar{x}= 14,00$) deney grubu lehine tespit edilen farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p>0,05$). Buna göre, yapılan deneysel çalışmanın deney grubundaki öğrencilerinde anlamlı düzeyde gelişime katkı yaptığı söylenebilir.

Ancak deney grubunun çalışma öncesi ve çalışma sonrası puanları da karşılaştırılarak deneysel çalışmanın etkisinin grup içerisindeki verimliliğini göstermesi gerekir. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla eşleştirilmiş gruplar t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubu Kavram Başarı Testi Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması İçin Yapılan Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi

Puan	Gruplararası istatistik				Grup Ortalaması		T Testi		
	N	X_{ort}	SS	Sh_X	X_{ort}	SS	t	sd	P
Ön test	22	9,59	3,57	0,76	-6,27	4,43	-9,48	44,00	0,000
Son test	22	18,82	5,75	1,22					

Tabloda 7’de görüldüğü gibi, deney grubunun kavram başarı testi puanları deneysel çalışma öncesi 9,59 iken deneysel çalışma sonrası 18,82 olmuştur. Ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine ortaya çıkan farklılaşma $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($X_{ön\ test} - X_{son\ test} = 6,27$; $p = 0,000$). Buna göre yapılan deneysel çalışma öğrencilerin kavram başarı puanlarının artmasına anlamlı katkı sağlamıştır. Ayrıca etki büyüklüğü değeri (Eta squared) $\eta^2 = 0,54$ olarak hesaplanmış ve bu değerin güçlü düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmüştür.

Yapılan deneysel çalışmanın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney Grubu Kavram Başarı Testi Puanlarının Cinsiyete Karşılaştırması İçin Yapılan Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi

Puan	Cinsiyet	N	X_{ort}	SS	t	sd	P
Ön test	Kız	22	11,09	3,54	1,94	43,00	0,059
	Erkek	23	9,13	3,22			
Son test	Kız	22	17,50	5,42	1,34	43,00	0,186
	Erkek	23	15,26	5,75			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, deney grubu kavram başarı testi puanlarının cinsiyete göre karşılaştırması için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, ön test puanlarında (kızlar $X_{ort} = 11,09$; erkekler $X_{ort} = 9,13$) ve son test puanlarında (kızlar $X_{ort} = 17,50$; erkekler $X_{ort} = 15,26$) arasındaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$). Kızlar ve erkekler arasında son test puanlarındaki farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmaması, deneysel çalışmada yapılan çalışmanın kızlar ve erkekler arasında farklılık barındıran uygulamalar içermediğini göstermektedir.

4. 2. Araştırmanın Nitel Boyutu ile İlgili Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ÖGK’ya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğrencilere 6 soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların içerik analizi sonuçları tablolaştırılarak verilmiştir.

Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramının Kullanılmasına Yönelik Görüşleri: Öğrencilere ilk olarak “Türkçe derslerinde kullanılan ÖGK ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile İlgili Görüşleri

Kategori	Öğrenci	F
Eğlenceli olması	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈	6
Kalıcı öğrenme	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₇	3
Anlaşılır olması	Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₈	3
Derste aktif olma imkanı	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₀	3
Uygulamalı olması	Ö ₂ , Ö ₉	2

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin sırasıyla Öge Gösterim Kuramının eğlenceli olması, kalıcı öğrenme sağlaması, anlaşılır olması, derste aktif olma imkanı sunması ve uygulamalı olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşlerinden bazıları doğrudan alıntılanarak aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerden Ö₂ Öge Gösterim Kuramının eğlenceli ve uygulama imkanı sunduğunu;

“Bu şekilde ders işlemek daha eğlenceliydi çünkü daha çok uygulama yapıp daha çok oyun oynuyoruz sadece yazıyla değil uygulayarak öğreniyoruz.”

Öğrencilerden Ö₁ Öge Gösterim Kuramının eğlenceli ve kalıcı olduğunu;

“Ben çok eğlendim. Güle oynaya ders işledik. Bizler küçük olduğumuz için eğlenceli dersleri daha çok seviyoruz. Bu açıdan dersler daha kalıcı oluyor. Dersleri bu yöntemle anlatmak daha unutulmaz oluyor. Sanki dün gibi aklımızda kalıyor.”

Öğrencilerden Ö₅ Öge Gösterim Kuramının derste aktif olma imkanı sunduğunu;

“Derlerde daha çok uygulama yaptığımız için daha çok oyun oynuyoruz, sadece yazı yazarak değil derse daha çok katılarak uygulama yapıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramının Uygulama Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri: Öğrencilere “Türkçe derslerinde kullanılan Öge Gösterim Kuramı ile ders işlenmesinin olumlu tarafları nelerdir?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile Ders Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Öğrenci	F
Daha çok etkinlik yapmak	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₉	5
Örneklerin fazla olması	Ö ₁ , Ö ₆ , Ö ₇	3
Daha anlaşılır olması	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₁₀	3
İlgi çekici olması	Ö ₈ , Ö ₉	2
Derse aktif katılım	Ö ₄ , Ö ₁₀	2

Tablo 10 incelendiğinde; öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile uygulama sürecinin olumlu yönlerine ilişkin; daha çok etkinlik yapmak, örneklerin fazla olması, daha anlaşılır olması, ilgi çekici olması ve derse aktif katılım sağlaması yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu görüşlerinden bazıları doğrudan alıntılanarak aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerden Ö₁ Öge Gösterim Kuramı ile ders işleme sürecinin olumlu yönü olarak derste daha çok etkinlik yapıldığını;

“Diğer derslerde hiç etkinlik yapmıyoruz. Ama bu derste daha fazla etkinlik yaptığımız için fazlasıyla olumlu yönü vardır.”

Öğrencilerden Ö₂ Öge Gösterim Kuramı ile ders işleme sürecinin olumlu yönü olarak daha anlaşılır olduğunu;

“Daha çok tekrar yaptığımız ve birçok farklı etkinlik yaptığımız için ders çok güzeldi ve dersi daha çok iyi anladım.”

Öğrencilerden Ö₁₀ Öge Gösterim Kuramı ile ders işleme sürecinin olumlu yönü olarak derse aktif katıldığını;

“Ders daha zevkli geçtiği için dersi daha iyi anlıyorum ve daha çok parmak kaldırıyorum.” sözleri ile ifade etmiştir.

Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramının Uygulama Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri: Öğrencilere “Türkçe derslerinde kullanılan Öge Gösterim Kuramı ile ders işlenmesinin olumsuz tarafları nelerdir?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile Ders Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Öğrenci	f
Tekrarların fazla olması	Ö ₃ , Ö ₄	2
Olumsuzluk yaşamayan	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	8

Tablo 11 incelendiğinde; 2 öğrencinin Öge Gösterim Kuramı ile ders sürecinin olumsuz taraflarına yönelik tekrarların fazla olması yönünde görüş bildirdiği görülürken 8 öğrencinin bu süreçte herhangi bir olumsuzluk yaşamadığı yönünde görüş bildirmiştir. Uygulama sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntılanarak aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerden Ö₃ Öge Gösterim Kuramı ile ders işleme sürecinin olumsuz yönü olarak derste çok etkinlik yapıldığını;

“Öğretmenimiz bu derslerde bence çok tekrar yapıyor bu yüzden dersten bazen sıkılıyorum. Bazı konuları öğrendiğim hâlde tekrardan işlemek hoşuma gitmiyor.” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramının Kullanılmasını İstedikleri Derslere ve Bunun Nedenlerine İlişkin Görüşleri: Öğrencilere “Türkçe derslerinde kullanılan Öge Gösterim Kuramının diğer derslerde de kullanılmasını ister misiniz? Neden?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramının Kullanılmasını İstedikleri Derslere ve Bunun Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Öğrenci	f
Fen Bilgisi		
Dersin zor olması	Ö ₆ , Ö ₁₀	2
Konuların fazla olması	Ö ₃ , Ö ₄	2
Matematik		
Dersin zor olması	Ö ₂ , Ö ₇ , Ö ₉	3
Sebepler belirtmeyen	Ö ₁	1
İngilizce		
Kelime öğrenme	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈	3

Tablo 12 incelendiğinde öğrenciler Öge Gösterim Kuramının en çok Fen Bilgisi ve Matematik derslerinde, daha sonra İngilizce derslerinde kullanılmasını istediklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Fen Bilgisi derslerinde kullanılmasına yönelik görüş bildiren öğrenciler bu dersin zor olması ve konuların fazla olmasını gerekçe göstermiştir. Matematik dersinde kullanılmasına yönelik görüş bildiren öğrencilerin büyük bir kısmı dersin zor olmasını gerekçe gösterirken İngilizce dersinde bu kuramın kullanılmasına yönelik görüş bildiren öğrenciler ise kelime öğrenmenin olmasını sebep olarak göstermiştir. Öğrencilerin görüşlerine yönelik bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerden Öge Gösterim Kuramının Fen Bilgisi dersinde kullanılmasını isteyen Ö₁₀;

“Evet isterim. Fen Bilgisi dersi zor olduğu için, bu dersi daha iyi öğrenmek için bu etkinlikleri kullanılmak iyi olur.” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerden Öge Gösterim Kuramının Matematik dersinde kullanılmasını isteyen Ö₇;

“Matematik dersinde kullanılmasını isterim. Çünkü matematik dersi bana çok zor geliyor ve yazılılardan düşük not alıyorum. Matematik dersini böyle işlersek daha iyi öğrenebilirim.” Sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerden Öge Gösterim Kuramının İngilizce dersinde kullanılmasını isteyen Ö₆;

“Evet İngilizce dersinde kullanılmasını isterim. İngilizce dersinde çok kelime ezberlediğimiz için bu yöntemle daha kolay öğrenirim diye düşünüyorum.” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile Yürütülen Ders Sürecinin Başarılarına Etkisine İlişkin Görüşleri: Öğrencilere “Öge Gösterim Kuramı ile yürütülen ders süreci senin Türkçe dersindeki başarını etkiledi mi?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile Yürütülen Ders Sürecinin Başarılarına Etkisine Yönelik Görüşleri

Kategori	Öğrenci	f
Kalıcı öğrenme	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀	5
Konuyu daha iyi öğrenme	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₉	3
Sınav başarısı sağlama	Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₉	3

Tablo 13 incelendiğinde öğrenciler Öge Gösterim Kuramı ile yürütülen ders sürecinin başarılarına etkisine yönelik sırasıyla kalıcı öğrenme, konuyu daha iyi öğrenme ve sınav başarısı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri doğrudan alıntılanarak aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerden Ö₆ Öge Gösterim Kuramı ile ders işleme sürecinin başarıya etkisine yönelik kalıcı öğrenme sağladığını;

“Dersler zihin açıcı oluyor ve akılda kalıyor. Derste öğrendiğim konuları hiç unutmuyorum. Bu sayede yazılılardan daha iyi not alıyorum.”

Öğrencilerden Ö₂ Öge Gösterim Kuramı ile ders işleme sürecinin başarıya etkisine yönelik daha iyi öğrenme sağladığını;

“Evet etkiledi. Derslerde yaptığımız etkinliklerle konuyu daha iyi öğrendim. Daha iyi öğrendiğim için derslerde daha başarılı oldum.”

Öğrencilerden Ö₉ Öge Gösterim Kuramı ile ders işleme sürecinin başarıya etkisine yönelik daha iyi öğrenme sağladığını;

“Tabi ki de evet. Bu tarzda eğitim sıkıcı olmadan, derse kendimizi kaptırarak geçiyor. Bu yüzden dersi daha iyi öğreniyorum. Bütün okullarda böyle eğitim olsa tembel öğrenci olmaz. Ve herkes iyi bir meslek sahibi olabilir.” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile Yürütülen Ders Sürecinin Türkçe Dersine Yönelik İlgisi ve Tutumlarına Etkisine İlişkin Görüşleri: Öğrencilere “Öge Gösterim Kuramı ile yürütülen ders süreci senin Türkçe dersine olan ilgi ve tutumunu etkiledi mi? Neden?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile Yürütülen Ders Sürecinin Türkçe Dersine Yönelik İlgisi ve Tutumlarına Etkisine Yönelik Görüşleri

Kategori	Öğrenci	f
Olumlu Etki		
Dersin eğlenceli geçmesi	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₁₀	4
Başarıyı arttırması	Ö ₅ , Ö ₉	2
Dersin anlaşılır olması	Ö ₇	1
Olumsuz Etki		
Tekrarların fazla olması	Ö ₃	1
Hiç Etkisi Olmayan		
	Ö ₄ , Ö ₈	2

Tablo 14 incelendiğinde Öge Gösterim Kuramı ile yürütülen ders sürecinin Türkçe dersine yönelik ilgi ve tutuma etkisine yönelik öğrencilerin büyük bir kısmı olumlu etki olduğuna yönelik görüş bildirirken 1 öğrenci olumsuz etki, 2 öğrenci ise hiç etki olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Olumlu etki olduğunu belirten öğrenciler gerekçe olarak sırasıyla dersin eğlenceli geçmesi, başarıyı arttırması ve dersin anlaşılır olmasını gösterirken olumsuz etki olarak 1 öğrenci tekrarların fazla olmasını gerekçe göstermiştir. Öğrenci görüşlerine yönelik bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Olumlu değişikliğe sebep olan öğrenci görüşlerinden

Öğrencilerden Ö₁₀ Öge Gösterim Kuramı ile ders işleme sürecinin

“Evet etkiledi. Bundan sonra Türkçe derslerinin bu modelle işlenmesini isterim. Çünkü dersler daha eğlenceli geçiyor. Bu yüzden Türkçe derslerini daha çok seviyorum.”

