



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ
SÖZCÜKTE ANLAM ALT ÖĞRENME ALANINA AİT KAVRAM
YANILGILARININ TESPİTİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülbahar ÇAL

Malatya-2020

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ
SÖZCÜKTE ANLAM ALT ÖĞRENME ALANINA AİT KAVRAM
YANILGILARININ TESPİTİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülbahar ÇAL

Danışman: Prof. Dr. Feridun MERTER

Malatya-2020

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Feridun MERTER'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Sözcükte Anlam Alt Öğrenme Alanına Ait Kavram Yanılgılarının Tespitine İlişkin Öğretmen Görüşleri** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımda yazıldığını ve yararlandığım bütün kaynakların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Gülbahar ÇAL

ÖNSÖZ

Kavram öğretimi, bilgi edinimi ve kullanımı anlamında, başarılı bir eğitimin en önemli basamaklarından biridir. Bu açıdan kavram öğretimi büyük önem taşımaktadır. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Sözcükte Anlam Alt Öğrenme Alanına Ait Kavram Yanılgılarının Tespitini amaçlayan bu çalışma da birçok kişinin emeği ve desteği sayesinde gerçekleşmiştir.

Lisans, yüksek lisans ve tez çalışmam süresince; ilgi, destek ve yardımlarını gördüğüm, araştırmamın her aşamasında fikirleri ve yapıcı eleştirileri ile çalışmama yön veren tez danışmanım ve saygıdeğer hocam Prof. Dr. Feridun MERTER' e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve sonrasında katkılarını ve görüşlerini hiçbir zaman esirgemeyen saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Nevzat BATTAL'a, Dr. Öğr. Üyesi Hasan AYDEMİR'e, Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma kapsamında kullandığım veri toplama aracını uygulamamda özellikle görev yaptığım okuldaki meslektaşlarıma ve bana yardımcı olan diğer okullardaki tüm öğretmenlerime ve idarecilere çok teşekkür ederim.

Araştırma süresince hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan ve her zaman ilham kaynağım, destekçim olan sevgili eşime, desteklerini üzerimden hiçbir zaman eksik etmeyen güzel ailemin her bir üyesine ve sevgili dostlarıma çok teşekkür ederim.

İyi ki varsınız...

Gülbahar ÇAL

ÖZET

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ SÖZCÜKTE ANLAM ALT ÖĞRENME ALANINA AİT KAVRAM YANILGILARININ TESPİTİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ÇAL, Gülbahar
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Feridun MERTER
Ağustos -2020, XIII+236 sayfa

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi müfredatında yer alan “*Sözcükte Anlam*” alt öğrenme alanı ile ilgili kavram yanlışlarını belirlemektir. Nitel araştırma yaklaşımlarından “*durum çalışması*” deseni kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılında Gaziantep il merkezinde yer alan üç ilkokulda görev yapan 24 kadın öğretmen ve 16 erkek öğretmen olmak üzere toplam 40 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde “tema analizi” ve “betimsel analiz” deseni kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin tema, alt tema ve frekansları tablolar halinde gösterilmiş, tablolar analiz edilerek yorumları yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara göre; öğretmenlerimiz kavram yanlışlarının çeşitli şekillerde tanımlarını yapmışlardır. Kültürel yapı ve sosyal çevre, dil, deneyimler, yaş, dikkat eksikliği, eksik ya da yanlış bilgi, yeterince çalışmama ve yeterince kitap okumama gibi faktörleri kavram yanlışlarının oluşum sebepleri arasında saymışlardır. Kavram yanlışlarının en çok eylül- ekim aylarında ve soyut özellik taşıyan konularda yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kavram yanlışlarının tespitinde birçok araç kullanılmasının yanında en çok öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımlarından faydalandığı görülmüştür. Kavram yanlışlarının oluşumuna okunan kitap sayısının, kullanılan materyal ve görsel öğelerin, okul öncesi eğitim alma durumunun azaltıcı ve engelleyici bakımından etkisinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Cinsiyetin ise kavram yanlışlarının oluşumuna etkisi görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dersi, Kavram, Kavram Yanılgısı, Kavram Oluşumu, Kavram Öğretimi.

ABSTRACT

OPINIONS OF THE PRIMARY SCHOOL FOURTH GRADE STUDENTS ON THE DETERMINATION OF THE MISCONCEPTION OF THE CONCEPT OF SUB-LEARNING IN THE TURKISH LESSONS

ÇAL, Gülbahar

Master Thesis, Inonu University Institute of Educational Sciences

Department Of Basic Education

Division Of Primary Education

Thesis Advisor: Professor Doctor Feridun MERTER

August -2020, XIII+236 pages

The aim of this study is to determine misconceptions of fourth grade students of primary school related to the sub-learning area of “Meaning in Word” in the Turkish Course curriculum. The study group of the research, which is carried out using a “case study” pattern, which is one of the qualitative research approaches, consists of 40 teachers, 24 female teachers and 16 male teachers working in three primary schools in the city center of Gaziantep in the 2019-2020 academic year. The research data were obtained by using the semi-structured interview form. In the analysis of the data obtained from the research, "theme analysis" and "descriptive analysis" pattern were used.

The themes, sub-themes and frequencies of the data obtained in the research are shown in tables, the tables are analyzed and their comments are made. According to the results reached based on the findings of the research; our teachers have made definitions of misconceptions in various ways. They considered factors such as cultural structure and social environment, language, experiences, age, lack of attention, incomplete or incorrect information, not working enough and not reading enough books among the reasons for the occurrence of misconceptions. It has been concluded that misconceptions are mostly experienced in September-October and subjects with abstract features. In addition to using many tools to detect misconceptions, it was seen that verbal and written expressions of students were mostly used. It has been observed that the number of books read, the material and visual elements used in the occurrence of misconceptions has a positive effect in terms of reducing and preventing the pre-school education situation. Gender, on the other hand, had no effect on the occurrence of misconceptions.

Keywords: Turkish Lesson, Concept, Misconception, Concept Formation, Concept Teaching.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	ii
ONUR SÖZÜ.....	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	8
1.5. Araştırmanın Alt Problemleri.....	8
1.6. Araştırmanın Sayıltıları	9
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.8. Araştırmanın Anahtar Kavramları ve Tanımlar	10

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler	11
2.1.1. Dil ve Etki Alanları	11
2.1.1.1. Dil- Kültür.....	14
2.1.1.2. Dil- Düşünce	18
2.1.2. Dil Bilgisi Öğretimi	21
2.1.3. Kavram	24
2.1.3.1. Kavram Nedir?.....	24
2.1.3.1.1. Kavramın Özellikleri.....	28

2.1.3.1.2. Kavramın Yararları	31
2.1.3.1.3. Kavram Türleri.....	33
2.1.3.2. Kavram Öğrenme.....	38
2.1.3.2.1. Kavramın Öğrenilmesi	38
2.1.3.2.2. Kavram Öğrenme Aşamaları.....	41
2.1.3.2.3. Kavram Oluşturma Süreçleri.....	42
2.1.3.2.4. Kavram Öğrenme Koşulları	43
2.1.3.3. Kavram Öğretimi	46
2.1.3.3.1. Kavram Öğretimi Gereçleri.....	50
2.1.3.3.2. Kavram Öğretim Aşamaları	51
2.1.3.3.3. Kavram Öğretim Stratejileri ve Yaklaşımları	55
2.1.3.3.4. Kavram Öğretiminin Sınırlılıkları.....	61
2.1.3.4. Kavram Yanılgısı.....	62
2.1.3.4.1. Kavram Yanılgısı Yaklaşımları.....	66
2.1.3.4.2. Kavram Yanılgısının Genel Özellikleri	72
2.1.3.4.3. Kavram Yanılgısının Sebepleri	74
2.1.3.4.4. Kavram Yanılgısının Türleri	81
2.1.3.4.5. Kavram Yanılgısının Tespiti	83
2.1.3.4.6. Kavram Yanılgısının Önlenmesi.....	89
2.1.3.4.7. Kavram Yanılgısının Giderilmesi	90
2.2. İlgili Araştırmalar.....	93
2.2.1. Yurt İçi Araştırmalar	93
2.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar	110

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	117
3.2. Çalışma Grubu	120
3.3. Veri Toplama Aracı.....	122
3.4. Verilerin Analizi.....	122
3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	123

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	125
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	128
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	132
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	140
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	162
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	169
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	177
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	179
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	183
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	187

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	191
5.2. Öneriler	201
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	201
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	202
KAYNAKÇA.....	203
EKLER	224

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Martorella'nın Kavram Sınıflaması.....	36
Tablo 2. Anlam Çözümleme Tablosu Örneği.....	59
Tablo 3. Kavram Bulmacası Örneği	61
Tablo 4. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Özellikleri	71
Tablo 5. İki Aşamalı Teşhis Testlerinin Türleri ve İçerikleri.....	87
Tablo 6. Yurt İçi Araştırmalara İlişkin Genel Tablo	102
Tablo 7. Yurt Dışı Araştırmalara İlişkin Genel Tablo.....	113
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Dağılım.....	121
Tablo 9. Kavram Yanılgısının Tanımına İlişkin Alt Tema ve Frekans Dağılımları.....	126
Tablo 10. Kavram Yanılgısının Oluşumuna İlişkin Alt Tema ve Frekans Dağılımları	129
Tablo 11. Kavram Yanılgısının Yaşandığı Zaman Aralığına İlişkin Alt Tema ve Frekans Dağılımları	132
Tablo 12. Kavram Yanılgısının Sebeplerine İlişkin Alt Tema ve Frekans Dağılımları	140
Tablo 13. Konuşulan Dil ve Kültür Alt Temasının İçerik Dağılımları.....	142
Tablo 14. Kullanılan Yöntem ve Materyal Alt Temasının İçerik Dağılımları	144
Tablo 15. Aile Ortamı ve Ailenin Eğitim Düzeyi Alt Temasının İçerik Dağılımları ...	145
Tablo 16. Eksik - Hatalı Bilgi Alt Temasının İçerik Dağılımları	147
Tablo 17. Yaş Alt Temasının İçerik Dağılımları	148
Tablo 18. Eksik - Yanlış Öğrenme Alt Temasının İçerik Dağılımları.....	150
Tablo 19. Sosyal Çevre Alt Temasının İçerik Dağılımları	151
Tablo 20. Sosyal Medya ve Kitle İletişim Araçları Alt Temasının İçerik Dağılımları	153
Tablo 21. Yeterince Kitap Okunmaması ve Kelime Dağarcığının Azlığı Alt Temasının İçerik Dağılımları.....	155
Tablo 22. Yeterince Çalışılmaması Alt Temasının İçerik Dağılımları.....	156
Tablo 23. Kavramların Yanlış Anlaşılması ve Kullanımı Alt Temasının İçerik Dağılımları	158
Tablo 24. Önceki Yaşantılar Alt Temasının İçerik Dağılımları	159
Tablo 25. Dikkatsizlik - Dikkat Eksikliği Alt Temasının İçerik Dağılımları	160
Tablo 26. Kavram Yanılgılarının Genel Sebepleri ve Frekansları	161
Tablo 27. Kavram Yanılgısının Nasıl Anlaşıldığına İlişkin Alt Tema Ve Frekans Dağılımları.....	162

Tablo 28. Kavram Yanılgısının En Çok Yaşandığı Konulara İlişkin Alt Tema ve Frekans Dağılımları	170
Tablo 29. Kavram Yanılgısının Oluşumuna Cinsiyetin Etkisine İlişkin Alt Tema ve Frekans Dağılımları	177
Tablo 30. Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okunan Kitap Sayısının Etkisine İlişkin Alt Tema ve Frekans Dağılımları	180
Tablo 31. Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Etkisine İlişkin Alt Tema ve Frekans Dağılımları	183
Tablo 32. Kavram Yanılgısının Tespitinde Materyaller ve Görsel Öğelerin Etkisine İlişkin Alt Tema ve Frekans Dağılımları	187



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İletişim Modeli	19
Şekil 2. Çeşitli Aşamalarda Öğrenilen Kavramların Kullanımları.	40
Şekil 3. Kavram Haritası Örneği.....	60



KISALTMALAR

- Akt : Aktaran
F : Frekans
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
TDK : Türk Dil Kurumu
Ö : Öğretmen
K : Kadın
E : Erkek
KGO : Kapsam Geçerlik Oranı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, kavramlar, kavram öğretimi, yanlış kavramlar ve kavram yanlışlarının oluşumu, kavram yanlışlarının oluşumunun engellenmesi için yapılabilecek etkili öğretim yöntemleri, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve çalışmanın anahtar kavramları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Ailesinden ve sosyal çevresinden işittiği, algıladığı dili kullanmaya başlayan çocuk, okula başladığında dili daha etkili ve yeterli bir şekilde konuşma becerisi kazanmaya başlamaktadır.

Dil, insan olmanın biricik özelliği olarak düşünülebilir. Dil, öylesine içimize ve yaşantımıza yerleşmiştir ki, dili olmayan bir insanı, bir toplumu düşünmek oldukça zordur. İnsanlık tarihi boyunca dil en önemli iletişim aracı olarak kabul görmüştür. Geçmişten günümüze kadar öğrenilen, duyulan, görülen çoğu şey dil aracılığı ile ifade edilmiş ve aktarılmıştır. Belli bir toplum ve kültür içinde öncelikle aile ve yakın çevrede kazanılan, daha sonra okulda pekiştirilen ve geliştirilen dile *ana dil* denir. Ana dili, düşün ve duygu evrenimizi oluşturur, geliştirir.

“Dil, dünyada yeri ve değerini bir süreklilik içersinde belirleyen en önemli iletişim aracı olarak adlandırılmaktadır. İnsanlar tarihsel süreç boyunca yaşamlarının her alanında gördükleri, duydukları ve öğrendikleri her şeyi dil yolu ile ifade etmişlerdir” (Kolaç, 2008: 64). Bu bağlamda dil, “insanların dünyadaki yeri ve değerini belirlemenin yanı sıra ulusların kültür aynası niteliğindedir” (Kolaç, 2008: 64).

Gramer Terimleri Sözlüğünde Korkmaz(1992) ana dili, “insanın doğup büyüdüğü aile ve bağlı bulunduğu toplum çevresinden edindiği, kendisiyle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil” olarak tanımlamıştır (Korkmaz, 1992: 8).

