

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE DERSİNDE ZARF KAVRAMININ ÖĞRETİMİNDE ÖRNEK
AYRINTILAMA STRATEJİSİNİN KAVRAM ÖĞRENME BAŞARISINA,
KALICILIĞA VE TRANSFERE ETKİSİ

Dilber SEZGİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2019

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE DERSİNDE ZARF KAVRAMININ ÖĞRETİMİNDE ÖRNEK
AYRINTILAMA STRATEJİSİNİN KAVRAM ÖĞRENME BAŞARISINA,
KALICILIĞA VE TRANSFERE ETKİSİ

Dilber SEZGİN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi: Mükerrrem AKBULUT TAŞ

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi: Birsal AYBEK

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi: Bilge KuşdemirKAYIRAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2019

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi: Mükerrerem AKBULUT TAŞ

(Danışman)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi: Birsal AYBEK

Üye: Dr. Öğr. Üyesi: Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

...../...../2019

Prof. Dr. Serap ÇABUK

Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2019

Dilber SEZGİN

ÖZET

TÜRKÇE DERSİNDE ZARF KAVRAMININ ÖĞRETİMİNDE ÖRNEK AYRINTILAMA STRATEJİSİNİN KAVRAM ÖĞRENME BAŞARISINA, KALICILIĞA VE TRANSFERE ETKİSİ

Dilber SEZGİN

Yüksek Lisans Tezi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mükerrerrem AKBULUT TAŞ

Temmuz 2019, 82 sayfa

Bu çalışmada, Türkçe dersinde zarf kavramının öğretiminde örnek ayrıntılama stratejisinin kavram öğrenme başarısına, kalıcılığa ve transfere etkisi araştırılmıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeline göre desenlenmiştir. Bu doğrultuda çalışmada bir deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Deneysel uygulama süresi içinde, hem deney grubunda hem de kontrol grubunda dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretimde yılında Adana ili Yüreğir ilçesine bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören 7.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 30 öğrenci, kontrol grubunda 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Deney grubunda örnek ayrıntılama stratejisi kullanılırken kontrol grubunda öğretim programına bağlı kalınarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem yedi ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan kavram öğrenme testi (KÖT), transfer testi (TT) ile okuduğunu anlama testi (OAT) kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 22 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada ön test olarak kullanılan OAT, KÖT ve öğrencilerin Türkçe akademik başarıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi; son test, kalıcılık ve transfer testi toplam başarı puanları düzeltilmiş ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANCOVA (kovaryans) analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testler (OAT, KÖT) toplam başarı puanları kontrol edildiğinde kavram öğrenme son test toplam başarı puanları düzeltilmiş ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Buna karşılık kalıcılık testi ve transfer testi (TT) toplam başarı puanları düzeltilmiş ortalamaları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre deney grubunda kullanılan örnek ayrıştırma stratejisinin kavram öğrenmede kısmen etkili bir strateji olduğu belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kavram öğrenme, ayrıştırma, örnek ayrıştırma stratejisi, zarf kavramı.



ABSTRACT**THE EFFECTS OF EXAMPLE ELABORATION STRATEGY ON CONCEPT
LEARNING SUCCESS, RETENTION AND TRANSFER ON TEACHING
ADVERB CONCEPT IN TURKISH LESSON****Dilber SEZGİN****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mükerrerrem AKBULUT TAŞ****July, 2019, 82 pages**

In this study, the effect of examples elaboration strategy on concept learning success, retention and transfer while teaching adverb concept in Turkish lesson. Research, pre-test post-test control group experimental designed according to research model. Accordingly, an experimental group and a control group were formed in the study. During the experimental application period, both the experimental and the control groups were taught by the researcher.

This research was executed in a public school which takes place in Yüreğir, Adana, with 7th grade students in 2018-2019 autumn education terms. Totality 60 students participated in progress, half of it in experimental group, half of it in control group. We used “example elaboration strategy” in experimental group, while we were using traditional education methods. The experimental procedure was carried out in seven lessons. Data were collected by using reading comprehension test, concept learning test and transfer test prepared by researcher.

The data obtained from the study were analyzed by using SPSS 22 statistical package program. To determine whether there is a significant difference between reading comprehension test, concept learning test and the academic achievements of students in Turkish independent group t test were used and ANCOVA was used to determine whether there is a significant difference between the total achievement levels the post test, retention and transfer test.

When the results obtained from the research findings are summarized, it can be said that there is a meaningful difference on behalf of experimental group on concept learning total achievements level. In spite of that there was no significant difference

between the experimental and control groups in retention and transfer test total achievement levels. As a summary of the results from the research it can be expressed that example elaboration strategy on concept learning used on experimental group is a partly effective method.

Keywords: Concept learning, concept teaching, elaboration, example elaboration strategy, the concept of adverb.



ÖN SÖZ

Bu araştırmada ortaokul yedinci sınıf Türkçe dersinde zarf kavramının öğretiminde örnek ayrıtılama stratejisinin kavram öğrenme başarısına, kalıcılığa ve transfere etkisi incelenmiştir.

Bu çalışma, hiç şüphesiz ki en başından en sonuna kadar her anlamda bana desteğini esirgemeyen, dualarını eksik etmeyen canım ailem, saygıdeğer hocalarım, kıymetli meslek arkadaşlarım ve isimlerini burada anamayacağım birçok kişinin değerli katkıları ve emekleri sonucunda ortaya çıkmıştır. İlk olarak araştırmanın ortaya çıkmasında, araştırma konusunun seçilmesinde, araştırmanın yürütülmesinde, araştırmanın okunabilir ve bilimsel bir nitelik kazanmasında, araştırma sürecinin her aşamasında sorularıma bıkmadan cevap vererek bana rehberlik eden, değerli görüş ve önerileri ile her zaman bana ilham veren, emeğini ve zamanını benden esirgemeyen, akademik katkılarıyla beni destekleyen, ne kadar anlatırsam anlatayım kelimelerin yetersiz kalacağı danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mükerrer AKBULUT TAŞ'a en derinden şükran ve teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın en başından beri desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman gülen yüzüyle enerji veren, değerli fikir ve önerileri ile çalışmaya katkı sağlayan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Değerli zamanlarını bana ayırıp tez savunmamda jüri üyesi olarak beni onurlandıran hocalarım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Bilge Kuşdemir Kayıran ve Dr. Öğr. Üyesi Birsal AYBEK'e en kalbi duygularla teşekkürlerimi sunarım.

Tez yazım sürecinin her aşamasında bilgilerinden yararlandığım canım arkadaşlarım Merve Karcı, Evin BATGI ŞAHBAZ, Gülçin ZEYBEK ve Nihan DAĞ'a; dersleriniz bitti mi öğretmenim, size yardım edelim mi öğretmenim diye her zaman soran kendileri küçük ama yürekleri büyük olan tatlı öğrencilerime ve ders programımın ayarlanmasında hiçbir isteğimi karşılıksız bırakmayan okul yöneticilerime teşekkür ederim. Birçok konuda bilgi aldığım, bir konuda bana faydası olan ve isimlerini burada anmadığım birçok arkadaşına da teşekkür ederim. Son olarak tez sürecimin son zamanlarında hayatıma giren, önce tezin diyerek bütün yükü omuzlayan yol arkadaşım sevgili eşime teşekkür ederim.

Dilber SEZGİN
Temmuz, 2019

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
KISALTMALAR	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ	xv

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1.Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3.Araştırmanın Önemi.....	7
1.4.Sınırlılıklar.....	8
1.5.Sayıtlar.....	8

BÖLÜM II KURAMSAL AÇIKLAMALAR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kuramsal Açıklamalar.....	10
2.1.1.Kavram Öğretimi.....	10
2.1.2.Kavram Öğretiminde Örneklerin Rolü.....	12
2.1.3.Ayrıntılama.....	14
2.1.4.Türkçede Kavram Öğretimi.....	18
2.2. İlgili Araştırmalar.....	18
2.2.1. Türkçe Dersinde Kavram Öğretimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	18
2.2.2. Kavram Öğretiminde Ayrıntılama Stratejisiyle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	20
2.2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	26

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	27
3.2. Çalışma Grubu.....	28
3.3. Veri Toplama Araçları.....	35
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	36
3.3.2. Okuduğunu Anlama Testi.....	36
3.3.3. Kavram Öğrenme Testi.....	36
3.3.4. Transfer Testi.....	40
3.4. Veri Toplama Süreci	41
3.4.1. Verilerin Toplanması.....	41
3.4.2. Araştırmada Kullanılan Öğretim Materyalleri ve Dersin İşlenişi.....	43
3.4.2.1. Deney Grubunda Kullanılan Materyaller ve Dersin İşlenişi	43
3.4.2.2. Kontrol Grubunda Kullanılan Materyaller ve Dersin İşlenişi	46
3.5. Araştırmada Alınan Etik Önlemler.....	46
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	47

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular.....	49
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular.....	50
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular.....	52

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacı ile İlgili Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorum..	54
5.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacı ile İlgili Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç ...	56
5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacı ile İlgili Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç..	58

BÖLÜM VI**SONUÇ VE ÖNERİLER**

6.1. Sonuçlar	60
6.2. Öneriler	60
6.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler	60
6.2.2.İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	61
KAYNAKÇA	63
EKLER	71
ÖZ GEÇMİŞ	83

KISALTMALAR

OAT: Okuduğunu Anlama Testi

KÖT: Kavram Öğrenme Testi

TT: Transfer Testi

UGF: Uzman Görüş Formu



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü	28
Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Türkçe Akademik Başarı Notlarının Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	29
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin OAT Puanlarının Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	30
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kavram Öğrenme Ön Test Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	30
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	31
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	32
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	33
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yardımcı Kaynak Kullanmalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	34
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Günde Ortalama Ders Çalışma Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	34
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Aylık Okuduğu Kitap Sayılarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	35
Tablo 11. Kavram Öğrenme Testi (KÖT) Maddelerinin Madde Güçlük İndisleri (pj), Standart Sapmaları (sj), Ayırıcılık İndisleri (rjx), t ve p Değerleri	38
Tablo 12. KÖT Test Analizi Sonuçları	39
Tablo 13. KÖT Belirtke Tablosu.....	39
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin KBT Öntest-Sontest Toplam Başarı Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, standart Sapma, Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri	49
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının KÖT Son Test Toplam Başarı Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları	50

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin KÖT Sontest-Kalıcılık Toplam Başarı Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, standart Sapma, Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri	51
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Ortalama Puanlarına Ait Kovaryans Analizi Sonuçları	51
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin KÖT Sontest- Transfer Testi Toplam Başarı Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Düzeltirilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri	52
Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Transfer Testi Ortalama Puanlarına Ait Kovaryans Analizi Sonuçları	53



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	71
Ek 2. Kavram Öğrenme Testi Uzman Görüş Formu.....	73
Ek 3. Kavram Öğrenme Testi	75
Ek 4. Transfer Testi	77
Ek 5. Transfer Testi Cevap Anahtarı	79
Ek 6. Ders Planı	81



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

İnsan, doğası gereği doğumuyla başlayıp ölümüyle son bulacak olan yaşamı boyunca durmadan yeni şeyler öğrenebilen bir varlıktır. Yeni doğan bir bebek zaman içerisinde etrafında var olan nesnelere, olup bitenleri fark ederek onlarla etkileşime girer ve deneyimler. Ormrod'a göre (2015) iki aylık bebekler bile deneyimlerini organize etmelerine yardım eden kategoriler oluşturduklarına dair kanıtlar sunmaktadır. Çocuklar ilk olarak çevrelerinde var olan nesnelere farkına vararak onları ayırt edip anlamlandırmaya çalışır. Daha sonra karşılaştığı nesnelere daha önce ayırt ederek öğrendiği nesnelere benzerliklerine ve farklılıklarına bakarak anlamlandırır ve bu şekilde zihninde kategoriler oluşturmaya başlar. Aslında bu süreç çocuklarda kavramların oluşmaya başladığının bir göstergesidir.

Küçük çocuklarda kavramların daha çok şekillerine, işlevlerine, diğer bir ifade ile somut özelliklerine dikkat edilerek oluşturulduğunu belirten Ormrod bu konuda aşağıdaki çalışmayı örnek olarak vermektedir:

Örneğin Deveries (1969) tarafından yapılan bir çalışmada üç ile altı yaş grubunda olan çocuklar Maynard isimli ve iyi huylu bir kediyle kısa bir süre oynamıştır. Daha sonra deneyi yapan kişi çocukların önünde Maynard'a vahşi görünümlü bir köpek maskesi takmış ve "Bu şimdi hangi hayvan?" diye sormuştur. Üç yaşındaki çocukların çoğu Maynard'ın şimdi bir köpek olduğunu iddia etmiş ve onu sevmeyi reddetmiştir. Aksine altı yaşında olan çocuklar maskenin Maynard'ın kedi olmasını değiştirmediklerinin farkında olarak köpek maskesini görmezden gelebilmiştir. Çocuklar büyüdükçe kavramsal olarak belirgin özelliklere daha az önem vermeye ve soyut niteliklere daha fazla odaklanmaya başlar (Akt.; Ormrod, 2015, s. 241).

Yapılan alıntılarda da belirtildiği gibi insanların bir kavramı ilk öğrenmeleri çoğunlukla somut olarak gerçekleşir ve sonrasında daha soyut bir anlayış geliştirirler.

Martorella (1986) kavramı, dilimizdeki bir şey hakkında hüküm taşıyan kelime olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla kavramlar insanların ortak bir anlayış geliştirmelerini sağlar ve bu açıdan da günlük yaşamın vazgeçilmez unsurlarından biridir. Kavramlar, insanların iletişim kurmasını, anlaşabilmesini ve aynı nesneden aynı şeyi anlamasını

sağlar. Örneğin kalem sözcüğü söylendiğinde herkesin zihninde aynı şey belirir ve zihinde oluşan bu benzerlik sayesinde insanlar sağlıklı bir iletişim kurabilirler. Şimşek (2006, s. 27) de kavramı şöyle tanımlamaktadır: “Kavram; benzer özellikleri paylaşan nesne, görüş ve olaylara verilen ortak isimdir. Başka bir deyişle, paylaştıkları ortak özellikler nedeniyle aynı küme, sınıf ya da kategori içinde yer alan örnekler bir kavram oluşturur.” Öyleyse kavramın bazı özellikleri yönünden birbirine benzeyen nesnelere ya da olayların zihinsel olarak gruplandırılması ile oluştuğu belirtilebilir (Ormrod, 2015). Kavram dış dünyayla bağlantı kurmamızı sağlayan bilgilerin, nesnelere, eşyaların zihnimize var olan bir soyutlaması, sınıflaması ya da genellemesidir (Şimşek, 2006). Kavram zihinsel bir sınıflamadır çünkü benzer özellikler taşıyan nesnelere ya da olaylar kategori biçiminde zihinde temsil edilir. Kavram bir genellemedir çünkü bir kavram söylendiğinde zihnimize o kavramın tek bir örneği değil kavramın tüm örnekleri şekillenir. Kavram bir soyutlamadır çünkü ayırt edip öğrendiğimiz ve diğer bilgi ve nesnelere ayırt ettiğimiz bilgi ya da nesnelere zihinde temsilidir (Coşkun, 2011).

Kavram öğrenme, nesnelere basit şekilde sınıflama veya bir sınıf nesnenin adını ve tanımını söyleme değildir. Kavram öğrenmede, çeşitli nesne ve olayların ortak öğelerinin soyutlanarak algılanması, bunların benzer ve farklı yönlerinin belirlenebilmesi gerekir. Böylece üst düzey bilişsel süreçler geliştirilmiş olur (Fleming, 1987; Child, 1981; Akt: Cantekiner, 2002, s. 8). Gagne’ye (1985) göre kavram öğrenme, nesnelere, olayları ya da insanları bir sınıfa koyabilme ve bu sınıfa bir bütün olarak tepkide bulunabilme olarak betimlenmektedir (Akt: Özyürek, 1983, s. 349).

Tennyson, Wooley ve Merrill (1972), kavram edinmenin sınıf içi ve sınıflar arasındaki ayrımların genellemesi olduğunu, bu iki süreç aynı anda birlikte değerlendirilmedikçe kavram edinme konusunda bir çıkarım yapmanın mümkün olmadığını belirtmektedirler. Yeni bir kavramı edinmiş olan bireyin; daha önce karşılaşmadığı bir nesneyi, olayı, durumu ya da bunların temsilini, belli bir sınıfın üyesi olan ya da olmayan nesne, olay ya da durumlar olarak ayırıp tanıyabileceklerini belirtmektedirler.

Kavram öğrenme, kimi zaman rastlantısal kimi zaman kasıtlı bir şekilde gerçekleşir (Şimşek, 2006). Okullarda yapılan öğretim, kavram öğrenmenin kasıtlı bölümünü oluşturmaktadır ve kavram öğretimi, öğretim programlarının içeriğinde önemli bir yer tutmaktadır. Kavramlar, insan düşüncesinin temel yapıları olduğu için kavramların açıklığı ve zenginliği insanların öğrenmelerinin anlamlı olmasında büyük

rol oynar. Bu nedenle okulda kavramların öğretilmesi çok önem taşır (Fidan, 1996, s. 192). Kavram öğrenme, örgün okul deneyimlerimiz içinde oldukça ağırlıklı bir yer tutmaktadır. Okul öncesi eğitimden başlayarak doktora sonrası eğitime değin, gittikçe karmaşıklaşan kavramlar öğrenmekteyiz. Bir kavramı öğrenmenin göstergesi, o kavramı tanımlayabilmek, örneklerini ayırt edebilmek ve uygun genellemeleri yapabilmektir (Şimşek, 2006, s. 27).

Kavramlar yaşamımızın ve okul öğrenmelerinin bu denli önemli bir parçasıyken, kavramların öğretiminde hangi yolun ya da stratejinin daha iyi ya da en iyi yol olduğunu bilmek eğitimciler ve öğrenciler için oldukça önemlidir. Öğrenciler için önemli bir yeri olan bilgiyi öğrenmek ve öğrenilen bilgiyi saklamak için en etkili strateji nedir sorusunun elbette ki basit bir cevabı yoktur. Çünkü öğrenme problemlerine kesin çözüm olabilecek bir strateji yoktur. Ancak daha iyi ya da en iyi olabilecek bir yol her zaman vardır. Kavram öğrenmede daha iyi sonuç alabilmek için üzerinde çalışılmış olan ve kullanılan stratejilerden birisi de ayrıntılamadır (Hamilton, 1989; Hamilton, 1990; Hamilton, 1997; Hannon, Lozano, Farias, Hernandez ve Fuhrman, 2010; Hannon, 2012; Mayer, 1980; Merrill, Tennyson ve Posey, 1992; Charney ve Reder, 1986; Tennyson vd., 1972; Tennyson ve Park, 1980).

Ayrıntılama, öğrenilecek bilgi ile ilişkili bilgi arasındaki bağı açıklığa kavuşturarak bilgiyi zenginleştirme (enhancement) olarak tanımlanabilir (Hamilton, 1997). Aslında ayrıntılama, orijinal içeriği farklı bir şekilde ama ilişkisel yolla kodlamadır (Hamilton, 1989). Ayrıntılama kapsamlı bir biçimde, diğer bilgilere göre hatırlanacak olan bilginin orijinalini aydınlatan, açıklığa kavuşturan her tür zenginleştirmedir (Charney ve Reder, 1986). Ayrıntılamalar, bir metne gömülen, yazar tarafından üretilen açıklamalar, analogiler veya örnekler olabilir. Ayrıntılamalar, ayrıca hatırlanan bilginin öğrenciler tarafından üretilen kişisel örnekleridir (Hamilton, 1989; Lewalter, 2003) ve kavramların tanımlarında belirtilen önemli özelliklerin öğrenciler tarafından yeniden üretilen ifadeleridir (Charney ve Reder, 1986).

Hamilton'a (1989) göre, ayrıntılamalar öğrenci veya yazar tarafından üretilen olarak sınıflandırılabilir. Hannon'un (2012) çeşitli çalışmalardan aktardığına göre öğrenci tarafından üretilen ayrıntılamalar, hatırlanan bilginin öğrenciler tarafından üretilen kişisel örnekleridir ve kavramların tanımlarında yer alan önemli özelliklerin öğrenciler tarafından yeniden ifade edilmesidir. Öte yandan, yazar tarafından üretilen ayrıntılamalar, yazarın bir metne gömüldüğü açıklamalar, analogiler veya örneklerdir. Öğrenen tarafından üretilen ayrıntılamaların yazar tarafından üretilen ayrıntılamalara

kıyasla daha iyi ve kalıcı öğrenmeler sağlayacağı beklenirse de öğrenen tarafından üretilen ayrıntılamalar ile yazar tarafından üretilen ayrıntılamalardan hangisinin daha iyi bir öğrenme sağladığına dair yapılan çalışmaların, farklı sonuçlar gösterdiği alanyazında belirtilmektedir (Charney ve Reder, 1986; Hamilton, 1989; Rawson ve Zamary, 2016; Rawson ve Zamary, 2018).

Öğrenen tarafından üretilen ayrıntılamalar birleştirici ve karşılaştırmacı ayrıntılamalar olarak ikiye ayrılır. Karşılaştırmacı ayrıntılamalar, hatırlanması gereken bilginin farklı bölümlerini karşılaştıran ya da pekiştiren ayrıntılamalardır ve bilginin ayırt edici özelliğini artırır. Örneğin bir öğrencinin kavram tanımları arasındaki farkları karşılaştırması, bir karşılaştırmacı ayrıntılamadır (Hannon, 2012). Birleştirici ayrıntılama öğrenenin, belleğinde var olan bilgilerle öğrenilecek bilgi arasında bağ kurması ve bu bağı kendi örnek ya da cümleleriyle aktarabilmesi olarak tanımlanabilir (Hannon, 2012). Birleştirici ayrıntılamalar, bir öğrencinin hatırladığı bilgiler ile uzun süreli belleğinde önceden var olan bilgilerle ilgili kendi ürünüdür; örneğin öğrencinin, uzun süreli belleğinde var olan şemasını kullanarak yeni bir kavram için bir örnek oluşturmasıdır (Hannon, 2012). Birleştirici ayrıntılamalar, öğrenciyi önceki bilgilerini aramaya zorlar ve bu bilgileri, hatırlanacak bilgilerle ilişkilendirir (Hamilton, 1989; Mayer, 1980). Bu aralamalarının sonucunda öğrencide yeni öğrenilen bilgiler için alıma hazır hale gelen daha geniş ve bütünleşmiş bir bellek ağı oluşur (Hamilton, 1989).