Olumsuz değişikliğe sebep olan öğrenci görüşlerinden

Öğrencilerden Ö₃ Öge Gösterim Kuramı ile ders işleme sürecinin olumsuz yönünü

“Evet bu derste çok fazla tekrar yapmamız yüzünden dersler benim için çok sıkıcı geçiyor. Türkçe dersini sevdiğim hâlde fazla tekrar yapmak bu dersten sıkılmama sebep oldu.” sözleriyle ifade etmiştir.



5. TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, öğrenme kuramlarından biri olan Öge Gösterim Kuramı (Component Display Theory) temel alınarak yapılan kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisini inceleyerek bu konudaki öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular yorumlanarak ve ilgili literatürle ilişkilendirilerek tartışmalar başlıklar hâlinde sunulmuştur.

Öge Gösterim Kuramının Öğrencilerin Başarıları Üzerine Etkisi: Araştırmada deney işlemine başlamadan önce deney ve kontrol grubunun eşit bir şekilde oluşturulmasını sağlamak ve öğrencilerin ön bilgi düzeylerini belirleme amacıyla uygulanan kavram başarı testinden elde edilen bulgular incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları ($\bar{x} = 9,59$) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının ($\bar{x} = 10,57$) birbirine yakın olduğu ve gruplar arasında ön test puanları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarıları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının ön bilgi düzeylerinin birbirine yakın olması uygulanan yöntemin karşılaştırılabilmesi için önemli bir avantaj sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubu öğrencilerinin kavram başarı testi son test puanlarının ortalamasının ($\bar{x} = 18,82$) kontrol grubu öğrencilerinin kavram başarı testi son test puanlarının ortalamasından ($\bar{x} = 14,00$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Öge Gösterim Kuramı ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının yüksek olmasının sebebinin, bu kuramın derslerde öğrenciyi daha aktif kılması, dersin eğlenceli geçmesi ve yapılan tekrarlarla öğrenilenlerin kalıcı öğrenmeyi sağlaması olduğu söylenebilir. Deney işlemi sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmeler de araştırmacının bu sonucunu destekler niteliktedir. Elde edilen bu sonuç literatürde Öge Gösterim Kuramının akademik başarıyı arttırmada programa dayalı öğretime göre daha etkili olduğunu belirten bazı araştırma sonuçlarıyla (Hurst, 1984; Coşkun, 1999; Dede, 2003; Eryılmaz, 2010) paralellik göstermektedir. Bununla birlikte Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretiminin geleneksel kavram öğretim yöntemlerinden farklı olarak bir kavramın öğretiminde o kavramın tanımının, özelliklerinin, özellik olmayanlarının, örneklerinin ve örnek olmayanlarının verilerek öğretilmesinin başarıyı arttırmada etkili olduğu

düşünülmektedir. Bu görüşü destekleyen Kılıç (2008), “kavramların öğretiminde kavram analizi yönteminin akademik başarıya ve bilişsel esnekliğe etkisi” adlı çalışmasının sonucunda bir kavramın tanımının, özelliklerinin, özellik olmayanlarının, örneklerinin ve örnek olmayanlarının verilmesinin kavram öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve akademik başarıyı da artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda Öge gösterim kuramı ile kavram öğretimi sürecinin başarıyı arttırmada önem taşıdığı söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin deney grubundaki öğrencilere göre başarı oranlarının son testte düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun sınıf içi gözlemlerden de anlaşıldığı gibi programa dayalı öğretim yönteminin kullanıldığı ders sürecinde soru-cevap, anlatım ve ders kitaplarındaki etkinliklerin yapılması şeklinde derslerin işlenmesi, soyut bir kavramın öğretiminde yetersiz kalması durumundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Programa dayalı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin kavramları anlamaları ve öğrenmelerinde etkinliğinin az olduğu sonucu, konuyla ilgili birçok çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir (Akbaş, 2008; Kılıç, 2008; Kurt, 2018; Tan, 2008).

Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramına Yönelik Görüşleri: Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda Öge Gösterim Kuramına yönelik görüşlerinin belirlenmesi hedeflenen deney grubu öğrencilerinin genel olarak bu kurama yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Bunun sebebi olarak Öge Gösterim Kuramı ile ders sürecinin eğlenceli olması, kalıcı öğrenme sağlaması, anlaşılır olması, ilgi çekici olması, derste aktif olma imkânı sunması ve uygulamalı olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuca paralel olarak; Eryılmaz (2009), öge gösterim kuramına göre tasarlanan kavram öğretiminin öğrencilerin, tutumlarına etkisini de incelediği çalışmasında öğrencilerin bu kurama olumlu tutum geliştirdikleri yönünde bir sonuca ulaşmıştır. Öğrencilerin bu kurama ilişkin olumlu tutumlarının sebebi kuramın öğretimi sırasında kullanılan kavram öğretim tekniklerinin kullanılması da olabilir. Sarıgül (2009)'ün çalışmasında öğrencilerin yapılandırılmış grid, kavram haritası teknikleri ile kavram öğretimi tekniklerine ilişkin öğrencilerin olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmesi de bu sonucu desteklemektedir.

Öge Gösterim Kuramı ile yürütülen ders sürecinin Türkçe dersine yönelik ilgi ve tutuma etkisi konusunda öğrencilerin büyük bir kısmı olumlu etkisi olduğuna yönelik görüş bildirirken 1 öğrenci olumsuz etki, 2 öğrenci ise hiç etkisi olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Olumlu etkisi olduğunu belirten öğrenciler gerekçe olarak sırasıyla dersin eğlenceli geçmesi, başarıyı arttırması ve dersin anlaşılır olmasını göstermişlerdir. Öğrencilerin bu olumlu görüşlerinin kavram öğretim modelinin içerisinde kullanılan kavram öğretim teknikleri ile desteklenerek hazırlanan etkinliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuca paralel olarak Öztürk (2011), çalışmasında kavram haritaları, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri kullanılarak yürütülen ders

sürecinin öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Olumsuz görüş olarak tekrarların fazla olmasını gerekçe gösteren bir öğrencinin bu görüşünün sebebi ise genel olarak öge gösterim kuramının içerisinde bir kavramın öğretimi gerçekleştirilirken her adımda tekrar edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu düşünceye paralel olarak Orhan-Karsak (2018), “Merrill’in Bileşen Gösterim Kuramı’na genel bir bakış” isimli çalışmasında da bu kuramın süre sınırı olmaksızın devam eden bir süreç gerektiren bu modelin ülkemizde uygulanabilirliğinin zor olmasından ve daha çok bilgisayar destekli bir sürecin bu kuramın uygulanmasını daha kolaylaştıracağından bahsetmiştir.

Öğrenciler Öge Gösterim Kuramı ile yürütülen ders sürecinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisine yönelik sırasıyla kalıcı öğrenme, konuyu daha iyi öğrenme ve sınav başarısı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunun sebebi Öge gösterim kuramı ile kavram öğretimi sürecinin sıkça tekrar içermesi ve kavram ile ilgili örnek çeşitliliğinin fazla olması olabilir. Bir kavramın tanımının, özelliklerinin, özellik olmayanlarının, örneklerinin ve örnek olmayanlarının verilmesinin (kavram analizi) kavram öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve akademik başarıyı da artırdığı söylenebilir (Kılıç, 2008). Aktepe ve diğerleri (2017)’nin çalışmasında kavram öğretiminde; kavram haritalarının, kavram ağlarının, kavram karikatürlerinin ve kavram bulmacalarının kullanılmasıyla öğrenmenin daha doğru ve anlamlı bir hâl aldığı, öğrenmenin ve hatırlamanın kolaylaştığı, kavram yanılgılarının da ortadan kalktığı sonucuna varması da öğrencilerin görüşünü desteklemektedir.

Öğrenciler Öge Gösterim Kuramının en çok Fen Bilgisi ve Matematik derslerinde, daha sonra İngilizce derslerinde kullanılmasını istediklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Fen Bilgisi derslerinde kullanılmasına yönelik görüş bildiren öğrenciler bu dersin zor olması ve konuların fazla olmasını gerekçe göstermiştir. Matematik dersinde kullanılmasına yönelik görüş bildiren öğrencilerin büyük bir kısmı dersin zor olmasını gerekçe gösterirken İngilizce dersinde bu kuramın kullanılmasına yönelik görüş bildiren öğrenciler ise kelime öğrenmenin olmasını sebep olarak göstermiştir. Literatürde Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretimi çalışmalarının genel olarak Matematik derslerinde yapılmasının da öğrencilerin bu görüşleriyle paralellik gösterdiği söylenebilir (Dede, 2003; Dede, 2004; Adır, 2011).

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

Bu araştırmada, Öge Gösterim Kuramının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve bu kurama yönelik öğrencilerin görüşleri incelenmiştir. Bu nedenle araştırma birçok boyutu kapsamaktadır. Bu boyutlar şu şekildedir:

1. Öge Gösterim Kuramı ile yapılan kavram öğretiminin uygulandığı deney grubu ile programa dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasındaki başarı düzeyleri
2. Öge Gösterim Kuramı ile yapılan kavram öğretiminin öğrencilerin başarıları üzerine etki düzeyi
3. Öge Gösterim Kuramı ile yapılan kavram öğretiminin cinsiyet değişkenine göre etki düzeyi
4. Deney grubu öğrencilerinin Öge Gösterim Kuramı ile yapılan kavram öğretimine yönelik görüşleri

Yukarıda belirtilen boyutlara yönelik araştırma sonuçları aşağıda verilmiştir;

Öge Gösterim Kuramı ile Yapılan Kavram Öğretiminin Uygulandığı Deney Grubu İle Programa Dayalı Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Arasındaki Başarı Düzeylerinin Belirlenmesi: Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin son test başarı ortalamalarının ($\bar{x}= 18,82$) programa dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı ortalamalarından ($\bar{x}= 14,00$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretiminin başarıyı arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Öge Gösterim Kuramı ile Yapılan Kavram Öğretiminin Öğrencilerin Başarıları Üzerine Etki Büyüklüğü: Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ($\bar{x}= 9,59$) ve son test puanları ($\bar{x}= 18,82$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Etki büyüklüğü değeri (Eta squared) $n^2=0,54$ olarak hesaplanmış ve bu değer güçlü düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmüştür.

Öge Gösterim Kuramı ile Yapılan Kavram Öğretiminin Cinsiyet Değişkenine Göre Etki Düzeyi: Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretiminin uygulandığı deney grubunda yer

alan öğrencilerin ön test (kızlar $X_{ort} = 11,09$; erkekler $X_{ort} = 9,13$) ve son test puanları (kızlar $X_{ort} = 17,50$; erkekler $X_{ort} = 15,26$) arasındaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$). Kızlar ve erkekler arasında son test puanlarındaki farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmaması, deneysel çalışmada yapılan çalışmanın kızlar ve erkekler arasında farklılık barındıran uygulamalar içermediğini göstermektedir.

Deney Grubu Öğrencilerinin Öge Gösterim Kuramı ile Yapılan Kavram Öğretimine Yönelik Görüşleri: Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretiminin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin Öge Gösterim Kuramına yönelik genel olarak olumlu düşüncelere sahip oldukları ve diğer derslerde de bu kuramın kullanılmasını istedikleri tespit edilmiştir.

6. 2. Öneriler

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

1. Türkçe eğitimi kavram öğretiminde öğrenci başarısını arttırmak ve öğrencilerin derse ilgisini çekmek amacıyla öğretim programında yer alan diğer kazanım ve konular Öge Gösterim Kuramına uyarlanarak ders planları hazırlanabilir.
2. Araştırmada elde edilen verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin ders sürecinde kavramın örneklerinden ve örnek olmayanlarından verimli bir şekilde yararlandıkları ve örneklerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir. Buradan hareketle kavram öğretimi gerçekleştirilirken bir kavramın örnekleri kadar örnek olmayanlarının da sunulması önerilebilir.
3. Öğrencilerle yapılan mülakatlar sonucunda öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretiminin diğer derslerde de kullanılmasına yönelik görüş bildirmeleri doğrultusunda, bu kuramın diğer derslerde kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Araştırmada kullanılan öğretmen kılavuz kitabının öğretmene öğretim sürecinde destek olması sebebiyle, programda yer alan başka kavramlar ile kavram öğretimi stratejilerine yönelik öğretmenlerin faydalanabileceği öğretmen kılavuz kitapları hazırlanabilir.
5. Öğretmenler kavram öğretimi ile ilgili öğretim stratejileri ve modelleri hakkında bilgilendirilerek klasik ders işleme yöntemlerinin yerine daha kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin hedeflendiği yeni yöntemler kullanmaya teşvik edilmelidir.
6. Öge Gösterim Kuramı teknoloji ile desteklenerek yeni öğretim materyalleri geliştirilebilir.