Bireyin kendini gerçekleştirme ve etkili iletişimci olabilme sürecinde ana dili öğretiminin büyük önemi vardır. O halde, ana dili öğretiminin temel amacı bireylerin iletişim ve düşünme gücünü geliştirmektir. Bu nedenle ilköğretimin anasınıfından itibaren ana dili öğretimine büyük önem verilmesi gerekmektedir

Bu konuda Sever (2002); "Ana dili öğretimi bir bilgi dersi olmaktan çok, bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersidir; beceriler de uygulama yoluyla kazandırılır. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yol, öğretim sürecinde öğrenciyi etkin kılacak ve onu uygulamaya yönlendirecek eğitsel önlemlerin alınmasıdır" demiştir (Sever, 2002: 192).

Eğitim ve öğretim anlayışları zaman ve eğitimcilere göre değişiklik göstermektedir. Eğitimi, kişinin yaşamı boyunca, kasıtlı ve bilinçli olarak kendi davranışlarında meydana getirmiş olduğu değişim süreci olarak tanımlayabiliriz. Aşağıdaki tanımlar da bu konuda bize fikir vermektedir:

Ertürk (1998) eğitimi, "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olarak tanımlamıştır" (Ertürk, 1998: 12-13). "Bu tanımda dikkat edilmesi gerekenlerden yerlerden birincisi, öğrenci davranışlarının kendi yaşantıları yoluyla değişebileceğidir. İkincisi, istendik davranışlardır ve hedeflerin önceden belirleneceğine ve öğrenci davranışına yönelik olarak ifade edilmesi gereğine işaret edilmektedir. Üçüncüsü ise, davranış oluşturma sürecidir. Bu süreçte eğitimcilerin öğrenciyi merkeze alarak istendik davranışların oluşmasını sağlayacak bir ortam yaratmalarının gereği vurgulanmaktadır" (Ertürk, 1998: 12-13).

Okullarda, belirlenmiş hedefler doğrultusunda, istendik davranışların kazandırılması amacıyla düzenlenen, planlı ve sistematik olarak yürütülen ve öğretme amacı taşıyan faaliyetlere öğretim denilmektedir.

Varış (1994)'a göre öğretim, "öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin bütünüdür" (Varış, 1994: 12).

"Dil öğretimi ise, yeni bir dil dizgesinin kazanılmasında öğrenciyi bilgilendirici ve yönlendirici çalışmaların bir bütünü olarak tanımlanabilir."¹

Etkili bir Türkçe öğretiminin sağlanabilmesi, bilginin ezber olarak değil öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini dikkate alınarak kavramlar düzeyinde anlamlı öğrenilmesi ile mümkün olmaktadır. Türkçe dersi öğretim amaçlarında da görüldüğü

gibi amaç düşünen, araştıran ve öğrendiklerini kullanılabilir hale getiren bireyler yetiştirmektedir. İlköğretim aşamasındaki Türkçe öğretimi de okuduğunu anlayabilen, yazabilen, düşündüklerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

1. “Dinleme/ izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
3. Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
4. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
5. Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
7. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
8. Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
9. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
10. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır”²

Günümüzde amacına uygun ve anlamlı bir kavram öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için; belirli kavramların öğrencilere aktarılmasından ziyade, bilgiyi oluşturan temel kavramların öğrenciler tarafından öğrenilmesi gerekmektedir. Eğer bu öğrenme anlamlı bir şekilde sağlanamaz ise bilgiler uzun süre hafızada

kalamaz. Daha sonra karşılaşılabilecek olan bilgiler önceki bilgiler üzerine oluşturulacağından, önceki bilgiler bellekte fazla tutulamazsa sonraki öğrenmeler anlamlı olarak gerçekleşemez. Kavramların anlamlı bir şekilde öğrenilmesinde ve öğretilmesinde öğrencilerin bilişsel yapılarında var olan ilk kavramlar ve kavram yanlışları dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlar arasında sayılmaktadır.

“Kavramların anlamlı öğrenilmesinin önünde iki unsur vardır. Birincisi, çocukların okula gelmeden sahip oldukları ilk kavramlardır. Çocuklar, çocukluk döneminde başlayan ve zihinlerinde kendi öğrenme yaşantılarına göre oluşturdukları bilimsel olmayan kavramlara sahip olmaktadır. Bu kavramlarla kendilerine özgü bir yapı oluşturarak okula gelirler. Bu açıdan çocukların sahip oldukları ilk kavramlar çok önemlidir” (Gençer, 2006: 13).

“Kavramların anlamlı öğrenilmesini engelleyen ikinci unsur ise kavram yanlışlarıdır. Öğrencilerin sahip oldukları kavramlar bilimsel kavramlarla uyuşmadığı zaman yanlış kavramlar olarak nitelendirilir. Yanlış kavramlar, derslerde konuların öğrenci tarafından yanlış algılanması, konu içinde geçen yabancı kelimeler, bilgi eksikliği, öğretmenler tarafından yanlış öğretilmesi gibi birçok neden tarafından oluşturulabilir” (Gençer, 2006: 13).

Öğrencinin önceki öğrenmeleri, yaşadığı sosyal çevre gibi öğrenci kaynaklı, öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate almaması ve kavramları somutlaştırmada yetersiz kalmaları gibi öğretmen kaynaklı, okulun genel yapısına ve öğrenci durumuna uygun olamayan öğretim programından kaynaklı birçok sebep öğrencilerde kavram yanlışlığı oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Bu yanlışların ilerleyen sınıf düzeylerine taşınmaması ve düzeltilmesi için de öğretmenin bu konuda dikkatli olması ve gereken önemi göstermesi gerekmektedir.

“Öğrencilerin önceden almış oldukları eğitim, yaşadıkları çevre, sosyo-ekonomik durumları, ailenin ilgi düzeyi, öğretmenlerin öğrencilerin yeteneklerini ön plana çıkarıcı bilgiye sahip olmamaları, öğretim programını uygulamada okul ve çevre şartlarının yetersiz kalması gibi etkenlerden dolayı öğretimin etkili yürütülmesinde problemler ortaya çıkmakta ve bu problemler de öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşumuna sebep olmaktadır” (Birinci Konur, 2010: 4). “Bu yanlışlar da etkili öğretim yöntemleriyle düzeltilmedikçe öğrenci ile birlikte sınıftan sınıfa aktarılmaktadır. Kavram yanlışlarının kuşaktan kuşağa ilerlemesini engellemede öncelik, sorumluluk

taşıyan sınıf öğretmenlerinin bu konularda daha dikkatli davranmasıdır. Öncelikle öğretmenin kendisinin konuyu doğru bir şekilde bilmesi ve yanlışlar taşımaması önem arz etmektedir” (Birinci Konur, 2010: 4).

Anlamli öğrenmenin sağlanabilmesi için atılacak olan ilk adım, öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının tespit edilmesi ve bu yanlışların uygun yöntemlerle giderilmeye çalışılmasıdır. Ancak bu şekilde kavramsal değişim süreci sonunda anlamlı öğrenme sağlanabilir.

“Öğrencilerin sahip oldukları kavramlardan vazgeçirilerek doğru kavramları öğrenmeleri isteniyorsa; ilk önce sahip oldukları yanlış kavramların tespit edilmesi, bunları doğru ve bilimsel yollarla değiştirme yollarının bulunması, yanlış kavramların tekrar ortaya çıkmasının engellenmesi gerekir. Bu kavramsal değişim süreci sağlanamaz ise anlamlı bir öğrenme gerçekleşemez” (Gençer, 2006: 13).

1.2. Araştırmanın Amacı

Çocuklar günlük yaşamda televizyon programları ya da çeşitli iletişim yolları ile farklı kavramlarla karşılaşmaktadırlar. Karşılaştıkları bu kavramlara da kendine göre bir anlam verirler bu durum bazen kavram karışıklığına sebep olabilir. Kavram karışıklığını yaşayan çocuklar bu kavramları öğrenirken de yanlış öğrenebilmektedirler. Yanlış öğrenmeler sonucu oluşan yanlışlarını önlemek için, öğrencilerin Türkçe dersinde sıklıkla hangi kavramları birbiri ile karıştırdıklarını, hangi kavramları algılayarak sorun yaşadıklarını araştırmak ve bu yanlışları önlemek son derece önemlidir.

Son zamanlarda kavram yanlışları üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucu, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okul başlarken kavram yanlışlarına sahip oldukları ve bu yanlışların giderilmesi gerektiği araştırmacılar tarafından ileri sürülmektedir. Bu çalışmalardan biri; Karamustafaoğlu, Özmen ve Ayvaci'nin 2004 yılında yaptıkları *Isı Ve Sıcaklık Kavramlarının Öğrencilerin Zihninde Yapılanmasına Yönelik Bir Örnek Olay İncelemesi* adlı çalışmadır. Bu çalışma sonucunda yaş grubu itibarıyla özellikle okul öncesi ilkokul öğrencilerin oldukça soyut olan bu iki kavramı(ısı ve sıcaklık) tam olarak zihinlerinde yapılandıramadıkları görülmüştür (Karamustafaoğlu,Özmen,Ayvaci,2004: 106).

Ancak ilkokul Türkçe dersinde yaşanan kavram yanlışları konusunda yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmada da ilkokul öğrencilerinin *Sözcükte Anlam*

konusuna ilişkin sahip oldukları kavram yanlışları öğretmen görüşlerine göre tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bakımdan araştırmamız bu konuda yapılacak araştırmalar için önem taşır niteliktedir. Bu çalışmanın amacı da ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi müfredatında yer alan *Sözcükte Anlam* alt öğrenme alanı ile ilgili kavram yanlışlarını belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde eğitim öğretim süreci içinde gerçekleştirilen çoğu etkinlikte kavramlar kullanılmaktadır. Bundan dolayı okullardaki öğretim faaliyetlerinde temel kavramlar daha dikkatli bir şekilde ele alınmalıdır. Öğrenme de birikimli olarak oluşan bir süreç olduğundan öğrenilen temel kavramlar da ileriki konular için bir hazırbulunuşluk oluşturacaktır. Bundan dolayı öğretim süreci öğrencilerin gelişim dönemlerine ve bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerine göre oluşturulmalıdır.

“İnsanlar hangi yaşta olurlarsa olsunlar öğrenme, yaşatı sonucunda gerçekleşmektedir. Gelişimin ileri dönemleri, yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerin temelleri üzerine kurulmaktadır. Yaşamın her döneminde beyni gerektiği gibi besleyebilmek, bireyi yaşamın ilerleyen yıllarında bilişsel gelişimin en üst noktasına ulaştırmaktadır” (Yavuz, 2005:8). Bu bağlamda Türkçe dersi ile ilgili kavramların öğretilmesinde öğrencilerin ön bilgilerinin de göz önünde bulundurularak onların bu kavramları anlamlı bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak bir öğretim süreci oluşturulmalıdır.

Kavramlar, çevremizi algılamada, düşündüklerimizi ifade etmekte ve iletişim kurmakta kullandığımız temel yapılarıdır. Bireylerin kavramlara ortak anlamlar yüklemesi hem doğru iletişim kurmaya hem de etkileşimde bulunulan çeşitli nesne ve olayların doğru anlamlandırılıp sınıflandırılmasına kolaylık sağlamaktadır.

“İnsanları diğer canlılardan farklılaştıran niteliklerin başında düşünebilmesi, düşündüklerini ifade edebilmesi ve iletişim kurma becerisi gelmektedir. Bu özellikler ancak kavramlar vasıtasıyla yerine getirilebilir. İnsanların iletişimde kullandığı vasıtalar kavramlardır. Doğru iletişimin kurulmasını sağlayan, tüm bireylerin kavramlara aynı anlamı verebilmesi ve kullanılan kavramın benzer özellikler taşımasıdır” (Cüceloğlu, 2016: 215).

“Bilindiği gibi, kavramlar fiziksel ve sosyal dünyamızı anlamımızı sağlar.

Kavram ve terimler sayesinde biz olayları, olguları, düşünceleri, maddeleri birbirinden ayırt ederiz. Türkçe öğretiminde kavram ve terimler gerek, dersin öğrencilere aktarımında gerekse dersin işlenişi sırasında öğrenciye öğretilecek kelime gruplarını yani bilgilerin yapı taşlarını oluştururlar” (Turan, 2002: 70).

“Öğrenme ve düşünme süreçlerinin temelinde kavramlar yer almaktadır. Ayrıca çok sayıda insanı, nesneyi, olayları ve olguları, arabaları, bitkileri, ülkeleri ve kahramanları sınıflandırmamıza yardımcı olurlar. Bu yüzden kavramlar, bilgi yaratma sisteminin önemli bir unsurudur” (Kılıç, 2007: 10).

Kavramlar, düşüncelerimizin dış dünyada sözcükler sayesinde oluşmuş olan yapılarıdır. Kavram öğretimi ve öğrenimi önemli birer süreçtir. Bu süreçlerde kavramlar öğretilirken öğrencinin aktifliği ve kullanılan yöntem ve materyaller oldukça önemlidir. Kavram öğretiminde kullanılan yöntem ve materyaller, kavrama ilişkin verilen örnekler arttıkça daha fazla duyu organı öğretim sürecine dahil edilecektir. Bu da kavramı daha somut hale getirecek ve anlamlı öğrenmeye katkı sağlayacaktır. Ancak kavramların doğru şekilde öğrenilememesi, önceki öğrenilenlerle sonraki bilgilerin ilişkilendirilememesi durumunda ise kavram yanılgıları meydana gelir.

“Kavram öğretiminde uygun yöntemin belirlenmesi ve uygulaması önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler, çevrelerini kendi başlarına gözlemler ve bu gözlemler sonucunda elde ettikleri algılarını,duyumlarını,düşüncelerini ders esnasında sunulan kavramlarla bütünleştiremezlerse, bilim çevresince kabul görmeyen yanlış öğrenci kavramlarının oluşmasına neden olurlar. İyi öğretim yapıldığı düşünülen sınıflarda bile, öğrencilerin kavram yanılgılarına sahip olduğu tespit edilmiştir” (Cleminson, 1990: 440).