Kavram öğrenmede önemli bir yeri olan örneklere ağırlık veren bir ayrıntılama türü olarak örnek ayrıntılama, bir kavramın örnek ve örnek olmayanlarının kavramın tanımı ve özellikleri açısından ayrıntılandırılmasıdır (Hannon, 2012). Kavram öğretiminde örnek ayrıntılama; bir kavramın örneğinin sunulması, örnek üzerinde özelliklerin gösterilmesi, çözülmüş örnek kullanarak örneğin neden örnek olup olmadığının açıklanması; öğrenci tarafından örnek üretilmesi ve örnek üzerinde özelliklerin açıklanması şeklinde karşımıza çıkan bir ayrıntılama türüdür (Hannon, 2012; Hamilton, 1997). Hamilton (1989), bir kavramın her bir tanımı için iki kişisel örnek oluşturan öğrencilerin problem çözme soruları üzerinde kişisel örnekler üretmeyen öğrencilere göre daha iyi performans gösterdiğini gözlemlemiştir. Simpson, Olejnik, Tam ve Supattathum (1994) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerden, metni tekrar etmeleri, “niçin” sorularını yanıtlamaları (buldurucu ayrıntılama/elaborative interrogation) ya da imaj kullanarak örnek üretmeleri (örnek ayrıntılama grubu) istenmiştir. Araştırma sonucunda örnek üreten öğrencilerin kalıcılık testinde,

metni tekrar eden ve niçin sorularını yanıtlayan öğrencilere göre daha iyi performans gösterdikleri saptanmıştır.

Kavramlar, bütün derslerin yapı taşlarıdır ve bu durum Türkçe dersi için de geçerlidir. Türkçe dersinin dört temel dil becerisini geliştirme amacı vardır. Bunlar okuma, yazma, dinleme ve konuşmadır. Bu dört temel dil becerisi, dil bilgisi öğretimi ile desteklenerek sağlanmaktadır. Dil bilgisi öğretimi, çocuğun okul öncesi dönemde kullanarak öğrendiği kalıpları, ortak kurallara bağlama ve dili, dil bilgisi kurallarına göre öğretme çabasıdır (Yaman, 2006). Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi Türkçe dersi için oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyişi hakkında kaynak olan bilgileri edinmeleri ve bu bilgileri işlevine uygun bir biçimde kullanabilmeleri, bu kullanımlarını bilinçli bir şekilde yapabilmeleri; kendilerini doğru bir biçimde ifade etmeleri açısından dil bilgisi çalışmaları önem kazanmaktadır.

2005 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dilbilgisi öğretimi şu şekilde açıklanmıştır:

“Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır. ... Türkçeyle ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır” (MEB, 2006, s. 7, 8).

Yapılan literatür taraması sonucunda kavram öğrenme ile ilgili çalışmaların daha çok fen ve teknoloji alanında yapıldığı ve bu alanda farklı yöntem ve stratejilerin kavram öğrenmeye etkisinin incelendiği belirlenmiştir. Cebesoy (2009), anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin, Çakar (2013) araştırmaya dayalı öğrenmenin, Çavumirza (2018) model temelli yöntem ile öğrenmenin, Duru (2007) beyin fırtınası tekniği ile öğretimin, Dünder (2007) kavram analizi stratejisinin, Eren (2011) probleme dayalı öğrenmenin, Güneş (2013) üç boyutlu görsel materyal kullanımının, Hacıoğlu (2011)

bilimsel tartışma destekli örnek olayların, Kaplan (2006) ev ödevleri verilmesinin, Kırılmazkaya (2014) web tabanlı araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretiminin, Kocatürk (2016) çevre sorunlarını ve eylemlerini araştırma ve değerlendirme modeline dayalı öğretim yönteminin, Kula (2009) araştırmaya dayalı fen öğrenmenin, Kurt (2001) işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, Minaslı (2009) simülasyon ve model kullanılmasının, Özkarslı (2009) aile ve öğretmen destekli yapılandırmanın, Talaslıoğlu (2016) grafik okuryazarlığının, Tandoğan (2006) probleme dayalı aktif öğrenmenin, Taşezzen (2005) çoklu zeka kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin, Yaşar (2006) zihin haritalama tekniğiyle not tutmanın, Yıldız (2013) bellek destekleyici stratejilerin kavram öğrenmeye ve farklı değişkenlere etkisini araştırmışlardır. Yine literatür taraması sonucunda Türkçe dersi için yapılan kavram öğrenme çalışmalarının sayısının oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir (Bilgin, 2018; Koçmar, 2017; Kurt, 2018; Sayın, 2014; Türktan, 2011). Ayrıca yapılan çalışmalarda daha çok sıfat kavramı ile çalışıldığı (Bayram, 2015; Çocuk, 2012; Durukan, 2011; Eyüp, 2013; Polatcan, 2013; Süğümlü, 2009), zarf kavramının sıfat kavramına göre çok fazla tercih edilmediği (Tan, 2008) görülmektedir. Bununla birlikte araştırmacının deneyimlerinden elde ettikleri doğrultusunda öğrencilerin zarf kavramını öğrenmede yaşadığı sıkıntılar ve zarf kavramının “sıfat” kavramı ile çok fazla karıştırılması, araştırmacıyı araştırma konusu olarak zarf kavramını seçmeye yöneltmiştir. Bu nedenle bu çalışmada zarf kavramı seçilmiştir.

Türkçe dersinin geliştirilmesini amaçladığı dört temel dil becerilerinden birisi okumadır. Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2005, s. 15). Okuduğunu anlama ise bir metindeki sözcükleri, kavramları seslendirme ve ezberleme değildir; yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, yeniden anlamlandırma işlemidir (Şengül ve Yalçın, 2004, s. 39). Okuduğunu anlama, kavram öğrenme ve kavram öğretiminde edinilen bilgilerin anlamlandırılmasında belirleyici bir etkendir (Hamilton, 2004). Özellikle yazılı bir metinden kavram öğrenirken, okuduğunu anlama, yorumlama ve yeniden anlamlandırma kavramla ilgili bilgilerin daha doğru bir şekilde soyutlanmasını, genelleme ve ayırt etme becerilerinin kavramın yapısına uygun

bir şekilde edinilmesini sağlayabilir. Bu sebeple araştırmada okuduğunu anlama becerisi bir değişken olarak ele alınmıştır.

Belirtildeği üzere Türkiye’de kavram öğrenmede örnek ayrıntılama stratejisinin etkisini inceleyen herhangi bir çalışma bulunamamıştır. rnek ayrıntılama stratejisinin kavram öğrenme başarisına etkisini inceleyen herhangi bir araştırmanın olmayışı bu anlamda literatürdeki boşluğa işaret etmektedir. Bu nedenle bu araştırmada bir ayrıntılama stratejisi türü olarak örnek ayrıntılamanın kavram öğrenmeye etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda “Türkçe dersinde zarf kavramının ğretiminde örnek ayrıntılama stratejisinin kavram öğrenme başarisına, kalıcılığa ve transfere etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, örnek ayrıntılama stratejisinin kavram öğrenme başarisına, kalıcılığa ve transfere etkisini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu ğrencilerinin kavram öğrenme testi ile okuduğunu anlama n testi toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, kavram öğrenme son test toplam başarı puanları örnek ayrıntılama stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Deney ve kontrol grubu ğrencilerinin kavram öğrenme son test toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, kalıcılık testi toplam puanları örnek ayrıntılama stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Deney ve kontrol grubu ğrencilerinin kavram öğrenme son test toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, transfer testi toplam puanları örnek ayrıntılama stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3.Araştırmanın nemi

Toplumsal bir varlık olan insan doğası gereği diğer insanlarla iletişim kurmak ve bu iletişimini dil yoluyla sağlamak zorundadır. Elbette ki dil kullanmadan da insanlara derdimizi anlatabilir, onları anlayabilir ve iletişime geçebiliriz. Ancak bu anlaşma ya da

iletişim çabamız bir yere kadar gidebilecek, bir noktadan sonra yetersiz kalacaktır. İnsanlarla iletişimimizin temel ögesi sözcüklerdir; sözcükler ise zihnimizdeki soyut temsilleri bulunan kavramların dışavurum şeklidir. Kavramlar bahsedilen olay, nesne ya da eşyaların zihinsel temsilleridir ve dolayısıyla insanların anlaşılmasını, aynı şeyden aynı şeyi anlamalarını sağlar (Klausmeier, 1990).

Kavramlar öğretim programlarının önemli bir parçasıdır (Senemoğlu, 2005, s. 532). Çünkü bilişsel alanla ilgili en temel kazanımlar kavramlar bilgisiyle başlayıp çeşitli aşamalardan sonra ilke ve genellemeler bilgisine böylelikle de daha üst düzey beceri olan kuram ve yapılar bilgisine ulaşır. Yani programda belirtilen kazanımların gerçekleştirilmesi kavramlar bilgisine bağlıdır.

Türkçe dersinde dil bilgisi öğretiminde öğrenciye kazandırılmaya çalışılan kavramlar soyut nitelik taşımaktadır. Öğrenciler tarafından anlaşılması ve öğrenilmesi bu soyut özelliğinden dolayı daha da zorlaşmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerde kavramların anlaşılıp anlamlandırılması için farklı öğrenme-öğretme yolları kullanılmalıdır. Arı (2011), etkili bir öğretimde en iyi strateji, yöntem ve teknik olamayacağını vurgularken merkezinde insan olan eğitim kavramının her bir birey için anlama, algılama ve etkilenme derecelerinin birbirinden farklı oluşu, öğretmenlerin alan ve formasyon bilgilerinin aynı seviyede olmayışı gibi eğitim uygulamalarının başarıya ulaşmasını etkileyen önemli öğeleri bünyesinde barındırdığına işaret eder. Bu çalışmada kavram öğrenmede bir ayrınıtlama stratejisi türü olarak örnek ayrınıtlama stratejisinin kavram öğrenmedeki etkililik düzeyine bakılacaktır. Dolayısıyla böyle bir çalışmanın hem kavram öğrenme çalışmalarına katkı sağlayacağı hem de Türkçe dersinde dil bilgisi öğretimi için faydalı olacağı düşünüldüğünden bu çalışma önemli görülmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür.

- Bu araştırma, 2018/2019 eğitim öğretim yılında Adana ilinin Yüreğir ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinden 60 öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırma, Türkçe dersi yedinci sınıf konusu olan zarf kavramı ve zarf kavramının alt kavramlarıyla sınırlıdır.

- Araştırmada elde edilen veriler, araştırmada kullanılan kavram öğrenme testinin, transfer testinin ve kalıcılık testinin özellikleri ile ve bu testlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırma, uygulanan örnek ayırıtılama stratejisi ile sınırlıdır.

1.5.Sayıtlar

Bu araştırmanın;

- Deneysel işlem süresince uygulanan testleri katılımcıların içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
- Araştırmada kontrol altına alınamayan okul dışı ve okul içi değişkenlerin deney ve kontrol grubundaki öğrencileri benzer düzeyde etkilediği varsayılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde kavram öğretimi, kavram öğretiminde örneklerin rolü, ayrıştırılma ve Türkçe öğretiminde kavram öğretimi ile ilgili kavramsal çerçeve sunulmuş; ardından konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Kavram Öğretimi

İnsan hayatta kalabilmek için öğrenmek zorundadır. Yaşamının ilk yıllarından ölümüne değin öğrenebilen bir varlık olarak insanın yaşamını sürdürebilmesi için öğrenmesi gerekir. Bu öğrenme kimi zaman rastlantısal kimi zaman planlı kimi zaman örtük bir biçimde gerçekleşebilir. Öğrenme ne şekilde gerçekleşirse gerçekleşsin insan öğrendikleri sayesinde yaşamını devam ettirebilir (Terry, 2013; Driscoll, 2012). Von Dithfurth'a (1995, s. 41) göre, bir canlının yaşamını sürdürebilmesi için, ayırt etme, tanıyıp öğrenme, ayıklayıp seçme gibi temel işlevleri yerine getirmesi gerekmektedir. Kavram bir soyutlamadır ve soyutlamanın gerçekleşebilmesi için insanın zorunlu olarak bu temel bilişsel işlemleri yapabilmesi gerekmektedir (Akt: Coşkun, 2011 s. 6).

Kavramlar, insan öğrenmesinin önemli yapı taşlarındandır ve öğrendiklerimizin anlamlı bir bütünlükte olmasını sağlar. Kavramlar, yaşam boyunca öğrendiğimiz ve deneyimlerimizi işlevselleştirerek ilişkilerimizi kolaylaştıran önemli öğrenme ürünlerindedir. Edindiğimiz deneyimleri, ortak özelliklerinden hareketle sınıflandırmakta, daha kolay algılayabilmekteyiz. Genellikle kavram adını verdiğimiz bu sınıflamaların her biri kendi içinde benzer özellikleri paylaşan nesne, görüş ve olayları kapsamaktadır (Şimşek, 2006, s. 27). Kavramlar, benzer özellikler veya ayırt edici vasıflar taşıyan sınıflandırılmış nesnelere, semboller veya olaylardır. Howard'a (1987) göre kavram, kişinin bir kategorinin örneklerini kavramasını sağlayan bir kategorinin hayali yapısı veya temsildir (Schunk, 2016, s. 190). Kavram, obje, olay, eylem, nitelik ve ilişki gibi herhangi bir şeye ait bireyin organize edilmiş bilgisini temsil eden zihinsel yapı veya temsildir (Klausmeier, 1992). Kavramlar, sözel bilgilerin anlamlı ve kullanışlı yapılar biçiminde bütünleştirilmesinden oluşmaktadır. Kavramlar, belirli bir alandaki sorunları çözebilmek için gerekli olan işlemsel bilgileri geliştirmek

amacıyla kullanılmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde kavramlar, sözel ve işlemsel bilgiler arasında bağlantı ya da köprü işlevi görmektedir (Şimşek, 2006, s.28).

Bir kavramı öğrenmek için kullanılan ilk zihinsel işlem ayırt etmektir (Klausmeier, 1990). Basit bir örnek vermek gerekirse küçük bir çocuk etrafında bulunan birçok nesne içerisinde kalemi onlardan ayırt ettiğinde kalem kavramını öğrenmek için ilk adımını atmış olacaktır. Zaman içerisinde kalem ile karşılaştıkça kalem hakkında zihninde bazı şekiller, özellikler oluşacak ve bunları kalem kavramına ait olacak şekilde yükleyecektir. Ve bir süre sonra kalemi diğer nesnelere arasından ayıklayıp seçecek ve kalem kavramına dair zihninde bir genelleme oluşturmuş olacaktır.

Kavramların belli başlı içerik öğeleri vardır. Bunlar bir kavramın adı, tanımı, ayırt edici özellikleri, ayırt edici olmayan özellikleri, örnekleri ve örnek olmayanlarıdır (Martorella, 1986; Tennyson vd. 1972). Bu paydaşların her biri bir kavramın öğrenilmesinde, anlamlı bir şekilde yapılandırılmasında önemli görevler üstlenmiştir. Herhangi bir kavramın adı, o kavram kategorisinde bulunan bütün örnekleri temsil eden bir sözcüktür. İnsanların iletişim sırasında zihinlerinde ortak bir işaret oluşturan, aynı şeyi zihinlerinde canlandırıp aynı şeyi anlamalarını sağlayan ortak bir temsildir ad. Kavramın adı, belleğimizde depolanmış olan çok sayıda ve çeşitlilikteki anlam içinden gerek duyulan anlamı bulmamızı sağlayan etiketlerdir (Coşkun, 2011, s. 43).

Adlandırmalar, genellemeleri oluşturabilmek için yapılıdır. Bir sözcük tek bir nesneyi değil, bir nesnelere grubunu ya da sınıfını temsil eder. Bu nedenle aslında her sözcük bir sınıfa gönderme yapan genellemedir. Böylece tek bir sözcükle sayısız nesnenin özelliklerini zihnimizde canlandırabiliriz (Coşkun, 2011, s. 42). Kavramın tanımı, söz konusu kavram kapsamındaki nesnelere tamamının taşıdığı ortak özellikleri gösteren bir ifadedir (Coşkun, 2011, s. 55). Tanım bir kavramın bütün örneklerinde bulunan özellikleri barındırmalıdır. Ancak sadece bu özellikleri barındırması yeterli değildir. Ayırt edici özelliklerin belirli bir biçimde sıralanmasına kavram tanımı veya kural denmektedir (Martorella, 1986). Klausmeier ve meslektaşlarının yaptığı araştırmaların öğretim tasarımı için de bazı doğurguları vardır. Bunlardan birisi de kavramın tanımını vermek, olumlu ve olumsuz örnekleri ayırt etme başarısını artırır (Şimşek, 2006, s. 53).

Bir kavramın ayırt edici özellikleri, o kavram sınıfının her örneğinde aynı kalan, örnekten örneğe değişmeyen özelliklerdir. Ayırt edici özellikler, bir kavram sınıfını öteki kavram sınıflarından ayırır. Ayırt edici olmayan özelliklerse, bir kavram sınıfının çeşitli örneklerinde örnekten örneğe değişebilen özelliklerdir (Coşkun, 2011, s. 57). Bir

kalem için rengi, ucunun kalınlığı, hangi malzemeden yapıldığı ayırt edici olmayan özelliklerdir çünkü bunlar o nesnenin kalem olup olmadığına karar verileceği zaman bakılacak olan özellikleri değildir.

2.1.2. Kavram Öğretiminde Örneklerin Rolü

Herhangi bir kavramı meydana getiren belli unsurlar vardır. Bunlar kavramın,

- Adı
- Tanımı
- Ayırt edici özellikleri
- Ayırt edici olmayan özellikleri
- Örnekleri
- Örnek olmayanlarıdır.

Yukarıda sıralanan unsurlar bir kavramın parçalarıdır. Hiç şüphesiz ki kavram öğretiminde bu unsurlardan her biri ayrı öneme sahiptir.

Martorella (1986), nesne ve olayların temel veya ayırt edici özelliklerine göre kavram kategorileri biçiminde ayrıldıklarını belirterek belli bir kategorinin temel veya ayırt edici özelliklerini taşıyan her durumun “örnek” olarak adlandırıldığını söyler. Örnek olmayanlar ise bir kavram kategorisinin ayırt edici özelliklerini taşımayan dolayısıyla o kavram kategorisi içerisinde yer alamayan her durumdur. Her örnek bir kavram kategorisinin örneği iken bir başka kavram kategorisinin örnek olmayanıdır (Coşkun, 2011).

Kavramların öğrenilmesinde örneklerin kullanımı olumlu etkide bulunmaktadır. Çünkü tanımlar, gerçeklikten soyutlanmış genel ifadeler oldukları için anlaşılması biraz daha zor olabilir. Bu nedenle örnekleri tanımlara kıyasla daha kolay anlayabiliriz (Coşkun, 2011, s. 50). Bir kavramın örneğini vermek kadar örnek olmayanı vermek de kavram öğrenmeleri için gereklidir. Çünkü kavramın örneği bize ne olduğunu gösterirken kavramın örnek olmayanı da ne olmadığını gösterir. Dolayısıyla kavram öğretiminde örnekler kullanıldığı kadar örnek olmayanlar da kullanılmalıdır (Klausmeier, 1990; Tennyson ve Park, 1980; Tennyson vd. 1972).

Bir kavramın ayırt edici özellikleri yanında ayırt edici olmayan özelliklerini de gösteren örnekler, konu ile doğrudan ilgilidir ve onların değerleri önemlidir (Caroll, 1964). Örnek ve örnek olmayanların eşleştirilmiş seti sunulduğunda, örnek olmayanlar öğrencilerin ayırt edici özelliklere odaklanmalarına yardım eder (Tennyson vd. 1972).

Örnekler ve örnek olmayanlar, ayırt edici olmayan özelliklerine mümkün olduğunca benzerse, ayırt edici özellikler arasındaki dikkate değer farklılıklar meydana çıkar. Kavram öğrenmede örnek olmayanlar olmadan, öğrenciler, ayırt edici olmayan bir özelliği ayırt edici bir özellik gibi algılayabilirler.

Tennyson (1973), iki deneyinde doğrudan örnek olmayanlarla eşleştirmenin etkisini incelemiştir. İlk deneyde, Tennyson ve diğerleri (1972) tekrarladığı çalışmadaki dört koşul test edilmiştir. İkinci deneyde ise, bütün örnek olmayanlar, her bir deneysel işlem koşulundan çıkarılmıştır. Hipotez, örnek olmayanları kaldırarak kavramın her gözlenebilir öğrenmesini ortadan kaldırmaktır. İlk deneyin sonucu, önceki çalışmanın bulgularını doğrulamıştır. İkinci deneyde, örnek olmayanların kaldırılması, son teste rastgele yanıt örüntüleriyle sonuçlanmıştır. Yorumlama öğrencilerin, tek başına örnekler sunulduğunda kavram kazanmada başarısız olduklarıdır. Bu çalışma göstermiştir ki, örnek olmayanlar olmazsa kavram öğrenme tamamlanmaz (farklı, kolaydan zora örnekler sağlansa bile). Benzer şekilde Tennyson ve Park'ın (1980) çalışması da hem örnek hem de örnek olmayanların sunulmasının, tek başına örneklerin sunulmasından daha etkili olduğunu göstermiştir. Öğrenme sürecinde karşılaşılan örnekler, doğru bir sınıflama oluşmasını sağlayabileceği gibi sınıflama hatalarına da neden olabilir. Markle ve Tiemann'a (1969) göre karşılaşılan örneklerin sonucunda kavram öğrenme sürecinde; aşırı genelleme, dar genelleme ve yanlış kavramsallaştırma olmak üzere üç sınıflama hatası oluşmaktadır (Akt: Coşkun, 2011, s. 50).

Kavram öğrenme sürecini inceleyen çeşitli araştırmacılar, öğrenme sürecinde yalnızca kavramın örneklerine yer vermenin sınıflama hatalarını önlemeye yeterli olmadığını ortaya koymuşlardır. Bir kavramın örnek olmayanları, sınıflamalarımız oluşurken farklı olanı gösterdikleri için önemlidirler. Örneğin Tennyson ve Park'a (1980) göre örnek çeşitliliği sağlanmış, örnekler kolaydan zora doğru sıralanmış olsa bile, sınıfın örnek olmayanları gösterilmediğinde kavram öğrenme tam olmamaktadır. Klausmeier (1990, s. 125) de öğretim sırasında örnekler kadar örnek olmayanlara da yer verildiğinde hem aşırı genellemenin hem de yanlış kavramsallaştırmanın önemli ölçüde azaldığını belirtmektedir. Kavramın öğretiminde örneklerin çeşitliliği önem arz etmektedir. Hep aynı tür örneklerle karşılaşan birey, farklı türdeki örneklerle karşılaştığında genelleme yapmakta zorlanacaktır. Tennyson ve diğerleri, (1972), yaptıkları araştırmada örnekleri zorluk derecelerine göre gruplandırmışlar ve daha sonrasında kolay örnekler üzerinde çalışarak bir kavramı öğrenmeye çalışan deneklerde dar genelleme hatası oluştuğunu gözlemişlerdir. Araştırmacılar böylece öğrenenlere

sadece kolay örnekler sunulduğunda öğrenenlerin daha zor örnekleri daha az sınıflayabildiklerini gözlemişlerdir. Kavram öğretiminde örnekler kavramların daha kalıcı öğrenmesini sağlamaktadır. Özellikle soyut kavramların öğretiminde örnekler kavramın daha somut ve anlaşılır hale gelmesini kolaylaştırmaktadır. Tanımlar soyut ve genel ifadeler oldukları için anlaşılması daha zordur. Örnekler ise bu zorluğu kolaylaştıran bir etkiye sahiptir.