7. KAYNAKLAR

- Adır-Erben, T. (2011). *Öge gösterim teorisi modeli ile bilgi değişim tekniğinin birlikte kullanılmasının matematik öğretimindeki etkililiğinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Akbaş, Y. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin iklim konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımının etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aktepe, V., Cepheci, E., Irmak, S., and Palaz, Ş. (2017). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilecek teknikler üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 33-50.
- Anghileri, J., Beishuizen, M., and Van Putten, K. (2002). From informal strategies to structured procedures: Mind the gap!. *Educational Studies in Mathematics*, 49(2), 149-170.
- Atasayar, A. (2008). *Kavram öğretimi sürecine yönelik içerik geliştirme aracının tasarlanması ve kullanışlılığı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atılım-Kılıç, A. (2004). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin kullandıkları içerik düzenleme stratejilerinin öğeleri belirleme kuramı temelinde değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Beishuizen, J., Stoutjesdijk, E., Spuijbroek, S. Bouwmeester, S. and Geest, H. (2002), Understanding Abstract Expository text. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 279-297.
- Berg L. B and Lune, H. (2015) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev. Ed.) Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Bernard, M. E. (1975). The effects of advance organizers and within-text questions on the learning of a taxonomy of concepts (Tech, Rep. No. 357). *Madison: University of Wisconsin, Wisconsin Center for Education Research*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 120 625).
- Bozkurt, Ü. (2018). Kavram, kavramsallaştırma yaklaşımları ve kavram öğretimi modelleri: Kuramsal bir derleme ve sözcük öğretimi açısından bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 2(169), 5-24.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J. and Austin, G. A. (1956). *A study of thinking*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bulgren, J. A. (1987). *The development and validation of instructional procedures to teach concepts in secondary mainstream classes which contain students with learning disabilities*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, Kansas.

- Bulgren, J., Schumaker, J. B. and Deshler, D. D. (1988). Effectiveness of a concept teaching routine in enhancing the performance of Id students in secondary-level mainstream classes. *Learning Disability Quarterly*, 11(1), 3–17. <https://doi.org/10.2307/1511034>
- Burden, P. R., and Byrd, D. M. (2003). *Methods for effective learning*. USA: Allyn and Bacon Publishers, Pearson Education, Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Candan, A. S. (2013). Tarih dersindeki kavramların algılanma düzeylerine ilişkin bir değerlendirme. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 353-373.
- Chao, C. ve başk. (1983). *Effects of four instructional sequences on application and transfer*, IDD&E Working Paper, no.12, ED289461. Eric Document Repricodument.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Ankara: PegemA.
- Creswell, J. W. and Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting: Mixed methods research (3rd ed.)*. Thousand oaks, California: Sage publication.
- Çaycı, B. (2007). *Kavram öğreniminde kavramsal değişim yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, S. (2007). *Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dede, Y. (2003). *ARCS motivasyon modeli ve Öge Gösterim Teorisi'ne (Component Display Theory) dayalı yaklaşımın öğrencilerin değişken kavramını öğrenme düzeylerine ve motivasyonlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dede, Y. (2003). Öge Gösterim Teorisi'nin ilköğretim matematik öğretimindeki etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 355-361.
- Dede, Y. (2004). Öge Gösterim Teorisi'nin bir uygulaması: Fonksiyon kavramının öğretimi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2). 287-297.
- Doğanay, A. (2003). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi, *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde. Ankara: PegemA.
- Driscoll, M.P. and Tessmer, M. (1985). The rational set generator: A method for creating concept examples for teaching and testing. *Educational Technology*, 25(2), 29-32.

- Duru, M. K. (2001). *İlköğretim Fen Bilgisi dersinde kavram haritasıyla ve gruplara kavram haritası çizdirilerek öğretimin öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dündar, H. (2007). *Kavram analizi stratejisinin öğrencilerin kavram öğrenme başarısı ve hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ecevit, T. ve Özdemir-Şimşek, P. (2017). Öğretmenlerin fen kavram öğretimleri, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*. 16(1). 129-150.
- Eryılmaz, S. (2009). Web ortamında öge gösterim kuramına göre tasarlanan kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eryılmaz, S. (2010). Web ortamında öge gösterim kuramına göre tasarlanan kavram öğretiminin uygulaması: Programlamada dizi kavramının öğretimi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 100-127.
- Gage, N.L. and Berliner, D.C. (1988). *Educational Psychology, (4th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin
- Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. M. (1977). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction (4th ed.)*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J. and Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design (4th ed.)*. Orlando, FL.: Harcourt Brace Jovanovich.
- Gagne, R.M. and Driscoll, M.P. (1988). *Essentials of learning for instruction (2nd ed.)* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K., and Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design (5th ed.)*. Belmont, CA: Thompson Wadsworth.
- Gunter, M. A., Estes, T. H., and Schwab, J. (2003). *Instruction: A models approach (4th ed.)*. USA: Allyn and Bacon Publishers, Inc.
- Harris, M. L. and Harris, C. W. (1973). *A structure of concept attainment abilities: Wisconsin monograph series*. Madison: University of Wisconsin, Wisconsin Center for Education Research.
- Howard, R. W. (1987). *Concepts and schemata. An introduction*. London: Cassell Educational.
- Hull, C. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton Century Crofts.

- Hulse, S. H., Deese, J. and Egeth, H. (1975). *The psychology of learning (4th ed.)*. New York: McGraw Hill,
- Hunt, E. and Agnoli, F. (1991). The Whorfian hypothesis: A cognitive psychology perspective. *Psychological Review*, 98(3), 377-389.
- Hunter, M. C. (1994). *Enhancing teaching*. Macmillan College Publishing Company.
- Johnstone, A. H., Bahar, M. and Hansell, M. H, (2000). Structural communication grids: A valuable assessment and diagnostic tool for science teachers, *Journal of Biological Education*, 34(2), 87-89.
- Jones, B. F. and Idol, L. (Eds.), (1990). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. NJ: Erlbaum.
- Joyce, B. and Weil, M. (1996) *Models of Teaching (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Joyce, B., Weil, M. and Calhoun, E. (2004). *Models of teaching (7th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kaplan, Y. (1991) *Enformasyon devrimi efsanesi*. İstanbul: Rey Yayınları
- Karataş-Coşkun, M. (2011). *Kavram Öğretimi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Karataş-Coşkun, M. (2007). İçeriğin öğretim için düzenlenmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (84-127). Ankara: PegemA.
- Karataş-Coşkun, M. (1999). *Öğeleri belirleme kuramına dayalı kavram öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karip, E. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi* 2(2), 245-247.
- Kauchak, D. P. and P. D. Eggen. 1993. *Learning and teaching: Research based methods. (2nd ed.)* USA: Allyn and Bacon.
- Kılıç, F. (2007). *Mikro düzeyde içerik düzenleme stratejilerinin kavramların, genellemelerin öğrenilmesine ve bilişsel esnekliğe etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kılıç, F. (2008) Kavramların öğretiminde kavram analizi yönteminin akademik başarıya ve bilişsel esnekliğe etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 223-238.
- Kısa, F. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde beyin fırtınası tekniğiyle kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kilbane, C. R. and Milman, N. B. (2014). *Teaching models: Designing instruction for 21st century learners*. Pearson Higher Ed.

- Klausmeier, H. J. (1976). Instructional design and the teaching of concepts. In J. R. Levin & V. L. Allen (Eds.), *Cognitive learning in children: Theories and strategies* (pp. 191-217). New York: Academic Press.
- Klausmeier, H. J. (1977). Educational experience and cognitive development. *Educational Psychologist*, 12, 179-196.
- Klausmeier, H. J. (1990). Conceptualizing. In B. F. Jones and L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 93-138). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Klausmeier, H. J. (1992). Concept learning and concept teaching. *Educational Psychologist*, 27(3), 267-286.
- Klausmeier, H. J. and Allen, P. S. (1978). *Cognitive development of children and youth: a longitudinal study*. New York: Academic Press.
- Klausmeier, H. J. Ghatala, E. S. and Frayer, D. A. (1974). *Conceptual learning and development: A cognitive view*. New York: Academic Press.
- Klausmeier, H. J. and Sipple, T. S. (1980). *Learning and teaching concepts: A strategy for testing applications of theory*. New York: Academic Press.
- Klausmeier, H. J. and Sipple, T. S. (1982). Factor structure of the Piagetian stage of concrete operations. *Contemporary Educational Psychology*, 7(2), 161-180.
- Köksal, M. S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zeka teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 473-480.
- Kurt, E. (2018). *Altıncı sınıf Türkçe dersi kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımının başarıya etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kutlu, M.O. (1999). *Öğretimi ayrıştırılama kuramına dayalı matematik öğretimi ve bilgisayar destekli sunumun başarıya ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kutlu, M. O. ve Demiroğulları, G. (2017). Yol gösterici iki öğretim kuramı: Merrill'in öge belirleme kuramı ve Reigeluth'un öğretimi ayrıştırılama kuramı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1), 36-53
- Li, Z. and Merrill, M.D. (1991). ID Expert 2.0: Design theory and process. *Educational Technology Research & Development*, 39(2), 53-69.
- Malatyalı, E. ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: Kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3 (14). 320-332.
- Marovitz M. ve Buckley, J. (1987). Integrating ARCS motivational theory into the component display theory of instructional design. ED292872. Eric Document Repricodument.

- Martorella, P. H. (1972). *Evaluating geographic concept learning: A model for classroom and research applications*. Milwaukee: National Council for Geographic Education.
- Martorella, P. H. (1986). *Teaching concepts. classroom teaching skills*. USA: Healy and Company.
- Martorella, P.H., (1998). *Social studies for elementary school children: developing young citizens, (2nd ed.)*. USA: Prentice Hall.
- MEB, (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6. 7. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu, Ankara.
- Merrill, M.D. (1980). Learner control in computer based learning. *Computers and Education, 4, 77-95*.
- Merrill, M.D. (1983). Component display theory. In C. Reigeluth (ed.), *Instructional design theories and models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Merrill, M. D. (1987a). The new component design theory. instructional design for courseware authoring. *Instructional Science, 16(1), 19-34*.
- Merrill, M.D. (1987b). A lesson based upon component display theory. in c. reigeluth (ed.), *instructional design theories in action*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Merrill, M.D. (1994). *Instructional design theory*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Merrill, D. M. and Boutwell, R. (1973). Instructional development: methodology and research. In Kolinger, F. N. (Ed.). *Review of Research in Education, 1*, Itasca, FE.: Peacock, (pp. 53-131).
- Merrill, D. M. and Wood, N. D. (1974). Instructional strategie. A preliminary taxonomy. <https://eric.ed.gov/?id=ED102030>.
- Merrill, M.D., Li, Z. and Jones, M. (1991). Instructional transaction theory: An introduction. *Educational Technology, 31(6), 7-12*.
- Merrill, M.D., Reigeluth, C. and Faust, G. (1979). The instructional quality profile: Curriculum evaluation and design tool. In H. O'Neil (Ed.), *Procedures for Instructional Systems Development*. New York: Academic Press.
- Merrill, M.D. and Tennyson, R. D. (1977). *Concept teaching: An instructional design guide*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Nelson, B. A. and Frayer, D. A. (1972). *Discovery learning versus expository learning: new insight into an old controversy*.
- Novak, J. D and Canas, A. J. (2009). *A historical overview of concept mapping, concept mapping in mathematics*. Afamasaga-Fuata'i, K. (Eds.), US: Springer.

- Orhan-Karsak, H. G. (2018). Merrill'in Bileşen Gösterim Kuramı'na genel bir bakış. *Turkish Studies*. 13/3, 495-524.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öncü, H. (1999). *Eğitimde ölçe ve değerlendirme*. Ankara: Yaysan A. Ş.
- Özgen, K. (2007). *Ayrıntılama kuramına dayalı bir öğretimde bellek destekleyicilerin öğrencilerin başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özlem, D. (2003). *Bilim felsefesi (1.basım)*. İstanbul: İnkılap Yayınevi
- Özlem, D. (2004). *Mantık: Klasik/sembolik mantık-mantık felsefesi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özmen, H. (2005). Kimya öğretiminde yanlış kavramlar: Bir literatür araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 23-43.
- Öztürk, P. T. (2011). *İlköğretim 8. sınıf "canlılar ve enerji ilişkileri" ünitesinin kavram haritaları, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri ile işlenmesinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özyürek, M. (1981). Öğrenme güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 6(31), 32-37.
- Özyürek, M. (1988). *Engelli kişilere yönelik değiştirilen tutumların sürekliliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Paten, J.V., Chao, C.I. and Reigeluth, C.M. (1986). A review of strategies for sequencing and synthesizing instruction. *Review of Educational Research*, 56(4), 437-471.
- Perkins, D. N., and Simmons, R. (1988). Patterns of misunderstanding: An integrative model for science, math, and programming. *Review of Educational Research*, 58(3), 303-326.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*, (Trans. D. Coltman.). London: Kegan Paul Trench Trubner.
- Reigeluth, C. M. (1999a). The elaboration theory: Guidance for scope and sequence decisions. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theories (pp. 425-453)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reigeluth, C. M. (Ed.). (1999b). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reigeluth, C. M. (Ed.). (1983). *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Reigeluth, C. M., and Stein, F. S. (1983). The elaboration theory of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models* (pp. 335-381). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Reigeluth, C. M., and Carr-Chellman, A. (2009). *Instructional-design theories and models, volume III: Building a common knowledge base*. Florence, KY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Rosh, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosh and B. Bloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp.9-31). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Schumaker, J. B., and Deshler, D. D. (1984). Setting demand variables: A major factor in program planning for the LD adolescent. *Topics in Language Disorders, 4*(2), 22-44.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şimşek, A. (2006). Kavramların öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim içinde* (s. 27-70). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, A. (2017). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taba, H. (1967). *Teacher handbook for elementary social studies*. Palo Alto, CA: Addison-Wesley.
- Tan, E. (2008). *İlköğretim 7. sınıf dil bilgisi öğretiminde zarflar konusuyla ilgili yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- TDK, 2019. <https://sozluk.gov.tr>. adresinden 07.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tennyson, R. D. and Park, O. C. (1980). The teaching of concepts: A review of instructional design research literature. *Review of Educational Research, 50*(1), 55-70.
- Tennyson, R. D., Chao, J. N. and Youngers, J. (1981). Concept learning effectiveness using prototype and skill development presentation forms. *Journal of Educational Psychology, 73*(3), 326-334.
- Tennyson, R. D. and Cochiarella, M. J. (1986). An empirically based instructional design theory for teaching concepts. *Review of Education Research, 56*(1), 40-71.
- Tennyson, R. D., Park, O. C. and Christensen, D. L. (1985). Adaptive control of learning time and content sequence in concept learning using computer-based instruction. *Journal of Educational Psychology, 77*, 481-491.
- Tennyson, R. D., Woolley, F. R. and Merrill, M. D. (1972). Exemplar and nonexemplar variables which produce correct concept classification behavior and specified classification errors. *Journal of Educational Psychology, 63*(2), 144-152.