“Kavram öğretiminde özellikle somut işlemler dönemindeki öğrencilere öğretim sürecinin başında tanım vermek yerine söz konusu kavram bol örneklerle sezdirilmelidir. Öğretilen kavramlar günlük yaşamla ilişkilendirilmeli, gerektiğinde kavramların hatırlanmasına yardımcı olabilecek destekleyicilerle birlikte kodlanmalıdır” (Temizkan, 2011: 46).

“Kavram öğretiminde kavram haritaları, kavram karikatürleri, çalışma yapıları, grafik düzenleyiciler vb. gibi görsel öğretim materyallerine yeterince yer verilmelidir. Unutulmamalıdır ki birden fazla duyu organına hitap eden öğretim daha kalıcı ve etkili olmaktadır” (Temizkan, 2011: 46).

Kavram öğretimi sürecinde çeşitli yöntem ve materyallerin kullanılması aynı zamanda daha önce oluşmuş olan kavram yanlışlarının tespit edilmesinde ve giderilmesi çalışmalarında da kullanılmaktadır.

“Kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesinde, kavram öğretiminde yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması son derece önemlidir” (Temizkan, 2011: 46).

Öğrencilerin eksik ya da yanlış öğrenmeleri, kavramların ailede ya da okulda bilimsel anlamından farklı kullanılması gibi sebepler öğrencilerde kavram yanlışlığı oluşumunda etkilidir. Ayrıca kavram yanlışlığı olan yetişkinlerin diğer bireylere sunmuş oldukları açıklamalar da, kavram yanlışlarının önemli bir nedeni olabilmektedir.

“Öğrencilerin olaylar ve nesnelere konusunda önceden sahip oldukları değişmesi zor düşünceleri, yanlış bilgileri, inançları, yanlış kavramları, yanlış öğrenmeleri, yetişkinlerin çocuklara sunmuş oldukları anlatımları, açıklamaları ve inanışları da kavram yanlışlarının oluşumunu sağlar. Kavramlar konusundaki ön yargılar, bilimsel olmayan bilgi ve inanışlar, öğretim sorunlarından kaynaklanan yanlış anlamalar, günlük hayatta ve bilimsel alanda kavramların farklı anlamlarda kullanılması öğrencilerde kavram yanlışlığına yol açabilmektedir” (Bal ve Akış, 2010).

1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmamızın problem cümlesi “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi *Sözcükte Anlam* alt öğrenme alanına ait kavram yanlışlığı var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.5. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmamızın alt problemleri şunlardır:

1. Öğretmenlere göre kavram yanlışlığı tanımı farklılık göstermekte midir?
2. Kavram yanlışlığının oluşumu öğretmenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Kavram yanlışlığının meydana geldiği zaman aralıkları öğretmenlere göre farklılık göstermekte midir?

4. Kavram yanılığının oluşum sebepleri öğretmenlere göre farklılık göstermekte midir?
5. Kavram yanılığlarının tespitinde kullanılan materyaller öğretmenlere göre farklılık göstermekte midir?
6. Sözcükte anlam alt öğrenme alanında kavram yanılığının meydana geldiği konular öğretmenlere göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlere göre cinsiyet kavram yanılığının oluşumunu etkilemekte midir?
8. Öğretmenlere göre okunan kitap sayısı kavram yanılığının oluşumunu etkilemekte midir?
9. Öğretmenlere göre okul öncesi eğitim alıp almama durumu kavram yanılığının oluşumunu etkilemekte midir?
10. Öğretmenlere göre kullanılan materyaller ve görsel öğeler kavram yanılığının tespitinde etkili midir?

1.6. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan öğretmenler kendilerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları objektif olarak yanıtlamışlardır.
2. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun maddeleri amaca uygundur.
3. Öğretmenlerin görüşme formuna verdikleri cevaplar öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılığlarının göstergesidir.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2019- 2020 eğitim-öğretim yılı,
2. Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesindeki ilkokullarda görev yapmakta olan 4. sınıf öğretmenleri,
3. 4. Sınıf Türkçe dersi programı,

4. Öğretmenlerin sözcükte anlam konusu ile ilgili kavram yanlışlarını tespit etmek için hazırlanan görüşme formu ile sınırlıdır.
5. Çalışmamız sadece kavram yanlışlarının tespiti ile sınırlıdır.

1.8. Araştırmanın Anahtar Kavramları ve Tanımlar

Bu araştırmada geçen bazı temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Türkçe Dersi: Okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma becerileriyle dil bilgisi öğrenme alanının bir bütünlük içinde işlendiği bir derstir.³

Kavram: “Bazı ortak niteliklere veya özelliklere sahip bir nesnelere, olaylar veya durumlar kategorisi, genel bir sınıf adıdır” (Budak, 2003: 432).

Kavram yanlışlığı: “Öğrencilerin öğretim öncesi ya da öğretim sürecinde edindikleri bilimsel gerçeklere aykırı olan bilgiler olarak tanımlanabilir” (Atılboz, 2004:148).

Kavram oluşumu: “Kavramlar, nesnelere ve olayların doğrudan ya da dolaylı yoldan gözlenen özelliklerinden ve insanların yaşantılarına bağlı olarak oluşur” (Yılmaz ve Çolak, 2011: 188).

Kavram öğretimi: “Kavram öğretimi, genelleme yoluna giderek kavramın tanımının açıklanması, ortak ve ayırt edici özelliklerinin verilmesi ve kavrama ilişkin örneklerin verilmesi şeklinde sürdürülen süreçtir” (Kaptan, 1999: 104).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Araştırmamızın bu bölümünde araştırma konusu ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Dil ve Etki Alanları

Dil, insanları diğer canlılardan ayıran, toplumda duygu ve düşüncelerin paylaşılmasını sağlayan, insana özgü bir sistemdir. İnsanlar dili oluşturan çeşitli ses ve sözcükleri kullanarak iletişim kurar, bilgi edinir ve edindikleri bilgiyi aktarırlar. Dil bir nevi insanların paylaşımında bulunabilmelerini ve uzlaşabilmelerini sağlayan bir koddur.

“Dil, insanlar arasında uzlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine has kaideleri bulunan ve ancak bu kaideler çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlara dayanan gizli antlaşmalar sistemi, seslerden oluşan içtimai bir yapı olarak ifade edilmektedir” (Ergin, 2003: 3).

Dil, bir topluma ait olan ortak değerlerin, bireylerin duygu, düşünce ve isteklerinin, jest ve mimiklerinin diğer toplum ve bireylere aktarılmasını sağlayan çok yönlü, gelişmiş bir sistemdir. Bundan dolayı dil hem toplum hem de kültür ile yakından ilişkilidir.

“Belli seslerden ve ses eğilimlerinden oluşan bir ses sistemi dilin dış görünümüdür. Bunun yanı sıra dil, aynı ulustan daha doğrusu aynı dil birliği içindeki kişileri ortak bir *evreni anlama ve anlatma yolu* kazandıran, insanın zihinde evreni biçimlendiren bir düşünce sistemi olarak da karşımıza çıkar” (Aksan, 2006: 424). “İnsanoğlu diliyle birlikte o dili konuşan toplumun el ve yüz hareketlerini, çeşit olaylar karşındaki tepki biçimlerini de alır. Kuşaktan kuşağa, kişiden kişiye aktarılan söz varlığı

aynı zamanda dilin toplum ile en yakından ilişkili yönü olarak bir ulusun kültürünün aynası niteliğindedir” (Aksan, 2006: 424).

“Humboldt’a göre, her birey bir diğeriyle birlikte yaşamak zorunda olduğundan buldukları çevrede belirli topluluklar oluşturup kurallar belirlemişlerdir. Bu toplumlar ve kurallar sonraki toplumların belirli kanun ve kurallara uygun yaşamasına zemin oluşturmuşlardır. Dil de insanların bu şekilde birlikte yaşamaları için, ortaya koydukları kural ve değer çıkarmaları ile yakından ilgilidir” (Akarsu, 1998: 44).

İnsan ilişkilerinin temelinde dil vardır. Ortak dile sahip olmak ve ortak dili konuşmak uzlaşmanın, anlaşmanın gereklerinden biridir. İnsanlar duygu ve düşüncelerini aktarabildikleri kadar anlaşılabilir olurlar. Bundan dolayı toplum-birey kavga ve karmaşalarının nedeni konuşamamaktır.

“İnsanlar ve toplumlar arası etkileşim ve iletişimin temeli dile dayanmaktadır. Ortak dili konuşmak anlaşmanın, uzlaşmanın sağlanmasıyla özdeştir. Kendi duygu ve düşüncelerini iyi anlatanların karşısındaki insanları ikna etmeleri alt yapısı sağlam bir dil sayesinde oluşmaktadır. Birey ve toplum arasındaki kavgaların nedeni konuşamamaktır. Konuşulduğunda iyi bir aktarımla insanlar aralarındaki çatışmayı ve anlaşmazlıkları çözebilmektedirler” (Kayaalp, 2008: 124). Bir Arap şairinin dediği gibi “İnsan ancak kalbiyle ve diliyle insandır” (Kayaalp, 2008: 124).

Dilin Özellikleri

Dil kendine özgü sistemler bütünü olduğundan dolayı bazı temel özellikleri vardır:

1. **Dil Doğal ve Canlı Bir Varlıktır:** Dil, içerisinde bulunduğu kültürden ve yabancı kültürlerle olan temaslardan etkilenecek değişim gösteren canlı bir varlıktır. Dil değişe değişe gelişir ve dağarcığına yeni kelimeler katar.

“Dil zaman içinde birtakım değişiklikler gösteren ve kendi içinde gelişmeler sağlayan canlı bir varlıktır. Bu gelişmeler ve gelişimler ona daima büyüyen ve akıp giden bir hal kazandırır. Dil kendi kuralları çerçevesinde dışarıdan gelen kendi yapısına uygun müdahaleleri kabul eder ancak kurallarına aykırı değişim taleplerini benimsemez. Çünkü dil kendi kural ve kaideleri dâhilinde gelişen doğal ve canlı bir varlıktır” (Ergin, 2003: 4).

2. **Dil Edinilen ve Öğrenilen Bir Yetenektir:** İnsanoğlunda dili öğrenebilme yetisi vardır. Ancak insan, bu yetisini basit bir taklit davranışı olarak görmekten çok bir toplumun içerisine girip, diğer insanlarla etkileşime girdiğinde edinir. Ayrıca dilin öğrenimi, basit bir taklit davranışının aksine sesleri birleştirme ve ayırma işlemlerinin yapıldığı karmaşık bir süreçtir.

“Dil edinimini basit bir taklit davranışına indirgemek doğru değildir. Bireyin doğumundan itibaren kulağına gelen duyum imgelerini taklit yoluyla edinmesi değil, bu karmakarışık toplamı yani ses yığını sınıflandırabildiğini anlamak gerekir. Çünkü dil bir ses yığını değildir. Hatta kelimeler toplamı ya da ses dağarcığı demek de doğru değildir” (Kurt, 2004: 9).

3. **Dil Tarihsel Bir Süreçtir:** Geçmişten bugüne kadar var olan insan toplulukları dilin tarihini oluştururken geçmişten devraldıklarını üzerine ekleyerek bir sonraki kuşağa aktarmaları dilin sürekliliğini oluşturmaktadır.

“Dilin tarihselliğini ve sürekliliğini sağlayan bizzat insan topluluklarıdır. İnsan topluluklarının devraldıklarını bir sonraki kuşağa aktarma kararlılığı ve ısrarı olmasa; bu tavır, bir topluluğa ait olmanın ayırt edici özelliği olmasa, sürekli bir dilden bahsetmemiz mümkün olmayabilirdi” (Kurt, 2004: 12).

4. **Dil Toplumsaldır:** Dilin toplumsallığı, dilin toplum içinde öğrenilebilmesi demektir. Birey etkileşim halinde bulunduğu, ortak değerlere sahip olduğu toplumun içinde dili öğrenir ve çevresindeki bireylerin de katkısı ile geliştirir. Farklı toplumların dili kullanma biçimlerinin farklı olmasından ziyade aynı toplum içindeki farklı grupların da dili kullanma biçimleri benzerlik gösterebilmektedir.

“İçinde bulunulan aynı toplum içinde farklı toplumsal grupların dili kullanma biçimleri değişebilmektedir. Bu nedenle dilin kullanım şekli de toplumsal bir gösterge olarak düşünülebilir. Voloşinov, toplum içerisindeki farklı toplumsal yapıların farklı ideolojilerini aynı ulusal dil aracılığıyla ifade ettiklerini belirtmiştir” (Voloşinov, 1973: 9).

“Birey zihinsel süreci ile kendinin farkına varır ve kendini toplumun içinde var eder. Humboldt düşünme sonucunda oluşan temsillerin topluma aktarılması, toplum tarafından onaylanması dilin toplumsal olma işlevinin sonucu olduğunu vurgulamıştır” (Akarsu, 1998: 20-21).

5. **Dil Değişir:** Dil zaman içinde toplumların ve bireylerin etkileşimi sonucu değişime uğrar. Politika, savaş, göç, ekonomi, teknoloji gibi etkenler dilin değişimini tetiklemiştir. Dilin değişimi ile oluşan çok dillilik ise hem topluma hem de kültürel yapıya katkı sağlamaktadır.

“İnsanlık tarihi sürekli bir değişim yaşamaktadır. Bunun sonucu olarak da artık bilgi herkesin ulaşabildiği bir araç haline gelmiştir. Bu durum da iletişimi büyük ölçüde kolaylaştırmıştır. Bütün bu değişim ve gelişimler de dünya genelinde çok dilliliği gündeme getirmiş ve bununla birlikte çok dilliliğin kültürel zenginliğe katkıda bulunacağı görüşü benimsenmeye başlanmıştır” (Yüce, 2005: 81-82).

Dilin tanımı ve özelliklerinden hareketle, dilin insana özgü bir yapı olması büyük bir lütuftur. İnsanların duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla ifade etmeleri dili bilinçli ve amacına uygun olarak kullanmalarının bir sonucudur.

“İnsanların duygu ve düşüncelerini dil sayesinde aktarabilmesi onu diğer canlılardan farklı kılmaktadır. Bunun sebebi ise insanın dili bilinçli olarak kullanması ve düşüncelerinin ifade edilme yolu olmasıdır” (Yaşar, 2014: 40).