2.1.3. Ayrıntılama

Ayrıntılama yeni bilginin üzerine bilinen bilgiler eklenerek ya da onu bilinen bilgilerle birleştirerek geliştirme sürecidir. Ayrıntılama bilginin genişletilmesini ve bu genişletme yoluyla öğrenci için daha anlamlı hale gelmesini sağlar (Schunk, 2014, s. 154). Genel anlamda ayrıntılama eski bilgilerin yeni bilgileri süslemek için kullanılmasını ve süslenen yeni biçimin bellekte depolanmasını içerir. Bu nedenle ayrıntılama sunulan materyalden daha fazlasının öğrenilmesi sürecidir (Ormrod, 2015, s. 195). Ayrıntılama, öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları yeni bilgileri kendileri için daha anlamlı ve kolay anımsanabilir kılmak üzere gerek kendi içinde, gerekse ilgili önbilgileriyle ya da deneyimleriyle ilişkilendirmelerine dayalı öğrenme stratejilerini kapsar (Şimşek, 2006, s. 8). Ayrıntılama bilginin gerçek halinden uzaklaşmadan öğrenenin, bilgiyi en iyi hatırlayabileceği halde kodlamasıdır. Bu kodlama bazen eklemeler yaparak bazen bilgiler, deneyimler arasında ilişkiler kurularak yapılabilir. Bu işlemler, bilgilerin anımsanmasında öğrenci için fazladan ipucu işlevi görmekte, ayrıntılanan bilgiler ileride kolay anımsanabilmektedir (Şimşek, 2006, s. 8).

Anderson'a göre (1990), ayrıntılamalar, kodlama ve geri getirmeye yardımcı olur çünkü hatırlanacak bilgiyi diğer bilgilerle birleştirirler. En son öğrenilen bu genişletilmiş bellek ağında kolayca ulaşılır. Yeni bilgi unutulduğunda bile, insanlar ayrıntılamaları hatırlayabilir (Akt. Schunk, 2014, s. 154). Ayrıntılama, bilginin uzun süreli hafızada tutulmasını kolaylaştırır. Ayrıntılama, bilginin daha sonra tekrar geri kazanılabileceği ilave bir yol sağlar, bilgi doğru bir şekilde hatırlanamadığında bilgiye ne olmuş olabileceğine ilişkin çıkarımlar yapılmasına yardımcı olabilir. Ayrıca bilginin benzer bilgilerle karıştırılma ihtimalini düşürür (Anderson, 1995, 2005; Hunt ve Worthen, 2006; Akt. Ormrod, 2015, s. 196). Ayrıntılama, öğrenmeyi kolaylaştırır çünkü bir çeşit tekrar şeklidir. Bilgiyi işleyen bellekte aktif halde tutarak ayrıntılama, bilginin uzun süreli bellekte kalıcı olarak kalması ihtimalini artırır. Bu durum ayrıntılamının

eski ve yeni bilgi arasında bağlantılar kurmasıyla geri getirmeyi de kolaylaştırır (Schunk, 2014, s. 169).

Ayrıntılama kapsamlı bir biçimde diğer bilgilere göre hatırlanacak olan bilginin orijinalini aydınlatan, açıklığa kavuşturan her tür zenginleştirmedir (Charney ve Reder, 1986). Ayrıntılama, öğrenilecek bilgi ile ilişkili bilgi arasındaki bağı açıklığa kavuşturarak bilgiyi zenginleştirme (enhancement) olarak tanımlanabilir (Hamilton, 1997). Aslında ayrıntılama, orijinal içeriği farklı bir şekilde ama ilişkisel yolla kodlamadır (Hamilton, 1989). Ayrıntılamalar, örneğin, bir metne gömülmüş, yazar tarafından üretilen açıklamalar, analogiler veya örneklerdir (Hannon, 2012). Ayrıntılamalar ayrıca hatırlanan bilginin öğrenciler tarafından üretilen kişisel örnekleridir (Hamilton, 1989; Lewalter, 2003) ve kavramların tanımlarında yer alan önemli özelliklerin öğrenciler tarafından yeniden üretilen ifadeleridir (Charney ve Reder, 1986).

Ayrıntılama, anlamayı geliştirmek amacıyla önceki bilgilere ilişkili bilgiler, örnekler, ayrıntılar, açıklamalar eklemeyi içerir. Bu yönüyle ayrıntılama varolan bilgi yapılarını bağlamayı ve yeni bilgilere anlam yüklemeyi içerdiği için üreticidir (Marzona, 1989). Ayrıntılamalar, hatırlanacak bilgilere erişmek için ek bilgi yolları sağlayabilir; böylece, hatırlanacak bilgiye bir rota unutulduğunda diğer rotalar hala kullanılabilir halde olacaktır (Reder, Charney ve Morgan, 1986). Ayrıntılamalar bellek izinde unutulmuş bilgileri yeniden yapılandırmak için kullanılabilir (Charney ve Reder, 1986), depolanmış bilgilere organize bir şema koymak için kullanılabilir (Hamilton, 1989) veya kodlama ile geri alma arasındaki unsurların örtüşme sayılarını artırabilirler (Craig ve Tulving, 1975). Ayrıntılamalar aynı zamanda, hatırlanması gereken bilginin ve diğer bilgilerin uzun süreli bellekteki bellek izleri arasında bir ağ oluşturmasını sağlar ve ayrıntılamaların, hatırlanması gereken bilginin hafıza izlerinin gücünü artırdığı düşünülmektedir (Hamilton, 1989).

Hamilton'a (1989) göre, tüm ayrıntılamalar öğrenci veya yazar tarafından üretilen olarak sınıflandırılabilir. Öğrenen tarafından üretilen ayrıntılamalar, yazar tarafından üretilen ayrıntılamalara kıyasla daha etkili ve anlamlı öğrenmeler sağlayabilir. Çünkü ayrıntılama üretirken öğrencinin bilişsel şemasında bir hareketlenme olacak ve bilişsel yapısı aktif olacaktır. Yani ayrıntılama, öğrenenin kendi zihinsel yapısının bir ürünü olacaktır. Örneğin, Hannon ve diğerleri (2010), öğrencilerin kavram çiftlerinin önemli özelliklerini belirten öğrencilerin, öğrencilerin tanımları

tekrar okumasına göre daha etkili öğrenme sağladığını gözlemlemiştir (Hannon, 2012).

Ayrıntılamalar yazar tarafından üretilebileceği gibi öğrenenler tarafından da üretilebilir. Sıklıkla bir şeyi kendi başımıza oluşturarak öğrendiğimizde, başkasının bize hazır olarak sunduğu zamana kıyasla daha kolay hatırlarız. Bu olgu üretim etkisi olarak bilinir (Ormrod, 2015, s. 196).

Reder ve diğerleri (1986) ne göre de, öğrenci tarafından üretilen ayrıntılamalar, yazar tarafından üretilen ayrıntılamalara kıyasla daha iyi öğrenmeye neden olabilir, çünkü bir öğrencinin kendi ayrıntılamaları muhtemelen kendi amacına daha yakındır.

Mayer (1980) ve Hamilton (1989), düz yazıdan kavram ve ilke öğrenmek için, bireyin yeteneği ile ilgili, öğrenenin oluşturduğu ayrıntılamaların etkisini araştırmışlardır. Mayer'deki (1980) bireylere, ya metnin farklı bölümlerinden bilgiyi (ayrıt edici ayrıntılama) karşılaştırmaları ya da metin içindeki bilgiyle, metin için önceden sunulan iyi bilinen bir modeli (zengin ayrıntılama) karşılaştırmaları istenmiştir. Mayer'in aksine, Hamilton (1989), kişilerden, metin içinde sunulan, hedef kavramlara ilişkin kişisel örneklerini üretmelerini (zengin ayrıntılama) istemiştir. Mayer (1980) ve Hamilton'daki kişilerde, ayrıntılamalar, sadece yakın transfer görevlerinde daha üstün kontrol üretilmesine neden olmuşlardır. Ayrıca Mayer (1980), zenginleştirici etkinliğin, ayrıt edici etkinlikten daha iyi transfer performansı ürettiğini bulmuştur. Mayer (1980), zenginleştirici etkinliğin üst düzey etkilerini, hedef materyalin özümsemesine ve okuyucunun önceki bilgi ve deneyimlerine bağlamaktadır.

Hamilton (1997), metinden kavram öğrenmede üç farklı ayrıntılama türünün etkisini incelemiştir. Bu üç farklı ayrıntılama türü ilişkisel ayrıntılama, birleştirici ayrıntılama ve sorgulayıcı ayrıntılamadır. Çalışmada denekler ilişkisel ayrıntılamada kavramların farklılıklarını buldu, birleştirici ayrıntılamada kavramlara kişisel örnekler üretti ve sorgulayıcı ayrıntılamada metinde kullanılan örneklerin niçin kavramın en iyi örneği olabileceğini ve davranışlar üzerinde niçin etki yaratabileceğini açıkladılar. Yapılan iki deneyde de hedef kavramın karşıtı ile ilgili konuların sorulduğu ilişkisel ayrıntılama koşulunda denekler, diğer iki koşula göre daha iyi performans üretmiştir.

Hannon (2012), türdeş ve türdeş olmayan kavramların öğrenilmesi için en iyi stratejinin farkı ilişkisel işleme mi yoksa örnek ayrıntılama mı olduğunu belirlemek için bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmasında üç deney yapmıştır. Çalışma sonucunda farkı ilişkisel işleme stratejisinin, türdeş kavramların tanımlarını öğrenmek için birleştirici bir ayrıntılama stratejisi olarak örnek ayrıntılamadan daha iyi olduğu saptanmıştır. Ayrıca

öğrencilerin üç deneyde de örnek ayrıntılama koşulunda daha fazla zaman harcadığı belirtilmiştir. Bir bütün olarak bakıldığında ise türdeş kavramların tanımlarını öğrenmede farkı ilişkisel işleme daha iyi bir stratejidir ve türdeş olmayan kavramların tanımlarını öğrenmede de örnek ayrıntılama kadar iyi bir stratejidir.

Genellikle bütün ayrıntılamalar, bilgiyi geri getirme ve kodlama için hiç olmamasından iyidir ancak bazı ayrıntılamalar daha etkili olabilir. Notlar tutmak ya da yeni öğrenilen bilgiyle önceden öğrenilen bilgilerin ilişkilendirilmesi önermeli ağlar oluşturur. Etkili ayrıntılamalar önermeleri birleştirir, eksiksiz hatırlamayı artırır (Schunk, 2014, s. 169). Ayrıntılamamanın türü ne olursa olsun araştırmacıların çoğu ayrıntılamamanın genellikle hatırlanacak olan bilginin öğrenilmesini kolaylaştırdığında ve bilginin öğrenilmesine yardımcı olduğunda hemfikirlerdir (Cherry, Park, Frieske ve Rowley, 1993; Reder vd., 1986; Simpson vd., 1994).

2.1.4. Türkçe Dersinde Kavram Öğretimi

Eğitim öğretim faaliyetlerinde bilgiler genellikle kavramlar etrafında şekillenmiştir. Öğretim faaliyetlerinin temelinde yer alan kavramlar anlamlı öğrenmeler oluşmasına yardımcı olur. Çünkü kavramlar, çok çeşitli sayıdaki bilgilerin anlamlı bir bütün halinde sunulmasını kolaylaştırır. Bu durum her ders için geçerli olduğu kadar Türkçe dersi için de geçerlidir.

Türkçe Öğretim Programı (2018) ile öğrencilerin dinleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisinin gelişimi amaçlanmıştır. Bu programda dil bilgisi ile ilgili kazanımlar, öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak sınıf seviyesine uygun şekilde artan bir yoğunluk içinde birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar aşamalı olarak dağıtılmıştır. Bu yaklaşımla dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Dil bilgisinin, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınması hedeflenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe öğretiminin yanında; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Soyutlama, genelleme, sorgulama, ilişki kurma gibi üst düzey zihinsel becerilerin gelişimi kavram öğrenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesiyle oluşur. Çünkü üst düzey becerilerin gelişimi temel becerilerin tam anlamıyla kazanılmış olmasına bağlıdır. Kavramlar da eğitim öğretim sürecinin temel kaynaklarıdır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Türkçe dersinde kavram öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalar, ayırıtılama stratejisi ile ilgili çalışmalara ve bu çalışmaların değerlendirilmesine yer verilmiştir.

2.2.1. Türkçe Dersinde Kavram Öğretimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Kavram öğretimi ve kavram öğrenme ile ilgili çok sayıda deneysel araştırma yapıldığı söylenebilir. Ancak araştırma kapsamında çok sayıda çalışmaya ulaşılmakla birlikte aşağıda kuramsal çerçeve ile tutarlılık gösteren belli başlı araştırmalara yer verilmiştir.

Türktan (2011) tarafından yapılan çalışmada yapılandırılmış grid tekniğinin Türkçe eğitiminde kavram öğretimine etkisi araştırılmıştır. Çalışma grubu yedinci sınıf öğrencilerinde oluşmaktadır. Deneysel işlem sürecinde deney grubunda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış grid test tekniği ara sınav olarak uygulanmış, kontrol grubu ise herhangi bir yöntemle ara sınavla değerlendirilmemiştir. Araştırmanın sonucunda yapılan analizlerde yapılandırılmış grid test tekniğinin ara sınav olarak uygulandığı deney grubu ile herhangi bir ara sınavın uygulanmadığı kontrol grubu arasında deney grubu lehine akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Sayın (2014), yaptığı çalışmada ilköğretim beşinci sınıf Türkçe derslerinde çoklu zeka kuramı temelinde kavram öğretiminin okullardaki eğitim ortamında öğrencilerin başarısına ve kavram öğrenmesine etkisini incelemiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle hazırlanmıştır. Çalışma 110 beşinci sınıf öğrencisi ile üç hafta sürmüştür. Araştırma kapsamında 17 kavram ve bu kavramlarla ilgili 84 etkinlik hazırlanmış ve araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler yoluyla ve etkinlikler uygulanırken yapılan gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda yapılan analizlerde ilköğretim beşinci sınıf Türkçe derslerinde çoklu zekâ kuramı temelinde kavram öğretimi çalışmalarının öğrencilerin kavram öğrenmelerine anlamlı bir katkı sağladığı gözlenmiştir.

Bilgin (2018) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe dersinde bulmaca ile kavram öğretiminin akademik başarıya ve derse yönelik tutumuna etkisi incelenmiştir. Araştırmacı tarafından ortaokul beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki Sağlık, Spor ve Oyun ile Dünya ve Çevre adlı yedi ve sekizinci temalara ait okuma metinlerindeki

kavramların öğretilmesine yönelik bulmaca etkinlikleri oluşturulmuştur. Araştırmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmada nicel veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan Kavram Öğretimi Başarı Testi, Bulmacaya Yönelik İlgil Anketi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Nitel verileri elde etmek amacıyla Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan bulmaca etkinlikleri doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Kontrol grubunda dersler, seçilen temalardaki metinler ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerle sınırlı tutularak işlenirken deney grubunda aynı temalardaki kavramların kavratılmasını sağlamak için araştırmacı tarafından hazırlanan bulmaca etkinlikleri kullanılarak işlenmiştir. Çalışma grubu 53 (kontrol: 26; deney: 27) öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda ortaokullarda kullanılan Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulmacaların sıklıkla yer aldığı; bulmaca etkinlikleriyle gerçekleştirilen kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumu üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Farklı değişkenlerin (cinsiyet, bulmaca çözmeyi sevme, bulmaca çözme sıklığı, hangi tür kaynaklardan bulmaca çözüldüğü, bulmaca çözme sebebi, bilinmeyen kelimeleri araştırma, bulmaca sözlüğü kullanma) deney grubu öğrencilerinin kavram öğrenme başarıları üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda bu değişkenlerinin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı ortaya konulmuştur.

Kurt (2018) yaptığı çalışmada altıncı sınıf Türkçe dersi kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımının başarıya etkisini araştırmıştır. Bu kapsamda Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerden seçilerek kavram analizi yapılan soyut ve somut kavramlar ile ilgili animasyonlar ve bu animasyonlara uygun hikâyeler hazırlanmıştır. Çalışma iki deney grubu ile bir kontrol grubu ile gerçekleştirilmiştir. 10 hafta süren uygulama sürecinde birinci deney grubunda kavram öğretimi animasyonlarla gerçekleştirilmiş, ikinci deney grubunda bu animasyonların senaryoları hikâye şeklinde okunmuş, kontrol grubunda ise dersler mevcut öğretim programına uygun işlenmiş ve ek hiçbir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Araştırma sonucunda hem somut hem de soyut kavramlar için animasyonların izletildiği birinci deney grubunun ilk, animasyonların senaryolarının hikâyelerinin okunduğu ikinci deney grubunun, ikinci ve ek hiçbir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubunun son sırada olduğu görülmüştür. Yani hem soyut hem de somut kavramlar için animasyonların izletildiği birinci deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

2.2.2. Kavram Öğretiminde Ayrıtılama Stratejisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Houtz, Moore ve Davis (1973), geometrik kavramları öğrenmek için örnek ve örnek olmayanların iki farklı türüyle örneklerin farklı ve uyumlu ilişkilerini araştırmışlardır. Birinci türdeki örnekler, sadece kavramın ayırt edici örneklerini, ikinci türdeki örnekler, aynı ayırt edici olmayan özelliklerin birkaçını paylaşmıştır. Birinci türdeki örnek olmayanlar, bir ayırt edici özellik dışında bir örneğin bütün özelliklerini, ikinci türdeki örnek olmayanlar, ayırt edici olmayan özelliklerin çoğunu paylaşmıştır. Fakat bir ya da daha fazla ayırt edici ve ayırt edici olmayan özellik eksiktir. Bu çalışmada en iyi performansın, farklı örneklerle örnek olmayanların eşleşmesinden elde edildiği gözlenmiştir. Araştırma, örnekler arasındaki ilişkilerin ve örneklerle örnek olmayanlar arasındaki ilişkilerin kavram öğrenmede önemli olduğunu göstermiştir.

Mayer (1980) düz yazıdan kavram ve ilke öğrenmek için, bireyin yeteneği ile ilgili, öğrenenin oluşturduğu ayrıtılamanın etkisini araştırmıştır. Bireylerden, ya metnin farklı bölümlerinden bilgiyi (ayırt edici ayrıtılama) karşılaştırmaları ya da metin içindeki bilgiyle, metin için önceden sunulan iyi bilinen bir modeli (zengin ayrıtılama) karşılaştırmaları istenmiştir. Mayer, kişilerin hedef kavram ve ilkelere ilişkin kazanımlarını değerlendirmek amacıyla, yakın transfer görevlerini, (sınıflama görevleri gibi) ve uzak transfer görevlerini, (orijinal problem çözme görevleri gibi) kullanmıştır. Ayrıtılama, sadece yakın transfer görevlerinde daha üstün kontrol ürettiği sonucuna varılmıştır.

Park (1984), yaptığı çalışmada kavram öğrenmede örnek karşılaştırma olarak öğrencilerin zihinlerinde oluşturduğu bir prototipi yeni karşılaştıkları örneklerle kıyaslayarak bu prototipi geliştirme ve özellik tanımlama olarak öğrencilerin kavramın ayırt edici özelliklerinden yola çıkarak kavramın yeni örnekleri ve örnek olmayanlarını belirleme stratejilerini karşılaştırmıştır. Öğrenciler son test ve kalıcılık testi olmak üzere iki test almışlardır. İki test de dört hedef kavramın öğrenme başarısını değerlendirmek için tasarlanmıştır. Test bir kitapçıkta sunulan, rasgele organize edilen her kavram için altı tane olmak üzere 24 yeni örnekten oluşmaktadır. Ayrıca hafıza testinin sonunda her kavramın bir örneğini ve tanımını yazmalarının istendiği sekiz açık uçlu soru kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda en iyi örneklerin sunumunun, bellekte kavramın prototipinin oluşumunu kolaylaştırdığı ve kavramın bellekte daha uzun süre tutulduğu gözlenmiştir. Bunun yanında alan bağımlı öğrencilerin kavramsal prototip oluşturmak

için alan bağımsız öğrencilerden daha açıklayıcı bir biçimde daha iyi örneklerle ihtiyaç duyduklarını da gözlemlemiştir.

Hamilton'un (1989) çalışmasında, lisans öğrencilerine, edimsel koşullanma ile ilgili, üç giriş paragrafı ve ardından temel kavramın her biri için bir paragraf olmak üzere dört paragrafı içeren açıklayıcı bir metin sunulmuştur. Her paragrafta kavram tanımlanmış, kavramın dört örneği verilmiş ve her bir örneğin kavramı nasıl belirttiği açıklanmıştır. Her paragraftan sonra öğrenciler, tanımları öğrenme ve kavram uygulamasından bahsederek çoktan seçmeli soruları yanıtlamışlardır. Örnek üretiminin uygulandığı katılımcılardan her bir kavram için örnek oluşturmaları ve yazmaları istenmiştir. Tüm katılımcılar, öğrenme aşamasından hemen sonra son testlerini tamamlamıştır. Örnek üretimi grubu çeşitli sınıf senaryolarının tanımlandığı ve öğrencilerin olumsuz davranışlarını ele almak için kavramları uygulamalarının istendiği bir problem çözme testinde kontrol grubundan daha iyi performans göstermiştir. Ancak, örnek üretimi ve kontrol grupları, kavram tanımlarının hatırlanması, sunulan örneklerin hatırlanması veya yeni örneklerin sınıflandırılması dahil olmak üzere diğer son test puanlarında farklılık göstermemiştir.