- Tessmer, M., Wilson, B. and Driscoll, M. (1990). A new model of concept teaching and learning. *Educational Technology Research and Development*, 38(1), 45–53. doi:10.1007/bf02298247
- Thiagarajan, S., Semmel, D. S. and Semmel, M. I. (1974). *Instructional development for training teachers of exceptional children: A sourcebook*. University of Minnesota: Leadership Training Institute/Special Education.
- Tucker, J. M., Armstrong, G. R. and Massad, V. J. (2010). Profiling a mind map user: a descriptive appraisal, *Journal of Instructional Pedagogies*, 2, 1-13.
- Tufan, M. (2018). *Doğrudan öğretim modeli ile geliştirilmiş bilgisayar destekli kavram öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin kavramları edinmelerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tural, A. (2011). *Sosyal bilgilerde yapılandırmacı yaklaşımla kavram öğretimine yönelik model geliştirme* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Twitchell, D. (1990). A simplified approach to the application of component display theory. *Educational technology*. April, 30(4), 11-18.
- Ülgen, G., (2004). *Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Van Patten, J., Chao, C. I. and Reigeluth, C. M. (1986). A review of strategies for sequencing and synthesizing instruction. *Review of Educational Research*, 56(4), 437-471.
- Vuran, S. ve Çelik, S. (2008). *Örneklerle kavram öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Von Hurst, E. M. (1984). *The effectiveness of component display theory in the remediation of self-instructional materials for Japanese learners* (Unpublished doctoral dissertation), University of Southern California, California.
- Yılmaz, K. ve Çolak, R. (2011). Kavramlara genel bir bakış: Kavramların ve kavram haritalarının pedagojik açıdan incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 185-204.
- Yükselir, A. (2006). *İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler programında geçen kavramların kazanımı ve kalıcılığında kavram analizi yönteminin etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Zentall, T. R., Galizio, M. and Critchfield, S.T. (2002). Categorization, concept learning, and behavior analysis: An introduction, *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 78, 237-248.



8. EKLER

Ek 1. Ek 1. Öge Gösterim Kuramına Yönelik Hazırlanmış 7. Sınıf Türkçe Dersi
Öğretmen Kılavuz Kitabı

**ÖGE GÖSTERİM
KURAMINA GÖRE
HAZIRLANMIŞ 7.
SINIF TÜRKÇE DERSİ
“ZARF” KAVRAMININ
ÖĞRETİMİNE
YÖNELİK ÖĞRETMEN
KILAVUZ KİTABI**

Ek 1'in devamı

7. SINIF TÜRKÇE DERSİ

ÖGE GÖSTERİM KURAMI'NA GÖRE HAZIRLANMIŞ 7. SINIF TÜRKÇE DERSİ "ZARF" KAVRAMININ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI



Bu kılavuz Öge Gösterim Kuramının Türkçe dersi dil bilgisi kavramlarının öğretiminde uygulanabilirliğine yönelik hazırlanmıştır.

Ek 1'in devamı

Öge Gösterim Kuramı Nedir?

M. David Merrill tarafından geliştirilen Öge Gösterim Kuramı-ÖGK (Component Display Theory), öğretim hakkında var olan bilgileri bütünleştirmeyi hedefleyen bir öğretim kuramıdır. Gagne'nin *Öğrenme Hiyerarşisi* kuramına bağlı olarak geliştirilen bu kuram, bilişsel alandaki yeterliklerin öğretimine yönelik mikro stratejiler (bir içerik biriminin olgu, kavram, ilke öğretiminde değerlendirilecek ana yöntemler) üzerinde odaklanmaktadır. Dede (2003)'ye göre ÖGK, bir metottan ziyade her bir öğretim sunumunun bileşenlerinden oluşan bir kuramdır.

ÖGK, öğrenmeyi iki boyutta sınıflandırır: İçerik (olgular, kavramlar, işlemler ve ilkeler) ve performans (hatırlama, kullanma, genellemeler). Kuram, dört ana sunum formunu belirtir: Kurallar (bir genelliğin açıklayıcı sunumu), örnekler (örneklerin açıklayıcı sunumu), hatırlama (sorgulayıcı genelliği) ve uygulama (sorgulayıcı örneği).

İkincil sunum formları şunları içerir: Ön koşullar, hedefler, yardımlar, hatırlatıcılar ve geri bildirim.

Olgulardan, kavramlardan, işlemlerden ve ilkelere kadar uzanır. İçerik, en temel içerik şekli olan olgulardan ilkelere kadar uzanır. Öğrenilmesi gereken gerçek bilgidir.

ÖGK'da yer alan dört içerik türü şunlardır:

Olgu - Mantıksal olarak ilişkili bilgi parçaları. Bazı örnekler adlar, tarihler ve olaylardır.

Kavram - Semboller, olaylar ve özellikleri paylaşan ve aynı isimde tanımlanmış nesnelere. Kavramlar, dilin büyük bir bölümünü oluşturur ve onları anlamak, iletişimin bir parçasıdır.

İşlem - Bir problemi çözmek veya bir hedefe ulaşmak için sıralı bir dizi adım.

İlke - Sebep-sonuç veya ilişkiler yoluyla çalışır. Bir şeyin neden belirli bir şekilde olduğunu açıklar veya tahmin eder.

Hatırlama, kullanma ve genellemelerden oluşan performans. Performans, en basit performans şekli olarak hatırlamakla, en gelişmiş olanı (genellemeler) bulmakla sınıflandırılır. Performans, öğrencinin içeriği uygulama şeklidir. Üç şekilde ortaya çıkar:

Hatırlama- öğrencinin belirli bir bilgi ögesini araması ve hafızadan çağırması gerekir,

Ek 1'in devamı

Kullanma- öğrenen, bilgiyi doğrudan belirli bir duruma uygular ve

Bulma- öğrenci bilgileri yeni bir soyutlama elde etmek için kullanır (kavramlar, ilkeler, vb.).

ÖGK, öğretimin gerekli tüm birincil ve ikincil formları içerdiği ölçüde daha etkili olduğunu belirtir. Böylece, tam bir ders, konuya ve öğrenme görevine uygun kurallar, örnekler, hatırlama, uygulama, geri bildirim, yardımlar ve anımsatıcıların bir araya gelmesinden sonra bir amaçtan oluşacaktır. Gerçekten de kuram, belirli bir amaç ve öğrenci için, en etkili öğrenme deneyimiyle sonuçlanan benzersiz bir sunum formları kombinasyonunun olduğunu öne sürer. Merrill (1983), ÖGK'nın altında yatan bilişle ilgili varsayımları açıklar. Merrill, bir dizi farklı bellek tipini kabul ederken, ilişkisel ve algoritmik bellek yapılarının sırasıyla *Hatırla* ve *Kullan/Bul*'un performans bileşenleriyle doğrudan ilişkili olduğunu iddia eder. İlişkisel bellek, hiyerarşik bir ağ yapısıdır; algoritmik hafıza şema veya kurallardan oluşur. Algoritmik hafızada *Kullanım* ve *Bul* performansları arasındaki fark, mevcut kuralları yeniden düzenlemek suretiyle yeni bir şema oluşturmak yerine girdiyi işlemek için mevcut şemanın kullanılmasıdır. ÖGK çerçevesinin önemli bir yönü, öğrenci kontrolüdür, yani, öğrencilerin içerik ve sunum bileşenleri açısından kendi öğretim stratejilerini seçebilecekleri fikridir.

Bu anlamda, ÖGK'ya göre tasarlanan öğretim, öğrenciler kendi tercihlerini ve stillerini yerine getirmek için öğrenmeyi adapte edebildiklerinden, yüksek derecede kişiselleştirme sağlar. Merrill (1994)'e göre ders yapıları (ders yerine) ve sunum formlarından ziyade öğretici işlemlere vurgu yapan orijinal teoriden daha fazla makro odaklanmaya sahiptir. Ayrıca, danışman stratejileri, öğrenen kontrol stratejilerinin yerini almıştır. Yeni ÖGK teorisinin geliştirilmesi, uzman sistemler üzerinde çalışma ve öğretim tasarımı için geliştirme araçları ile yakından ilgilidir (örneğin, Li ve Merrill, 1991; Merrill, Li ve Jones, 1991).

ÖGK, farklı öğrenme verileri için farklı öğrenme durumlarının gerekli olduğu noktasında hareket eder. Bu sebeple, performans-içerik matrisinde değişik performans düzeylerinin her biri birincil sunum biçimlerinin farklı bileşkeleriyle ilişkilidir (Şimşek, 2017).

ÖGK, Karataş-Coşkun'un (2011) çeşitli kaynaklardan aktardığına göre, içerik türlerine dayalı olarak mikro stratejiler öneren bir öğretim kuramıdır. Bu kuramda bilişsel alandaki içerik türleri; olgu, kavram, işlem, ilke; bu içerikle ulaşılmak istenen davranış düzeyleri de hatırlama, uygulama, yaratma olarak sınıflanmış, daha sonra bu sınıflama temel alınarak davranış-içerik kesişimini gösteren bir tablo oluşturulmuştur.

Ek 1'in devamı

Merrill, davranış-içerik kesişimini temel alarak, içerik türleri ile ilgili hatırlama, uygulama ve yaratma düzeyinde davranışsal amaçlar belirlenebileceğini göstermiş ve her amacın kazandırılma koşullarını ayrı ayrı belirlemiştir. Ancak, olgular yalnızca hatırlama düzeyinde öğretilebileceğinden Merrill, davranış-içerik kesişim tablosunu bu içerik türü için hatırlama düzeyi dışında bir davranışsal amaç belirlenemeyeceğini de gösterecek biçimde düzenlemiştir.

Bulma				
Kullanma				
Genelliği hatırlama				
Örneği hatırlama				
	olgu	kavram	işlem	ilke

ŞEKİL 1: Performans-İçerik Matrisi (P/İ Matrisi)

Merrill, uyulması gereken bütün bu kuralları, kavram öğretiminde ulaşılmak istenen her bir davranış düzeyi için geçerli olmak üzere sunu, alıştırma ve değerlendirme aşamalarında uyulması gereken kurallar olarak ayrı başlıklar altında sıralamıştır. Merrill'in yol gösterici öneriler olarak da nitelediği bu kurallar; sunu aşamasında öğretmenin vermesi gerekli olan bilgiler ve bu bilgileri verirken uyması gereken kurallar; alıştırma aşamasında öğretmenin öğrenciye alıştırma yaptırırken vermesi gerekli olan bilgiler ve uyması gereken kurallar; değerlendirme aşamasında, öğretmenin değerlendirme yaparken uyması gereken kurallardır.

Karataş-Coşkun (2011)'un aktardığına göre, Merril bir kavramın hatırlama, uygulama ve yaratma düzeyinde öğretilmesiyle ilgili kuralları şu başlıklar altında toplamıştır:

- Kavramın örnek hatırlama düzeyinde öğretilmesi için uyulması gereken kurallar
- Kavramın tanım hatırlama düzeyinde öğretilmesi için uyulması gereken kurallar
- Kavramın uygulama düzeyinde öğretilmesi için uyulması gereken kurallar
- Kavramın yaratma düzeyinde öğretilmesi için uyulması gereken kurallar

Ek 1'in devamı

ÖGK'ya göre oluşturulmuş bu kuralları (Merril ve Twitchell, 1994; Reigeluth, 1983'den akt., Karataş-Coşkun, 2011, s. 83) davranış düzeylerine göre şöyle sıralamaktadır:

Kavramın Örnek-Hatırlama Düzeyinde Öğretimi İçin Uyulması Gereken Kurallar

I. Sunu Aşaması

Öğretmenin kavramın örneğini sunarken vermesi gereken bilgiler ve uyması gereken kurallar

1. Öğretmen, kavramın adını söylemeli.
2. Öğretmen, kavramın örneğini vermeli.
3. Öğretmen, örnekte kavramın bütün özelliklerini göstermeli.
4. Öğretmen, bilgileri farklı sırada sunmalı.
5. Öğretmen, bilgileri gruplandırarak sunmalı.
6. Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayrımını hissettirmeli.
7. Öğretmen öğrenen kontrolü sağlamalı.