2.1.1.1. Dil- Kültür

Kültür, bir toplumun davranış biçimleridir. Sosyal adetler, örfler, ortak olan gelenek, görenek, yaşam biçimi, giyim tarzı gibi her türlü maddi ve manevi tutum ve davranışları, teknolojileri, teknik aletleri içinde barındıran bir olgudur.

Kafesoğlu (1998)'na göre “belirli bir topluluğa ait sosyal davranış ve teknik kuruluşlar kültürü meydana getirmektedir” (Kafesoğlu,1998:17).

Bir başka ifade ile kültür, insanlar tarafından oluşturulan, dil ve semboller ile kuşaktan kuşağa aktarılan, sürekliği olan öğrenilmiş anlamlar dizgesi veya kültürel eserler yaratma becerisidir.

D'Andrade (1984) kültürü şu şekilde açıklamıştır: “Kültür, doğal dil ve diğer sembol sistemleri aracılığıyla iletilen öğrenilmiş anlamlar sistemi ve belli bir gerçeklik duygusu ve kültürel varlıkları yaratma yeteneğidir” (D'Andrade, 1984: 198).

Kültür, bir toplumun sahip olduğu bilgi, alışkanlık, değerler, davranış biçimleri, düşünce ve zihniyetler gibi maddi ve manevi eserlerin tümüdür. Bu maddi ve manevi

ögeler toplumdaki topluma değişebilir.

Turhan (2002)'a göre; “Kültür, bir cemiyetin sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden teşekkül eden öyle bir bütündür ki, cemiyet içinde mevcut her nevi bilgiyi, alakaları, itiyatları, kıymet ölçülerini, umumi atidüt, görüş ve zihniyet ile her nevi davranış şekillerini içine alır. Bütün bunlar, birlikte, o cemiyet mensuplarının ekserisinde müşterek olan ve onu diğer cemiyetlerden ayırt eden hususi bir hayat tarzı tenin eder”(Turhan, 2002: 48).

Ziya Gökalp, kültürü sistemli bir şekilde ele almıştır.Kültür ve medeniyetin tanımlarını yapmış benzer ve ayrı noktalarını incelemiştir.

Gökalp'e göre hars(kültür), “halkın an'anelerinden, teamüllerinden, örflerinden, şifahî veya yazılmış edebiyatından, lisanından, musikisinden, dininden, ahlâkından bedî ve iktisadî mahsullerinden ibarettir” (Gökalp, 1966: 109).

Gökalp'e göre, “medeniyet ise beynelmileldir ve yöntem vasıtasıyla ve ferdi istemlerle oluşan sosyal olguların toplamıdır” (Gökalp, 1976: 25).

“Gökalp, kültür ile medeniyeti bir birinden ayırır. Ona göre medeniyet, kültürlerin birleşmesi ile meydana gelir. Hars, millidir medeniyet ise beynelmileldir. Hars sadece bir milletin dinini, ahlakını, hukukunu, muâkilevi (akılcı), bedii hayat, iktisadi hayat, fenni hayatın ahenkli bir mecmu'udur. Medeniyet ise aynı mamureye dâhil birçok milletlerin içtimaî hayatlarının bir mecmu'udur (toplamıdır).”⁴

“Gökalp, kültür ve medeniyetin birleştikleri noktayı, her ikisinde toplumsal hayatı (kültür, din, ahlak, hukuk, akıl, estetik, dil) ve dinamikleri kapsamaları olarak belirtirken ayrıştıkları noktaya daha kapsamlı değinmiştir.”⁵

Kültür birçok farklı unsurdan oluştuğundan dolayı tek ve parçalanamaz değildir. Bu unsurlar birbirleriyle etkileşim halinde olmalarının yanı sıra birbirinden de etkilenmektedir. Eğitim, dil, din, aile, ekonomi, hukuk gibi unsurlar aynı zamanda toplumu etkiler ve toplumdaki topluma etkilenirler. Bu etkileşimin sonucu olarak bu unsurların toplum ihtiyaçlarından doğduğunu ancak önem derecelerinin de toplumlardan toplumlara farklılık gösterebileceğini söyleyebiliriz. Aynı zamanda bu unsurlardan biri olan dil, kültürün geçmişten günümüze bütün süreçlerinde erkilidir ve kültürün aktarımında da önemli bir araçtır.

“Bir kültür için vazgeçilmez bir önem taşıyan unsurlar vardır ve bu unsurlar başka bir kültür için o derece önemli olmayabilir. Toplumların ve dünyadaki milletlerin mozaik halindeki farklı görünüşleri de genellikle kültür yapılarındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır” (Ergün, 2017: 9).

“Kültür, insanı öteki canlılardan farklı kılan, dolayısıyla da yalnızca insana özgü olan bir özelliktir. En ilkel topluluklardan en gelişmiş insan topluluklarına varıncaya kadar, bütün toplumların kendilerine göre kültür yapılarının bulunduğu inkâr edilemez bir durumdur” (Ergün, 2017: 9). “Ne var ki, toplumların hayat karşısındaki tutum ve davranışları birbirinden farklı olduğu, yaşayışlarında, eğitim ve düşünce tarzlarında, yaratıcılıklarında da birbirini tutmayan farklılıklar bulunduğu için bu farklılıklar, kültürleri toplumdan topluma değişiklik ve çeşitli formlarda karşımıza çıkarmıştır” (Ergün, 2017: 9).

“Dilin canlı bir varlık oluşu, yapısının da sabit değil de sürekli ve değişen olduğunu göstermektedir. Dil ve öğeleri de bir çağdan ötekine geçerek geldiğinden geçmişin şimdiki zamana olan etkilerini kültürün bütün parçalarına kadar işler. Bundan dolayıdır ki kültürün aktarımında ve içselleştirilmesinde dilin önemli bir yeri vardır” (Akarsu, 1998: 83).

Dil, kültüre eklenen değerlerle zenginleşerek toplumu ileriye götürme görevini yerine getirirken bazı zorluklarla karşılaşabilmektedir. Aynı dile ait kelimelerin dildeki anlamlarının farklılaşması, insanlar arasında anlaşılması zor durumlar yaratabilmektedir. Bunun yanında farklı kültüre ait ortak kelime gruplarının uyandırdığı duygu da farklılaşabilmektedir.

“Dil, kültürün bir parçası olduğu için, bir dilden diğerine yapılan aktarmalarda bazı güçlüklerle karşılaşabilmekteyiz. Bununla birlikte, dilde herhangi bir engel çıkmadığı zaman bile, bazı şeylerin başka kültürdeki insanlara nakledilmesi veya onlar tarafından anlaşılabilmesi son derece zor ve belki de imkânsızdır. Kelimelerin dildeki lügat veya işaret anlamları birbirine tıpatıp uyabilir, ancak değişik kültürlerde aynı kelimelerin uyandırdığı hissiyat çok farklı olabilmektedir” (Güngör, 2003: 9).

Dil, bireylerin yaşadıkları kültür ile dünya görüşü arasındaki ilişkidir. Dil, kültürlere göre farklılık gösterdiği için dünyada konuşulan diller de farklıdır. Aynı zamanda dil, bireylerin çevrelerindeki varlıklara, maddi ve manevi eserlere yükledikleri bir anlamdır.

“Dilin yapısının kültür ve dünya görüşü ile arasındaki ilişki dil antropologlarının da ilgi alanıdır. Dünya’nın çeşitli yerlerinde yaşayan toplumların konuşmalarında farklılıklar gözlenmektedir. Toplumların yaşam tarzları incelendiğinde de bu farklılıkların kültürel farklılıklardan kaynaklandığı görülmektedir. Kısaca toplumlar yaşadıkları ve etkileşim içinde buldukları çevrelerine nasıl bir anlam yükleyorsa konuşma biçimleri de buna paralel olarak oluşmakta ve bu da dil yapılarına yansımaktadır” (Zıllıoğlu, 2003: 129).

Yeryüzünde yaşayan insan topluluklarının sahip oldukları kültürel değerler birbirinden farklıdır. Kültür, sistematik olarak ve bilinçli bir şekilde farklılaşmaz ancak toplumların farklı yaşam tarzlarından etkilenecek farklılaşabilir. Dil de kültür çerçevesinde oluştuğu için her toplumun dili de farklıdır.

“İnsanlığın muhtelif bölümleri arasında kültürel farklılıklar olmasına karşın, insan zihninin her yerde bir ve aynı olduğu ve aynı kapasitelere sahip olduğu, muhtemelen antropolojik araştırmaların pek çok sonucundan biridir” (Levi- Strauss, 2013: 53). “Kültürler kendilerini diğerlerinden sistematik veya metodik olarak farklılaştırmaya çalışmazlar. Yüz binlerce yıldır insanlığın yeryüzünde çok kalabalık olmadığı görülmektedir; küçük gruplar birbirlerinden ayrı yaşıyorlardı, bundan dolayı da kendilerine has özellikler geliştirmeleri ve birbirlerinden farklılaşmaya başlamaları gayet doğaldı” (Levi- Strauss, 2013: 53).

“Kültür ile dil arasındaki ilişki, ulus devletlerin resmi dil söylemiyle birlikte kimliğin de bir parçası haline gelmektedir. Kültürün bir ürünü olarak sayılan dil, aynı zamanda toplumun genel kültürünü yansıttığı üst kimlik değerlerinden biri konumundadır” (Levi-Strauss 2012: 106-107). “Milli kimlik yaratılmasında ve aktarımında dil, etkili bir faktördür. Kültürel değerlerin kimliğe empoze edilerek devamlılığının sağlanması açısından dilin bir araç olması ve kolektif kimliğin ortak bir değeri olması, kimliğin korunması ve geliştirilmesi açısından da önemli bir faktördür. Kolektif kimliğin meydana geliş sürecinde, dil-kültür ilişkisi, kolektif kimliği ortaya çıkarmak için en uygun araçlardan biri olarak sayılabilir” (İpek, 2019: 77).

İnsan ilişkileri ve süreç açısından bakıldığında, insanların toplum yaşamından edindikleri kültürel içerik, iç-içe geçmiş, birbiri üzerine inşa edilen dört büyük süreçte toplanmaktadır:

1. “Bireyin doğumundan ölümüne kadarki süreçte toplumun istek ve beklentilerine göre toplum tarafından etkilenmesi olan *Kültürleme* kavramı,
2. Bireyin ya da toplumun diğer kültürlerle karşılıklı olarak etkileşim halinde olması durumu olan *Kültürleşme* kavramı,
3. Bir toplumdaki alt kültürü ya da farklı toplumlardan gelen kişi ya da grupların buluşması ve etkileşimi sonucunda genel ya da alt kültürde bulunmayan yeni bir kültürel bileşimin ortaya çıkması olan *Kültürlenme* kavramı,
4. Bütün kültürel süreçlerin ve kültürel etkenlerin etkisi ile toplumun bazı bölümleri ya da bütün yapısının değişiklik göstermesi süreci olan *Kültür değişmesi süreci* kavramıdır” (Güvenç, 1984, s. 328).

2.1.1.2. Dil- Düşünce

İnsan fizyolojik ve nörolojik açıdan karmaşık bir varlıktır. Birçok farklı unsuru bünyesinde barındırır ve bu unsurlar belli bir uyum içinde çalışır. Bu unsurlara komut veren beyindir ve insanı bilinçli bir varlık haline getiren düşünme eylemi de beyinde gerçekleşir. Düşünce, bireyin bazen üst düzey becerilerinden oluşan bazen de hissetme, işkillenme gibi zihinsel faaliyetlerinden oluşan, bireyi yeni bilgiye ulaştıran bilinçli bir süreçtir.

“Düşünce, bir bireyin herhangi bir olay ya da durum üzerindeki yargısı ve aynı zamanda bireyin kavramları birbiriyle ilişkilendirerek yeni bilgiye ulaşmasını sağlayan süreçtir” (Cevizci, 1999: 276).

Cevizci’ye göre insan zihninde oluşan pek çok düşünce çeşidi vardır. Bu düşünce çeşitleri şu başlıklar altında toplanabilir:

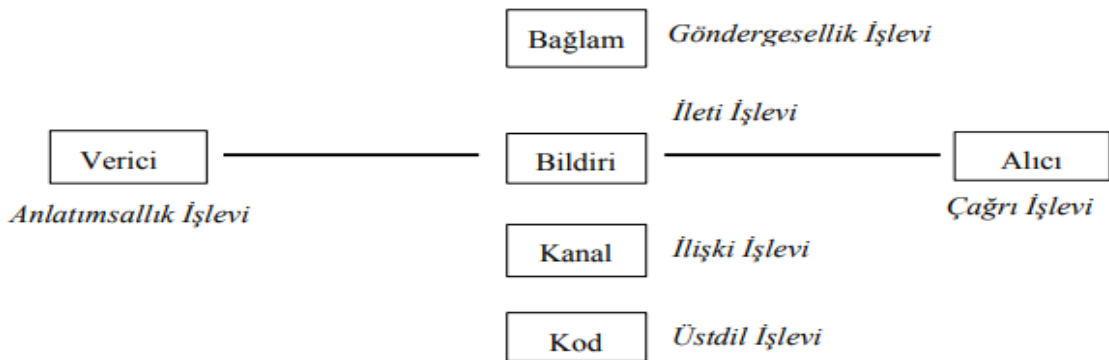
1. “**Sadece içsel uyaranların etkisiyle oluşan sözcük öncesi bir süreç olarak düşünce:** Sözü edilen düşünce çeşidinin en önemli özelliği onun çoğunluk bilinçli olmamasıdır. Bu tür bir düşünce sözcüklere dökülmemiş ve sembolleştirilmemiştir.
2. Aynı şekilde, çoğunluk kişinin istek ve arzularına bağlı olarak, dış etkenler, yer, zaman, sebep-sonuç bağıntılar göz önüne alınmadan ortaya çıkan düşünceye ise, “**içe yönelik düşünce**” adı verilir.

3. **Gerçeklik ilkesine bağlı olarak gelişen düşünce süreci**, dış etkenlerin gerçekliğini dikkate alır, söze dökülür ve dilin kurallarıyla mantık çerçevesine girer. Sıradan yaşam şartları altında uyum sağlamaya yönelik bir görevi vardır.
4. Mantıksal kural ve öğelere uygun olmayan düşünce tarzı **mantık öncesi düşünme süreci** diye adlandırılır.
5. Yaşanılanlardan yola çıkarak bağ kurmayı amaçlayan akıl yürütmenin yönlendirilmiş ve yapılandırılmış biçimi **mantıksal düşünce** çeşididir.
6. **Realist düşünce** ise, düşüncelerin bir hedef doğrultusunda bir araya getirilerek düzenlenmesi ile oluşan mantıklı düşüncedir. Nesnelere ve kavramlar arasında bağ kurma, değerlendirme, problem çözme ve yeni çözüm önerileri oluşturma gibi değişik türlerde olabilir” (Cevizci, 1999: 276).