Hamilton (1990), öğrencilerin koşullanma konusundaki dört kavramı incelediği bir çalışma yapmıştır. İlk öğrenme işleminden sonra öğrenciler ya öğrenilmiş örnekler vermişler ya da kendi örneklerini oluşturmuşlardır. Sonraki son testler arasında tanımları hatırlama, örnek sınıflandırma ve problem çözme testi yer almıştır. Problem çözme performansının, örnek verilmiş öğrenciler için daha büyük olduğu; ancak grupların, tanımları hatırlama veya örnek sınıflandırmada sayısal eğilimler örnek verilmiş grubu işaret etse de önemli ölçüde farklılık göstermediği görülmüştür.

Griffin (1993), yaptığı çalışmada türdeş kavramların ediniminde üretilen örnek türünün (mantıksal set/ mantıksal olmayan set) ve bireyler tarafından (öğretmen/öğrenci) üretilen örneklerin etkisini incelemiştir. Örneklerin öğretmen tarafından üretilip sunulduğu gruplarda öğrencilere kavramın örnekleri sunulmuş ve bu örneklerin hedef kavramlardan hangisinin örneği olduğunu belirleyerek örnekleri sınıflamaları istenmiştir. Örneklerin öğrenen tarafından üretildiği gruba ise kavramlar sunulmuş ve bu kavramlara örnekler üretmeleri istenmiştir. Öğrencilere kısa senaryolardan oluşan son test sunulmuş ve öğrencilerden bu senaryoları hedef kavramların örnekleri olarak sınıflamaları istenmiştir. Kavram edinimi son test ölçümlerinde etkileşim ve ana etki açısından iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmamıştır. Bunun yanında ikili karşılaştırmalarda en iyi öğrenme gerçekleşeceği

varsayılan yani kendi örneklerini üreten grup için son puanların anlamlı derecede düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Simpson, Olejnik, Tam ve Supattathum (1994) tarafından öğrencilere metin sunulmuş ve öğrencilerden metni tekrar etmeleri, “niçin” sorularını yanıtlamaları (buldurucu ayrıntılama/ elaborative interrogation) ya da imaj kullanarak örnek üretmeleri (Örnek ayrıntılama grubu) istenmiştir. Araştırma sonucunda örnek üreten öğrencilerin kalıcılık testinde, metni tekrar eden ve niçin sorularını yanıtlayan öğrencilere göre daha iyi performans gösterdikleri saptanmıştır.

Hamilton (1997) kavram öğrenmede, üç farklı ayrıntılama etkinliğinin etkisini değerlendirmek için iki deney gerçekleştirmiştir. Birinci deney 60; ikinci deney, 54 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Her iki deneyde de, öğrenciler, hedef kavramların bireysel örneklerini, hedef kavramların karşıtını ve hedef kavramların etkileri üzerindeki açılımlarını (expands) yaratmalarının istendiği bir pasajı çalışmışlardır. Öğrenciler, kavram tanımlarını ve öğretilen örnekleri hatırlama, yeni örnekleri sınıflama ve problem çözme senaryolarından oluşan bir ölçüt test almışlardır. Her iki deneyde de öğrenciler, hedef kavramların karşıtı ile ilgili konuların sorulduğu koşulda diğer iki koşuldan anlamlı bir şekilde daha iyi performans üretmişlerdir.

Sahari (1997), yaptığı çalışmada meta-analitik derlemede, metin temelli materyallerden öğrenmeye yardımcı olarak ayrıntılamanın etkisini incelemiştir. Bu bilişsel stratejinin kullanımında eğitimin veya buna maruz kalmanın etkilerini araştıran toplam 29 çalışma incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, ayrıntılamanın üst düzey öğrenmeyi geliştirdiği görüşü desteklenmiştir. Ayrıntılamanın kolaylaştırıcı etkisinin, doğrudan öğretim, modelleme, geri bildirim ve öğrencilerin stratejiyi materyallerin içeriğine uygulamalarını kapsayan doğrudan yönergelerle ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu çalışma, bu nedenle, öğrencilerin etkili ve verimli öğrenmelerine yardımcı olmak için önceki çalışmaların sonuçlarını doğrulamış ve genişletmiştir.

Hannon, Lozano, Farias, Hernand ve Fuhrman (2010), yaptığı çalışmada akışkan ve kristalize zeka gibi karıştırılması kolay, oldukça benzer tanımlarından dolayı öğrenilmesi zor olan kavramların öğretilmesinde farkı ilişkisel işleme stratejisinin etkisini incelemiştir. Sonuçlar, çoktan seçmeli sorulardaki performansın, öğrenciler kendi seçtikleri bir strateji, metne dayalı ayrıntılama ya da benzerlikleri ve farklılıkları belirleme yerine; farkı ilişkisel işleme stratejisini kullanarak oldukça benzer kavramları öğrendiklerinde, daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, ayrıca öğrencilerin doğal bir şekilde farkı ilişkisel işleme stratejisini nötr bir kontrol durumuna geçirdiğini

göstermiştir. Bir bütün olarak ele alındığında, bu çalışma, benzer kavramları öğrenmek için faydalı bir strateji olarak farkı ilişkisel işleme stratejisini desteklemekte olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Dornisch, Sperling ve Zeruth (2011), eğitim psikolojisi sınıfında çeşitli noktalara yerleştirilen soruları içeren 3000 kelimelik bir metni okuyan lisans öğrencileriyle çalışmışlardır. Öğrenciler, temel metin içinde örneklerin sunulduğu sunulan örnekler koşulu, temel metin içinde ayrıntılı sorgulamaların sunulduğu sunulan ayrıntılı sorgulama koşulu, öğrencilerden ayrıntılı sorgulama üretmelerinin istendiği ayrıntılı sorgulama üretme koşulu, öğrencilerden ayrıntılı sorgulama üretmeleri ve cevaplamalarının istendiği üretilen ve cevaplanan ayrıntılı sorgulama koşulu ile öğrencilerden yeni bir örnek üretmelerinin istendiği örnek üretme koşullarından herhangi birine atanmış ve üç haftalık eğitimi tamamlamışlardır. Eğitimin hemen ardından bir hafta sonra yapılan son testlerde (eşleme, çoktan seçmeli, açık uçlu ve olgusal hatırlama soruları dahil) beş grup arasında performans farklılıkları gözlemlenmemiştir.

Hannon (2012), yaptığı çalışmada türdeş ve türdeş olmayan kavramların öğretiminde ayrıntılama stratejilerinden farkı ilişkisel işleme ile örnek ayrıntılamadan hangisinin daha etkili bir strateji olduğunu araştırmıştır. Katılımcılar kavram çiftleri üzerinde çalışmışlardır. Örnek ayrıntılama grubunda katılımcılar kavram çiftlerinin ikişer örneğini üretirken farkı ilişkisel işleme grubundakiler kavram çiftlerinin iki özelliğini belirlemişlerdir. Sürecin sonunda katılımcılar kavramlara yönelik çoktan seçmeli sorulara tabi tutulmuşlardır. Çalışma sonucunda türdeş kavramların öğretiminde bir karşılaştırmacı ayrıntılama stratejisi olarak farkı ilişkisel işleme stratejisinin bütünleştirici bir ayrıntılama stratejisi olan örnek ayrıntılama stratejisinden daha iyi bir strateji olduğu bulunmuştur. Ancak türdeş olmayan kavramların öğretiminde hem farkı ilişkisel işleme hem de örnek ayrıntılama stratejisinin etkili olduğu gözlenmiştir.

Booth, Lange, Koedinger ve Newton (2013), öz açıklamaları teşvik etmek için doğru ve yanlış örneklerin rehberli uygulamayla birleştirilerek kullanıldığında öğrencilerin kavramsal anlayışlarını ve cebirde işlemsel becerileri geliştirmede etkili olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada iki deney yapılmıştır. Birinci deneyde, cebir 1 bilişsel özel eğitim programıyla çalışan öğrenciler, geleneksel özel eğitim programıyla ya da örnekleri birleştiren üç koşuldaki birine iki aşamalı doğrusal denklemleri çözmek ve üniteleri tamamlamak için rastgele atanmıştır. Öğrencilerin kavramsal bilgilerini değerlendirmek için, cebirsel denklem çözümü için önemli olan önceki araştırmalarda

tanımlanan kavramların anlaşılmasını ölçen 54 madde kullanılmıştır. Sonuçlar, rehberli uygulamalar sırasında çözülmüş örnekleri açıklamanın, yalnızca rehberli uygulamayla karşılaştırıldığında gelişmiş kavramsal anlayışa yol açtığını göstermiştir. İkinci deneyde, hangi türden örneklerin öğrenmenin farklı yönlerini geliştirmek için daha faydalı olduğunu belirlemek için, kavramsal ve işlemsel testlerin daha kapsamlı bir serisi kullanılmıştır. Sonuçlar, yanlış örneklerin ya tek başına ya da doğru örneklerle birleşiminin kullanılmasının, kavramsal anlayışı güçlendirmek için özellikle faydalı olabileceğini göstermiştir.

Rawson, Thomas ve Jacoby (2015) yaptıkları çalışmada açıklayıcı örneklerin yalnızca tanımların sunulmasının ötesinde bildirimsel kavramları öğrenmeyi ne ölçüde geliştirdiğini araştırmışlardır. Araştırmada öğrenciler, sadece tanım koşuluna ve önce tanım sonra örnek koşulundan birine atanmıştır. Önce tanım sonra örnek koşulundaki öğrenciler, önce kavramın tanımını incelemişler ve sonrasında öğrencilere kavramın açıklayıcı örnekleri sunulmuştur. Sadece tanım grubundaki öğrenciler ise kavramın tanımını basitçe çalışmışlar ancak kavramın herhangi bir açıklayıcı örneğini almamışlardır. Araştırmada öğrencilere örneğin hangi kavrama ait olduğunun belirlenmesini gerektiren sınıflama testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınıflama testinden elde edilen puanlara göre, açıklayıcı örnekler üzerinde çalışan öğrencilerin, yalnızca tanımları okuyan öğrencilere kıyasla daha iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir.

Rawson ve Dunlosky (2016), yaptıkları çalışmada örnek üretiminin bildirimsel kavramları öğrenmede ne kadar etkili olduğunu araştırmışlardır. Öğrenciler sekiz kavramı tanıtan kısa bir metni okumuşlardır. Daha sonra bazı öğrenciler, her kavramın somut örneklerini oluşturmuşlardır, buna karşın diğer öğrenciler aynı süre içinde sadece kavramların tanımlarını araştırmışlardır. İki gün sonra öğrenciler örnek üretimi ve hatırlamaya işaret eden tanımları içeren son testlerini tamamlamışlardır. Meta-analitik sonuçlar, bildirimsel kavramları öğrenmede, örnek üretiminin orta düzeyde ilerleme sağladığını göstermiştir.

Rawson ve Zamary (2016), bildirimsel kavramların öğrenilmesinde sunulan örneklerin mi, üretilen örneklerin mi yoksa bu iki örnek türünün bir birleşiminin mi daha etkili olduğunu inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada öğrenciler 10 psikolojik kavramın tanımını içeren sosyal psikolojiden bir ders kitabı pasajını incelemişlerdir. Tüm gruplardaki öğrenciler pasajın tamamını okumuşlar ve ardından her bir kavram ve kavramın tanımı öğrencilere sunulmuştur. Birleşim grubundaki

öğrencilere her bir kavram için örnek sunulmuş ve ardından öğrencilerden bu kavramın birden fazla örneğini üretmeleri istenmiştir. Örnek üretme grubundaki öğrencilerden ise her bir kavramın birden fazla örneğini üretmeleri istenmiştir. Örnek sunma grubundaki öğrencilere ise çalışılan her bir kavram için birden fazla örnek sunulmuştur. Katılımcılar iki gün sonra örnek sınıflama ve tanım hatırlamayı içeren son testi almışlardır. Araştırmanın sonucunda sunulan örneklerin hem uzun süreli hem de verimli bir öğrenmede üretilen örneklerden daha etkili olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte iki örnek türünün birleşimini çalışan grubun, sadece sunulan örnekler ya da üretilen örneklerle çalışan gruplara göre istatistiksel olarak çok küçük ve önemsiz bir üstünlük gösterdiği belirlenmiştir. Yani uzun süreli öğrenme için bu birleşimin, sunulan örnekler ya da üretilen örneklerden daha etkili olmadığı saptanmıştır.

Rawson ve Zmary (2018), bildirimsel kavramları öğrenmede sunulan örneklerin mi yoksa eksik bırakılan örneklerin mi (faded examples) daha etkili olduğunu araştırmışlardır. Katılımcılar, gruplara sunulan örnekleri incelemek ve eksik bırakılan örnekleri tamamlamak için rastgele atanmıştır. Katılımcılar sürecin sonunda örnek sınıflama ve bir de örnek oluşturma testi almışlardır. Her iki son test performansı, iki grup için de benzer bulunmuştur. Ancak sunulan örnekler, uygulamada daha az zaman almıştır.

2.2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Türkçe dersinde kavram öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalarda daha çok farklı yöntem ve tekniklerin kavram öğretimine etkisi incelenmiştir. Bunlar, animasyon ve hikaye kullanımı, çoklu zeka kuramına dayalı öğretim, yapılandırılmış grid tekniği ve bulmaca ile kavram öğretimidir. Bulmaca ile kavram öğretimi dışında yapılan tüm çalışmalarda, test edilen yöntem ya da tekniğin kavram öğretiminde olumlu bir etki meydana getirdiği gözlenmiştir. Ayrıntılama stratejisi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ise, ayrıntılama stratejisi ve ayrıntılama stratejisinin türleri ile ilgili çalışmalar yapıldığı; bu çalışmalarda, kavram öğretiminde ayrıntılama stratejisinin türlerinden hangisinin daha iyi ya da en iyi yol olduğuna odaklanıldığı ancak bu konuda, yapılan çalışmalarda örnek ayrıntılama stratejisinin etkisi ve örnek sunum biçimi (yöntemleri) ile ilgili elde edilen araştırma sonuçlarının farklılık gösterdiği saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, araştırmada alınan etik önlemler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, zarf kavramının öğretiminde örnek ayrıştırılma stratejisinin kavram öğrenme başarısına, kalıcılığa ve transfere etkisini araştıran deneysel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Deneysel desenler, gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve deneme öncesi desenler şeklinde sınıflandırılmaktadır. Sözü edilen desenlerden, gerçek deneme desenlerinde denekler deneysel koşullara yansız atanırken, diğer iki desende yansız atama söz konusu değildir (Büyüköztürk, 2001, s. 3). Araştırmada örnek ayrıştırılma stratejisinin kavram öğrenme başarısına, kalıcılığa ve transfere etkisi araştırıldığı ve deneklerin deneysel koşullara yansız ataması gerçekleştirilebildiği için ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarına katılımcıların yansız atamasının gerçekleştirilmesi için öncelikle katılımcıların isimleri kâğıtlara yazılmış ve bir havuzda toplanmıştır. Araştırmacı ile birlikte iki gözetmen eşliğinde isimler havuzdan çekilmiş ve sırasıyla deney ve kontrol grubuna yazılmıştır. Katılımcıların yansız bir şekilde gruplara atanmasıyla deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmada, öğretim yöntemi (örnek ayrıştırılma stratejisi ve mevcut programa bağlı kalarak uygulanan yöntem) bağımsız değişken; kavram öğrenme başarısı, kalıcılık ve transfer becerisi bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan deneysel modelin simgesel görünümü Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Gruplar	Ön testler	Deneysel İşlem	Son test	Transfer Testi	Kalıcılık
G_1	$O_{1.1} + O_{2.1}$	X_1	$O_{1.2}$	$O_{3.1}$	$O_{1.3}$
G_2	$O_{4.1} + O_{5.1}$	X_2	$O_{4.2}$	$O_{6.1}$	$O_{4.3}$

Tablo 1’de yer alan simgelerin açıklaması aşağıdaki gibidir:

- G_1 : Örnek ayrıştırılma stratejisinin kullanıldığı deney grubu.
 G_2 : Mevcut programa bağlı kalarak öğretim yapılan kontrol grubu.
 X_1 : Örnek ayrıştırılma stratejisinin kullanıldığı deneysel işlem.
 X_2 : Mevcut programa bağlı kalarak öğretim yapılan deneysel işlem
 $O_{1.1} - O_{4.1}$: Kavram öğrenme ön testi.
 $O_{2.1} - O_{5.1}$: Okuduğunu anlama ön testi.
 $O_{1.2} - O_{4.2}$: Kavram öğrenme son testi.
 $O_{3.1} - O_{6.1}$: Transfer testi.
 $O_{1.3} - O_{4.3}$: Kalıcılık testi.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan ve araştırmacının da yedi yıldır Türkçe öğretmeni olarak görev yaptığı bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Okulun bulunduğu bölge çok kültürlü (Türk, Kürt, Arap, Romen, Suriyeli) bir yapıya sahiptir. Öğrenciler, daha çok Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nden göçle gelen ailelerin çocuklarıdır. Öğrencilerin çoğunluğu oldukça düşük geliri olan ve kardeş sayısı fazla olan ailelerin çocuklarıdır. Bunun yanında özellikle erkek öğrenciler, ailenin ekonomisine katkıda bulunmak amacıyla okul dışı zamanlarının çoğunda bir işte çalışmaktadır. Sosyo-kültürel yapısının kısaca tanıtıldığı böyle bir okulda öğrenim gören iki yedinci sınıf şubesi ve 69 yedinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Ancak hazırlanan yazılı metinlerin okuma ve yazma etkinliklerini içermesi ve üç öğrencinin okuma ve yazma sorunu yaşamasından dolayı bu öğrenciler deneysel işlem sürecinde yer almış olmalarına rağmen test puanları verilerin analizine dahil edilmemiştir. Bunun sonucunda deney grubuna 35 ve kontrol grubuna 34 öğrenci yansız

bir şekilde atanmış ve bu öğrencilerle deneysel işleme başlanmıştır. Bununla birlikte çeşitli nedenlerle deneysel işlemin tamamına katılmayan, ön test veya son test kavram öğrenme testini almayan, kalıcılık ve transfer testlerini almayan ve bu testleri yönergede belirtilen kurallara uygun doldurmayan her iki gruptan üçer öğrenci çalışma grubundan çıkartılmıştır. Çalışma grubu; deneysel işlemin her aşamasında yer alan, tüm testleri alan ve testleri yönergeye uygun olarak dolduran öğrencilerden oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 öğrenci yer almıştır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin beşinci ve altıncı sınıf Türkçe akademik başarı ortalamaları alınmıştır. Bu iki sınıf düzeyinin ortalaması tekrar alınarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe akademik başarı ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra deney ve kontrol gruplarının Türkçe akademik başarı notlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Türkçe Akademik Başarı Notlarının Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Deney grubu	30	70.05	17.89	58	0.222	0.825
Kontrol grubu	30	69.09	15.62			

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubunun Türkçe akademik başarı puanlarının aritmetik ortalaması 70.05, kontrol grubunun Türkçe akademik başarı puanlarının aritmetik ortalaması 69.09’dur. Yine Tablo 2’de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe akademik başarı notlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(58)}=0.222$, $p>.05$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin OAT puanları ortalamalarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve ardından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin OAT puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı

farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin OAT Puanlarının Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Deney grubu	30	18.00	3.91	58	0.985	0.329
Kontrol grubu	30	16.90	4.70			

Tablo 3'te görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin OAT puanları aritmetik ortalaması 18.00 iken kontrol grubu öğrencilerinin OAT puanları aritmetik ortalaması 16.90'dır. Yine Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OAT puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($t_{(58)}=0.985$, $p>.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin zarf kavramı ve zarf türleri ile ilgili kavram öğrenme ön test toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra bu ön test toplam puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile test edilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kavram Öğrenme Ön Test Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Deney grubu	30	12.63	5.04	58	-0.080	0.936
Kontrol grubu	30	12.73	4.59			

Tablo 4'te görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin ön test toplam puanlarının aritmetik ortalaması 12.63 iken kontrol grubu öğrencilerinin ön test toplam puanlarının aritmetik ortalaması 12.73'tür. Yine Tablo 4'te görüldüğü üzere deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test toplam puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(58)}=-0.080$, $p>.05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı ve deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aralarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kay kare analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	Deney grubu		Kontrol grubu	
	f	%	f	%
Kız	17	56,7	14	46,7
Erkek	13	43,3	16	53,3
Toplam	30	100	30	100
$\chi^2=.601$	sd= 1		$p>.05$	

Tablo 5'e göre deney grubundaki öğrencilerin %56.7'si (17) kız, %43.3'ü (13) erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise %46.7'si (14) kız, %53.3'ü (16) erkektir. Deney grubunda kız öğrencilerin sayısının fazla olduğu, kontrol grubunda ise erkek öğrencilerin sayısının fazla olduğu görülmektedir. Tablo 5'e bakıldığında cinsiyet açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($\chi^2_{(1)}=.601$ $p>.05$) ve grupların cinsiyet dağılımı açısından farklılık göstermedikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerinin dağılımı ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aralarında anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair yapılan kay kare analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişkenler		Deney grubu		Kontrol grubu	
		f	%	f	%
Anne Eğitim Düzeyi	Okur Yazar Değil	8	26.7	8	26.7
	İlkokul Mezunu	13	43.3	14	46.7
	Ortaokul Mezunu	8	26.7	4	13.3
	Lise Mezunu	1	3.3	4	13.3
	Toplam	30	100	30	100
Baba eğitim düzeyi	Okur Yazar Değil	1	3.3	4	13.3
	İlkokul Mezunu	11	36.7	14	46.7
	Ortaokul Mezunu	12	40.0	4	13.3
	Lise Mezunu	6	20.0	8	26.7
	Toplam	30	100	30	100
$\chi^2=6.446$		sd= 3	$p>.05$ (baba eğitim düzeyi)		
$\chi^2=3.170$		sd= 3	$p>.05$ (anne eğitim düzeyi)		

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin annelerinin %26.7'sinin (8) okur yazar olmadığı, % 43.3'ünün (13) ilkokul, %26.7'sinin (8) ortaokul, %3.3'ünün (1) lise mezunu olduğu; kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin ise %26.7'sinin (8) okur yazar olmadığı, %46.7'sinin (14) ilkokul mezunu, %13.3'ünün (4) ortaokul, %10'unun (3) lise mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerden sadece bir tanesinin annesinin lisans mezunu olduğu belirlenmiştir ancak bu durum, sayının azlığı nedeniyle tabloda lise mezunu bölümünde gösterilmiştir. Tablo 6'ya bakıldığında anne eğitim düzeyi açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($\chi^2_{(3)}= 3.170$, $p>.05$) ve grupların anne eğitim düzeyi dağılımı açısından farklılık göstermedikleri görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin babalarının %3.3'ünün (1) okur yazar olmadığı, % 36.7'sinin (11) ilkokul, %40'nın (12) ortaokul, %20'sinin (6) lise mezunu olduğu; kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının ise %13.3'ünün (4) okur yazar olmadığı, %46.7'sinin (14) ilkokul mezunu, %13.3'ünün (4) ortaokul, %