II. Alıştırma Aşaması

Öğretmenin öğrenciye kavramın örneği ile ilgili alıştırma yaptırırken vermesi gereken bilgiler ve uyması gereken kurallar

1. Öğretmen, sunu aşamasında vermiş olduğu örneği tekrar sunmalı.
2. Öğretmen, örneği sunduktan sonra, öğrenci bu örneğin hangi kavramın örneği olduğunu söylemeli veya öğretmen kavramın adı vermeli, öğrenci bu adın neyi hatırlattığını söylemeli.
3. Öğretmen, doğru yanıtın ne olduğunu söyleyerek veya öğrencinin verdiği yanıtın doğru ya da yanlış olduğunu söyleyerek geri bildirim vermeli.
4. Öğrenci yanıtını gecikmeden vermeli.
5. Öğrencinin yanıtı hiçbir hata içermemeli.
6. Öğretilmek istenen her bilgi için en az bir soru olmalı.
7. Öğretmen, bilgileri farklı sırada sunmalı.
8. Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin farkını hissettirmeli.
9. Öğretmen öğrenen kontrolü sağlamalı.

Ek 1'in devamı

III. Değerlendirme Aşaması

Bu aşamada, kavramın örneği ile ilgili öğretim tamamlandıktan sonra, öğrencinin verilen örneğin hangi kavrama ait bir örnek olduğunu söylemesi beklenmektedir.

Öğretmenin, kavramın örneği ile ilgili değerlendirme yaparken uyması gereken kurallar

1. Öğretmen, her örnek için bir soru sormalı.
2. Öğrenci yanıtını gecikmeden verebilmeli.
3. Öğrencinin yanıtı hiçbir hata içermemeli.

Kavramın Tanım-Hatırlama Düzeyinde Öğretimi İçin Uyulması Gereken Kurallar

I. Sunu Aşaması

Öğretmenin kavramın tanımını ile ilgili bilgileri sunarken uyması gereken kurallar

1. Öğretmen, kavramın tanımını vermeli, kavramın adını söylemeli.
2. Öğretmen, kavramın üst sınıf kavramını vermeli.
3. Öğretmen, kavramın ayırt edici özelliklerinin listesini vermeli.
4. Öğretmen, ayırt edici özelliklerin önemini-kapsamını açıklamalı.
5. Öğretmen, tanımın öğrenilmesi için bellek destekleyici sunmalı.
6. Öğretmen, temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin farkını hissettirmeli.
7. Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.

Öğretmenin kavramın tanımını hatırlama düzeyinde öğretirken kavramın örneği ile ilgili bilgiler de sunması gerekmektedir. Öğretmenin bu bilgileri sunarken uyması gereken kurallar ise şunlardır:

8. Öğretmen, örneği vermeli, örnekte bütün ayırt edici özellikleri göstermeli.
9. Öğretmen; öğrencinin, kavramın önemli özelliklerini görmesine yardımcı olacak dikkat odaklama araçları kullanılmalı.
10. Öğretmen, temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin farkını hissettirmeli.
11. Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.

II. Alıştırma Aşaması

Öğretmenin öğrenciye kavramın tanımını ile ilgili alıştırma yaptırırken uyması gereken kurallar

Ek 1'in devamı

1. Öğretmen; kavramın çizim, çizelge, formül veya farklı sözcüklerle ifade edilmiş olan tanımlarını sunmalı, öğrenciden bu ifadelerin kavramı anlatıp anlatmadığını belirlemesini istemeli.
2. Öğretmen; kavramın çizim, çizelge, formül veya farklı sözcüklerle ifade edilmiş olan ayırt edici özelliklerini sunmalı, öğrenciden bu ifadelerin kavramın ayırt edici özelliklerini anlatıp anlatmadığını belirlemesini istemeli.
3. Öğretmen; öğrenci farklı biçimlerde ifade edilmiş olan tanım ve özellikleri ayırırken doğru yanıtın ne olduğunu veya öğrencinin verdiği yanıtın doğru olup olmadığını söyleyerek ya da öğrencinin tekrar çalışması gerektiğini belirterek geri bildirim vermeli.
4. Öğrenciye yanıt verebilmesi için biraz süre verilmeli.
5. Öğrencinin yanıtında görülebilecek olan küçük hatalara izin verilmeli.
6. Öğretilmek istenen her bilgi için en az iki soru sorulmalı.
7. Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayrımını hissettirmeli.
8. Öğretmen öğrenen kontrolü sağlamalı.

III. Değerlendirme Aşaması

Bu aşamada kavramın tanımı ile ilgili öğretim tamamlandıktan sonra, öğrencinin kavramın tanımını ve özelliklerini derste gördüğü gibi hatırlaması ve söz konusu kavramın, farklı biçimlerde ifade edilmiş olan tanımını ve özelliklerini ayırması beklenmektedir.

Öğretmenin, kavramın tanımı ile ilgili değerlendirme yaparken uyması gereken kurallar

1. Öğretilmek istenen her bilgi için en az iki soru sorulmalı.
2. Öğrenciye yanıt verebilmesi için biraz süre verilmeli.
3. Öğrencinin yanıtında görülebilecek olan küçük hatalara izin verilmeli.

Kavramın Uygulama Düzeyinde Öğretilmesi İçin Uyulması Gereken Kurallar

I. Sunu Aşaması

Öğretmenin kavramın tanımı ile ilgili bilgileri sunarken uyması gereken kurallar

1. Öğretmen; kavramın adım, tanımını, üst kavramı, özelliklerini ve özelliklerin önemi ile ilgili bilgileri vermeli.
2. Öğretmen, tanım ile ilgili ön koşul bilgileri vermeli.

Ek 1'in devamı

3. Öğretmen, tanımı ve özellikleri farklı biçimlerde ifade etmeli.
4. Öğretmen; öğrencinin, kavramın önemli özelliklerini görmesine yardımcı olacak dikkat odaklama araçları kullanmalı.
5. Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayrımını hissettirmeli.
6. Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.

Öğretmenin kavramı uygulama düzeyinde öğretirken kavramın örneği ile ilgili bilgiler de sunması gerekmektedir. Öğretmenin bu bilgileri sunarken uyması gereken kurallar ise şunlardır:

7. Öğretmen, birden fazla örnek sunmalı.
8. Öğretmen örnekleri farklı biçimlerde ifade etmeli.
9. Öğretmen, öğrencinin, kavramın tanımı ile örneği arasındaki ilişkiyi görmesine yardımcı olacak dikkat odaklama araçları kullanmalı.
10. Öğretmen, örnek çeşitliliğini sağlamış olmalı.
11. Öğretmen, örnekleri kolaydan zora doğru sıralamalı.
12. Öğretmen, örnek ve örnek olmayanları eşleştirerek sunmalı.
13. Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayrımını hissettirmeli.
14. Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.

II. Alıştırma Aşaması

Öğretmenin öğrenciye kavramın örnekleri ile ilgili alıştırma yaptırırken uyması gereken kurallar

1. Öğretmen, sunu aşamasında kullandığı örneklerden farklı örnekler göstererek öğrencinin kavramın adını söylemesini istemeli ya da kavramın adını söyleyerek öğrencinin verilen farklı örnekler içinden kavramın örneği olanları seçmesini istemeli.
2. Öğretmen, örnekleri farklı biçimde ifade etmeli.
3. Öğretmen, doğru yanıtın ne olduğunu veya öğrencinin verdiği yanıtın doğru olup olmadığını söyleyerek ya da öğrencinin tekrar çalışması gerektiğini belirterek geri bildirim vermeli.
4. Öğretmen, örnek çeşitliliğini sağlamış olmalı.
5. Öğretmen, kolay ve zor örnekleri karışık olarak sunmalı.

Ek 1'in devamı

6. Öğretmen, örnekleri ve örnek olmayanları eşleştirmeden, karışık olarak sunmalı.
7. Öğretim ilerledikçe, öğretmen geri bildirim ve diğer yardımcı bilgileri azaltmalı.
8. Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayrımını hissettirmeli.
9. Öğretmen öğrenen kontrolü sağlamalı.

III. Değerlendirme Aşaması

Uygulama düzeyinin öğretiminden sonra öğrencinin yeni örnekleri ayırması ve kendisinin yeni örnekler vermesi beklenmektedir.

Öğretmenin, kavramın örnekleri ile ilgili değerlendirme yaparken uyması gereken kurallar

1. Öğretmen, sınavda örnekleri ve örnek olmayanları eşleştirerek değil, karışık olarak sunmalı.
2. Değerlendirme sırasında geri bildirim verilmemeli.
3. Değerlendirme sırasında dikkat odaklama araçları kullanılmamalı.
4. Zaman sınırı olmamalı.
5. Öğrencinin yanıtının doğruluk derecesi ile ilgili olarak farklı ölçütler kullanılabilir.
6. Kavramın karmaşıklık düzeyi yüksek ise soru sayısı beş veya beşten fazla; düşük ise soru sayısı üç ile beş arasında olmalıdır.
7. Kavramın örnek çeşitliliği yüksek ise soru sayısı beş veya beşten fazla; az ise soru sayısı üç ile beş arasında olmalıdır.

Kavramın Yaratma Düzeyinde Öğretilmesi İçin Uyulması Gereken Kurallar

Yaratma düzeyinin öğretimi için, öğrencilerin kavramı hatırlama ve uygulama düzeylerinde kazanmış olmaları gerekmektedir. Hatırlama ve uygulama düzeylerinin öğretimi sırasında, öğretmen, öğrenciye kavramın tanımı ve örneğiyle ilgili bütün bilgileri verdiğinden, yaratma düzeyinin öğretim sürecinde sunu aşaması yer almaz. Bu nedenle yaratma düzeyinde öğretim, doğrudan alıştırma aşamasıyla başlar.

I. Alıştırma Aşaması

Öğretmenin, öğrenciye kavramın örnekleri ve tanımı ile ilgili alıştırma yaptırırken uyması gereken kurallar

Ek 1'in devamı

1. Öğretmen; öğrencinin, öğretim sürecinde daha önce sunulmamış yeni nesne, olay veya durumlarla karşılaşmasını sağlamalıdır. Öğrenci ise yeni nesne, olay veya durumları inceleyerek-araştırarak-ayırarak, yeni sınıflama şemaları bulmak için denemeler yapmalıdır.
2. Öğretmen, örnek çeşitliliğini sağlamış olmalı.
3. Öğrenci, uygun kategoriye belirledikten sonra bu yeni kategori için bir tanım oluşturmalı.
4. Öğretmen, öğrencinin oluşturduğu kategori içinde yer alan üyelerle, yine öğrencinin oluşturduğu tanımın tutarlı olup olmadığını göstermek amacıyla geri bildirim vermeli, başka bir deyişle; öğretmen geri bildirim verirken söz konusu yeni tanımın, örnekleri sınıflandırırken kullanılıp kullanılmadığına dikkat etmeli.
5. Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.
6. Öğrenci, yeni kategoriler ve yeni tanımlar oluştururken herhangi bir zaman sınırlaması getirilmemeli.

II. Değerlendirme Aşaması

Yaratma düzeyinin öğretiminden sonra öğrencinin yeni kategoriler bulması ve yeni tanımlar yapması beklenmektedir.

Öğretmenin, kavramın tanımı ve örnekleri ile ilgili değerlendirme yaparken uyması gereken kurallar

1. Öğrenci tarafından oluşturulmuş olan kategoriler daha kolay örnekleri kapsıyorsa, öğrencinin yanıtının daha doğru olması gerekir. Öğrenci, zor örnekleri kapsayan bir kategori ve buna bağlı olarak yeni bir tanım oluşturmuşsa, öğrencinin yanıtının daha fazla hata içermesi olağan karşılanmalıdır.
2. Öğrenci, yeni kategoriler ve yeni tanımlar oluştururken herhangi bir zaman sınırlaması getirilmemelidir.

Yönerge: Öğrenciler Öge Gösterim Kuramına yönelik bilgilendirildikten sonra öğrencilere kurama yönelik hazırlanmış etkinlikler yaptırılır.

Tema:	Kişisel Gelişim
Konu:	Zarfla İlgili Bilgi ve Kuralları Kavrama ve Uygulama
Kazanımlar:	1. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
Uygulama talimatı:	Öğretmen konuları şablona uygun şekilde dağıtıttıktan sonra her hafta öğrenme aşamasına göre belirlenmiş kurallara uyarak konuyu işler.