İletişim kurmak ve düşünce paylaşımı yapmak basit bir aktivite değildir. İletişim kurulması ve devamının sağlanması için iletişimde var olan bazı öğelerin kullanılması gerekmektedir.

Roman Jakobson (1960)’a göre bu öğeler 6 tanedir:

- Gönderici (söz söyleyen)
- İleti (mesaj)
- Kanal (kullanılan dil)
- Alıcı (dinleyen)
- Dönüt
- Bağlam’dır (Roman Jakobson, 1960: 356).



Şekil 1. İletişim Modeli (Jakobson, 1960: 356)

Bu göstergelerden herhangi birinde eksiklik ya da hata olduğu zaman iletişim kurulamaz veya hatalı kurulur. Bu durumda mesajın doğru iletilebilmesi, alıcı tarafından algılanması ve anlaşılabilmesi için her iki tarafında ortak olarak bildiği kodlama sistemi kullanılmalıdır. Bu sayede düşünce doğru aktarılabilir ve doğru anlamlandırılabilir. İletişimde düşünceyi aktarma işini genellikle dil yapmaktadır ve dil ne kadar doğru kullanılırsa düşünce aktarımı da o kadar sağlıklı olacaktır.

Dil-düşünce ilişkisini dil açısından ele alan uzmanlar dilin düşünceye yön verebileceğini savunurken düşünce açısından ele alan uzmanlar ise düşüncenin dili belirleyebileceğini iddia etmektedirler.

“Dil ve düşünce alanlarında ve bu iki unsurun birbiriyle olan ilişkisi açısından çeşitli çalışmalar yapan Humboldt, dilin bir dış zorunluluk değil insanın doğası gereği iç ihtiyacı olduğunu, insanların birbirleri ile etkileşimde buldukça zihin gücünün gelişebileceğini belirtmiştir” (Akarsu, 1998: 20-21). “Humboldt, dil düşünce ilişkisinin bireyin zihinsel sürecinde başladığını ve sonra toplumsallaştığını belirtmiştir. Ona göre kişisel etkinliğimiz aracılığıyla bir nesneyi imgeleriz. Doğal haliyle var olan nesne zihnin iç işleyişi ile etkileşime girer ve zihinde onun temsili oluşur. Dil toplumsal bir varlıktır ancak dilin zihinsel tasarımı öznel bir faaliyettir” (Akarsu, 1998: 20-21).

Levi-Strauss’a göre, dil ve düşünce yapısını etkileyen faktörlerden biri mitlerdir. “Mitler, birden fazla mitin bir araya gelmesiyle oluşan, toplumun ataları tarafından yeni kuşaklara bırakılmış olan iletiler bütünüdür; diğer bir ifadeyle o toplumun söylemidir” (Levi-Staruss, 2013: 26). “Bu iletiler bütünü, birden fazla oluşması nedeniyle karmaşık bir yapı arz etmekte, yapılması gereken zihnin ardında kalmış olan bu karmaşık yapıyı bir dizge hâline getirmek suretiyle anlamlandırmaktır. Bu yönüyle bütün mitlerin genel manada karşıtlıklar içerdiğini, karşıtlıkların da belirli bir toplumun tavır ve davranışlarını açıklamaya çalışan, düşünce ve doğa tarafından icat edilen tabii mesajları iletildiğini belirtir” (Levi-Staruss, 2013: 26).

Dil ile düşünce arasında gizli bir bağ vardır. Dil ile düşünce arasındaki bu bağın kurulumunda yaşanabilecek herhangi bir aksaklık düşünce oluşumunu engellemez ancak düşündüklerimizi ifade etmemizi zorlaştırabilir. Bu bağlantıda yaşanabilecek kesintiler ya da düşüncenin karşılığı olan sözcüğün bulunamaması eksik ya da yanlış öğrenmelere sebep olabilmektedir. Zihinde tasarlanan düşüncenin yanlış ifade edilmesi yani ifade sürecinde yanlış kavramların kullanılması bize kavram yanlışlığı yaşandığını gösterebilmektedir.

“Dil ile düşünce arasında ilginç bir bağ vardır. Dil olmazsa da düşünce olabilir” (Aksan, 2006: 42-43). “Bazen insan okurken ya da yazarken zihninde çoğu şey tasarlanmış ve betimlenmiş olabilir. Zihninde oluşan soyut ya da somut her nasıl bir tasvir ise onu kelimelere dökemez, anlatamaz. Bu durum da kişiyi rahatsız eder. Tasarladığı şeyi tam anlamıyla karşılayacak kelimeleri bulamaz. Bu durum düşünme aracılığıyla meydana gelen tasarımların dil olamadan da oluşabileceğini göstermektedir. Bu da dil ile düşünce arasında anlık bağlantı eksikliğinin var olabileceğini göstermektedir” (Aksan, 2006: 42-43).

2.1.2. Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi, dili oluşturan temel öğelerin birbiri ile ilişkisi ve etkileşimi sonucunda oluşan genel özellik ve kurallardır. Dil bilgisi öğretimi bu kural ve özelliklerin kişide beceri halini almasını amaçlamaktadır. Böylece birey dil bilincini kazanarak dilini daha iyi tanır. Doğru ve mantıksal düşünme, okuduğunu anlama ve yorumlama gibi beceriler dil bilgisinin etkili öğrenme ve öğretimi sonunda ortaya çıkar.

Dil bilgisi (gramer), “Bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilimdir. Ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi gramerin başlıca bölümleridir. Tür olarak tasvirî gramer, tarihî gramer ve karşılaştırmalı gramer gibi türleri vardır” (Korkmaz, 1992: 121).

Dili oluşturan çeşitli bileşenler vardır. Bu bileşenlerden en küçüğü ses ve sesin dildeki karşılığı olan harftir. Alt bileşenler bir araya gelerek üst bileşenlerin oluşumunu sağlamaktadır. Sesler ve harfler birleşerek sırasıyla heceleri, kelimeleri, cümle ve metinleri oluşturmaktadırlar. Dil bilgisi alandaki bu öğeler tür, yapı, görev, işleyiş ve anlam yönünden incelenip araştırılmakta ve çeşitli kurallar oluşturulmaktadır. Eskiden dil bilgisi öğretimi denildiğinde ise akla yalnızca bu kuralların öğretimi geliyordu. Günümüzde ise bu anlayış değişmiştir. Bireyin zihinsel becerilerini kullanması ve dili iyi kullanıp anlaması amacıyla dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmektedir. Dil bilgisi öğretimi sadece dilin kurallarını öğretmeyi değil dili öğretmeyi amaçlamaktadır.

“Dil çeşitli öğelerden oluşmaktadır. Bunlar küçükten büyüğe doğru sıralandığında dili oluşturan en küçük öğeler sesler olmaktadır. Sesler tek başına iken çoğu zaman bir anlamı olmaksızın ancak diğer öğelerle birleşince anlam kazanmaktadır.

Seslerin yazılı dildeki karşılıkları ise harflerdir. Sesler ve harfler birleşerek sırası ile heceleri, kelimeleri ve cümleleri oluşturmaktadır” (Güneş, 2013: 72). “Cümledeki kelimelerin dizilişi, işlevi, anlamı, kelime ve cümlelerden metin oluşturma gibi durumlar dil bilgisi alanına girmektedir. Dil bilgisi alanında, bir dili oluşturan ses, kelime, cümle ve metin gibi öğeler yapı, tür, görev, işleyiş ve anlam yönüyle incelenmekte ve çeşitli kurallar ortaya konulmaktadır” (Güneş, 2013: 72).

Dil öğretimi okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel beceri üzerine kurulmuştur. Bu beceriler sınıf içinde yapılabilecek çeşitli etkinliklerle bir bütün olarak geliştirilebilir. Bu becerilerin yanı sıra dil öğretiminde dil bilgisi öğretimi de büyük önem taşımaktadır. Dil bilgisi, bir dilin harf, kelime, cümle ve anlam olarak çeşitli özelliklerini kapsamaktadır. Dil bilgisi kural ve konuları da bu dört beceri alanı ile metin içinde yeri geldikçe verilmelidir. Ayrıca ders süresince bu konulardan en çok kullanılanlar ve uygulananlara daha fazla yer verilmelidir.

“Dilbilgisi derslerinde okutulacak konuların seçimi bu dersin önemli noktalarından biridir. Çünkü dilbilgisinin bilim olarak kapsadığı bütün konular ilk ve ortaokullarda ayrıntılı olarak okutulmaktadır ancak öğrenciye beklenen yararı sağlamamaktadır. Bu yüzden dilbilgisi öğretimi programı yapılırken dikkat edilmesi gereken en önemli ilke, en çok uygulanan kurala en çok yer verilmesidir” (Demirel, 1999: 75).

Türkçe, ana ders olması itibari ile dil bilgisi öğretimi büyük önem taşımaktadır. Bu ders, dört temel beceriyi kazandırmanın yanında dil bilgisi öğretimini de amaçlamaktadır. Türkçe dersi öğretimi süresince öğrencilere dil bilgisini alt dallarıyla birlikte detaylı olarak öğretmek ve bu alt dallar arasındaki ilişkiyi kurabilme becerisini kazandırmayı amaçlamaktadır.

Bulut (2014), “dil öğretiminin merkezinde dil bilgisinin yer aldığını belirtmiştir” (Bulut, 2014: 47). “Dil bilgisi ele aldığı konulara göre farklı alt dallar ayrılır. Fonetik(ses bilgisi) dile ait sesleri inceler, morfoloji(şekil bilgisi) dilin yapısını inceler, sentaks(cümle bilgisi) söz dizimini yani cümleleri inceler, semantik(anlam bilgisi) ise dili anlam açısından inceler. Dil bu alt dalların birbirini tamamlaması ile bir bütün halini alır” (Bulut, 2014: 47).

Türkçe, ilk ve ortaokullarda mihver ders olarak okutulmaktadır. Bu ders okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel becerileri kazandırmayı, dil bilgisini ve

kurallarını öğretmeyi ve öğrencilere dil sevgisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Dili kullanmanın ve kurallarını kavramanın yolunu da Türkçe dersi içinde yürütülen çeşitli çalışmalar ve etkinlikler göstermektedir. Ayrıca dil bilgisi ve temel becerilerin kazanılmasında diğer derslerle kurulan bağlantılar da Türkçe dersi amaçlarına ulaşmakta atılabilecek bir adımdır.

“İlkokullarda mihver ders olarak okutulan Türkçe dersi, öğrencilerimize okuma, yazma, anlama, anlatma ve dinleme alanlarında gerekli bilgiler kazandırmak, dil bilgisi kurallarını benimsetmek, onların kelime dağarcıklarını geliştirmek ve öğrencilere dil sevgisi aşılacak amaçlarını gütmektedir. Okullarımızda Türkçe dersi içinde yürütülen dil bilgisi çalışmaları, dili kullanmanın doğru ve etkili yollarını göstermektedir. Dilde doğru veya yanlış bir kavram ancak dil bilgisinin kuralları ile ölçülebilir” (Arıcı, 2005: 53).

“İlkokullarda Türkçe dersleri ile öğrencilerin dört temel beceri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarında gelişmelerini sağlamak, dil becerisi kazandırmak açısından dil bilgisi öğretimi sadece bir amaç değil amaca ulaşabilmek için faydalanılabilecek bir çalışma alanıdır” (Öz, 2011: 305-306). “Ancak Türkçe dersi sınırlı bir süre olduğundan dolayı kural ezberletmek yerine yapılan yanlışların farkına vardırılabilmelidir. Dilin kullanımı ile ilgili alışkanlıklar ve düzgün konuşma, doğru anlama ve yazma gibi beceriler diğer dersler ile ilişkilendirilerek kazandırılmalıdır” (Öz, 2011: 305-306).

Türkçe dersi konu kapsamı itibari ile kurallardan oluşan soyut bir derstir. Bundan dolayı öğretilecek kavramların ve konuların seçiminde yaş aralığı dikkate alınmalı, süreç içinde konuları somutlaştırmaya yarayacak çeşitli materyaller kullanılmalıdır. Etkinlikler yapılırken bilinen konudan ya da metinden yola çıkılmalı zamanla soyut kavram ve konulara geçilmelidir.

“Dil bilgisi öğretilirken yaş aralığı dikkate alınmalı ve her türlü görsel-işitsel öğeden faydalanılmalıdır. Çalışmalar yapılırken metinden yola çıkılmalı ve metinle ilgili anlama ve anlatma etkinlikleri yapıldıktan sonra daha soyut olan etkinliklere yer verilmelidir” (Sever, 2006: 27). “Ayrıca Türkçe öğretimi bir bütün olduğundan dolayı anlama ve anlatmaya yardımcı olan dil bilgisine ait bilgi ve becerilerin daha kolay kazanılması için bir etkinlikten diğer etkinliğe geçilebilir” (Sever, 2006: 27).

Göğüş (1978), dil bilgisi öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken bazı ilkelerin olduğunu belirtmiştir. Bu ilkelerden bazıları şu şekildedir:

1. “Dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi uygulanmalıdır. Dil, öğrencinin de kullandığı bir düzendir. Bu düzene egemen olan birçok kurallar vardır. Dil bilgisi dersi, bu düzenin kurallarını açıklamalıdır.
2. Dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı olarak hazır kalıp sonuçlar olarak öğretilmez; böyle bir öğretim ezberlemeye yöneltilir, uygulama gücü kazandırmaz. Öğretmen önce, öğreteceği sorunu saptar. Bu sorun üzerinde örnekler bulur.
3. Sadece dil bilgisi kurallarının öğrenilmesiyle yetinilmez. Bunların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için de alıştırmalar yaptırılmalıdır.
4. Öğretimde başlangıç noktası, öğrencinin karşı karşıya kaldığı dil sorunları olmalıdır; başka bir ifadeyle öğrenci hangi kuralları bilmiyorsa, bunu ders konusu yapmamız gerekir. Sorundan çıkış, görevsel bir öğretim yoludur” (Göğüş, 1978: 349).