26.7'sinin (8) lise mezunu olduğu ve hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının lisans mezunu olmadığı görülmektedir. Tablo 6'ya bakıldığında baba eğitim düzeyi açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($\chi^2_{(3)} = 6.446$, $p > .05$) ve grupların baba eğitim düzeyi dağılımı açısından farklılık göstermedikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ana dillerine göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ana dili	Deney grubu		Kontrol grubu	
	f	%	f	%
Türkçe	8	26.7	8	26.7
Arapça	6	20.0	3	10.0
Kürtçe	14	46.7	13	43.3
Diğer	2	6.7	6	20.0
Toplam	30	100	30	100

Tablo 7'de görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin %26.7'si (8) Türkçe, %20.0'si (6) Arapça, %46.7'si (14) Kürtçe, %6.7'si diğer; kontrol grubundaki öğrencilerin ise %26.7'si (8) Türkçe, %10.0'u (3) Arapça, %43.3'ü (13) Kürtçe, %20'si (6) diğer ana diline sahiptir. Diğer ana dili ise Zazaca olarak ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ders çalışırken yardımcı kaynak kullanıp kullanmadığına dair bilgiler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yardımcı Kaynak Kullanmalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Yardımcı Kaynak Kullanma Durumu	Deney grubu		Kontrol grubu	
	f	%	f	%
Evet	21	70.0	25	83.3
Hayır	9	30.0	5	16.6
Toplam	30	100	30	100

Tablo 8'e göre deney grubundaki öğrencilerin % 70.0'i (21) ders çalışırken yardımcı kaynak kullanırken % 30.0'u (9) ders çalışırken yardımcı kaynak kullanmamaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise % 83.3'ü (25) ders çalışırken yardımcı kaynak kullandığını % 16.6'sı (5) yardımcı kaynak kullanmadığını belirtmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okul dışı zamanlarında günde ortalama kaç saat ders çalıştıklarına dair bilgiler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Günde Ortalama Ders Çalışma Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ders Çalışma Süresi	Deney grubu		Kontrol grubu	
	f	%	f	%
0-2 saat	24	80.0	26	86.6
3-5 saat	6	20.0	4	13.3
Toplam	30	100	30	100

Tablo 9'a göre deney grubundaki öğrencilerin % 80'i (24) 0-2 saat, % 20.0'si (6) 3-5 saat ders çalıştığını, kontrol grubundaki öğrencilerin % 86.6'sı (26) 0-2 saat, % 13.3'ü (4) 3-5 saat arası ders çalıştığını ifade etmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ayda okuduğu ortalama kitap sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Aylık Okuduğu Kitap Sayılarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Aylık Okunan Ortalama Kitap Sayısı	Deney grubu		Kontrol grubu	
	f	%	f	%
Hiç	1	3.3	4	13.3
1-2	19	63.3	18	60.0
3-5	10	33.3	8	26.6
Toplam	30	100	30	100

Tablo 10’da görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin %3.3’ü (1) ayda ortalama hiç kitap okumazken, %63.3’ü (19) ayda ortalama 1-2 kitap, %33.3’ü (10) ayda 3-5 kitap okumaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin %13.3’ü (4) ayda ortalama hiç kitap okumazken, %60.0’ı (18) 1-2 kitap, %26.2’si (8) 3-5 kitap okumaktadır. Hem deney grubu hem de kontrol grubunda sadece bir öğrencinin ayda ortalama beşten fazla kitap okuduğu belirlenmiş ancak sayının azlığı nedeniyle tabloda belirtilmemiştir.

Çalışma grubu için genel bir özetleme yapmak gerekirse, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram öğrenme ve okuduğunu anlama ön test toplam başarı puanları ile Türkçe dersi akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yani grupların birbirine benzer olduğu; aynı şekilde kişisel bilgiler açısından da deney ve kontrol gruplarının birbirine denk düzeyde olduğu ifade edilebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere okuduğunu anlama testi (OAT), kavram başarı testi (KBT) ve transfer testi (TT) olmak üzere üç farklı test uygulanmıştır. Bunun yanında çalışmada yer alan katılımcıların sosyo-demografik nitelikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla kişisel bilgi formu

kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçları hakkında ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo–demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, anadil, kardeş sayısı, okuyan kardeş sayısı, kendilerine ait odanın olup olmaması, ayda ortalama okunan kitap sayısı, evde günlük ortalama ders çalışma süresi ve ders çalışırken yardımcı kaynak kullanma durumu ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Bu form EK 1’de sunulmuştur.

3.3.2. Okuduğunu Anlama Testi (OAT)

Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ölçmek amacıyla Karabay ve Kuşdemir Kayıran (2010) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” (OAT) kullanılmıştır. OAT, farklı türdeki (bilgilendirici, öyküleyici, betimleyici, şiir) yedi metin ve dört seçenekli çoktan seçmeli 25 sorudan oluşmaktadır ve 1-0 şeklinde puanlanmaktadır. Testteki maddelerin güçlük değerleri .21 ile .85 arasındadır; ayırıcılık değerleri ise .20 ile .53 arasında değişmektedir. Testin KR 20 güvenirlik katsayısı .80, ortalama güçlüğü ise .65’tir.

Araştırmacı tarafından deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan 60 öğrenciye OAT uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen puanlar üzerinde yapılan test analizi sonucunda testin ortalama güçlüğü ortalama gücü .62, KR 20 güvenirlik katsayısı .82, olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Kavram Öğrenme Testi (KÖT)

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı zarf kavramı ile ilgili kavram öğrenme testidir (KÖT). Bu testin geliştirilme aşamaları aşağıda açıklanmıştır.

1. Testin geliştirilebilmesi için öncelikle çeşitli kaynaklardan yararlanılarak “zarf kavramının” kavramın içerik öğelerine uygun olacak şekilde kavram analizi yapılmıştır (Banguoğlu, 1995; Delice, 2017; Korkmaz, 2009; Özderi, 2010; Özel, 2018; Sayalı, 2009; Usta, 2010). Yapılan analiz sonucunda araştırmacı tarafından zarf kavramının ve zarf türlerinin adı ve tanımı, ayırt

edici özellikleri, ayırt edici olmayan özellikleri, örnekleri ve örnek olmayanları ile ilgili çoktan seçmeli dört seçenekli 50 maddelik bir test geliştirilmiştir. Geliştirilen test, öğrencilere uygulanmadan önce uzman görüş formu (UGF) ile birlikte yedi konu alanı uzmanına sunulmuş ve kapsam geçerliliği açısından incelenmiştir. Uzmanlar, soruları programdaki kazanımlara uygunluğu açısından inceleyerek dördüncü derecelere göre görüş bildirmişlerdir. Bu form, EK 2’de sunulmuştur. Uzmanlardan alınan düzeltmeler ve öneriler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenerek teste son şekli verilmiş ve test, birbirine eş değer nitelikteki sorulardan oluşan A ve B formu biçiminde düzenlenerek uygulanmıştır. Testte kavramın içerik öğeleri ile ilgili soru sayısının dengeli bir şekilde dağılmasına dikkat edilmiştir.

2. Geliştirilen test, ön deneme uygulaması olarak 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Testin A formu 134 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanırken, B formu 137 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Testler bir haftalık sürede ve ders saatleri içerisinde bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Testin B formunda yer alan bir sorunun öğrenciler tarafından cevaplandıktan sonra iki doğru cevaba sahip olduğu fark edilmiş ve bu nedenle bu soru testten çıkarılmıştır. Bu sorunun çıkarılmasının ardından A formunda 25, B formunda 24 olmak üzere toplam 49 çoktan seçmeli soru ön deneme uygulanmasında öğrencilere uygulanmıştır.

Kavram öğrenme testinin pilot uygulamasından elde edilen puanlar üzerinde test ve madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Madde analizinde her maddenin madde güçlük derecesi (p_j), standart sapması (s_j), ayırıcılık derecesi (r_{jx}) ve alt ve üst gruplar %27’lik dilimler için bağımsız gruplar t testi değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ayırıcılık derecesi .25’in altında olan 11 madde testten çıkarılmıştır. Madde ve test analizi sonucunda kalan 38 madde arasından seçilen 30 maddelik nihai test hazırlanmıştır. Bu test deneysel işlem sürecinde öğrencilere uygulanmış ve süreç sonunda testin madde ve test analizleri tekrar yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda madde ayırıcılık derecesi .30’un altında çıkan dört madde testten çıkarılmıştır. Testten atılan maddelerin testin kapsam geçerliğini düşürmemesine dikkat edilmiştir. Madde ve test analizleri sonucunda oluşan 26 maddelik kavram öğrenme testi EK 3’te sunulmuştur.

KÖT'e ilişkin madde analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

KÖT Maddelerinin Madde Güçlük İndisleri (pj), Standart Sapmaları (sj), Ayırıcılık İndisleri (rjx), t ve p Değerleri

Madde No	Pj	Sj	Rjx	t	P	Madde No	Pj	Sj	Rjx	T	P
1	.58	.49	.39	3.41	.002	14	.56	.49	.41	2.24	.032
2	.55	.50	.66	8.25	.002	15	.88	.32	.35	2.58	.015
3	.53	.50	.42	3.67	.000	16	.53	.50	.39	3.02	.005
4	.61	.49	.55	5.41	.000	17	.50	.50	.56	5.82	.000
5	.70	.46	.37	2.98	.005	18	.71	.45	.46	4.24	.000
6	.83	.37	.52	4.24	.000	19	.46	.50	.67	8.25	.000
7	.83	.37	.41	3.34	.002	20	.83	.37	.53	3.34	.002
8	.68	.46	.40	3.88	.000	21	.71	.45	.59	5.41	.000
9	.61	.49	.47	4.21	.000	22	.86	.34	.52	3.77	.001
10	.85	.36	.33	2.58	.015	23	.58	.49	.51	4.21	.000
11	.65	.48	.68	8.64	.000	24	.76	.42	.43	2.98	.005
12	.66	.47	.54	4.41	.000	25	.61	.49	.68	10.95	.000
13	.86	.34	.45	2.95	.006	26	.46	.50	.35	2.57	.015

Tablo 11'de görüldüğü üzere kavram öğrenme testinde yer alan maddelerin en düşük madde güçlük indisi .46 iken en yüksek madde güçlük indisi .88'dir. Yine kavram öğrenme testinde yer alan maddelerin en düşük madde ayırıcılık indisi .33 iken en yüksek madde ayırıcılık indisi .68'dir.

Madde analizinden sonra test puanları üzerinde yapılan test analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

KÖT Test Analizi Sonuçları

Soru Sayısı	N	\bar{x}	SS	Ortanca	Tepe Değer	Testin Ortalama Güçlüğü	KR-20
26	60	17.50	5.93	17.00	13.00	.44	.88

Tablo 12 incelendiğinde, 26 sorudan oluşan KÖT'ün ortalamasının 17.50; standart sapmasının 5.93; ortancasının 17.00 ve tepe değerinin 13.00 olduğu görülmektedir. Test değerlerinde ortalamanın ve ortancanın birbirine oldukça yakın olduğu ancak tepe değer, ortalama ve ortancadan küçük olduğu için dağılımın sağa çarpık bir eğilim gösterdiği ve testin orta güçlükte bir test olduğu belirtilebilir. Testin KR-20 güvenilirlik değeri .88 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, .70'ten büyük olduğu için testin yüksek düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğu belirtilebilir (Kalaycı, 2006). KÖT'ten alınabilecek en yüksek puan 26, en düşük puan ise sıfırdır.

Araştırmada kullanılan kavram öğrenme testindeki maddelerin zarf kavramının içerik öğelerine ve bilişsel alandaki bilişsel süreçlere göre dağılımını gösteren belirtke tablosu Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

KÖT Belirtke Tablosu

Konular	Hatırlama	Kavrama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
Zarf kavramının adı ve tanımı	2	-	-	-	-	-
Zarf ve zarf türlerinin ayırt edici özellikleri	-	7	2	1	-	-
Zarf ve zarf türlerinin ayırt edici olmayan özellikleri	-	3	3	-	-	-
Zarf ve zarf türlerinin örnek ve örnek olmayanları	-	5	-	2	-	-
Zarf kavramının kavram hiyerarşisi	-	1	-	-	-	-
Toplam	2	16	5	3	-	-

3.3.4. Transfer Testi

Transfer testi (TT), düzyazı ve şiir olmak üzere iki metinden oluşmaktadır. Metinlerin seçiminde öncelikli ölçütler, metinlerin zarf türlerinin tamamını kapsamaması ve öğrencilerin düzeyine uygun olmasıdır. Metinlerin seçimi için öncelikle metin taraması yapılmış ve yapılan tarama sonucunda yedinci sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun olduğu düşünülen bir düzyazı metni seçilmiştir. Metin Ayşe YAMAÇ'ın "Dedemin Gizli Defteri" adlı kitabının bir bölümünden oluşmaktadır. Metin, 107 kelimedenden oluşmaktadır. Metin seçilirken metinde zarf türlerinin her birinin en az bir örneğinin bulunmasına dikkat edilmiştir. Yapılan şiir taramaları sonucunda ise zarf türlerinin tamamını barındıran bir şiire ulaşılamamıştır. Bu nedenle geçmiş yıllarda Milli Eğitim Bakanlığının okullarda kullanmış olduğu ders kitaplarında bulunan (MEB, 2014) ve şiir taramalarının sonucunda, içinde en fazla zarfa sahip olan Beşir AYVAZOĞLU'nun "Bakardım Güneş Avuçlarımda" şiirinin uygun olduğu kanısına varılmıştır. Hazırlanan transfer testi, beş Türkçe öğretmenine görüş almak amacıyla sunulmuş ve alan uzmanlarından ikili dereceleme ölçeğine göre görüş bildirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler sonrasında şiir ve düzyazıdan oluşan transfer testi hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan TT'nin bir örneği EK 4'te sunulmuştur.

Metinlerde zarf olan sözcük ya da sözcük gruplarının tam ve doğru belirlenmesi gerekmektedir. Bu belirlemeyle birlikte zarfın türü ve zarf türünün nedeninin açıklanması da katılımcılardan istenmiştir. TT'nin puanlaması araştırmacı tarafından hazırlanan cevap anahtarına göre yapılmıştır. TT cevap anahtarının bir örneği EK 5'te sunulmuştur. Zarf görevindeki sözcük ya da sözcük grubunun tam belirlenip türünün doğru belirtilmesi bir puan, zarf türünün nedeninin doğru ve tam bir şekilde açıklanması bir puandır. Zarf görevindeki sözcük ya da sözcük grubu tam ve doğru belirlense bile zarfın türü yanlış belirlenmişse alınacak puan sıfırdır. Eğer zarf görevindeki sözcük ya da sözcük grubu eksik belirlenmiş ancak türü doğru belirtilmişse alınacak puan 0.5'tir. Düzyazı metninde zarf türlerine ait 21 tane sözcük veya sözcük grubu bulunmaktadır. Düzyazı metnindeki tüm zarfları ve bu zarfların türlerini doğru şekilde belirleyip nedenini tam bir şekilde açıklayan bir katılımcının alabileceği en yüksek puan 42, testten alınabilecek en düşük puan sıfırdır. Aynı şekilde şiir türündeki metinde de katılımcıların zarf olan sözcük ya da sözcük gruplarını, bunların türünü belirlemeleri ve nedenini açıklamaları gerekmektedir. Şiir türündeki metinde ise zarf görevinde sekiz

sözcük ya da sözcük grubu bulunmaktadır. Bir katılımcının şiir türündeki metinden oluşan transfer testinden alabileceği en yüksek puan ise 16'dır.

TT'nin puanlama güvenirliğini sağlamak amacıyla deney ve kontrol gruplarından rastgele seçilen 16 öğrencinin kağıdı araştırmacı, tez danışmanı olan öğretim üyesi ve bir konu alanı uzmanı tarafından cevap anahtarı kullanılarak bağımsız olarak puanlanmıştır. Daha sonra üç bağımsız puanlayıcının verdiği puanlar arasında Kendall uyum katsayısı hesaplanmıştır. Kendall uyum katsayısı 0 ile 1 arasında değer alan ve elde edilen değer 1'e yaklaştıkça uyumun yüksek olduğunu gösteren bir uyum katsayısıdır (Can, 2013). Buna göre üç puanlayıcının, düzyazıdan oluşan transfer testinde 16 öğrenci için yaptıkları puanlamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede uyum olduğu belirlenmiştir ($W^a:980$, $p<0.01$). Aynı şekilde üç puanlayıcının, şiirden oluşan transfer testinde 16 öğrenci için yaptıkları puanlamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede uyum olduğu belirlenmiştir ($W^a:987$, $p<0.01$).

3.4. Veri Toplama Süreci

Aşağıda deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen derslerde kullanılan öğretim materyalleri, derslerin nasıl işlendiği ve yapılan işlemler açıklanmaktadır.

3.4.1. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama sürecinde yapılan işlemler sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

1. Deneysel işleme başlanmadan önce deneysel işlemin yapıldığı yedinci sınıfların dışında bir yedinci sınıfta bulunan 32 öğrenci ile deneysel işlemin pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma 2018/2019 eğitim öğretim güz döneminde dönem başında gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sırasında öğrencilerin çalışma kitapçığındaki alıştırmalar bölümünü yapmakta zorlandıkları fark edilmiş ve bunun üzerine çalışma kitapçığının alıştırmalar bölümüne çözülmüş örnekler eklenmiştir. Ayrıca kavramın örnek ve örnek olmayanlarının açıklamalarının öğrencileri sıktığı gözlenmiş ve bunun üzerine bu açıklamaların bir kısmı çıkarılarak kavramın örnek ve örnek olmayanlarının karma bir biçimde öğrencilere sunulmasına ve öğrencilerin sözlü açıklamalarla derse aktif bir şekilde katılımının sağlanmasına karar verilmiştir. Bunun dışında deneysel çalışma sürecine yönelik herhangi bir

müdahalede bulunulmamıştır. Deneysel işlemin pilot çalışması dört ders saati sürmüştür.

2. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan bir devlet okulunun iki yedinci sınıf şubesinde bulunan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Her iki şubenin öğrencileri deney ve kontrol grubuna eşit sayıda olmak üzere kura çekme yöntemi kullanılarak yansız bir şekilde atanmıştır.
3. Uygulama gerçekleştirilirken öğrencilerin haftalık ders programlarında yer alan Türkçe ders saatleri kullanılmıştır. İki yedinci sınıf şubesinin öğrencileri deney ve kontrol grubuna yansız bir şekilde atandıktan sonra bu iki yedinci sınıf şubesinden birinin Türkçe derslerinde deneysel işlem gerçekleştirilirken, diğer yedinci sınıf şubesinin Türkçe derslerinde kontrol grubunun öğretimi gerçekleştirilmiştir. Hangi sınıfta öğretim gerçekleştirilecekse gruplara yansız atanan öğrenciler o sınıfta toplanmış ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bu yer değiştirme işlemleri; okul idaresinin bilgisi dâhilinde, öğrencilerin ve diğer grubun ders öğretmenin gövüllülüğü sağlanarak yapılmıştır. Her iki grupta da öğretim araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.
4. Deneysel işleme başlanmadan önce bütün gruplara ilk olarak okuduğunu anlama testi ve ardından kavram öğrenme testi ön test olarak verilmiştir. Testler dağıtılmadan önce öğrencilere testi nasıl cevaplayacakları açıklanmıştır. Araştırmacı tarafından testlerin yönergesi okunduktan sonra öğrenciler testleri cevaplamışlardır. Her bir test için öğrencilere bir ders saati süre (40 dakika) verilmiştir. Bütün öğrenciler bu süre içerisinde testlerini tamamlamıştır.
5. Gruplara ön testler uygulandıktan sonra grupların ilk Türkçe dersinde deneysel işleme başlanmıştır. Deney grubunda örnek ayrınıtlama stratejisi kullanılarak ders işlenirken kontrol grubunda programa bağlı kalınarak öğretime devam edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında zarf ve zarf türlerinin ayırt edici ve ayırt edici olmayan özellikleri ile eşit sayıda örneği öğrencilere sunulmuştur. Ancak kontrol grubunda öğrencilere örnek olmayanlar sunulmamıştır. Her iki grupta da öğrenme-öğretim etkinlikleri yedi ders saati sürmüştür.

6. Gruplarda öğrenme-öğretim etkinlikleri tamamlandıktan sonra ön test olarak verilen KÖT, örnek ayrıtılama stratejisinin etkisini test etmek amacıyla son test olarak tekrar verilmiştir.
7. Kavram öğrenme son testi uygulandıktan sonra her iki gruba TT uygulanmıştır. TT'nin cevaplanması için öğrencilere iki ders saati verilmiştir. Öğrenciler ikinci dersin ortalarında transfer testini tamamlamışlardır.
8. Son testin uygulanmasından üç hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır.

3.4.2. Araştırmada Kullanılan Öğretim Materyalleri ve Dersin İşlenişi

Araştırmada deneysel işlemde kullanılmak amacıyla yazılı metin (kitapçıklar), çalışma kâğıdı ve powerpoint sunusu hazırlanmıştır. Aşağıda deney ve kontrol grubunda kullanılan öğretim materyalleri ve dersin işlenişi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.4.2.1. Deney Grubunda Kullanılan Materyaller ve Dersin İşlenişi

Deney grubunda zarf kavramının ve zarf türlerinin öğretiminde kullanılan materyallerin hazırlanabilmesi için öncelikle zarf kavramının içerik öğeleri ile ilgili çeşitli kaynaklardan araştırmalar yapılmıştır (Banguoğlu, 1995; Delice, 2017; Korkmaz, 2009; Özderi, 2010; Özel, 2018; Sayalı, 2009; Usta, 2010). Bir kavramı oluşturan öğeler ve bu öğelerin kapsamları ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Zarf kavramının analizinde temel alınan içerik öğeleri şunlardır:

- Kavram adı,
- Kavramın tanımı,
- Kavramın ayırt edici özellikleri
- Kavramın ayırt edici olmayan özellikleri,
- Kavram hiyerarşisi(üst-alt türsel kavramların ilişkisi),
- Kavramın örnekleri,
- Kavramın örnek olmayanları.