Ek 1'in devamı

Açıklama:

Her öğrenme aşaması bir haftaya serpiştirilmiştir. Öğretmen her hafta derse başlamadan kuralları gözden geçirmelidir.			
İçerik Düzeyi			
Olgu	Kavram	İşlem	İlke
Zarflar	Zarf çeşitleri	Zarf çeşitlerinin kullanımı	Zarf çeşitlerinin kullanımına ilişkin kurallar

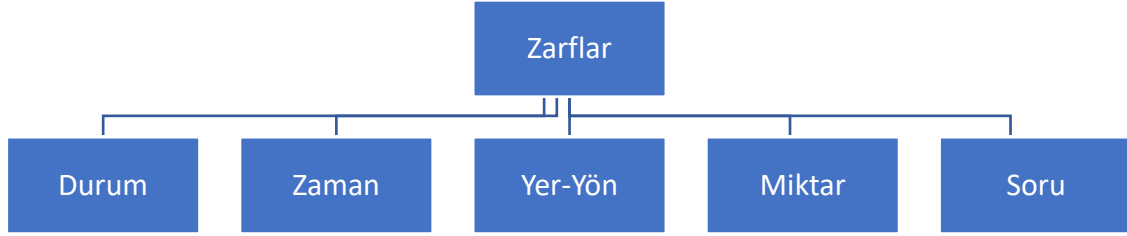
Ek 1'in devamı

Birinci Düzey Birinci Hafta

Süre-tarih	Performans davranış düzeyi						
	Öğrenme Düzeyi	Düzeğe ait aşama	Açıklama	kural no Kurallar			
1. hafta	Örnek-Hatırlama Düzeyinde Öğretim (Örneği Hatırlama Düzeyi)	I. Sunu Aşaması	Öğretmenin kavramın örneğini sunarken vermesi gereken bilgiler ve uyması gereken kurallar	1	Öğretmen, kavramın adını söylemeli.		
				2	Öğretmen, kavramın örneğini vermeli.		
				3	Öğretmen, örnekte kavramın bütün özelliklerini göstermeli.		
				4	Öğretmen, bilgileri farklı sırada sunmalı.		
				5	Öğretmen, bilgileri gruplandırarak sunmalı.		
				6	Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayırımını hissettirmeli.		
				7	Öğretmen öğrenen kontrolü sağlamalı.		
		II. Alıştırma Aşaması	Öğretmenin öğrenciye kavramın örneği ile ilgili alıştırma yaptırırken vermesi gereken bilgiler ve uyması gereken kurallar	1	Öğretmen, sunu aşamasında vermiş olduğu örneği tekrar sunmalı.		
				2	Öğretmen, örneği sunduktan sonra, öğrenci bu örneğin hangi kavramın örneği olduğunu söylemeli veya öğretmen kavramın adım vermeli, öğrenci bu adın neyi hatırlattığını söylemeli.		
				3	Öğretmen, doğru yanıtın ne olduğunu söyleyerek veya öğrencinin verdiği yanıtın doğru ya da yanlış olduğunu söyleyerek geri bildirim vermeli.		
				4	Öğrenci yanıtını gecikmeden vermeli.		
				5	Öğrencinin yanıtı hiçbir hata içermemeli.		
				6	Öğretilmek istenen her bilgi için en az bir soru olmalı.		
				7	Öğretmen, bilgileri farklı sırada sunmalı.		
				8	Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin farkını hissettirmeli.		
				9	Öğretmen öğrenen kontrolü sağlamalı.		
				III. Değerlendirme Aşaması: Bu aşamada, kavramın örneği ile ilgili öğretim tamamlandıktan sonra, öğrencinin verilen örneğin hangi kavrama ait bir örnek olduğunu söylemesi beklenmektedir.	Öğretmenin, kavramın örneği ile ilgili değerlendirme yaparken uyması gereken kurallar	1	Öğretmen, her örnek için bir soru sormalı.
						2	Öğrenci yanıtını gecikmeden verebilmeli.
3	Öğrencinin yanıtı hiçbir hata içermemeli.						

Ek 1'in devamı

Sunu Aşaması: Öğretmen kavram haritasını tahtaya çizerek öğrencilerden incelemelerini ister.

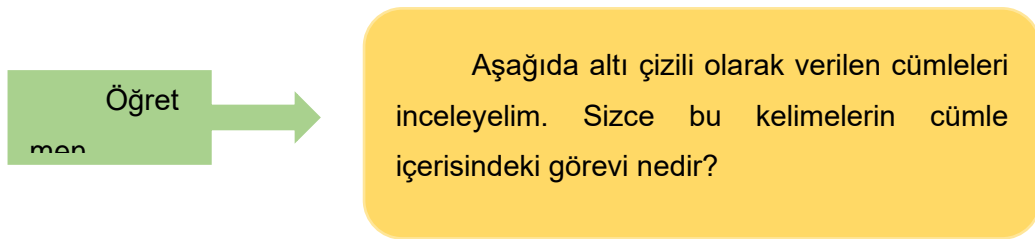


Alıştırma Aşaması: Yapılandırılmış Grid incelenir.

5. Kolaylıkla	5. Bugün	9. Her gün
6. Nasıl	6. Epey	10. Geri
7. Yaz tatilinde	7. Sıkılmadan	11. Koşa koşa
8. Biraz	8. Dışarı	12. Ne zaman

6. Yukarıdaki kelime ve kelime gruplarından hangisi veya hangileri cümle içerisinde kullanıldığında fiili zaman yönünden niteleyebilir?
7. Yukarıdaki kelime ve kelime gruplarından hangisi veya hangileri cümle içerisinde kullanıldığında fiili durum yönünden niteleyebilir?
8. Yukarıdaki kelime ve kelime gruplarından hangisi veya hangileri cümle içerisinde kullanıldığında fiili yer yön yönünden niteleyebilir?
9. Yukarıdaki kelime ve kelime gruplarından hangisi veya hangileri cümle içerisinde kullanıldığında fiili miktar yönünden niteleyebilir?
10. Yukarıdaki kelime ve kelime gruplarından hangisi veya hangileri cümle içerisinde kullanıldığında fiili soru yönünden niteleyebilir?

Değerlendirme Aşaması: Öğretmen her bir örnek için sorular sorar.



Örnekler:

- Öğrenciler kitaptaki metni sessizce okuyor.
- Soğuk hava haftaya etkili olacakmış.
- Üşüyünce içeriye girdi.
- Telefonla çok ilgileniyor.
- Bu arabayı nasıl aldın?

Not: Zarfların türleriyle ilgili bir kavram haritası çizilir.

Ek 1'in devamı

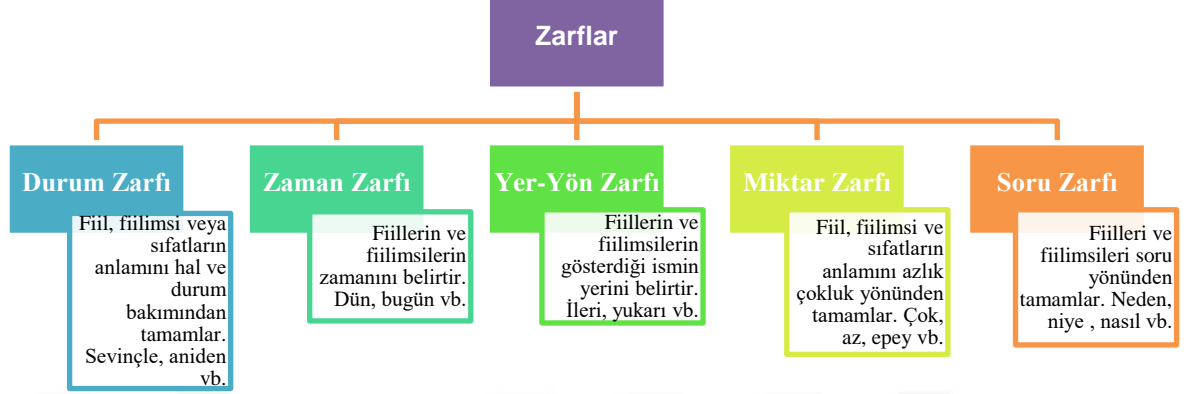
İkinci düzey İkinci Hafta

	Düzeyle ait aşama	Açıklama	Kurallar		
2. hafta	Tanım-Hatırlama Düzeyinde Öğretim (Genelliği Hatırlama Düzeyi)	I. Sunu Aşaması	1	Öğretmen, kavramın tanımını vermeli, kavramın adım söylemeli.	
			2	Öğretmen, kavramın üst sınıf kavramını vermeli.	
			3	Öğretmen, kavramın ayırt edici özelliklerinin listesini vermeli.	
			4	Öğretmen, ayırt edici özelliklerin önemini-kapsamını açıklamalı.	
			5	Öğretmen, tanımın öğrenilmesi için bellek destekleyici sunmalı.	
			6	Öğretmen, temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin farkını hissettirmeli.	
			7	Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.	
		II. Alıştırma Aşaması	Öğretmenin kavramın tanımını hatırlama düzeyinde öğretirken kavramın örneği ile ilgili bilgiler de sunması gerekmektedir. Öğretmenin bu bilgileri sunarken uyması gereken kurallar	8	Öğretmen, örneği vermeli, örnekte bütün ayırt edici özellikleri göstermeli.
				9	Öğretmen; öğrencinin, kavramın önemli özelliklerini görmesine yardımcı olacak dikkat odaklama araçları kullanılmalı.
				10	Öğretmen, temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin farkını hissettirmeli.
				11	Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.
II. Alıştırma Aşaması	Öğretmenin öğrenciye kavramın tanımı ile ilgili alıştırma yaptırırken uyması gereken kurallar	1	Öğretmen; kavramın çizim, çizelge, formül veya farklı sözcüklerle ifade edilmiş olan tanımlarını sunmalı, öğrenciden bu ifadelerin kavramı anlatıp anlatmadığını belirlemesini istemeli.		
		2	Öğretmen; kavramın çizim, çizelge, formül veya farklı sözcüklerle ifade edilmiş olan ayırt edici özelliklerini sunmalı, öğrenciden bu ifadelerin kavramın ayırt edici özelliklerini anlatıp anlatmadığını belirlemesini istemeli.		
		3	Öğretmen; öğrenci farklı biçimlerde ifade edilmiş olan tanım ve özellikleri ayırırken doğru yanıtın ne olduğunu veya öğrencinin verdiği yanıtın doğru olup olmadığını söyleyerek ya da öğrencinin tekrar çalışması gerektiğini belirterek geri bildirim vermeli.		

Ek 1'in devamı

2. hafta	Tanım-Hatırlama Düzeyinde Öğretim (Genelliği Hatırlama Düzeyi)	II. Alıştırma Aşaması	Öğretmenin öğrenciye kavramın tanımı ile ilgili alıştırma yaptırırken uyması gereken kurallar	4	Öğrenciye yanıt verebilmesi için biraz süre verilmeli.
				5	Öğrencinin yanıtında görülebilecek olan küçük hatalara izin verilmeli.
				6	Öğretmek istenen her bilgi için en az iki soru sorulmalı.
				7	Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayrımını hissettirmeli.
				8	Öğretmen öğrenen kontrolü sağlamalı.
		III. Değerlendirme Aşaması: Bu aşamada kavramın tanımı ile ilgili öğretim tamamlandıktan sonra, öğrencinin kavramın tanımını ve özelliklerini derste gördüğü gibi hatırlaması ve söz konusu kavramın, farklı biçimlerde ifade edilmiş olan tanımını ve özelliklerini ayırması beklenmektedir.	Öğretmenin, kavramın tanımı ile ilgili değerlendirme yaparken uyması gereken kurallar	1	Öğretmek istenen her bilgi için en az iki soru sorulmalı.
				2	Öğrenciye yanıt verebilmesi için biraz süre verilmeli.
				3	Öğrencinin yanıtında görülebilecek olan küçük hatalara izin verilmeli.

Sunu Aşaması: Açıklamalı kavram haritası tahtaya çizilerek incelenir.



Alıştırma Aşaması: Anlam çözümleme tablosu çalışma kağıtları öğrencilere dağıtılarak doldurmaları istenir.

Tabloda sıralanan zarflara ait özellikleri çarpı işaretiyle gösterip hangi yapıda olduklarını yazınız.

Cümleler	Durum Zarfı	Zaman Zarfı	Yer-Yön Zarfı	Miktar Zarfı	Soru Zarfı
Ne zaman geldin?					
Soğuk davranıyor.					
Çok konuştun.					
Haftaya gidiyormuş.					
İleri gider misin?					
Nasıl çalıştın?					
Şaşkın şaşkın bakıyor.					
Bu yıl mezun olacak.					
Konuyu pek anlayamadım.					
Ne kadar kaldı?					
Kardeşçe yaşıyoruz.					
Dün seni aradım.					
Ansızın çıkageldi.					
Koşa koşa çıktı.					
Geri gelir misin?					
Önceden almıştım.					
Aşağı ininiz.					
Demince buradaydı.					
Ne zamana kadar sizde kalacak?					
Dışarı çıkmış.					

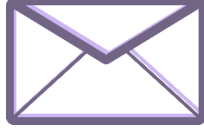
Değerlendirme Aşaması: Öğretmen aşağıdaki etkinliği sınıfta uygular.

Ek 1'in devamı

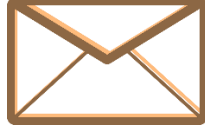
Aşağıdaki cümleleri doğru zarflara doldurunuz.



Durum



Zaman



Yer-Yön



Miktar



Soru

Sorular:

11. **Azıcık** da biz yiyelim değil mi ama?
12. Müsaitseniz annemler **akşam** size misafirliğe gelecek.
13. **Halı dokur gibi** yonttu mermeri.
14. **Ne zamandan beri** bana yalan söylüyorsun?
15. **Yukarı** çıkmak için merdiveni kullanabilirsin.
16. Sinemanın önünde **bayağı** bekledim.
17. **Sabah 7.20'de** dersimiz başlıyordu.
18. Çaydanlığı **ovalaya ovalaya güzelce** temizledim.
19. Deniz **niçin** geç kaldı?
20. Toplum içinde **bu kadar** gülünmez.