2.1.3. Kavram

Kavram, bilgi yapılarının düzenlenmiş halidir. Bu başlık altında kavramın tanımına, genel özellikleri ve türlerine, faydalarına, kavram öğrenimi ve öğretimine, kavram yanılgılarına yer verilmiştir.

2.1.3.1. Kavram Nedir?

Kavram, günlük yaşam ya da belli bir eğitim öğretim sürecinden sonra oluşan, genel geçer düşüncelere uygun olan ve anlamlı öğrenmeye katkı sağlayan bilgi ve kelime yapılarıdır. Kavramlar zihnimizde yapılandırılmış olduğumuz düşünce ve bilgilerin benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırılmış halidir. Bu nedendir ki kavramlar zihnimizdeki karmaşıklığı giderir, bilinmeyen anlamaya ve açıklamaya yardımcı olur.

Türk Dil Kurumu Sözlükleri (TDK, 2016) içerisinde “(a) Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, konsept, nosyon (b) Nesnelere veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan

genel tasarım, mefhum, konsept, nosyon.”⁶ şeklinde açıklanan kavram, alan yazında farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Kavramlar, “olay ve olguların, insanların, düşüncelerin ve varlıkların benzer özelliklerine göre gruplandırıldıktan sonra bu gruplara verilen isimdir” (Kaptan, 1999: 103). “Deneyimler sonucu iki veya daha fazla nesne ortak özelliklerine göre gruplanarak diğer nesnelere ayırt edilir. Bu grup zihinde bir düşünce birimi olarak yer eder. İşte bu düşünce birimini karşılık gelen sözcük veya sözcükler birer kavramdır” (Kaptan, 1999: 103). “Kavramlar somut eşya, olay veya nesnelere değil onları belirli gruplar altında toplayarak oluşan soyut düşünce birimleridir. Kavramlar gerçek dünyada değil, düşüncelerimizde vardır. Gerçek dünyada kavramların ancak örnekleri bulunabilir” (Kaptan, 1999: 103).

Bilgilerin ana yapılarını kavramlar oluşturur. Kavramlar arası etkileşim ve ilişkilerden de genel geçer bilgiler oluşur. Birey çocukluk yaşlarından itibaren kavramları ve kavramların isim karşılığı olan kelimeleri öğrenmeye başlar. Zamanla onları gruplandırır ve ilişkiler kurarak yeni bilgiler keşfeder. Böylece zihinde var olan kavramlara yenileri eklenir ve kavram yapıları zenginleşir.

“Kavramlar bilgilerin yapı taşlarıdır. Kavramlar arası ilişkilerden de bilimsel bilgiler meydana gelir. İnsanlar çocukluktan itibaren kavramları, onların adlarını (sözcükleri) öğrenmeye başlar, onları sınıflandırır ve kavramlar arası ilişki kurarak bilgileri keşfeder. Bilişsel yapıda var olan kavramlara yenilerinin eklenmesi, düzenlenmesi ve yeniden yapılandırılması hayat boyu devam eder” (Çaycı, Demir, Başaran ve Demir, 2007: 624).

“Yaşantı sürecindeki deneyimlerimiz sonucunda iki ya da daha fazla objeyi ortak özelliklerine göre bir arada gruplayıp diğer varlıklardan ayırt ederek zihnimizde bir düşünce birimi olarak depolarız. İşte bu düşünce birimlerine kavram denir” (Ayas, 2006: 81). Bu tanıma göre, “kavramlar bilgi bütünü oluşturulan yapı taşlarıdır. Kavramlar somut eşya, varlık veya durumlar değil onları kategorize ettiğimizde zihnimizde oluşturduğumuz soyut düşünce birimleridir. Gerçek dünyada kavramların kendileri değil, onları somutlaştırmak için kullanılan örnekler mevcuttur” (Ayas, 2006: 81).

Kavramlar, herhangi bir varlık veya nesnenin zihinde oluşan ilk şemasıdır. Yani kavramlar soyut düşüncelerdir ve önce zihinde oluşur. Daha sonra dış dünya ile

etkileşimle beraber işimizi kolaylaştıran yapılar haline gelirler. Bir varlık, nesne ya da olayla ilgili kurulan etkileşimler ve geçirilen yaşantılar ne kadar fazla ise zihinde onlarla ilgili oluşan şema ve imgeler de o derece geniş kapsamlıdır ve dış dünyaya yakındır. Somut, dış dünyada örneklendirilebilen kavramların yanında, mutluluk, özgürlük, adalet gibi soyut olan kavramlar da vardır.

“Herhangi bir varlık ya da nesneden söz edildiğinde, onunla ilgili olarak insan zihninde oluşan ilk çağrışımlar kavramlardır” (Ayas, 2006: 81-82). “Bu yönüyle düşündüğümüzde, kavramların önce zihnimizde oluştuğunu, yani soyut düşünce birimleri olduklarını, daha sonra da gerçek dünyada yaşamımızı kolaylaştıracak örneklerinin var olduğu anlarız. Bir varlık ve ya olayla ilgili olarak geçirilen yaşantılar ne kadar çok ise zihinde onunla ilgili şekillenecek olan fikirler de o derece doğruya yakındır. Bu durum kavramları oluşturmada deneyimlerin ve gözlemlerin son derece önemli olduğunu göstermektedir” (Ayas, 2006: 81-82).

Kavram; insan zihninde anlam kazanan, farklı nesne, olay ve olguların benzer özelliklerini ve farklı yanlarını ortaya koyan bir bilgi yapısıdır. Kavramlar kelime veya kelime grupları ile ifade edilir. Örneğin; yaprak şekilleri, kökleri, dalları, yaşam süreleri, meyveleri açısından farklılık gösteren bitkiler genel olarak bu ortak özellikleri taşıdıklarından tek kavram olarak *ağaç* diye adlandırılırlar.

“Genel anlamda kavram, insan zihninde anamlanan, farklı nesne ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formudur” (Ülgen, 2004: 107). “İnsanlar kavramların benzerliklerini ve farklılıklarını birbirinden ayırırlar. Örneğin; daire, üçgen, dörtgen, köşegen gibi formlar değişik biçimdedir ama ortak özellikleri vardır. Bunlar farklı uzunlukta çizgilerin birbirini kesmesi ile oluşan farklı biçimdeki düzlemlerdir. Değişik görünümdeki bir bu düzlemlere, ortak özellikleri nedeniyle, *şekil kavramı* denir. Bu kavram da diğer kavramlar gibi insanların düşünceleri sonucu geliştirilmiştir” (Ülgen, 2004: 107).

Çevremizde çok sayıda nesne, olay ve fikir bulunmaktadır. Bireyin çocuk yaştan itibaren çevresindeki tüm nesnelere ya da olayları bilgisini öğrenebilmesi mümkün olmamaktadır. Bundan dolayı ortak özellikleri bulunan nesnelere, olaylara ve fikirlere belirli isimler verilerek bazı kategoriler altında toplanmıştır. Örneğin; metalden ya da tahtadan yapılmış, kullanım ömrü bakımından farklı olan, farklı renkleri bulunan ve yazı yazmak amacıyla kullanılan objeler vardır ve biz bunlar için *kalem* kavramını kullanıyoruz.

“Yaşadığımız dünyada çok çeşitli olay, obje ve fikir bulunmaktadır. Bunların özelliklerini ayrıntılı olarak öğrenmek mümkün değildir. Bu nedenle benzer özelliklere sahip olay, obje ve düşüncelere birer isim verilerek gruplamalara gidilmiştir” (Erden ve Akman, 1998: 205). “Benzer özelliklere sahip olay, obje ve fikirler grubuna kavram ortak adı verilir” (Erden ve Akman, 1998: 205).

“Kavramlar genel ve özel anlamda kullanılabilirler. Örneğin; *gelişme* kavramı genel anlamıyla olumlu yönde bir artışı ifade ederken ekonomide *gelişme* kavramı da kaynakların üretim ve tüketimindeki artışı anlatır yani özel kullanımdır. Biyolojideki *gelişme* kavramı vücut yapısının ve organların gerekli işi yapabilmesini anlatırken, davranış bilimlerindeki *gelişme* kavramı ise bireyin zihinsel, bilişsel ve psikomotor alanlarında kendinden bekleneni yapabilmesini ifade etmektedir” (Ülgen, 2004: 107).

Kavramlar, kişinin düşünme işini yapmasına yardımcı olan bilişsel araçlardır. Kavramlar dış dünyayı anlamamızı ve çevremiz ile sağlıklı iletişim kurmamızı sağlar. Kavramlara sahip olmayan bir birey düşünme sürecini tam olarak gerçekleştiremez ve dış dünyayı duyuları ile algılamakla sınırlı kalır. Kavramlar, kapsamlı bilgi formları olduğundan dolayı bir kavramın içerdiği bilgi, bir toplumda yaşayan insanlar tarafından bilinir ve benzer şekillerde kullanılır.

“Kavramlar, bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel ağaçlardır. Kavramlar, fiziksel ve sosyal dünyayı anlamlandırmamızı ve anlamlı iletişim kurmamızı sağlar” (Senemoğlu, 2005: 511). “Kavramlara sahip olmayan bir yetişkinin düşünmesi bir bebeğin düşünmesi gibi duyuşsal algılamaları ile sınırlıdır. Yani kavramlar, düşünme süreci için gereklidir. Kavramları anlama; temel bilgi yapılarını anlama, problem çözme ve dünyayı anlama için gereklidir. Kavramlar çok kapsamlı bilgileri kullanılabilir birimler haline getirir. Örneğin; hayvan kavramı çok çeşitli miktarda bilgi içerir” (Senemoğlu, 2005: 511).

Kavramlar zihinsel süreç sonunda oluşan yapılardır. Bundan dolayı daha soyuttur. Ancak kavramların sesler yardımı ile dışa vurumu olan sözcük haline gelmesi kavramları somutlaştırır. Kavramı soyutluktan kısmen kurtaran bir diğer şey ise kavramların günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve örneklendirilmesidir. Bu da bir nevi insanın bilişsel yapısının üst düzey bir özelliğidir.

“İnsan zihni çeşitli nesne, fikir, davranış ve olayların ortak yönlerini bularak onları kategorilere ayırır, sınıflandırır. Kavramlar, ortak özellikleri olan nesne, fikir,

davranış ve olayların oluşturduğu sınıflamaların soyut temsilcileridir” (Fidan, 1986: 187).

“Kavramların gerçek hayatta tam karşılıkları yoktur. Kavramların örnekleri vardır. Örneğin *sebze* bir kavramdır. Yenebilen, farklı tat aralıkları olabilen, farklı renk ve boyutlarda olabilen yiyeceklerin genel adıdır. Sebzenin resminin çizilmesi istendiğinde bunu kimse yapamaz. Çünkü *sebze* zihin tarafından geliştirilmiş bir yiyecek kategorisinin bir ürünüdür. Oysaki domates, biber gibi yiyeceklerin resimleri istendiğinde çizilebilir. Çünkü bunlar birer kavram örnekleridir” (Fidan, 1986: 187).

2.1.3.1.1. Kavramın Özellikleri

Kavram alanında yapılan detaylı çalışmaları inceleyerek kavramların genel özelliklerini şu şekilde ifade edebiliriz:

1- Kavramlar yapılan çalışmalar ve araştırmalar sayesinde sürekli olarak gelişmekte ve güncellenmektedir. Ancak birey bu gelişmeleri tam olarak kavramakta ve hayata geçirmekte zorlanabileceğinden kavramları kendi tecrübe ve algılama biçimlerine göre tanımlarlar.

“Yeni tecrübelerle kavramların özellikleri nitelik ve nicelik açısından değişir. Böylece kavramlar sürekli yeniden tanımlanırlar” (Ülgen, 2004: 108).

2- Kavramlar kullanılış amaç ve yapılarına göre soyut-somut, basit-karmaşık gibi özellikler gösterirler. Nesne ya da olayların fiziksel özellikleri onların doğrudan gözlenen somut özellikleri iken nesne ve olayların anlamları da onların dolaylı yani soyut özellikleri olarak sayılabilir.

“Doğrudan gözlenen (somut) özellikler, obje ya da olayın fiziksel özellikleridir. Dolaylı gözlenen özellikler ise onların anlamlarıdır(soyut)” (Ülgen, 2004: 110).

3- Kavramın bireyin düşüncelerindeki ilk meydana geliş süreci kavramın orijinali olarak kabul edilmektedir. Oluşan bu orijinal kavramın kritik özellikleri vardır. Birey zihninde kavramı oluşturduktan sonra ona farklı modelleri zihnindeki ile ilişkilendirir, benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırır. Bu sayede orijinal kavramı kriter olarak kullanmış olur.

“Kavramın orijinali, kavramın bireyin düşüncelerindeki ilk oluşumdur. Kavramın kritik özelliklerinden oluşur” (Ülgen, 2004: 108).

- 4- Bir özellik birden fazla kavramı niteleyen özellikler arasında sayılabilir. Kavramlar anlam ve yapı olarak açık ve anlaşılır olmalıdır. Yani kavramların anlamlarında ortak görüş birliği sağlanmalıdır. Ancak bazı konu alanı kavramları daha karmaşık ve göreceli olabilmektedir.

“Örneğin, eğitim ve öğrenme iki ayrı kavramdır. Eğitim, bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında istendik değişme meydana getirme sürecidir. Öğrenme, çevresel değişmeler sonucu bireyin davranışlarının değişmesidir. Davranış değişmesi iki kavramın ortak özelliğidir” (Ülgen, 2004: 109).

- 5- Kavramlar çeşitli alanlarda farklı amaçlarla kullanılabilirler. Ancak kavramların kullanım sıklığı birbirinden farklıdır. Bir kavram hangi amaçla kullanıldığına bağlı olarak bazen merkezde bazen de merkezin çevresinde bulunabilir. Örneğin Malatya ili merkeze alındığında çevresinde Kahramanmaraş, Adıyaman, Elazığ, Sivas gibi illerden söz edilebilir. Kahramanmaraş merkeze alındığında Malatya da dâhil olmak üzere Gaziantep, Osmaniye, Kayseri gibi iller Kahramanmaraş’ın çevresinde yer alır.