Zarf kavramının seçilmesinin nedenlerinden biri yapılan çalışmalarda zarfın diğer sözcük türlerine göre daha az tercih edilmesidir (Tan, 2008). Bunun yanında araştırmacının kendi öğretmenlik deneyiminden elde ettiği gözlemlerinde öğrencilerin sözcük türlerini öğrenirken en çok zarfta zorlanmaları ve zarfın sıfat ile sıkça karıştırılması bu çalışmada zarf kavramının tercih edilme nedenlerindedir.

Kavram analizi araştırmacının okulunda çalışmakta olan beş konu alanı uzmanına sunulmuş ve uzmanlardan gelen örneklerin kolaydan zora doğru sıralanması ve örnek çeşitliliğinin artırılması geri bildirimleri neticesinde kavram analizine son şekli verilmiştir. Daha sonra kavram ile ilgili ders planı yapılmış, bu ders planından yararlanılarak çalışma kitapçıkları ve powerpoint sunusu hazırlanmıştır. Ders planının bir rneği EK 6'da sunulmuştur. Kavram ile ilgili olarak hazırlanan çalışma kitapçığında zarf kavramının 10 tane örnek ve örnek olmayanı bulunmaktadır. Zarf türlerinin her biri içinse üç tane örnek ve örnek olmayan kullanılmıştır.

Kavram ile ilgili olarak hazırlanmış olan yazılı metin (kitapçıklar) deney grubunda bulunan ğrenci sayısına göre çoğaltılarak kullanılmıştır. Deney grubunda, kavram ğretiminde aşağıdaki işlemler uygulanmıştır.

1. Araştırmacı ğrenme-ğretim etkinliklerine başlamadan önce çalışma kitapçıklarını öğrencilere dağıtmış ve öğrencilerden ad, soyad ve ğrenci numaralarını kitapçıkta belirtilen yere yazmalarını istemiştir.
2. Araştırma süresince öğrenciler aynı kitapçıkları kullanmışlardır. Her dersin bitiminde araştırmacı öğrencilerden kitapçıkları toplamış, bir sonraki derste öğrencilere tekrar dağıtmıştır. Böylece kitapçıkların kontrol grubunda bulunan öğrenciler tarafından edinilmesi nlenmeye çalışılmıştır.
3. Ders sırasında akıllı tahtadan powerpoint sunusu açılmış; soru cevap, anlatım, tartışma yöntemi ile örnek ayrıntılama stratejisi kullanılmıştır.
4. rnek ayrıntılama stratejisinde öncelikle sözcük türlerinin kavram hiyerarşisi sunularak öğrencilerden zarf kavramının st ve alt kavramlarının neler olduğunu incelemeleri istenmiştir. Ardından zarfın tanımı sunulmuş ve tanım üzerinde zarfın ayırt edici özellikleri açıklanmıştır. Sonrasında zarfın örnek ve örnek olmayanları, öğrencilere eş zamanlı sunulmuş ve öğrencilerle birlikte karşılaştırılarak tüm örnekler ayrıntılağırılmıştır. rnek ve örnek olmayanlar üzerinde zarfın ayırt edici özellikleri ile ayırt edici olmayan özellikleri gösterilmiştir. Daha sonra öğrencilerden kendilerine sunulan yeni örnek ve örnek olmayanları incelemeleri ve bunların örnek olup olmadığını nedenleriyle birlikte sözlü olarak belirtmeleri istenmiştir. Bu aşamada tüm öğrencilerin derse katılımını sağlamak amacıyla öğrencilere eşit söz hakkı verilmiştir. Karışık olarak verilen kavramın beş tane rneği ve beş tane de örnek olmayanı bu şekilde öğrenciler tarafından karşılaştırılarak incelenmiş ve sözlü bir biçimde

nedenleri ile açıklanmıştır. Bu uygulamanın ardından öğrencilere alıştırmalar bölümünde cümleler ve kelimeler sunulmuştur. Ancak yapılan pilot uygulamada öğrencilerin alıştırmaları yapmakta zorlandıkları gözlemlendiği için alıştırma aşamasında öğrencilere bir tane çözülmüş örnek sunulmuş ve öğrencilerden çözülmüş örnekten yararlanarak alıştırmaları yapmaları istenmiştir. Cümle halinde verilen alıştırmalarda altı çizili sözcüğün zarf kavramının örneği olup olmadığını belirlemeleri ve nedenlerini belirterek yazmaları öğrencilerden istenmiştir. Kelime olarak verilen alıştırmada ise kelimeyi zarf kavramının örneği olacak şekilde cümlede kullanmaları istenmiştir.

5. Bunun ardından zarf kavramının türlerine geçilmiş ve her bir zarf türü öğrencilere zarf türünün tanımı, ayırt edici özellikleri, ayırt edici olmayan özellikleri ve üç örnek ile örnek olmayanın eş zamanlı sunumu sıralaması ile verilmiştir. Öğrencilerde sınıflar arası ayrımın oluşması için zarf türlerinin örnek olmayanlarından bir tanesi diğer zarf türlerinden herhangi birinin örneği olacak şekilde seçilmiştir. Bu işlemler tamamlandıktan sonra öğrencilerden öğrendikleri zarf türüne uygun ikişer örnek üretmeleri istenmiştir. Zarf türlerinin tamamı sunulduktan sonraki alıştırmalar bölümünde öğrencilere yine cümleler sunulmuş ve öğrencilerden bu cümlelerde yer alan zarf kavramının türünü belirlemeleri ve nedenleriyle açıklamaları istenmiştir. Bununla birlikte her bir zarf türüne örnek oluşturacak şekilde cümle kurmaları ve cümlede hangi zarf türüne örnek verdiklerini belirtmeleri istenmiştir. Yapılan her iki alıştırma bölümünde öğrencilere birer adet çözülmüş örnek sunulmuş ve öğrenciler bu çözülmüş örnekleri inceledikten sonra alıştırmaları yapmışlardır.
6. Örnek ayrıtılama stratejisi gereği öğrenciler çalışma kitapçıklarındaki örnek üretme, kendisine sunulan yeni örneğin zarfın örneği olup olmadığını nedenleri ile belirleme, kendisine verilen sözcükleri cümlede zarf olarak kullanma ve cümlede kullandığı sözcüğün hangi zarf türü olduğunu belirleme alıştırmalarını yaparken araştırmacı sınıfta dolaşarak öğrencilerden gelen soruları cevaplamıştır. Bu bölümde soru soran her öğrenciye bireysel olarak geribildirim verilmiş, toplu bir geri bildirim verilmemiştir. Ayrıca öğrencilere “niçin zarf kavramının örneğidir, zarf

kavramının örneği olduğuna nasıl karar verdiniz, zarf kavramının örneği midir” gibi sorular da yöneltilmiştir.

7. Araştırmacı, her uygulama sonrasında uygulama sürecini uygulamada olduğu şekliyle araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir.

3.4.2.2. Kontrol Grubunda Kullanılan Materyaller ve Dersin İşlenişi

Kontrol grubunda deneysel işlem sürecine deney grubuyla aynı zamanda başlanmıştır. Deney grubunda olduğu gibi OAT ve KÖT ön test olarak sunulmuştur. Bu testlerin uygulanmasının ardından ilk Türkçe dersinde işleme başlanmıştır. Süreç boyunca anlatım ve soru cevap yöntemi kullanılmıştır. Kontrol grubunda zarf kavramının öğretimi ile ilgili olarak, deney grubuyla eşit sayıda ve aynı örnekler kullanılmıştır, ancak örnek olmayanlar sunulmamıştır. Bunun dışında kavramların tanımları ve açıklamaları, deney grubunda verildiği şekilde sunulmuştur. Fakat kontrol grubundaki öğrenciler, kendi örneklerini üretmemişler, örnekleri ayrıntılandırmamışlardır, örnekleri ve örnek olmayanları karşılaştırmamışlardır. Örnek ayrıntılama stratejisinin yapısı gereği, deney grubundaki öğrencilerden zarf kavramının ve zarf türlerinin örneklerini, bunların örnek olmayanları ile karşılaştırılmaları istenmiştir. Bu sebeple, kontrol grubunda örnek olmayanlar sunulmamıştır. Kontrol grubunda süreç boyunca öğrencilerin soruları araştırmacı tarafından tek tek cevaplanmıştır. Süreç sonunda kavram başarı testi son test olarak sunulmuş, ardından TT uygulanmıştır. Bu işlemlerin ardından üç hafta sonra deney grubuyla eş zamanlı olarak da kalıcılık testi kontrol grubuna uygulanmıştır.

3.5. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Araştırma/bilim etiği, araştırmacının, araştırma sürecinin her aşamasında uyması beklenen ve bütün bilim insanlarınınca kabul edilen ahlaki ilkeler ve yükümlülüklerdir (Kasapoğlu, 2010, s.93). Ongun’a göre (2006, s.89) bilim etiği, “gerçeği arama çabası içine girmiş olan bilim insanlarının, içinde yaşadıkları toplumlara ve tüm insanlığa karşı doğru hareket etmeleri ve onları yanıltmamaları için uymaları gereken kurallar zinciridir”.

Bu araştırmada deneysel işlemin geçerliğini artırmak amacıyla araştırma etiği açısından alınan önlemler şöyledir:

1. Araştırmada deneysel işleme başlanmadan önce her iki gruptaki öğrencilere de bir araştırma projesi yürütüleceği, bu araştırma projesinde kendilerinin de

yer alacağı ve araştırma projesinin içeriği hakkında açıklamalar yapılmıştır. Ancak gruplar arasında doğabilecek herhangi bir etkileşimin önlenmesi amacıyla araştırmaya katılan gruplar ile ilgili olarak hangi grubun deney, hangi grubun kontrol grubu olduğuna dair hiçbir bilgi verilmemiştir.

2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere süreç boyunca gösterecekleri performanstan dolayı herhangi bir beklenti içine girmemeleri için devamlı olarak bilimsel bir araştırma sürecinin öznelere olduğu ve performanslarının bilimsel araştırma açısından taşıdığı önem vurgulanmıştır.
3. Öğrencilerin araştırmaya gönüllü katılmaları esas alınmıştır. Süreç sırasında deneysel işlemden çıkmak isteyen öğrencilerin çıkabilecekleri, sürece başlanmadan araştırmacı tarafından öğrencilere sözlü olarak ifade edilmiştir.
4. Araştırma sürecinde katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve katılımcı ile ilgili bilgiler sadece araştırmacı tarafından kullanılmıştır. Ham verilerin işlenmesi sırasında da katılımcıların isimleri K1, K2 vb... şeklinde kodlanmıştır.
5. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere olumlu pekiştireçlerin (aferin, çok güzel vb.) kullanımında eşit davranmaya özen gösterilmiştir.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Analizler deney grubunda bulunan 30, kontrol grubunda bulunan 30 öğrencinin okuduğunu anlama, ön test, son test, transfer ve kalıcılık testlerinden aldıkları toplam puan üzerinden yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testi ve ön test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örnekler t testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son test, transfer testleri ve kalıcılık testi toplam başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi için öncelikle her bir ölçümde gruplar içi regresyon eğilimlerinin eşitliği (regresyon katsayılarının eşitliği) son test için ($F_{(2-54)}=.77, p>.05$), transfer testi için ($F_{(2-54)}=.12, p>.05$) ve kalıcılık testi için ($F_{(2-54)}=.08, p>.05$) analiz edilmiş ve varyansların homojenliği sayıltıları incelenmiştir (Büyüköztürk, 1998, 2001). Kovaryans analizi için gerekli olan varyansların homojenliği sayıltısı Levene F testi ile son test için ($F_{(2-54)}=0.25, p>.05$),

kalıcılık için ($F_{(1-56)}=3.11$, $p>.05$) ve transfer testi için ($F_{(1-56)}=2.44$, $p>.05$) ayrı ayrı incelenmiştir.

Analizlerde normallik sayıltısı Kolmogorov-Smirnov testiyle kavram öğrenme son testi için ($\chi^2 = .106$, $sd= 60$, $p= .089$) kalıcılık testi için ($\chi^2 = .093$, $sd= 60$, $p= .200$) ve transfer testi için ($\chi^2 = .093$, $sd= 60$, $p= .200$) ayrı ayrı incelenmiş ve testlerden elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Kovaryans analizinin uygulandığı tüm ölçümler için kontrol altına alınan ortak değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, Pearson korelasyon katsayısı ile test edilmiştir. Korelasyon analizi sonucunda ortak değişkenlerle, bağımlı değişkenler arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu yani doğrusal bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Son test için korelasyon değeri $r = .73$, $p=.00$; kalıcılık için korelasyon değeri $r = .93$, $p=.00$; transfer testi için korelasyon değeri $r = .76$, $p=.00$ olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada bağımsız değişkenin bağımlı değişkenlerdeki toplam varyansın ne kadarını açıklayabildiğini belirlemek amacıyla etki büyüklüğü (eta-kare, η^2) değeri de hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2007, s. 48), .01, .06 ve .14 düzeyindeki etki büyüklüğü değerlerinin, aynı sırayla “küçük”, “orta” ve “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlandığını belirtmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmada örnek ayrıntılama stratejisinin kavram öğrenme başarısına, kalıcılığa ve transfere etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlara yanıt aranmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram öğrenme testi ve okuduğunu anlama testi ön test toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, son test toplam başarı puanları örnek ayrıntılama stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 14’te deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kavram öğrenme testi, ön test ve son test toplam başarı puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, düzeltilmiş ortalama ve standart hata değerleri verilmiştir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin KÖT Öntest-Sontest Toplam Başarı Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, standart Sapma, Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N	Testler	Toplam Puanlar			
			\bar{X}	SS	Düz. Ort.	SH
Deney grubu	30	Öntest	12.63	5.04	-	
		Sontest	20.36	4.91	20.24	.499
Kontrol grubu	30	Öntest	12.73	4.59	-	
		Sontest	14.63	5.51	14.76	.499

Tablo 14’e göre kavram öğrenme ön test toplam başarı puanları ortalaması deney grubunda $\bar{X}=12.63$, kontrol grubunda $\bar{X}=12.73$ ’tür. Son test toplam başarı puanlarının ortalaması deney grubunda $\bar{X}=20.36$, kontrol grubunda $\bar{X}=14.63$ olarak bulunmuştur.

Gruplar arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Gruplarının KÖT Son Test Toplam Başarı Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p	η^2
Kontrol edilen Değişken(Öntest Toplam)	376.340	1	376.340	51.352	.000	.47
Gruplama Ana Etkisi		1	435.050	59.363	.000	.51
Hata	410.402	56	7.329			
Toplam	20452.000	60				

Tablo 15 incelendiğinde kovaryans analizi sonucunda KÖT öntest toplam puanları kontrol edildiğinde, son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(1-56)}=59.363$, $p<.001$). Tablo 15’teki etki büyüklüğü değerine bakıldığında ($\eta^2=0.51$) örnek ayırtılama stratejisinin kavram öğrenme son test puanlarındaki değişkenliğin %51’ini açıklama gücüne sahip olduğu belirtilebilir.

4.2.Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram öğrenme son test toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, kalıcılık testi toplam başarı puanları örnek ayırtılama stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 16’da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin KÖT son test ve kalıcılık toplam başarı puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, düzeltilmiş ortalama ve standart hata değerleri sunulmuştur.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin KÖT Sontest-Kalıcılık Testi Toplam Başarı Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, standart Sapma, Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N	Testler	Toplam Puanlar			
			\bar{X}	SS	Düz. Ort.	SH
Deney grubu	30	Sontest	20.36	4.91	-	.427
		Kalıcılık	18.76	5.51	16.08	
Kontrol grubu	30	Sontest	14.63	5.51	-	.427
		Kalıcılık	13.26	5.17	15.95	

Tablo 16'ya göre kavram öğrenme son test toplam başarı puanları ortalaması deney grubunda $\bar{X}= 20.36$, kontrol grubunda $\bar{X}= 14.63$ 'tür. Kalıcılık testi toplam başarı puan ortalaması, deney grubunda $\bar{X}=18.76$, kontrol grubunda $\bar{X}=13.26$ olarak bulunmuştur. Gruplar arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Ortalama Puanlarına Ait Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p	η^2
Kontrol edilen Değişken (Sontest Toplam)	1387.562	1	1387.562	293.287	.000	.83
Gruplama Ana Etkisi	.205	1	.205	.043	.836	.00
Hata	269.671	57	4.731			
Toplam	17503.000	60				

Tablo 17 incelendiğinde kovaryans analizi sonucunda kavram öğrenme son test toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, KT toplam düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(1-57)}=.043$, $p>.05$). Tablo 17'teki etki büyüklüğü değerine bakıldığında ($\eta^2=0.00$) örnek ayırtılama stratejisinin kalıcılık testi puanlarındaki değişkenliği açıklama gücüne sahip olmadığı belirtilebilir.

4.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram öğrenme son test toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, transfer testi toplam başarı puanları örnek ayırılama stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 18’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin KÖT son test ve transfer testi toplam başarı puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, düzeltilmiş ortalama ve standart hata değerleri sunulmuştur.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin KÖT Sontest- Transfer Testi Toplam Başarı Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N	Testler	Toplam Puanlar			
			\bar{X}	SS	Düz. Ort.	SH
Deney grubu	30	Sontest	20.36	4.91	-	
		Transfer Testi	20.11	8.80	17.09	1.146
Kontrol grubu	30	Sontest	14.63	5.51	-	
		Transfer Testi	11.06	7.07	14.08	1.146

Tablo 18’e göre kavram öğrenme son test toplam başarı puanları deney grubunda $\bar{X}=20.36$, kontrol grubunda $\bar{X}=14.63$ olarak bulunmuştur. Transfer testi toplam başarı puanları ortalaması deney grubunda $\bar{X}=20.11$, kontrol grubunda ise $\bar{X}=11.06$ olarak bulunmuştur.

Gruplar arasında belirlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Transfer Testi Ortalama Puanlarına Ait Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	P	η^2
Kontrol edilen Değişken(Sontest Toplam)	1757.476	1	1757.476	51.551	.000	.47
Gruplama Ana Etkisi	103.691	1	103.691	3.042	.087	.05
Hata	1943.232	57	34.092			
Toplam	19515.250	60				

Tablo 19’da görüldüğü gibi kovaryans analizi sonucunda KÖT son test toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, transfer testi toplam düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(1-57)}=3.042$, $P>.05$). Tablo 19’daki etki büyüklüğü değerine bakıldığında ($\eta^2=0.05$) örnek ayırıtılama stratejisinin transfer testi puanlarındaki değişkenliği açıklama gücüne sahip olmadığı belirtilebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde örnek ayrınıtlama stratejisinin kavram öğrenme başarısına, kalıcılığa ve transfere etkisi ile elde edilen bulgulara dayalı yapılan tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın üç alt amacı bulunmaktadır ve bu üç alt amaç doğrultusunda yapılan tartışma ve yorumlar, üç başlık altında toplanmıştır.

5.1.Araştırmanın Birinci Alt Amacı ile İlgili Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırmanın birinci amacında “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram öğrenme ve okuduğunu anlama testi ön test toplam başarı puanları kontrol altına alındığında, örnek ayrınıtlama stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Kavram öğrenme ön testi ve okuduğunu anlama ön testi toplam puanları kontrol altına alındığında kavram öğrenme son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Elde edilen bilgilere göre deney grubunda uygulanan örnek ayrınıtlama stratejisinin etkili ve başarılı olduğu, bu grupta yer alan öğrencilerin de zarf kavramı ve zarf kavramının türleri ile ilgili bilgilere sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında zarf kavramının öğretim etkinlikleri tamamlandıktan sonra uygulanan kavram başarı testi son test toplam başarı puanlarından elde edilen bulgulara göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Elde edilen sonuçlar özetlendiğinde deney grubunda kullanılan örnek ayrınıtlama stratejisinin zarf kavramının ve zarf türlerinin öğretiminde etkili olduğu ve başarılı bir öğrenme gerçekleştirildiği söylenebilir. Kavramlar, ortak özellikleri olan nesne, olay, fikir ve davranışların oluşturduğu sınıflamaların soyut temsilcileridir (Fidan, 1996, s.189). Kavramlar soyut düşünceler olduğundan öğrenilmesi görece zor olmaktadır. Kavramları daha anlaşılabilir kılmak amacıyla kavramın tanımı ya da kavramın örnekleri sunulabilir (Hamilton, 1997). Ancak tanımlar soyut ifadeler oldukları için anlaşılması daha zordur. Bir kavramın örneklerinin sunulması kavramı

daha belirgin, daha anlamlı hale getirmenin yollarından biridir. Çünkü örnekler bir kavramın diğer kavramlardan ayrılmasını sağlayan tüm ayırt edici özellikleri taşımaktadır (Klausmeier, 1990). Bunun yanında bir kavramın öğretiminde kavramın örneğini sunmak kadar kavramın örnek olmayanının sunulması da gereklidir. Kavramın örneği bize ne olduğunu gösterirken kavramın örnek olmayanı da bize ne olmadığını gösterir (Tennyson vd., 1972). Bununla birlikte kavramın örnek olmayanlarının sunumu kavram öğretiminde meydana gelebilecek farklı sınıflama hatalarının oluşmasına da engel olmaktadır (Tennyson, 1973). Bu çalışmada kavramın örnekleri ile birlikte kavramın örnek olmayanları öğrencilere eş zamanlı sunulmuş, örnekler ile örnek olmayan durumlar arasındaki farklılıklar hem yazılı hem de sözlü olarak açıklanmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin de kendilerine karışık olarak verilen örnek ve örnek olmayan durumları nedenleriyle birlikte açıklamaları, anlamlı farkın çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Houtz ve diğerleri (1973) yaptıkları çalışmada, örnekler arasındaki ilişkilerin ve örneklerle örnek olmayanlar arasındaki ilişkilerin kavram öğrenmede anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Rawson ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada öğrencilerden deney sürecinde ya kavramların açıklayıcı örnekleri ile ya da tanımların ek çalışmasıyla ortaya çıkan kavram tanımlarını incelemelerini istemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilere örneklerin sunulduğu ve örneğin hangi kavramı tanımlandığının istendiği sınıflama testinde, açıklayıcı örnekler üzerinde çalışmış olan öğrencilerin öğrenme sürecinde sadece tanımları okuyan öğrencilere kıyasla daha iyi performans gösterdiğini saptamışlardır. Tennyson ve Park'a göre (1980) örnek çeşitliliği sağlanmış, örnekler kolaydan zora doğru sıralanmış olsa bile sınıfın örnek olmayanları gösterilmediğinde kavram öğrenme tam olmamaktadır. Klausmeier (1990), öğretim sırasında örnekler kadar örnek olmayanlara da yer verildiğinde hem aşırı genellemenin hem de yanlış kavramsallaştırmanın önemli ölçüde azaldığını belirtmektedir (Coşkun, 2011; s. 70). Aynı şekilde Park (1984), Tennyson ve Cocchiarella (1986), yaptıkları çalışmalarda tanımların öğretiminde örnek kullanılmasının önemini vurgulamışlardır. Hem bu araştırma hem de alanyazında yapılan araştırmalardan yola çıkılarak örnekler ile örnek olmayanların birlikte sunumu ve açıklamalarının öğrencilere verilmesinin kavram öğrenmede olumlu bir etki sağladığı ifade edilebilir.