Ek 1'in devamı

Üçüncü Düzey Üçüncü Hafta

		Düzeyle ait aşama	Açıklama		Kurallar			
3. hafta	Uygulama Düzeyinde Öğretim (Kullanma Düzeyi)	I. Sunu Aşaması	Öğretmenin kavramın tanımı ile ilgili bilgileri sunarken uyması gereken kurallar	1	Öğretmen; kavramın adım, tanımını, üst kavramım, özelliklerini ve özelliklerin önemi ile ilgili bilgileri vermeli.			
				2	Öğretmen, tanım ile ilgili ön koşul bilgileri vermeli.			
				3	Öğretmen, tanım ve özellikleri farklı biçimlerde ifade etmeli.			
				4	Öğretmen; öğrencinin, kavramın önemli özelliklerini görmesine yardımcı olacak dikkat odaklama araçları kullanılmalı.			
				5	Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayrımını hissettirmeli.			
				6	Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.			
			3. hafta	Uygulama Düzeyinde Öğretim (Kullanma Düzeyi)	II. Alıştırma Aşaması	Öğretmenin kavramı uygulama düzeyinde öğretirken kavramın örneği ile ilgili bilgiler de sunması gerekmektedir. Öğretmenin bu bilgileri sunarken uyması gereken kurallar ise şunlardır:	7	Öğretmen, birden fazla örnek sunmalı.
							8	Öğretmen örnekleri farklı biçimlerde ifade etmeli.
							9	Öğretmen, öğrencinin, kavramın tanımı ile örneği arasındaki ilişkiyi görmesine yardımcı olacak dikkat odaklama araçları kullanılmalı.
							10	Öğretmen, örnek çeşitliliğini sağlamış olmalı.
							11	Öğretmen, örnekleri kolaydan zora doğru sıralamalı.
							12	Öğretmen, örnek ve örnek olmayanları eşleştirerek sunmalı.
							13	Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayrımını hissettirmeli.
							14	Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.
3. hafta	Uygulama Düzeyinde Öğretim (Kullanma Düzeyi)	II. Alıştırma Aşaması	Öğretmenin öğrenciye kavramın örnekleri ile ilgili alıştırma yaptırırken uyması gereken kurallar	1	Öğretmen, sunu aşamasında kullandığı örneklerden farklı örnekler göstererek öğrencinin kavramın adını söylemesini istemeli ya da kavramın adım söyleyerek öğrencinin verilen farklı örnekler içinden kavramın örneği olanları seçmesini istemeli.			
				2	Öğretmen, örnekleri farklı biçimde ifade etmeli.			
				3	Öğretmen, doğru yanıtın ne olduğunu veya öğrencinin verdiği yanıtın doğru olup olmadığını söyleyerek ya da öğrencinin tekrar çalışması gerektiğini belirterek geri bildirim vermeli.			
				4	Öğretmen, örnek çeşitliliğini sağlamış olmalı.			
				5	Öğretmen, kolay ve zor örnekleri karışık olarak sunmalı.			

Ek 1'in devamı

3. hafta	Uygulama Düzeyinde Öğretim (Kullanma Düzeyi)			6	Öğretmen, örnekleri ve örnek olmayanları eşleştirmeden, karışık olarak sunmalı.
				7	Öğretim ilerledikçe, öğretmen geri bildirim ve diğer yardımcı bilgileri azaltmalı.
				8	Öğretmen, öğrenciye temel bilgiler ile destekleyici bilgilerin ayrımını hissettirmeli.
				9	Öğretmen öğrenen kontrolü sağlamalı.
		III. Değerlendirme Aşaması: Uygulama düzeyinin öğretiminde sonra öğrencinin yeni örnekleri ayırması ve kendisinin yeni örnekler vermesi beklenmektedir.	Öğretmenin, kavramın örnekleri ile ilgili değerlendirme yaparken uyması gereken kurallar	1	Öğretmen, sınavda örnekleri ve örnek olmayanları eşleştirerek değil, karışık olarak sunmalı.
				2	Değerlendirme sırasında geri bildirim verilmemeli.
				3	Değerlendirme sırasında dikkat odaklama araçları kullanılmamalı.
				4	Zaman sınırı olmamalı.
				5	Öğrencinin yanıtının doğruluk derecesi ile ilgili olarak farklı ölçütler kullanılabilir.
				6	Kavramın karmaşıklık düzeyi yüksek ise soru sayısı beş veya beşten fazla; düşük ise soru sayısı üç ile beş arasında olmalıdır.
				7	Kavramın örnek çeşitliliği yüksek ise soru sayısı beş veya beşten fazla; az ise soru sayısı üç ile beş arasında olmalıdır.

Ek 1'in devamı

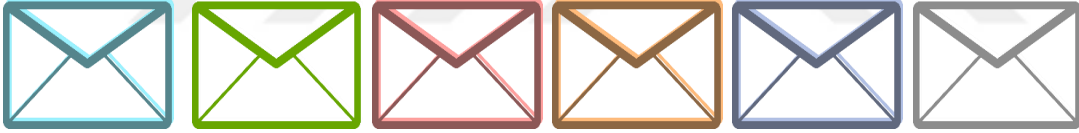
Sunu Aşaması:

Aşağıda verilen kelimelerin zarf olması için uygun kelimelerle eşleştiriniz.



Alıştırma Aşaması:

Aşağıdaki cümleleri doğru zarflara doldurunuz.



Durum

Zaman

Yer-Yön

Miktar

Soru

Zarf olmayan

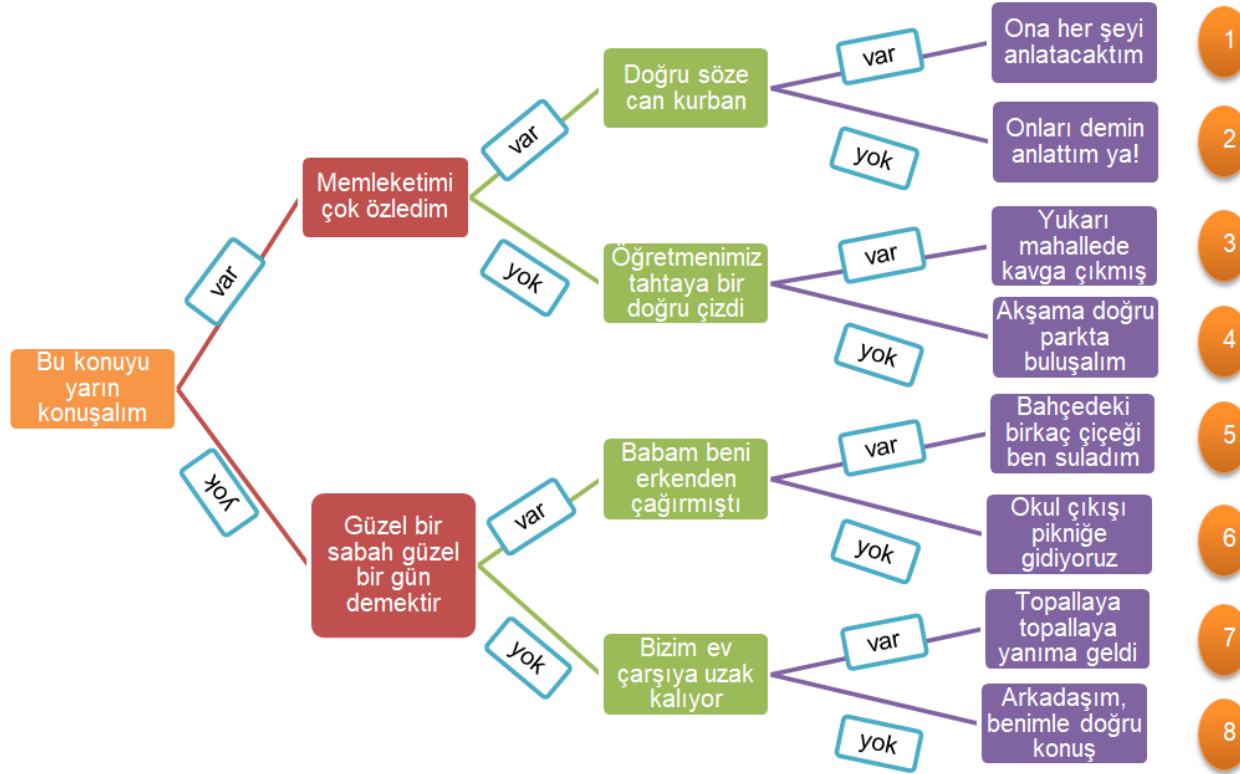
Sorular:

11. Mehmet bey az önce yemeğe gitti.
12. Köşedeki dükkandan dönüp az gidince bizim evi görürsün.
13. Babam sabahları hep asık suratlıdır.
14. Fazla mal göz çıkarmaz.
15. Neden söylediklerimi dinlemiyorsun?
16. Güzel bir araba almış.
17. Bardağı masadan kaldırır mısın?
18. Mahalledeki eski ev bakımsızlıktan yıkıldı.
19. Arkadaşım tatlı yemeyi seviyor.
20. Garajı önümüzdeki ay düzenleyeceğim.

Ek 1'in devamı

Değerlendirme Aşaması: Öğrencilere tanılayıcı dallanmış ağaç etkinliği çalışma kağıdı olarak dağıtılarak cevaplamaları istenir.

Aşağıdaki kutularda yer alan cümlelerde zarf kavramını bularak uygun çıkışlara gidiniz.