“Bir kavram konumuna göre, bazen merkezde, bazen de merkezin çevresinde yer alabilir; hangi esasa/ sayılıya dayalı olarak kullandığımızı bağlıdır” (Ülgen, 2004: 110).

- 6- Kavramlar farklı ölçütlere göre gruplandırılabilirler. Ölçütler nitelik ve niceliklerine bağlı olarak çeşitlilik gösterebilirler. Grupların özellikleri de diğer grubun özellikleri ile çarpımı kadar artabilir.

“Bir kavram iki ayrı ölçütle gruplandığında çok sayıda gruplar oluşur. Örneğin, eğitim yapıldığı yere ve işgörüsüne göre gruplanabilir. Eğitim, okulda, evde, bir sosyal kuruluştaki gerçekleştirilebilir. Eğitimin işgörüsü genelde, bireyin uyumlu vatandaş olmasını, genel kültür kazanmasını, mesleki yeterlilik kazanmasını ve gelişen bilgileri izleyebilmesini sağlamaktadır” (Ülgen, 2004: 112).

- 7- Zihinde şema olarak oluşan kavram sözcüklerle ifade edilir. Dilin ve kültürün ilişkisi, zenginliği kavram çeşitliliğini etkilemektedir. İnsanların duygu, düşünce

ve değerlerinin zenginliği kavram oluşturma ve geliştirme becerisini de olumlu yönde etkilemektedir.

“Her kavram bie sözcükle ifade edilir. Bir kültürde geliştirilen kavram çeşitliliği ile o kültürün dil zenginliği arasında olumlu bir ilişki vardır” (Ülgen, 2004: 115).

“Sözcükler, anlamları toplum tarafından belirlenmiş kabul ve standardize edilmiş kavramlara verilen addır. Bir kavramın adı olan sözcük, aynı dili konuşan bireyler arasında anlaşmayı; ortak anlamlar oluşturmayı sağlar. Kısaca kavramlar, toplumsal olarak kabul edilmiş sözcüklerin anlamıdır Toplumsal olarak kabul edilen sözcüklerin zenginliği de kültürel zenginlikle doğrudan bağlantılıdır” (Carroll, 1964: 185).

- 8- Bir kavramın özellikleri incelendiğinde aslında onların da birer kavram olduğunu görmekteyiz. Örneğin ‘kare’ kavramı öğretilirken ‘köşe, kenar’ gibi kavramların da öğretimi gerçekleştirilir.

“Kavram öğrenme faaliyetlerinde ilk önce, kavramda kullanılan sözcüklerin üzerinde durulur. Örneğin, davranış değişikliği, öğrenme yaşantısı, istendik davranışlar, planlı eğitim gibi kavramlar eğitim kavramının özellikleridir. Bireyin eğitim kavramını öğrenebilmek için ilgili sözcüklerin anlamını bilmesi gerekir” (Ülgen, 2004: 116).

Kavramın özelliklerini Ülgen (2004) şu şekilde sıralamıştır:

1. “Kavramlar, dünyadaki gerçek obje olayların tecrübemize dayalı olarak algılanan özellikleri kadar tanımlanabilmektedir.
2. Kavramların algılanan özellikleri bireyden bireye değişebilir.
3. Kavramın orijinali vardır.
4. Kavramların bazı özellikleri, bazen birden fazla kavramın üyesi olabilirler.
5. Kavramlar objelerin ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar.
6. Kavramlar çok boyutludur.

7. Kavramlar kendi içlerinde, özelliklerine uygun belli ölçütlere göre gruplanabilirler.
8. Kavramlar aralarındaki etkileşime dayanarak bir bütünlük oluştururlar.
9. Kavramlar dille ilgilidir.
10. Kavramların özellikleri de kendi içinde birer kavramdır” (Ülgen, 2004: 108).

Alan yazın incelendiğinde kavramların özellikleri şu şekilde de sıralanabilmektedir:

1. “Kavramlar sözcüklerle ifade edilir.
2. Kavramlar, sözcükler ve bileşik sözcüklerle adlandırılır” (Senemoğlu, 2005: 512).

Ayrıca kavramlar,

- ✓ *“Öğrenilebilirlik*
- ✓ *Kullanılabilirlik*
- ✓ *Açıklık*
- ✓ *Genellik*
- ✓ *Güçlülük”* özelliklerine de sahiptir (Senemoğlu, 2005: 512).

2.1.3.1.2. Kavramın Yararları

Kavramların günlük yaşantı ve konuşmalarımızda çeşitli yararları vardır. Karşımızdaki kişilerle iletişim kurarken, paylaşımında bulunurken ve düşündüklerimizi anlatırken kavramları kullanırız. Bu sayede karşılıklı olarak ortak paydada buluşmuş oluruz. Anlatmak istediklerimizi anlamlı bir şekilde anlatırız ve doğru şekilde anlaşılırız.

Fidan’a göre kavramların yararları şu şekildedir:

- 1- “Kavramlar çevremizde çok sayıdaki benzer özelliklere sahip nesne ve olayları sınıflandırmamızı sağlar. Bunların hepsinin özelliklerini bilmek mümkün olmadığından kavramlar bizi gereksiz ayrıntılardan kurtarır.

- 2- Kavramlar ortak özelliklere sahip olan nesnelere bir grupta topladığından dolayı insanlar arasındaki yanlış anlaşılmaları da ortadan kaldırır.
- 3- Kavramlar birbirleri ile ilişkili olarak oluşturulmuşlardır. Bu ilişkiler ve etkileşimler sonucunda da ilkeler oluşur. Böylece kavramlar ve ilkeler problem çözmede önemli rol oynarlar” (Fidan, 1986: 190).

Ayrıca kavramların yararları şu şekilde de sıralanabilir:

1. “Çevrenin karmaşıklığını azaltmada yardımcı olur.
2. Çevredeki nesnelere tanınabilmesini kolaylaştırır.
3. Daha önce karşılaşılmış olan nesne ve olayların sonraki görüşlerde tanınmasını ve yeniden öğrenilmesi gereğini ortadan kaldırır.
4. Etkinlikleri planlamaya yardım eder.
5. Nesne ve olayları sınıflandırmaya ve bu sınıfları ilişkilendirmeye, sıralamaya yardım eder.
6. Kısaca kavramlar bireyin düşünmesini kolaylaştırır.”⁷

Kavramların yararlarını Erden ve Akman (1998) şu şekilde belirtmiştir:

1. “Kavramlar çevremizdeki sayısız nesne, fikir ve olayları kategorize etmemizi sağlar. Çevremizde temel özellikleri açısından benzer ancak ayrıntıları farklı çok sayıda nesne, olay vardır. Bunların hepsinin ayrıntılarını bilmek bir uzmanlık işidir. Kavramlar bizi detaylardan kurtararak çevremizdeki olaylar ve objeleri daha kolay tanımamıza ve anlamamıza yardım eder” (Erden ve Akman, 1998: 205).
2. “Kavramlar insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırır. İsteklerimizi ve mesajlarımızı kavramlarla daha ekonomik olarak aktarabiliriz. Ancak bireyler arasında kavram birliği olmadığı durumlarda yanlış anlaşılmalara da neden olabilir” (Erden ve Akman, 1998: 205).
3. “Kavramlar bilgilerin sistematik olarak sınıflandırılmasını ve örgütlenmesini sağlar. Kavramlar arasındaki ilişkiler ilkeleri oluşturur ve kavrayarak problem çözmeye yardımcı olur” (Erden ve Akman, 1998: 205).

4. “Kavramlar bize görelî olarak kalıcı bilgi sistemi sağlar. Birey bir kavramı öğrendiği zaman o kavramın örneklerini tanıyabilir ve sahip olduğu bilgi sistemini genişletebilir” (Erden ve Akman, 1998: 205).

2.1.3.1.3. Kavram Türleri

Bir kavramı tanımlayabilmek ve öğrenebilmek için öncelikle kavramın özelliklerini ve kavramı oluşturan alt kategorileri yani türlerini tanımak gerekir.

Şimşek (2006), kavramları aşağıdaki başlıklar altında türlerine göre sınıflandırmıştır:

1. “Somut Kavramlar - Soyut Kavramlar
2. Nesnel Kavramlar – İlişkisel Kavramlar
3. Üst Kavramlar – Alt Kavramlar – Bağlantılı Kavramlar
4. Kendiliğinden Kavramlar – Kendiliğinden Olmayan Kavramlar
5. Günlük Kavramlar – Bilimsel Kavramlar” (Şimşek, 2006: 29).

Somut kavramlar, fiziksel olarak beş duyu organı aracılığı ile algılanabilen ve anlamlandırılan kavramlardır. Çevremizde gördüğümüz kalem, kitap gibi eşyalar somut kavrama örnek olarak verilebilir. Soyut kavramlar ise, bazı benzer özellikleri taşımasının yanı sıra, çoğu özellikleri düşünsel ve hisse dayalı nitelik gösteren kavramlardır. Çevremizdeki insanlara karşı hissettiğimiz sevgi, öfke, adalet gibi düşünce ve duygularımız ise soyut kavramlara örnek verilebilir.

“Somut kavramlar, gözlenebilen ya da fiziksel olarak algılanabilen özellikleri nedeniyle aynı sınıflama içinde yer alan kavramlardır” (Şimşek, 2006: 29). Sağlıklı bir insan için bunları ayırt etmek zor değildir. Çünkü iki nesnenin benzer ya da farklı olduğu zaten fark edilebilmektedir. “Soyut kavramlar, benzer bazı özellikleri taşımakla birlikte, sözü edilen özellikleri bakımından düşünsel ya da tanımsal özellik gösteren kavramlardır” (Şimşek, 2006: 29). “Bunları kolayca ayırt edebilmek için kuramsal yönden bir tanım yapılmış olması ve bu tanımın zihinsel açıdan kafada canlandırılabilmesi gerekmektedir. Bu yüzden, soyut kavramlar bazen *tanımlanmış kavramlar* olarak da nitelendirilmektedir” (Şimşek, 2006: 29).

“Soyut ve somut kavramlar, kendi aralarında üç kriter bakımından farklılık gösterir. Bunlar; üyelik, dokunulabilirlik ve karmaşıklık ölçütleridir” (Newby ve

Stepich, 1987: 22).

Kavramlar, nesnel ve nesnelere birbirleriyle ilişkisini anlatmak için kullanılan yapılar olarak da kategorize edilebilmektedir. Nesnel kavramlar genellikle çevremizdeki maddi öğeleri ifade etmek için kullanılırken, ilişkisel kavramlar isemaddi öğeleri ifade eden kavramlar arasında ilişki kurmak için kullanılır. Şişe, bardak gibi eşyalar nesnel kavramlara örnek verilebilirken; bu nesnelere yapılan fiziksel anlamdaki iş ve etkileşim ise ilişkisel kavramdır. Örneğin bir bardak su getirmek gibi.

Eysenck ve Keane, kavramları ilişkisel ve nesnel olarak sınıflandırmışlardır. “Nesnel kavramlar, bireylerin kendi çevrelerinde bulabilecekleri fiziksel varlıkları ya da objeleri adlandırmak için kullanılan kavramlardır. İlişkisel kavramlar ise, nesnel kavramlar arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla kullanılan ve genel olarak sözel bilgilerden oluşan kavramlardır” (Eysenck ve Keane, 2000: 271).

Bir kavramın, aslında birçok şeyin ortak adı olmasının yanında, aslında kendisi de başka kavramların bir parçasıdır. Yani bir kavram kapsam olarak genel bir anlam da taşıyabilirken daha dar bir anlam da taşıyabilir. Örneğin, *masa* kavramından söz edildiğini varsayalım. Burada *masa* üst kavram, *yemek masası* da alt kavram olsun. *Masa* ile ilişkili olduğu halde aynı kategoride bulunmayan *sehpa* ise bağlantılı bir kavram olarak değerlendirilebilir.

“Kavram yapılandırılması içinde en tepede olan ve en geniş kapsamlılığı gösteren kavramlar üst kavram olarak adlandırılmaktadır” (Şimşek, 2006: 30). “Onların bir alt düzeyini, küçük bir bölümünü ya da özel bir parçasını oluşturan kavramlar ise alt kavram olarak tanımlanmaktadır” (Şimşek, 2006: 30). “Aynı aşamalı yapı içinde yer almayan ama sağladığı koşulluk nedeniyle belirli bir kavramla şu ya da bu biçimde ilişkili olan kavramlara da bağlantılı kavram denilmektedir” (Şimşek, 2006: 30).

Kavramlar aynı zamanda kendiliğinden ve kendiliğinden olmayan kavramlar olarak da sınıflandırılır. Kişinin zihinsel sürecinde oluşturduğu düşünce yapısını olduğu gibi ifade eden kavramlar kendiliğinden kavramlar, kişinin çevresinden etkilenerek oluşturduğu kavramlar ise kendiliğinden olmayan kavramlardır.

“Kendiliğinden kavramlar, bireyin düşündüklerini olduğu gibi göz önüne serer. Birey dünyayı nasıl algılıyorsa öyle yorumlar ve kendine göre özgürce açıklamaya çalışır. Örneğin bir çocuğun kediye miyav demesi kendiliğinden kavramlara örnek verilebilir” (Şimşek, 2006: 30). “Kendiliğinden olmayan kavramlar ise, bireyin genelde

çevresindeki diğer bireylerin yönlendirmesi doğrultusunda ortaya koyduğu düşünce yapısı sonucu oluşur. Çocuk kediye miyav demek yerine ebeveynlerinin öğretmesiyle kedi diye seslenmesi kendiliğinden olmayan kavramlara örnektir” (Şimşek, 2006: 30).

Piaget (1964), kavramları oluşumunu kendiliğinden kavramlar ve kendiliğinden olmayan kavramlar olarak ikili bir sınıflama ile açıklamıştır. “Kendiliğinden kavramlar, çocuğun düşünme özelliklerini doğrudan yansıtır. Kendiliğinden olmayan kavramlar ise, çocuğun genelde yetişkinlerin istediği doğrultuda sergilediği düşünme biçimini gösterir” (Piaget, 1964 :3).