Yapılan çalışmada zarf kavramı ve zarf türlerinin her birinin öğretiminden sonra öğrencilerden örnek üretmeleri ve ürettikleri örneklerin neden örnek olduğunu açıklamaları, örnek olmayanların ise neden örnek olmadığını açıklamaları istenerek

örnek ayrıştırma stratejisi işe koşulmuştur. Öğrencilerin her kavramın ardından kendi örneklerini üreterek ayrıştırma stratejisini kullanmış olmaları bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Hannon (2012), ayrıştırma ile öğrencinin bilgiyi gerçek anlamından uzaklaşmadan belleğe kaydettiğini yani bilişsel şemasına kişisel bir yol eklediğini belirtmektedir. Bu çalışmada örnek ayrıştırma stratejisinin etkisine ilişkin elde edilen bu sonuç, alan yazında yapılan araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Örneğin Simpson ve diğerleri (1994) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerden, metni tekrar etmeleri, “niçin” sorularını yanıtlamaları (buldurucu ayrıştırma/ elaborative interrogation) ya da imaj kullanarak örnek üretmeleri (örnek ayrıştırma grubu) istenmiştir. Araştırma sonucunda örnek üreten öğrencilerin kalıcılık testinde, metni tekrar eden ve niçin sorularını yanıtlayan öğrencilere göre daha iyi performans gösterdikleri saptanmıştır. Yine Hamilton (1989), psikolojik bir kavramın tanımı için örnek üreten grubun örnek üretmeyen gruptan problem çözme soruları üzerinde daha iyi bir performans gösterdiğini gözlemlemiştir. Buna karşılık Rawson ve Dunlosky (2016), yaptıkları çalışmada bildirimsel kavramları öğrenmede örnek üretiminin orta düzeyde ilerleme sağladığını tespit etmişlerdir. Yapılan çalışma ve alan yazında yer alan çalışmalardan yola çıkılarak öğrencilerin örnek üretiminin, bir kavramın öğrenilmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir.

Kavram öğrenme son test toplam başarı puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenirse de kontrol grubu öğrencilerinin de kavram öğrenme son test toplam başarı puanları ortalamasında bir artış olduğu gözlenmiştir. Bu durumda kavramın tanımı, özellikleri ve örnekleri öğretmen tarafından doğru bir şekilde verildiğinde, öğrencilerin kavramı edinebilecekleri belirtilebilir. Klausmeier ve meslektaşlarına (1990) göre de kavramın tanımını vermek, olumlu ve olumsuz örnekleri ayırt etme başarısını artırır (Akt: Şimşek, 2006, s. 53).

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacı ile İlgili Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt amacı “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram öğrenme son test toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, kalıcılık testi toplam başarı puanları örnek ayrıştırma stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Çalışmada kalıcılık testi olarak KÖT kullanılmıştır. Deneysel işlemin bitmesinden 3 hafta sonra deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine kalıcılık testi olarak KÖT uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi toplam başarı puanları ortalamasının kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi toplam başarı puanları ortalamasına göre yüksek olduğu ancak istatistiksel olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi toplam başarı puanları ortalamalarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Kalıcılık testi toplam başarı puanları ortalamaları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farkın ortaya çıkmamasında son testlerden sonra kontrol gruplarındaki öğrencilerde de bir öğrenmenin gerçekleşmiş olabileceği ve bu öğrenmenin kalıcılık testi puanlarını etkilemiş olabileceği söylenebilir. Kontrol grubundaki öğrencilerin zarf kavramı ile ilgili kendi çabalarıyla elde ettikleri bilgiler ya da diğer yardımcı kaynaklar, zarf kavramına dair içerik bilgisinin artmasını sağlamış olabilir. Deney grubunda kullanılan örnek ayırtılama stratejisi gereği, öğrenciler tarafından üretilen örnek sayısı, kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için yetersiz kalmış olabilir. Bu durumun kalıcılık testlerinde, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın çıkmamasına etki etmiş olduğu ifade edilebilir. Öğrenme psikoloji üzerinde çalışanlar, tekrarın unutmayı engellediğini ve kalıcılığı sağladığını belirtmişlerdir. Tekrar belli aralıklarla ve sıklıkla yapılıncı davranışın daha kalıcı olduğu gözlenmiştir (Senemoğlu, 2005). Deneysel işlemin ardından kalıcılık testinin uygulanmasına kadar geçen zaman diliminde öğrencilerin konuyu hatırlamaya yönelik çalışmalar yapmamış olması, öğrenilen bilginin kalıcılığını olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

Deney grubundaki öğrencilerin annesinin % 70'i ya okuryazar değil ya da ilkökul mezunu iken kontrol grubundaki öğrencilerin annesinin %73.4'ü ya okuryazar değil ya da ilkökul mezunudur. Yine deney grubundaki öğrencilerin babasının % 36.7'si ilkökul mezunu, % 40'ı ortaokul mezunu iken kontrol grubundaki öğrencilerin babasının % 46.7'si ilkökul mezunu ve % 13.3'ü ortaokul mezunudur. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin % 73.4'ünün, kontrol grubundaki öğrencilerin ise 573.3'ünün ana dili Türkçe değildir. Elde edilen bu bilgilere dayanarak öğrencilerin, deneysel işlem dışında kontrol edilemeyen etkenlere bağlı olarak kalıcılık performansının düştüğü belirtilebilir. Gelbal (2008), yaptığı çalışmada anne eğitim düzeyi ile öğrencinin başarısı

arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yani annenin eğitim seviyesi arttıkça öğrencinin akademik başarısı da artmaktadır. Arslan (2014), yaptığı çalışmada farklı dil yapılarına sahip okullarda çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin dilin belli başlı kavramlarını anlayamadıkları için eğitim ve öğretimde sorunlar yaşadıklarını ve bu durumun öğrencilerin başarılarının düşmesine neden olduğunu söylediklerini belirlemiştir.

5.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Amacı ile İlgili Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram öğrenme son test toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, transfer testi toplam başarı puanları örnek ayırılama stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Çalışmada transfer testi olarak iki farklı metin türünden oluşan bir test kullanılmış ve öğrencilerden bu metinlerde yer alan zarfları belirleyerek bu zarfların türlerini belirlemeleri ve nedenleri ile açıklamaları istenmiştir. Transfer testi, deneysel işlemin sonunda son test olarak uygulanan KÖT’ün ardından öğrencilere uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, deney grubu öğrencilerinin transfer testi toplam başarı puanları ortalamasının kontrol grubu öğrencilerinin transfer testi toplam başarı puanları ortalamasına göre yüksek olduğu ancak istatistiksel olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin transfer testi toplam başarı puanları ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Transfer testinde, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiş olsa da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin transfer testinde yaptıkları açıklamaların farklılaştığı görülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilerin daha fazla ayrıntı içeren, tam ve doğru açıklamalar yaptıkları gözlenmiştir. Aşağıda deney ve kontrol grubundan öğrencilerin transfer testinde yaptıkları açıklamalara örnekler sunulmuştur:

Örnek cümle: Kızlarla da çok iyi anlaşırdık.

- D1: İyi: Durum zarfıdır. Çünkü anlaşmak fiilinin nasıl yapıldığını belirtmektedir.
- D1: Çok: Miktar zarfıdır. Çünkü iyi zarfının ne kadar olduğunu belirtmektedir.
- D2: İyi: Durum zarfıdır. Anlaşmak fiilinin nasıl olduğunu belirtir.

- D2: Çok: Miktar zarfıdır. İyi zarfının anlamını etkiler.
- K1: Çok iyi: Miktar zarfıdır. Nasıl sorusunu yanıtlıyor.
- K2: Çok iyi: Durum zarfıdır. Çünkü anlaşmak fiilini etkiler.

Yukarıda yer alan örneklerde de görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin açıklamaları daha fazla ayrıntı içerirken kontrol grubundaki öğrencilerin açıklamaları yüzeysel kalmaktadır.

Deneysel işlem süresince öğrencilere zarf ve zarfın türleri sadece örnek cümleler içinde sunulmuştur. Kavram başarı testinde de öğrenciler seçenekler içinden doğru cevabı seçmişlerdir. Yine öğrencilerin girdikleri sınavların genelinde çoktan seçmeli sorular kullanılmaktadır. Transfer testinde ise kendilerine verilen bir metin içinden zarfı bulmaları ve bu zarfın türünü doğru belirleyerek nedenini açıklamaları istenmiştir. Dolayısıyla bir metinde yer alan zarfı bulmak, öğrendiklerini aktarmak öğrencilere farklı ve zor gelmiş olabilir. Hamilton (1989) yaptığı çalışmada çeşitli sınıf senaryolarının tanımlandığı ve öğrencilerin olumsuz davranışlarını ele almak için kavramları uygulamalarının istendiği bir problem çözme testinde örnek üreten grubun kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiğini ancak örnek üreten grup ve kontrol grupları arasında kavram tanımlarının hatırlanması, sunulan örneklerin hatırlanması veya yeni örneklerin sınıflandırılması dahil olmak üzere diğer son test puanlarında farklılık olmadığını gözlemlemiştir. Yine Hamilton (1990) çalışmasında öğrencilerden ya öğrenilen örnekleri vermelerini ya da kendi örneklerini oluşturmalarını istemiştir. Sonrasında öğrenciler tanımları hatırlama, örnek sınıflandırma ve problem çözme testlerini tamamlamışlardır. Araştırmanın sonucunda problem çözme performansının, örnek verilmiş öğrenciler için daha büyük olduğu; ancak grupların, tanımları hatırlama veya örnek sınıflandırmada sayısal eğilimler örnek verilmiş grubu işaret etse de önemli ölçüde farklılık göstermediği görülmüştür.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan ve tartışılan sonuçlar, araştırmanın alt amaçlarına paralel olarak sunulmuş ve bu sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya hem de ileride bu alanda yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1.Sonuçlar

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırmada kavram öğrenme testi ile okuduğunu anlama ön test toplam başarı puanları kontrol altına alındığında, örnek ayırtılama stratejisinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin son test toplam başarı puanları ortalamasının, kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam başarı puanları ortalamasına göre daha yüksek olduğu ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.
2. Araştırmada kavram öğrenme son test toplam başarı puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi toplam başarı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
3. Araştırmada kavram öğrenme son test toplam başarı puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin transfer testi toplam başarı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

6.2.Öneriler

Türkçe dersinde zarf kavramının öğretiminde örnek ayırtılama stratejisinin kavram öğrenme başarısına, kalıcılığa ve transfere etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler, uygulamaya yönelik öneriler ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki ayrı başlık halinde verilmiştir.

6.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Kavram öğretiminde öğretilecek kavramların, kavramın analizi sonucunda elde edilen bilgilere ders kitaplarında yer verilebilir.

- Araştırmada elde edilen verilere göre, deney gruplarındaki öğrencilerin, kitapçıklardaki örneklerden ve örnek olmayanlardan verimli bir şekilde yararlandıkları ve örneklerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ifade edilebilir. Kitapçıklarda bulunan örnekler ve örnek olmayanlar, üzerinde çalışılarak ve analizi yapılarak düzenlenmiştir. Ayrıca örneklerin ve örnek olmayanların çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Dolayısıyla öğretim sürecinde sunulan örneklerin rastgele seçilmiş örnekler değil, ilgili kavramların ve ilkelerin bilgisine uygun olarak düzenlenmiş örnekler olmasına, bu örneklerin çeşitlilik göstermesine ve örnekler kadar örnek olmayanların da sunulmasına dikkat edilebilir.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre örnek ayrıştırma stratejisi kavram öğrenmeye olumlu yönde etki etmektedir. Kavram öğretiminde öğrencilerin de kavramın örneklerini üreterek kavram öğrenme sürecine aktif olarak katılımı sağlanabilir.
- Bu araştırmada öğretim materyali olarak içerik düzenlemesi yapılmış kitapçıklar kullanılmıştır. Oluşturulan bu kitapçıkların öğrenme ürünü üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Özellikle zor, karmaşık ve soyut konuların öğrenilmesinde içerik düzenlemesi yapılmış kitapçıklar hazırlanarak öğrencilerin etkili ve anlamlı öğrenmesine yardım edilebilir.

6.2.2.İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Çalışma ortaokul yedinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Farklı sınıf seviyelerine de uygulanabilir. Yine çalışma Türkçe dersi konularından zarf kavramı ile ilgilidir. Aynı alanın farklı konularında ya da farklı bir alanda da çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada örnek ayrıştırma stratejisi olarak öğrencilerden öğrenilen kavram türünün her biri için ikişer örnek üretmeleri istenmiştir. Öğrencilerden daha fazla örnek üretmelerinin istenebileceği bir çalışma yapılabilir.
- Bu çalışmada ayrıştırma stratejilerinden örnek ayrıştırma stratejisinin kavram öğrenme başarısına etkisi incelenmiştir. Yapılacak olan diğer çalışmalarda örnek ayrıştırma stratejisi ile Hannon'un (2012) kullandığı farkı ilişkisel işleme stratejisinin kavram öğrenmeye etkisi incelenebilir. Ayrıca bu çalışmada geribildirim etkisi incelenmemiştir. Yapılacak diğer çalışmalarda farklı türdeki ayrıştırma stratejileriyle (yazar tarafından üretilen/öğrenci tarafından üretilen

ayrıntılar; örnek ayrıştırma, farkı ilişkisel işleme) birlikte geri bildirim kavram öğrenme başarısına etkisi incelenebilir.

- Bu çalışmada, derse bilişsel ve duyuşsal ilgi, güdülenme gibi öğrenci özelliklerine odaklanılmamıştır. Bu tür öğrenci özelliklerine odaklanılarak örnek ayrıştırma stratejisinin etkisi incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arı, E. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. S. B. Filiz (Ed.), *Temel kavramlar içinde* (s. 2-21). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arslan, S. (2014). *Çok kültürlü toplumlarda vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci düşüncelerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bayram, B. (2015). *5E modelinin 6. Sınıf dil bilgisi öğretiminde başarıya, akademik motivasyona ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bilgin, D. (2018). *Türkçe dersinde bulmaca ile kavram öğretiminin öğrenci başarısına ve derse karşı tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Booth, J. L., Lange, K. E., Koedinger, K. R. & Newton, K. J. (2013). Using example problems to improve student learning in algebra: Differentiating between correct and incorrect examples. *Learning and Instruction*, 25, 24-34.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cantekiner, S., Çağdaş, A. ve Albayrak, H. (2002). Okul öncesinde kavram gelişimi ve bilişsel etkinlik örnekleri. Ankara: Ya-pa Yayınları.
- Carroll, J. B. (1964). Words, meanings and concepts. *Harvard Educational Review*, 34, 178-202.
- Cebesoy, Ü. B. (2009). *Fen eğitiminde anlamlandırma ve örgütlenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve kavram öğrenmelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Charney, D. H. & Reder, L. M. (1986). *Initial skill learning: An analysis of how elaborations facilitate the three components*. Master's Thesis, Carnegie-memion University, Pittsburgh.

- Cherry, K. E., Park, D. C., Frieske, D. A. & Rowley, R. L. (1993). The effects of verbal elaborations on memory in young and older adults. *Memory & Cognition*, 21(6), 725-738.
- Coşkun-Karataş, M. (2011). *Kavram öğretimi*. Adana: Karahan Kitabevi
- Craik, F.I. M. & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 268-294.
- Çakar, E. (2013). *Fen ve teknoloji dersinde araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişilerine , kavram öğrenmelerine, üstbiliş farkındalıklarına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çavumirza, E. (2018). *Model ile fen öğretiminin 8. Sınıf öğrencilerinin başarıları, eleştirel düşünme eğilimleri, tutumlarına ve kavram öğrenmelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çocuk, H. E. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitapları bağlamında sıfat öğretiminde aşamalılık sorunu*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Delice, İ. (2017). *Sözcük türleri*. İstanbul: Asitan Kitap.
- Dornisch, M., Sperling, R. A. & Zeruth, J. A. (2011). The effects of levels of elaboration on learners' strategic processing of text. *Instructional Science*, 39(1), 1-26.
- Driscoll, M. P. (2012). *Öğrenme psikolojisi* (1. bs.). Ö. F. Tutkun (Çev. Ed.), *Öğrenme ve öğretim teorilerine giriş* içinde, (s. 2-31). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dündar, H. (2007). *Kavram analizi stratejisinin öğrencilerin kavram öğrenme başarıları ve hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Duru, M. K. (2007). *İlköğretim fen bilgisi dersinde beyin fırtınası ile öğretimin başarıya, kavram öğrenmeye ve bilişüstü becerilere etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. Sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Eren C. D. (2011). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin eleştirel düşünme eğilimine, kavram öğrenmeye ve bilimsel yaratıcı düşünme düşünme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Eyüp, B. (2013). *Dil bilgisi öğretiminde beyin temelli öğrenmenin akademik başarı, tutum ve kalıcı öğrenme üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150).
- Griffin, M. M. (1993). Do student-generated rational sets of examples facilitate concept acquisition? *The Journal of Experimental Education*, 61(2), 104- 115.
- Güneş, N. M. (2013). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde 3 boyutlu görsel material kullanımının başarıya, kavram öğrenmeye ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hacıoğlu, Y. (2011). *Bilimsel tartışma destekli örnek olayların 8. Sınıf öğrencilerinin kavram öğrenmelerine ve okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelenmesi: Genetik*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hamilton, J. R. (1989). The effects of learner-generated elaborations on concepts learning from prose. *The Journal of Experimental Education*, 57, 205-217.
- Hamilton, J. R. (1990). The effects of elaboration on the acquisition of conceptual problem-solving skills from prose. *The Journal of Experimental Education*, 59, 5-17.
- Hamilton, J. R. (1997). Effects of three types of elaboration on learning concepts from text. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 299-318.
- Hannon, B., Lozano, G., Farias, S., Hernandez, S.P. & Fuhrman, R. (2010). Differential- associative processing: A new strategy for learning highly-similar concepts. *British Psychological Society Journals Virtual*, 24, 1222-1244.
- Hannon, B. (2012). Differential-associative processing or example elaboration: Which strategy is best for learning the definitions of related and unrelated concepts. *Learning and Instruction*, 22, 299-310.
- Houtz, J. C., Moore, J. W. & Davis, J. K. (1973). Effects of different types of positive and negative instances in learning “nondimensioned” concepts. *Journal of Educational Psychology*, 64(2), 206-211.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları.

- Kaplan, B. (2006). *İlköğretim 6. Sınıf yaşamımızı yönlendiren elektrik ünitesinde ev ödevi verilmesinin öğrenci başarısına ve kavram öğrenmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kasapoğlu, E. K. (2010). Bilimsel anlatım yazılı ve sözlü sunum ilkeleri. Ankara: Sinemis Yayın Grup.
- Kaya, M. (2006). *8. Sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kırılmazkaya, G. (2014). *Web tabanlı araştırma- sorgulamaya dayalı fen öğretiminin öğretmen adaylarının kavram öğrenmeleri ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Klausmeier, H. J. (1990). *Conceptualizing*. In B. F. Jones & L. Idol (Ed.), *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. *Journal Educational Psychologist*, 27(3).
- Kocatürk, D. (2016). *Çevre sorunlarını ve eylemlerini araştırma ve değerlendirme modeline dayalı öğretim yönteminin 7. Sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığına ve kavram öğrenmelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Koçmar, Y. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde kavram oluşturma süreçleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kula, Ş. G. (2009). *Araştırmaya dayalı fen öğrenmenin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, başarıları, kavram öğrenmeleri ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kurt, E. (2018). *Altıncı sınıf Türkçe dersi kavram öğretiminde animasyon ve hikaye kullanımının başarıya etkisi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kurt, I. (2001). *Fen eğitiminde işbirlikçi öğrenme yönteminin öğrencilerin başarısına, kavram öğrenmesine ve hatırlamasına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Lewalter, D. (2003). Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. *Learning and Instruction*, 13(2), 177 - 189.

- Mayer, R. E. (1980). Elaboration techniques that increase the meaningfulness of technical text: An experimental test of the learning strategy hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 72(6), 770-784.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., Suhor, C. (1989). *Dimensions of Thinking: A framework curriculum and instruction* (2. bs.). NJ: The association for supervision and curriculum development.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *İlköğretim yedinci sınıf Türkçe kitabı*. Ankara: Ada Matbaacılık
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar için) öğretim programı*. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2015.pdf> erişim tarihi: 23.05.2019.
- Merrill, M. D., Tennyson, R. D., & Posey, L. O. (1992). *Teaching concepts: An instructional design guide* (2nd ed.). Englewood Cliffs. NJ: Educational technology publications.
- Minashi, E. (2009). *Fen ve teknoloji dersi maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin öğretilmesinde simülasyon ve model kullanılmasının başarıya, kavram öğrenmeye ve hatırlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ongun, T. (2006). *Araştırma ve yayın etiği. I. Ulusal Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık Kurultayı Programı*. (02-03 Kasım) Erişim tarihi: 05.02.2019.
- Ormrod, J. E. (2015). *Öğrenme psikolojisi* (6. bs.). M. Balcıoğlu (Çev. Ed.), *Uzun süreli hafıza II: Bilginin yapısı içinde*, (s.221–264). Ankara: Nobel Yayınları.
- Özbek, R. (2004). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders amaçlarının gerçekleşme düzeyi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özderi, T. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinde zarf kullanımı üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Özel, S. (2018). *Türkiye Türkçesi temel dil bilgisi*. Ankara: Dil Derneği Yayınevi.
- Özkarlı, N. (2009). *Aile ve öğretmen destekli yapılandırmanın 5. Sınıf fen bilgisi dersinde başarı ve kavram öğrenmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özyürek, M. (1983). Kavram öğrenme ve öğretme. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 347-366.
- Park, O. C. (1984). Example comparison strategy versus attribute identification strategy in concept learning. *American Educational Research Journal*, 21(1).