Ek 1'in devamı

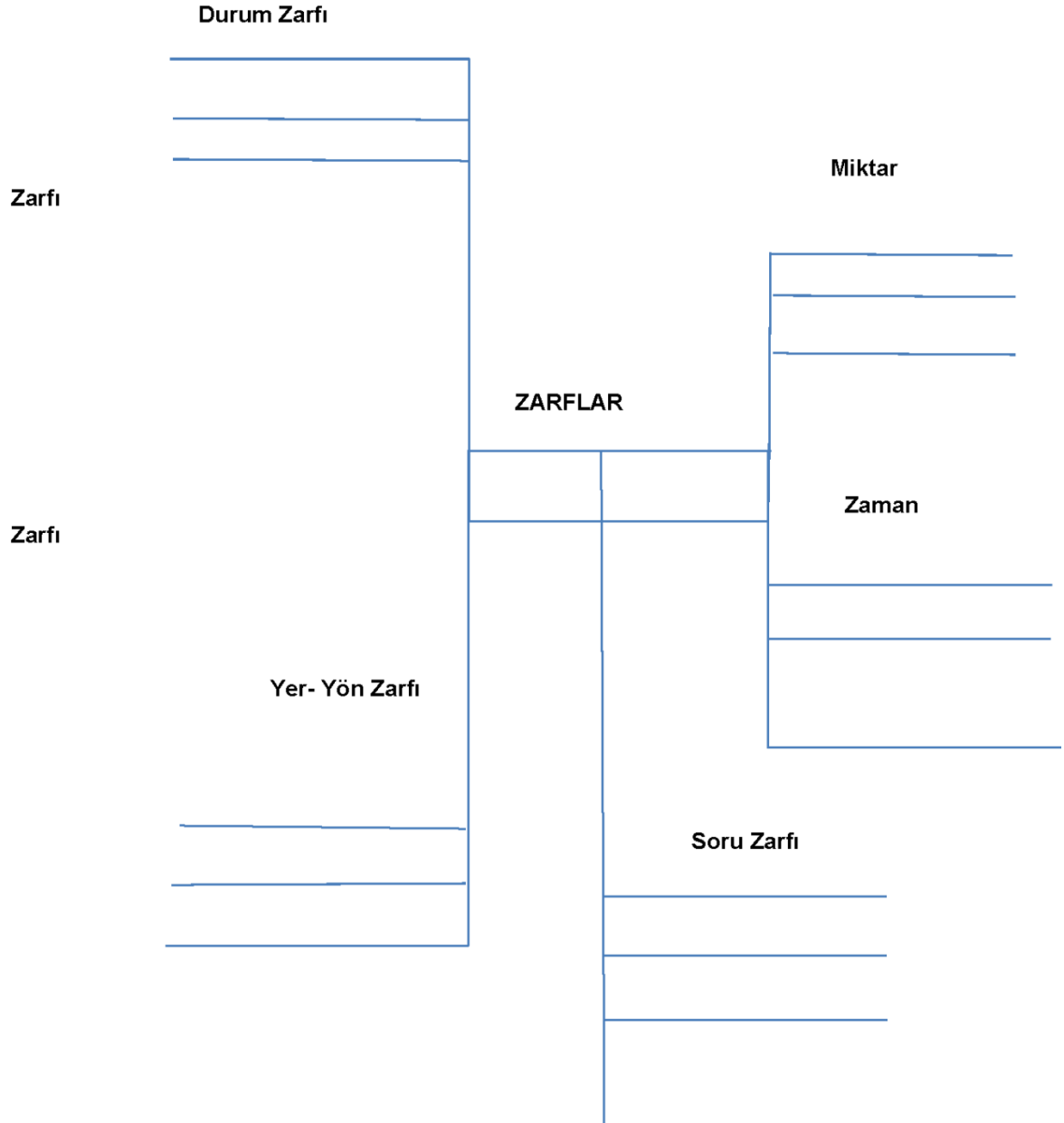
Dördüncü Düzey Dördüncü Hafta

	Düzeyle ait aşama	Açıklama		Kurallar		
4. hafta	Yaratma Düzeyinde Öğretim (Bulma Düzeyi)	I. Alıştırma Aşaması: Yaratma düzeyinin öğretimi için, öğrencilerin kavramı hatırlama ve uygulama düzeylerinde kazanmış olmaları gerekmektedir. Hatırlama ve uygulama düzeylerinin öğretimi sırasında, öğretmen, öğrenciyeye kavramın tanımı ve örneğiyle ilgili bütün bilgileri verdiğiinden, yaratma düzeyinin öğretim sürecinde sunu aşaması yer almaz. Bu nedenle yaratma düzeyinde öğretim, doğrudan alıştırma aşamasıyla başlar.	Öğretmenin, öğrenciyeye kavramın örnekleri ve tanımı ile ilgili alıştırma yaptırırken uyması gereken kurallar	1	Öğretmen; öğrencinin; öğretim sürecinde daha önce sunulmamış yeni nesne, olay veya durumlarla karşılaşmasını sağlamalıdır. Öğrenci ise yeni nesne, olay veya durumları inceleyerek araştırarak-ayırarak, yeni sınıflama şemaları bulmak için denemeler yapmalıdır.	
				2	Öğretmen, örnek çeşitliliğini sağlamış olmalı.	
				3	Öğrenci, uygun kategoriyi belirledikten sonra bu yeni kategori için bir tanım oluşturmalı.	
				4	Öğretmen, öğrencinin oluşturduğu kategori içinde yer alan üyelerle, yine öğrencinin oluşturduğu tanımın tutarlı olup olmadığını göstermek amacıyla geri bildirim vermeli, başka bir deyişle; öğretmen geri bildirim verirken söz konusu yeni tanımın, örnekleri sınıflandırırken kullanılıp kullanılmadığına dikkat etmeli.	
				5	Öğretmen, öğrenen kontrolü sağlamalı.	
				6	Öğrenci, yeni kategoriler ve yeni tanımlar oluştururken herhangi bir zaman sınırlaması getirilmemelidir.	
		II. Değerlendirme Aşaması:	Yaratma düzeyinin öğretiminden sonra öğrencinin yeni kategoriler bulması ve yeni tanımlar yapması beklenmektedir.	Öğretmenin, kavramın tanımı ve örnekleri ile ilgili değerlendirme yaparken uyması gereken kurallar	1	1. Öğrenci tarafından oluşturulmuş olan kategoriler daha kolay örnekleri kapsıyorsa, öğrencinin yanıtının daha doğru olması gerekir. Öğrenci, zor örnekleri kapsayan bir kategori ve buna bağlı olarak yeni bir tanım oluşturmuşsa, öğrencinin yanıtının daha fazla hata içermesi olağan karşılanmalıdır.
					2	2. Öğrenci, yeni kategoriler ve yeni tanımlar oluştururken herhangi bir zaman sınırlaması getirilmemelidir.

Ek 1'in devamı

Alıştırma Aşaması:

Zihin haritasındaki boşlukları uygun ifadelerle doldurunuz.



Ek 2. Kavram Başarı Testi

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zaman zarfı yoktur?

- A) İndirimli alışveriş günleri haftaya başlıyor.
- B) Erken gelebilseydi onu sevinçle karşılayacaktık.
- C) Eline geçirdiği her şeyi fırlatmaya başladı.
- D) Daha dün arkadaşlarıyla güle oynaya vakit geçirmişti.

2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük zarf değildir?

- A) Unutma! İşin bitince hemen haber ver bana.
- B) Misafiriyle olabildiğince vakit geçirdi bence.
- C) Biraz beklersen hediyeni vereceğim.
- D) Bu soğuk havada dışarıya çıkmamı bekleme.

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde soru zarfı kullanılmıştır?

- A) En çok hangi oyuncağı beğendin?
- B) Neden her gün geç kalıyorsun?
- C) Sana marketten ne alayım?
- D) Seni buraya kim getirdi?

4. "Ben ezelden beridir hür yaşadım, hür yaşarım."

Cümlesinde altı çizili sözcüğün türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Zaman zarfı
- B) Yer-yön zarfı
- C) Miktar zarfı
- D) Durum zarfı

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük zarf değildir?

- A) Arabayı çok hızlı kullanıyorsun.
- B) Dışarı çıkıp ardına bakmadan koştu.
- C) Telefonunla fazla oynuyorsun bence.
- D) Sokağın önünde bekliyoruz seni.

6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yer-yön zarfı kullanılmamıştır?

- A) Dışarı çok soğuk, dikkat edin.
- B) Köpekten korktuğum için aşağı inmeyeceğim.
- C) Patron içeri girdi ve herkesi uyardı.
- D) Topu yukarı atmak için daha güçlü olmalısın.

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde soru anlamı bir zarfla sağlanmıştır?

- A) Yarın hangi elbiseni giyeceksin?
- B) Eve ne zaman geleceğini söyledi mi?
- C) Maç ne zaman başlayacak?
- D) Kaç kişi geldiniz buraya?

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük zarf değildir?

- A) Seni o gün çok bekledim.
- B) Kitaplık yine boş duruyor.
- C) Havalı bir araba arıyor.
- D) Herkes yukarıya çıkmıştı.

Ek 2'nin devamı

9. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcük ya da sözcük gruplarından hangisi zarf görevinde kullanılmamıştır?

- A) Bu milletin yarınları çok daha değerli olacak.
 B) Önümüzdeki günlerde bir toplantı yapacağız.
 C) Eve giderken karşıma yine aynı adam çıktı.
 D) Seni görmem için biraz daha aşağı iner misin?

Birini sevdiğimizde bilinç susuyor ve biraz da aptallaşıyor. Bilinç susunca insan kendisini yeniden doğanın bir parçası gibi hissediyor. Böyle ulaşıyoruz terk edilmiş topraklara.

10. Bu parçada aşağıdaki zarf türlerinden hangisi yoktur?

- A) Durum B) Zaman C) Miktar D) Yer-yön

11. 1) Yağmuru görünce ıçeri girdi.
 2) Sabahları sahile iner.
 3) Onuna gayet güzel konuştu.

Yukarıdaki cümlelerde geçen zarfların türleri aşağıdakilerin hangisinde sırasıyla verilmiştir?

- A) Durum, yer-yön, zaman
 B) Yer-yön, zaman, durum
 C) Durum, zaman, yer-yön
 D) Yer-yön, durum, zaman

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylemi zaman yönünden belirten bir sözcük kullanılmamıştır?

- A) Geçtiğimiz yıl kupayı biz aldık.
 B) Dün işe yine geç geldi.
 C) İşlerini düzenli yapar.
 D) Bir gün kader bize de güler.

13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde miktar zarfı kullanılmamıştır?

- A) Onların hepsini yukarı çıkararak ona anlatmışsın.
 B) Çok sıcak havalarda öğle saatinde dışarı çıkılmasın.
 C) İki akşamdır uyuyamadığından bu gece çok derin uyudu.
 D) Ders çalışıyoruz, biraz daha sessiz olur musunuz?

14. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ikileme zarf görevinde kullanılmıştır?

- A) Kuzular tatlı tatlı uyuyordu.
 B) Kitapta kısa kısa hikâyeler var.
 C) Kara kara gözleri vardı.
 D) Büyük küçük herkes oradaydı.

15. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde pekiştirilmiş sözcük zarf görevinde kullanılmıştır?

- A) Simsiyah gözleri, bakana güven verdi.
 B) Elime aldığım sapsarı civciv çok tatlıydı.
 C) Tepeye çıkınca deniz masmavi uzanıyor.
 D) Gösterdiği çarşafklar bembeyazdı.

Ek 2'nin devamı

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde durum zarfı kullanılmamıştır?

- A) Olay yerinden hızlıca uzaklaştı.
- B) Askerler adım adım ilerliyordu.
- C) Yarın bahçedeki tüm işleri hallederiz.
- D) Sabahları çok daha zor uyanıyorum.

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ikileme zarf görevinde kullanılmamıştır?

- A) Biz çalışırken o horul horul uyuyordu.
- B) İvır zıvır işlerden bıktım artık.
- C) Dün apar topar yanıma geldi.
- D) Düşe kalka öğrendik bu işleri.

18. "Güzel" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde zarf olarak kullanılmıştır?

- A) Bugün çok güzel görünüyorsun.
- B) Bu güzel havada içerde olmak ne kötü.
- C) Ticarete güzel gelişmeler var.
- D) Beni bu güzel havalar mahvetti.

- 19.**
1. Bugün yine hastalanmış galiba.
 2. Yavru kediler bakımsızlıktan ölmüşler.
 3. Geri dönmek için çabalamalısın.
 4. Arkadaşlar aşağıya inmeyin.

Yukarıda numaralandırılmış cümlelerin hangisinde zarf kullanılmamıştır?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

Sibel: Her buluş, daima merakla başlar ve öyle devam eder.

Emel: Buluş yapmanın ilk adımı öncelikle bir problem bulmaktır.

Yeliz: Probleme çözüm aramak, buluş yapmanın en zor ve çok sevкли yanıdır.

Özgür: Önemli olan bir düşünceyi yakalamak ve onu sürekli geliştirmektir.

20. Yukarıda verilen konuşmaların hangisinde diğerlerinden daha az sayıda zarf kullanılmıştır?

- A) Yeliz'in konuşması
- B) Emel'in konuşması
- C) Sibel'in konuşması
- D) Özgür'ün konuşması

- 21.**
1. Onunla eskiden beri iyi anlaşıyordu.
 2. Kış mevsimini seviyorsun demek.
 3. Dün senin hakkında epeyce konuştuk.
 4. Senin yanında zaman çabuk geçiyor.

Yukarıda numaralandırılmış cümlelerin hangisinde zarf görevli sözcük yoktur?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

22. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde soru anlamı bir zarfla sağlanmıştır?

- A) Bu yıl hangi konuları işleyecekmiz?
- B) Söyledi mi sana da kiminle geleceğini?
- C) Nasıl anladın benim de yemeğe katılacağımı?
- D) Buraya geleceğimi sana kim söyledi?

Ek 2'nin devamı

23. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birden çok zarf kullanılmıştır?

- A) O, romanlarında tutunamayanları, kaybedenleri ve çaresizleri ustaca anlatırdı.
- B) Eskiden öğrencilerin çantalarında en az bir mendil olması şarttı.
- C) Kardeşi ve Ali, eski mahallelerindeki günlerini özlemle andılar.
- D) Yaptıklarından pişmanlık duyunca insanlardan özür diledi.

24. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı türden bir zarf kullanılmıştır?

- A) Aşağı yukarı üç yıl sürdü yurt dışındaki çalışma hayatı.
- B) Birkaç haftadır aydınlar arasında "popülerlik" üzerine polemik yaşanıyor.
- C) 1995 yılında "Genç Oyuncular" adlı bir topluluk kurmuştuk.
- D) İki yıl önce yazdığı şiirle yarışmaya girdi ve ödül aldı.

Yaptığın iş, sözlerinden daha çok konuşsun her zaman.

25. Bu cümlede kullanılan zarflar, sırasıyla aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru verilmiştir?

- A) Zaman zarfı – miktar zarfı – zaman zarfı
- B) Yer yön zarfı - miktar zarfı - miktar zarfı
- C) Miktar zarfı - zaman zarfı- miktar zarfı
- D) Miktar zarfı – miktar zarfı- zaman zarfı

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu görüşme formu Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretim modeline uygun olarak işlediğiniz Türkçe dersleri ile ilgili görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Formdaki sorulara vereceğiniz cevaplar ders notlarınızı etkilemeyecek, bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Sizden aşağıdaki soruları samimiyetle cevaplandırmanız istenmektedir.

1. Türkçe derslerinde kullanılan Öge Gösterim Kuramı ile ilgili ne düşünüyorsun?
2. Türkçe derslerinde kullanılan Öge Gösterim Kuramı ile ders işlenmesinin olumlu tarafları nelerdir?
3. Türkçe derslerinde kullanılan Öge Gösterim Kuramı ile ders işlenmesinin olumsuz tarafları nelerdir?
4. Türkçe derslerinde kullanılan Öge Gösterim Kuramının diğer derslerde de kullanılmasını ister misiniz? Neden?
5. Öge Gösterim Kuramı ile yürütülen ders süreci senin Türkçe dersindeki başarıyı etkiledi mi?
6. Öge Gösterim Kuramı ile yürütülen ders süreci senin Türkçe dersine olan ilgi ve tutumunu etkiledi mi? Neden?

Ek 4. İzin Yazıları



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-605.99-E.1151075
Konu : Bilimsel Çalışma İzni
(Taha Yasir CEVHER)

17/01/2019

VALİLİK MAKAMINA

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Taha Yasir CEVHER'in "**Öge Gösterim Kuramı ile Kavram Öğretiminin Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına Etkisi**" isimli çalışması kapsamında Yomra Merkez Ortaokulunda bilimsel çalışma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde; 2018-2019 eğitim öğretim yılında yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2017/25 sayılı genelge çerçevesinde hareket etmesi, **izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi**, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması, **mühürlü anket ve ölçeklerin kullanılması** ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
17/01/2019
Ayhan DURMUŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)
e-posta : argetrabzon@gmail.com
Faks : (0 462) 230 43 74
İnt.Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

Bilgi İçin:
Mesut KAS (Şube Müdürü)
Miraç KÖÇÜK (Öğretmen)
Telefon : (0462) 223 55 52-12

Bu evrak güvenli elektronik imarla imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden **dc6-e648-310f-96e8-033b** koda ile teyit edilebilir.

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Taha Yasir CEVHER, 1986 yılında Elazığ'da dünyaya geldi. İlk orta ve lise öğrenimini Elazığ'da tamamladı. 2005 yılında kazandığı Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalından 2009 yılında mezun oldu. Yüksek lisans öğrenimini bu ana bilim dalında 2009-2013 yılları arasında tamamladı. 2010 yılında Hakkâri Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. 35. madde kapsamında 2013 yılında Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda doktora öğrenimine başladı. Hâlen Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak görevine devam etmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-Posta : tahayasircevher@gmail.com