- Park, T. & Tennyson, R. (1980). Adaptive design strategies for selecting number and presentation order of examples in coordinate concept acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 72(3), 362-370.
- Park, T. & Tennyson, R. (1980). The teaching of concepts: A review of instructional design research literature. *Review of Educational Research*, 50(1), 55-70.
- Polatcan, F. (2013). 6. Sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Rawson, K. A. & Dunlosky, J. (2016). How effective is example generation for learning declarative concepts?. *Educational Psychology Review*, 28(3), 649- 672.
- Rawson, K. A. & Zamary, A. (2018). Are provided examples or faded examples more effective for declarative concept learning? *Educational and Psychology Review*, 30(3), 1167-1197.
- Rawson, K. A. & Zamary, A. (2018). Which technique is most effective for learning declarative concepts? Provided examples, generated examples or both? *Educational and Psychology Review*, 30(1), 275 – 301.
- Rawson, K. A., Thomas, R. C. & Jacoby, L. L. (2015). The power of examples: Illustrative examples enhance conceptual learning of declarative concepts. *Educational Psychology Review*, 27(3), 483- 504.
- Reder, L. M., Charney, D.H. & Morgan, K. I. (1986). The role of elaborations in learning a skill from an instructional text. *Memory & Cognition*, 14(1), 64-78.
- Sahari, M. (1997). Elaboration as a text-processing strategy: A meta-analytic review. *RLC Journal*, 28(1), 15- 27.
- Sayalı, S. (2009). *Türkiye Türkçesinde zarflar ve zarflaştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Sayın, K. Ö. (2014). *İlköğretim 5. Sınıf türkçe derslerinde çoklu zeka kuramı temelinde kavram öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla* (5. bs.). M. Şahin (Çev. Ed.), *Öğrenme ve sinirbilim* içinde, (s.366- 405). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Simpson, M. L., Olejnik, S., Tam, A. Y. W. & Supattathum, S. (1994). Elaborative verbal rehearsals and college students cognitive performance. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 267 – 278.

- Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: kelime türleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şengül, M., Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 17-21.
- Şimşek, A. (2006). *İçerik türlerine dayalı öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Talashioğlu, S. S. (2016). *Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin grafik okuryazarlığı etkinlikleri ile karar verme becerileri ve kavram öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tan, E. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf dil bilgisi öğretiminde zarflar konusuyla ilgili yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tandağın, R. Ö. (2006). *Fen eğitiminde problem dayalı aktif öğrenmenin öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Taşzen, S. S. (2005). *Çoklu zeka kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin erişiyeye, kavram öğrenmeye ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tennyson, R. D. & Cocchiarella, M. J. (1986). An empirically based instructional design theory for teaching concepts. *American Educational Research Association*, 56(1), 40- 71.
- Tennyson, R. D., Woolley, F. R. & Merrill, M. D. (1972). Exemplar and nonexemplar variables which produce correct concepts classification behavior and specified classification errors. *Journal of Educational Psychology*, 63(2), 144-152.
- Tennyson, R. D. (1973). Effects of negative instances in concept acquisition using a verbal learning task. *Journal of Educational Psychology*, 64(2), 247-260.
- Terry, W. S. (2013). Öğrenme & bellek. (3. bs.). B. Cangöz (Çev. Ed.), *Giriş içinde* (s. 4- 40). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türktan, R. (2011). *Yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Usta, R. (2010). *Türkiye Türkçesinde zarflar*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Yaman, Havva (2006). *İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yaşar, I. Z. (2006). *Fen eğitiminde zihin haritalama tekniğiyle not tutmanın kavram öğrenmeye ve başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, K. (2013). *Fen ve teknoloji öğretiminde bellek destekleyici stratejilerin öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.



EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümdeki sorular, hakkınızda bazı kişisel bilgiler elde etmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Kişisel bilgileriniz kesinlikle kimse ile paylaşılmayacak ve hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyunuz ve bütün soruları cevaplayınız.

1. Cinsiyetiniz:

Kız () Erkek ()

2. Babanızın eğitim düzeyi:

Okuryazar değil () İlkokul mezunu ()
Ortaokul mezunu () Lise mezunu ()
Üniversite mezunu () Lisansüstü(Yüksek Lisans,
Doktora) mezunu ()

3. Annenizin eğitim düzeyi :

Okuryazar değil () İlkokul mezunu ()
Ortaokul mezunu () Lise mezunu ()
Üniversite mezunu () Lisansüstü(Yüksek Lisans,
Doktora) mezunu ()

4. Anadiliniz:

Türkçe () Arapça () Kürtçe () Diğer ()

5. Kaç kardeşiniz:

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () Daha fazla ()

6.Evde okuyan sizden başka kaç kardeşiniz var?

Yok () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () daha fazla()

7.Kendinize ait odanız var mı?

Evet () Hayır ()

8. Ayda ortalama kaç kitap okursunuz?

Hiç () 0-2 () 3-5 () 6-8 () daha fazla ()

9. Evde günde ortalama kaç saat ders çalışıyorsunuz?

Hiç () 0-2 saat () 3-5 saat () 6-8 saat ()

10. Ders çalışırken ders kitapları dışında yardımcı kaynak kullanıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

Kavram Öğrenme Testi Uzman Görüş Formu

Değerli uzman,

Aşağıda ortaokul 7.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmesi planlanan "**Türkçe dersinde zarf kavramının öğretiminde örnek ayırtılama stratejisinin kavram öğrenme başarısına, kalıcılığa ve transfere etkisi**" başlıklı yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlanmış olan "Zarf kavramı başarı testi" ile ilgili denemelik çoktan seçmeli test soruları yer almaktadır. Denemelik maddeler 7.sınıf Türkçe dersi öğretim programında zarf kavramı ile ilgili kazanımlar ve zarf kavramının içerik öğeleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Kavram başarı testi için uygun maddelerin belirlenmesi konusunda siz değerli uzmanların görüşüne gereksinim duyulmuştur. Sizden istenen, her bir maddeyi inceleyerek, o maddenin zarf kavramı ile ilgili kazanımlar ve içerik öğeleri açısından uygunluğuna karar vermenizdir. Görüşlerinizi lütfen, her bir maddenin karşısında verilen "*uygun*" dan "*düzeltilmeli*" ye doğru uzanan üçlü dereceleme ölçeğinde, sizce en uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Ayrıca her bir maddenin ifade edilmiş biçiminin öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığını, değilse nasıl daha iyi bir düzeye getirilebileceğini, madde üzerine not yazarak belirtebilirsiniz. Ayrıca ek madde önerilerinizi ölçeğin sonuna yazarak belirtebilirsiniz.

Başarı testinin geliştirilme sürecine değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl.
Eğitim Programları ve Öğretim ABD.
Yüksek Lisans Öğrencisi
Dilber SEZGİN

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Mükerrerem AKBULUT-TAŞ

Kıdeminiz:	Eğitim durumunuz:	Görev yaptığınız eğitim kademesi:
------------	-------------------	-----------------------------------

Sorular	Kazanım	Öğrenme Düzeyi	Uzman görüşü			Düzeltilme ile ilgili açıklama
			Uygun	Uygun değil	Düzeltilmeli	
<p>1.Zarf kavramının tanımı aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru olarak verilmektedir?</p> <p>A. İsimlerin yerine kullanılan sözcük türüdür.</p> <p>B. İsimlerden önce gelerek onların niteleyen ya da belirten sözcüklerdir.</p> <p>C. İş, oluş ya da hareket bildiren sözcüklerdir.</p> <p>D. Belirli sözcük türlerinin –fiil, fiilimsi, sıfat, zarf- anlamını çeşitli yönlerden etkileyen isim soylu sözcüklerdir.</p>	Zarfların cümleye kattığı anlamı ve işlevini fark eder.	Hatırlama				
<p>7."Yorgun....." cümlesi aşağıdakilerden hangisiyle tamamlanırsa "yorgun" kelimesi zarf görevinde kullanılmış olur?</p> <p>A. adımlarla ilerliyorlardı.</p> <p>B. gözlerle bakıyorlardı.</p> <p>C. düşmüştü genç adam.</p> <p>D. kalbi dayanamadı artık.</p>	Zarfı cümlede ki işlevleri ne uygun kullanır.	Uygulama				

Ek 3. Kavram Öğrenme Testi (Örnek)

KAVRAM ÖĞRENME TESTİ

Sevgili öğrenciler,

Bu test, zarf ve zarfın türleri ile ilgili olarak hazırlanan bir testtir. Bu doğrultuda çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Testte toplam 25 soru bulunmaktadır. Bu testte bulunan sorulara verdiğiniz cevaplar ders notunuzu hiçbir şekilde etkilemeyecektir. Lütfen soruları dikkatli bir şekilde okuyunuz, sizce doğru olan cevabı işaretleyiniz ve boş soru bırakmayınız.

1. "Küçük yaşına rağmen olgun....."

cümlesi aşağıdaki seçeneklerden hangisiyle tamamlanırsa "olgun" sözcüğü zarf görevi üstlenmiş olur?

- A. kişiliğine hepimiz hayrandık.
- B. bir insan gibiydi.
- C. davranırdı çoğu zaman.
- D. düşünceleriyle bizi etkilerdi.

2. "Küçük harflerin bazılarını yazmakta zorlanıyordu." cümlesinde altı çizili sözcük zarf görevinde kullanılmamıştır. Bunun sebebi aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A. Bir sıfatın anlamını etkilemiştir.
- B. Bir zarfın anlamını etkilemiştir.
- C. Bir fiilin anlamını etkilemiştir.
- D. Bir ismin anlamını etkilemiştir.

3. "Bu konuda yanlış düşünüyorsunuz." Cümlesinde "yanlış" sözcüğü "düşünmek" fiilinin anlamını etkilediği için zarftır.

Bu bilgiye göre aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi zarf değildir?

- A. Annemiz de ölünce kimsesiz kalmıştık.
- B. Yere düşen kâğıtları almak için yavaşça eğildi.
- C. Gemidekiler ıssız bir adada gözlerini açıyorlar.
- D. O bana masmavi bakar, ben ise susardım ancak.

4. "Sapsarı" kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde zarf görevinde kullanılmıştır?

- A. Dağı aşınca sapsarı papatyaların arasından geçtik.
- B. Sapsarı saçları vardı kadının kucağındaki çocuğun.
- C. O gece sapsarı bir elbiseyle büyülemişti onu.
- D. Korkudan çocuğun yüzü sapsarı kesilmişti.

5.Zarflar ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A. Zarflar, isim soylu sözcük türüdür.
- B. Zaman, durum, yer-yön gibi anlam taşırlar.
- C. Fiillerin ya da sıfatların anlamını etkileyebilirler.
- D.İsimlerin niteliklerini belirtirler.

6.“Adam olan biteni çaresizce izliyordu. “cümlesinde altı çizili sözcüğün türü için ne söylenebilir?

- A.Zarf
- B. Fiil
- C. Sıfat
- D. İsim

7.Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zarf görevinde kullanılmış sözcük ya da sözcük grubu yoktur?

- A. Bütün bunlar ne zaman yaşandı?
- B. Bugünlerde işler durağan gidiyor.
- C. Annesine hediye almayı unutmıştu.
- D. Yeni kitabını pek beğenmedim.

“Boş boş konuşuyordu yine.

Elbisesini özene özene katladı.”

8.Yukarıdaki cümlelerde yer alan zarfların ortak özelliği nedir?

- A. Durum anlamı katmaları
- B. Miktar anlamı katmaları
- C. Zaman anlamı katmaları
- D. Yer-yön anlamı katmaları

“Genç kız yürüyordu.”

9.Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yere aşağıdakilerin hangisi getirilirse cümlede farklı türden bir zarf bulunmuş olur?

- A. zorlanarak
- B. yorgun argın
- C. uzun süredir
- D. telaşlı telaşlı

10.Aşağıdaki altı çizili zarflardan hangisinin türü farklıdır?

- A. Tane tane okuyabilmek, en önemli iştir.
- B. Çamurlu yollarda bata çıka yürüyebildik.
- C. Dalgın dalgın yürüyordu yolda genç adam.
- D. Hatamızı anlayınca sessiz sedasız çıktık odadan.

Ek 4. Transfer Testi

Transfer Testi

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda Ayşe Çekiç YAMAÇ'ın "Dedemin Gizli Defteri" isimli kitabından alınmış bir bölüm ve Beşir AYVAZOĞLU'na ait bir şiir bulunmaktadır. Lütfen size verilen metinleri dikkatlice okuyunuz. Metinde yer alan zarfları size verilen örneği inceleyerek belirleyiniz. Bu zarfların türlerini ve neden zarf olduklarını belirten kısa açıklamalar yazınız.

DEDEMİN GİZLİ DEFTERİ

"...Amcamlar her yıl tatile gelirdi. Onları çok severdim. Tatili birlikte geçirirdik. Kızlarla da çok iyi anlaşırđık.

...Sevgi ise mızızlanıyordu. Uykusu varmış. Yengem onu doğruca içeri götürdü. O gün pek fazla oynamadık. Hepsi de yorgundu. Duş alan, kendini yatağa attı. Ben de Sultan'ı çağırđım ama aklım Hazal ve Gamze'deydi. Oyundan pek zevk alamadım. Sultan da fazla kalmadı.

Amcamlar, ertesi sabaha dek uyanmadılar. Ben de günü nasıl geçireceğimi bilemedim. Sonunda yatmak zorunda kaldım. Uykuya dalmam güç oldu ama sabahleyin kolayca uyandım. Kahvaltımız neşe içinde geçti. İçimizde en mutlu olan da dedemdi, sanıyorum. Çünkü dedemin gözleri bugün bir başka ışıldıyordu...

Metnin çözümlenmesi:

Her yıl: Zaman zarfıdır. Çünkü gelmek fiilinin ne zaman yapıldığını belirtmektedir.

BAKARDIM GÜNEŞ AVUÇLARIMDA

Hani güzel çocukluk evleri vardı
Görülmemiş rüyalar gördüğümüz
Yıldızlara bürünürdüm üşüyünce
Ay üşümüş ellerimden kayardı.
Dağlarda kar yağardı ıslıl ıslıl
Aşılması dağlar vardı uzakta.
Dağlarda masallardan kopup gelmiş
Ateş yakan bin atlı düşünürdüm
Ve sonra koşardım pencereme,
Pencerem masallara bakardı.
At sürerdim doludizgin dağlara,
Dağlar uyanırdı ağır uykulardan.
Alırdım kendimi korkulardan,
Biraz daha büyürdüm, biraz daha.
Hülya gibi gizlice kurulmuş
Masal sofraları ve bir çocuk
Öylesine sevilmiş ve doyurulmuş
Ki bahçeler, kuşlar ve kakhaha.
Güller açardı parmak uçlarımda,
Bakardım, güneş avuçlarımda.

Beşir AYVAZOĞLU

Ek 5. Transfer Testi Cevap Anahtarı

Transfer Testi Cevap Anahtarı

Zarf Türleri	Metindeki zarflar	Metin deki zarf sayısı	Puan		Doğru yanıtın gerekçesinin açıklanması	Puan	
			Tam doğru yanıt (Zarf görevindeki kelime ya da kelime grubunu tam belirler.)	Kısmen doğru yanıt (Zarf görevindeki kelime ya da kelime grubunu eksik belirler.)		Tam doğru açıklama (Yanda verilen açıklamalardan herhangi birini tam yapar.)	Kısmen doğru açıklama (Yanda verilen açıklamalardan herhangi birini eksik yapar.)
Durum Zarfi	Birlikte, iyi, güç, doğruca, bir başka, sonunda, kolayca, neşe içinde	8	1	0.5	-Fiilin yapıma şeklini belirtmektedir. -Fiilin anlamını durum açısından etkilemektedir. -“Nası” sorusuna cevap vermektedir.	1	0.5
Zaman Zarfi	O gün, bugün, ertesi sabaha dek, sabahleyin	4	1	0.5	-Fiilde belirtilen işin yapıma zamanını belirtmektedir. -Fiilin anlamını zaman açısından etkilemektedir. -“Ne zaman” sorusuna cevap vermektedir.	1	0.5
Yer-Yön Zarfi	İçeri	1	1	0.5	-Fiilde belirtilen işin yerini-yönünü belirtmektedir. -Fiilin anlamını yer-yön açısından etkilemektedir. -“Nere” sorusuna cevap vermektedir.	1	0.5
Miktar Zarfi	Çok, çok, pek, fazla, pek, fazla, en	7	1	0.5	-Fiilde belirtilen işin miktarını bildirmektedir. -Fiilin anlamını miktar açısından etkiler. - Zarf olan sözcüğün miktarını bildirir. -Zarfin anlamını miktar açısından etkiler. -“Ne kadar” sorusuna cevap vermektedir.	1	0.5
Soru Zarfi	Nasıl	1	1	0.5	-Fiile soru sormaktadır. -Fiilin anlamını soru yoluyla etkilemektedir.	1	0.5
Toplam Zarf		21					

Zarf Türleri	Metindeki zarflar	Metindeki zarf sayısı	Puan		Doğru yanıtın gerekçesinin açıklanması	Puan	
			Tam doğru yanıt (Zarf görevindeki kelime ya da kelime grubunu tam belirler.)	Kısmen doğru yanıt (Zarf görevindeki kelime ya da kelime grubunu eksik belirler.)		Tam doğru açıklama(Yan da verilen açıklamalardan herhangi birini tam yapar.)	Kısmen doğru açıklama(Yanda verilen açıklamalardan herhangi birini eksik yapar.)
Durum Zarfı	Işıl ışıl, öylesine, masallardan kopup, doludizgin, hülya gibi gizlice,	5	1	0.5	-Fiilin yapıma şeklini belirtmektedir. -Fiilin anlamını durum açısından etkilemektedir. -"Nasıl" sorusuna cevap vermektedir.	1	0.5
Zaman Zarfı	Üşüyünce, sonra	2	1	0.5	-Fiilde belirtilen işin yapıma zamanını belirtmektedir. -Fiilin anlamını zaman açısından etkilemektedir. -"Ne zaman" sorusuna cevap vermektedir.	1	0.5
Yer-Yön Zarfı	-	-	1	0.5		1	0.5
Miktar Zarfı	Biraz daha	1	1	0.5	-Fiilde belirtilen işin miktarını bildirmektedir. -Fiilin anlamını miktar açısından etkiler. - Zarf olan sözcüğün miktarını bildirir. -Zarfin anlamını miktar açısından etkiler. -"Ne kadar" sorusuna cevap vermektedir.	1	0.5
Soru Zarfı	-	-	1	0.5	-	1	0.5
Top.Zarf		8					

Ek 6. Ders Planı**Ders Planı****DERS:** Türkçe**SINIF:** 7**KONU:** Zarf**Süre:** 7 ders saati**Kazanımlar:**

- Zarf kavramının temel özelliklerini açıklar.
- Zarf kavramının örneklerini örnek olmayanlarından ayırt eder.
- Verilen yeni bir örnek üzerinde zarf kavramının temel özelliklerini belirler.
- Verilen bir metindeki zarf olan sözcükleri ve bunların zarf türünü belirler.
- Zarf kavramının özelliklerini taşıyan yeni örnekler yazar.

Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri**Dikkati Çekme**

Öğrencilere “Arkadaşlar günlük hayatta birbirimizle nasıl iletişim kurarız? (Cevaplar alınır.)Evet, kimi zaman bu bir işaret, kimi zaman ise bir sesleniştir. Örneğin arkadaşınıza saati sormak istediğinizde ellerinizi bileğinize götürebilirsiniz. Bu sizin arkadaşınıza saatin kaç olduğunu sorduğunuz anlamına gelmektedir. Bu bir iletişim kurma biçimidir. Çoğu zaman birbirimizle sözlü iletişim kurarız. Ve bunu da sözcükleri kullanarak sağlarız. Sözcükler bizim diğer insanlarla anlaşabilmemizi sağlayan temel dilsel araçlardır. Sözcükler sayesinde derdimizi anlatabilir, isteklerimizi dile getirebilir ya da insanların bize yönelttikleri soruları cevaplandırabiliriz. Sözcükler bizim düşüncelerimizi ve duygularımızı ifade etmemiz için hava kadar, ekmek kadar gereklidir.” açıklamasıyla giriş yapılır.

Güdüleme

Öğrencilere “Sözcükler bizim düşünce ve duygu dünyamızın önemli bir parçasıdır. Bizim sözcüklerin türlerini ve özelliklerini doğru öğrenmemiz insanlarla daha sağlıklı bir iletişim kurmamızı sağlar. Örneğin karşımızdaki bir kişiye “Yarın akşam size geldik.” cümlesini kurmamız karşımızdaki insanın şaşırmasına ve bu cümleye anlam verememesine neden olur. Çünkü bu cümledeki zaman anlamı taşıyan sözcük farklı bir zamanı işaret etmekte, yargı bildiren sözcük ise başka bir zamanı bildirmektedir. Bugün sözcük türlerinden günlük hayatta sıkça kullandığımız birçok kelimeyi içeren zarfları inceleyeceğiz. Bu sayede sıkça kullandığımız kelimelerin hangi durumlarda nasıl anlamlar kazandığının, farklı durumlarda farklı özellikler kazandığının farkına varmış olacaksınız.” Açıklaması yapılır.

Gözden Geçirme

Öğrencilere “ Bu dersin sonunda zarf kavramının tanımı, temel özellikleri, örnekleri ve zarf olmayan sözcükler ve zarf kavramın türleri hakkında bilgi edinebileceksiniz. Ayrıca sizden de zarf kavramın türlerine örnekler vermeniz beklenmektedir.” açıklaması yapılır.

Derse Geçiş

Bu dersimizde sizlerle öğrenmiş olduğunuz bilgileri pekiştirmenizi ve hatırlamanızı kolaylaştıracak etkinlikler yapacağız. (Bu aşamada akıllı tahtadan derste anlatılacak temel kavramlar ile ilgili slaytlar sırayla sözlü sunumla eş zamanlı olacak şekilde sunulacaktır.)

Öğrencilere “Etrafımızdaki birçok şeyin türleri vardır. Mesela romanlar; tarihi roman, aşk romanı, macera romanı gibi türlere ayrılır. İşte sözcükler de türlere ayrılır. Sözcük türü; görevleri ve özellikleri bakımından kelimelerin cümle içindeki görevlerine göre aldıkları isimdir.” açıklaması yapılarak sözcük türleri hiyerarşisi yansıtılarak derse geçilir.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Dilber SEZGİN

E-mail: sezgindilber89@gmail.com

Unvanı: Öğretmen

Çalıştığı Yer: Yüreğir / Adana

Çalıştığı Kurum: Şehit Öğretmen Sait Korkmaz Ortaokulu

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Mersin Üniversitesi	2008 -2012
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretimi	Çukurova Üniversitesi	2015 -2019

İŞ DENEYİMİ

Yıl	İl	İlçe	Çalışılan Kurumlar
2012 - 2019	Adana	Yüreğir	Şehit Öğretmen Sait Korkmaz Ortaokulu