Kavramlar günlük kullanım ve bilişsel alanda kullanımına göre de sınıflandırılmıştır. Günlük kavramlar çocukların çevrelerindeki diğer bireyler ve nesnelere ile etkileşimi sonucu meydana gelen ve günlük yaşam akışında gelişen kavramlardır. Günlük konuşmalarımızda kullandığımız *iş* kavramı, günlük kavramlara örnek verilebilir. Bilimsel kavramlar ise, belirli bir alanla ilgili olarak eğitim kurumlarında öğretilir. Bu kavramlar alanına ve amacına uygun biçimde tanımlanır, kendilerine has mantıksal yapıları vardır. Fizik alanındaki *iş* kavramı ise bilimsel kavramlara örnek verilebilir.

“Kavramların oluşumunu ele alan Vygotsky, iki tür kavramdan söz etmektedir. Günlük kavramlar, çocukların okul dışındaki yetişkinlerle etkileşimi sonucu ortaya çıkan ve günlük yaşam bağlamında gelişen kavramlardır” (Vygotsky, 1994: 367). “Bilimsel kavramlar ise, belirli bir bilim dalıyla ilgili olarak okulda öğretilir” (Vygotsky, 1994: 367).

“Vygotsky’e göre günlük kavramlar zamanla bilimsel kavramlara dönüşebilir ancak bakış açısının da değişmesinden dolayı artık birey için önceden algıladığı dünya söz konusu değildir ” (Vygotsky, 1994: 367).

Kavramların birbirleriyle olan ilişkileri dikkate alındığında, kavramlar bazı kriterlere göre farklılaşmaktadır.

Kavramların birbirleriyle olan ilişkilerinde farklılaşma derecelerini Fidan (1986) şu şekilde belirtmiştir:

1. “**Soyut Olma Derecesi:** Kavramlar taşıdıkları özelliklerin incelenmesi yönünden somuttan soyuta doğru derecelendirilebilir. Yetenek, adalet gibi kavramlar gözlenmesi zor olan özelliklere sahip olduklarından dolayı tahta, metal gibi kavramlara göre daha soyuttur” (Fidan, 1986: 188).

2. **“Karmaşıklık Derecesi:** Kavramlar sahip oldukları özelliklere göre basitten karmaşığa doğru bir sıralama gösterirler. Örneğin, taş, taş ev, kıymetli taş gibi” (Fidan, 1986: 188).
3. **“Farklılaşma Derecesi:** Bazı kavramlar birbiriyle ilişkili birçok kavramı içerir. Araba kavramı farklı kavramları içeren ve farklılaşan bir kavramdır. Otomobil, at arabası, el arabası araba kavramının içermiş olduğu alt kavramlardır” (Fidan, 1986: 188).
4. **“Özelliklerin Kritik Oluşu:** Kavramların oluşumunda en önemli nokta özelliklerin kritik olup olmamasıdır. Kritik özelliklere, kavramla doğrudan ilgili özellikler denilmektedir. Örneğin *kare* kavramının kritik özelliği bütün kenar uzunluklarının ve açı ölçülerinin birbirine eşit olmasıdır” (Fidan, 1986: 188).

“Martorella (1986) kavramaların ismi, ayırt edici özellikleri, ayırt edici olmayan özellikleri ve örnekleri olmak üzere dört ana özelliğinin olduğunu belirtmiştir” (Martorella, 1986: Akt.:Doğanay, 2002: 232). Martorella’ nın kavramları sınıflama sistemi Tablo 1.’de görülmektedir:

Tablo 1

Martorella’nın Kavram Sınıflaması

Sınıflamanın Temeli	Kavram Çeşitleri
Somutluk Derecesine Göre	1-Somut (kalem, kitap vb.) 2-Soyut (adalet, sevgi vb.)
Öğrenildiği Bağlara Göre	1-Formal (okul, program vb.) 2-İnformal (toplumsallaşma vb.)
Ayırt Edici Özelliklere Göre	1-Tek Boyutlu (koltuk vb.) 2-Çok Boyutlu (demokrasi vb.)
Öğrenilme Bakımına Göre	1-Eylemsel (futbol oynama vb.) 2-Simgesel (futbol maçı izleme vb.) 3-Sembolik (futbol hakkında okuma vb.)

(Martorella’nın Kavram Sınıflaması, Akt.:Doğanay, 2002: 232).

Turan (2002)'in aktardığına göre kavramlar algılanan, betimlemeli ve kuramsal kavram olarak üç kategoride toplanmıştır. “Algılanan kavramlar, insanların dış dünyadan duyu organları ile aldığı izlenimlerden oluşan rüzgar, dağ gibi kavramlardır” (Turan, 2002: 70). “Betimlemeli kavramlar, dış dünyadaki olaylarla doğrudan doğruya etkileşime giren insan, eşya ve olayların gözlenebilir niteliklerini özetlemeye, açıklamaya onlara anlam vermeye çalışan iklim, kuraklık gibi kavramlardır” (Turan, 2002: 70). “Kuramsal kavramlar, teorilerin oluşturduğu veya teorinin açıklanabilmesi için oluşturulan Big Bang gibi kavramlardır” (Turan, 2002: 70).

Kavram öğretiminde de kavramların sınıflandırılmış olması işimizi büyük ölçüde kolaylaştıracaktır. Bu sınıflamalar sayesinde öğrenilecek ve öğretilecek kavramlar bilgi yığını olmaktan çıkıp düzenli bilgi haline gelir. Böylece zihnimizde oluşabilecek karmaşıklığın ve bilgi kirliliğinin de önüne geçilmiş olur. Öğretilecek olan kavramların hangi kategoride olduğuna, hangi yaş grupları için uygun olduğuna ve kavram öğretiminde kullanılacak olan yöntem ve stratejilerin seçiminde dikkat edilmeli ve özen gösterilmelidir. Çünkü çocukların gelişimsel özellikleri öğrenecekleri kavramlara ve öğretim yoluna uygun olmalıdır.

“Kavramların sınıflandırılması, kavramların öğretiminde öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır. Seçilen kavramın türüne göre, öğretimde kullanılacak olan etkinlik ve stratejilerinin belirlenmesi gerekir. Ayrıca öğrencilerin gelişim özellikleri de hangi tür kavramların, belirli yaşlarda kazandırılabilceği konusunda önem taşımaktadır. Örneğin; soyut düşünebilme aşamasına henüz gelmemiş çocuklara soyut kavramları kazandırmak güç olacaktır” (Doğanay, 2002: 232).

Kavramların çeşitlerinin ve kullanım alanlarının sınıflandırılması öğretim etkinliklerinin hazırlanmasında öğretmene ve öğrenciye kolaylık sağlar. Böylece öğrencilerin gelişimsel özellikleri de dikkate alınarak kavramın çeşidine göre etkili öğretim stratejiler geliştirilebilir.

“Kavramları anlamlı yapılar haline getirmek için çeşitli kategorize işlemleri yapılmıştır. Böylece kavramın türüne göre öğrenme şekli de zihnimizde daha belirgin hale gelmektedir. Kavramların kategorize edilmelerinde de farklı öneriler bulunmaktadır. Kavramların bu ve benzeri şekilde kategorize edilmiş olması öğretim etkinliklerinin hazırlanmasında öğretmene kolaylık sağlar” (Öktem, 2006: 45- 46).

2.1.3.2. Kavram Öğrenme

Kavram öğrenme aşamalardan ve belirli bir süreç sonunda oluşur. Kavram öğrenme öğrenen ve çevresel kaynaklı çeşitli unsurlardan etkilenir.

2.1.3.2.1. Kavramın Öğrenilmesi

Kavram öğrenimi erken yaşlarda başlar. Birey öncelikle çevresinden duyduklarını anlamlandırıp beden dili ile karşılık verirken zamanla duyduklarını anlamlandırıp sözcük olarak karşılığını konuşarak verir. Yani düşündüklerini sözcüklere dökerek kavramsallaştırmış olur. Bu kavram öğrenme süreci öğrencinin öğrenebilme seviyesine göre farklılaşmaktadır. Bu durum ilerleyen bir süreçtir ve ilerleyen yaşlarda çeşitli stratejiler kullanılarak karmaşık yapıdaki kavramların öğrenilmesi ile devam eder.

“Çocuk okul öncesinde kavramlara ilişkin birtakım ön bilgiler edinir ve kendince *özgün kavramlar* oluşturur. Bunlar yetersiz ya da yanlıştır. Örneğin; çocuk *dede* kavramı, *kır saçlı kişi* ile sınırlandırır. Daha koyu renkli saça sahip birinin dede oluşunu kabullenemez” (Nas, 2006: 116). “Kavram öğrenme, çocuğun gelişmişlik düzeyi ile ilgilidir ve kavram gelişimi çocuğun gelişimini izler” (Nas, 2006: 116).

“Kavram öğretimi için öğrencilerin seviyelerine ve algılama düzeylerine göre stratejiler geliştirilmesi gerekir. Bunun sağlanabilmesi de öğrencilerin kavramlar hakkında var olan bilgi durumlarının bilinmesine bağlıdır” (Akdeniz, Bektaş ve Yiğit, 2000: 6).

Kavram öğrenme bilişsel gelişimin ilk basamaklarından biridir ve kavram öğrenme dört aşamalı bir süreç halinde gerçekleşir. Aynı kavramın çeşitli düzeylerde, farklı yöntemlerle, nasıl öğrenildiği ve bu kavramların nasıl kullanıldığı üzerinde durulur.

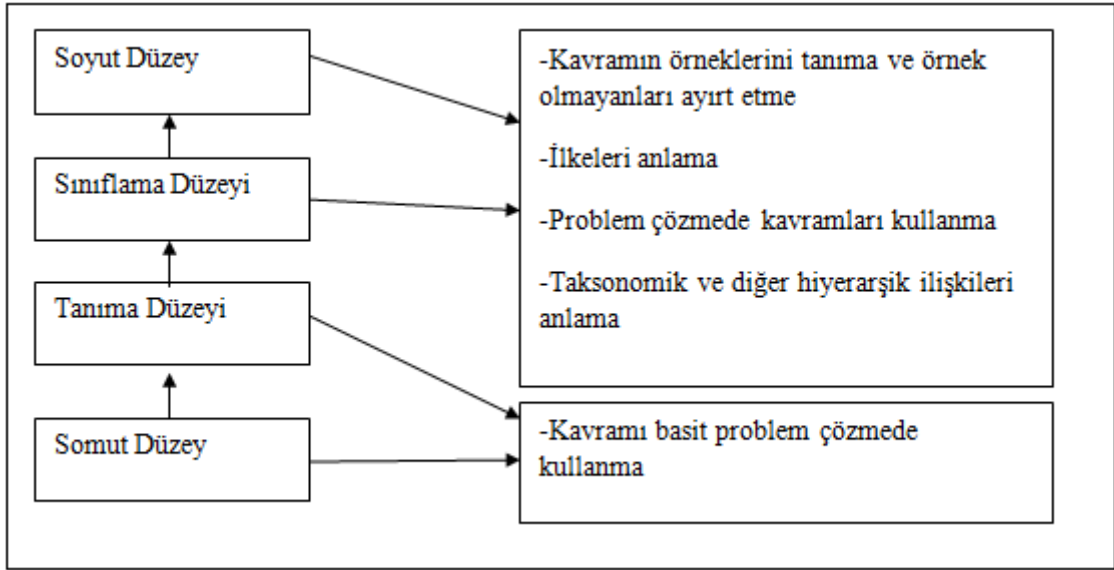
Kavram öğrenimi bilişsel gelişimin temelini oluşturur ve kavram öğrenme aşamalı olarak dört düzeyden oluşmaktadır (Senemoğlu, 2005: 514):

- 1- “*Somut Düzey*: Bu düzeyde birey çevresine dikkat etme, ayırt etme, farklı durumlarda tanıma gibi zihinsel süreçlerden geçer. Örneğin; çocuk silgiyi gördüğünde ona dikkat eder. Çevresindeki diğer nesnelere ayırt eder. Daha sonra aynı silgiyi aynı yer ve durumda gördüğünde anımsar” (Senemoğlu, 2005: 514).

- 2- “*Tanıma Düzeyi*: Somut düzeyde çocuk sadece nesneyi görerek kavramı öğrenir. Tanıma düzeyinde ise nesne ile duyu organları aracılığı ile etkileşime geçerek kavramın adını öğrenir ve kodlar. Örneğin; çocuk somut düzeyde aynı yer ve durumda gördüğü silgiyi hatırlayabilirken, tanıma düzeyinde ise başka bir yer ve durumda gördüğü silginin aynı silgi olduğunu fark ederek anımsayabilir” (Senemoğlu, 2005: 515).
- 3- “*Sınıflama Düzeyi*: Bu düzeyde kavram öğrenimi için çocuk kavramın en az iki örneğini tanıma seviyesinde bilmelidir. Bu düzeyde çocuk iki ya da daha fazla nesnenin eşdeğer olduğunu genelledebilmelidir. Örneğin; çocuğun farklı fiziksel özellikteki kitapları eşdeğer olarak aynı kategoride görmesi, sınıflama düzeyinde kavram öğrenmedir. Yani çocuk bu kitapların kullanılış amacını (roman, ders kitabı gibi) açıklayabilme seviyesindedir” (Senemoğlu, 2005: 515).
- 4- “*Soyut Düzey*: Çocuk kavram özelliklerini doğru tanıdığına, kavramın adını öğrenme, kavramın kritik özelliklerini ayırt etme, kavramın genel geçer tanımını verme, kavram örneği verme ve diğer kavram örneklerinden ayırma gibi süreçleri tamamladığında bu düzeyde kavram öğrenmiş olarak sayılabilmektedir” (Senemoğlu, 2005: 515). “Örneğin; çocuk silgi olarak adlandırılan nesnelere sınıfının genel özelliklerinin neler olduğunu ve kavramı diğerlerinden ayıran kritik özelliklerini açıklayabiliyorsa silgi kavramını soyut düzeyde öğrenmiş kabul edilmektedir” (Senemoğlu, 2005: 515).

“Kavramların çoğunluğu dört düzeyde öğrenilir. Örneğin; hayvanlar, bitkiler, cansız varlıklar vb. sözel olarak temsil edilen bazı kavramlar da dört düzeyde öğrenilir. Örneğin; yüzme, daktilo etme, bisiklet sürme gibi” (Senemoğlu, 2005: 518).

“Ancak sadece bir örneği olan bazı kavramlar, somut düzeyde, tanıma düzeyinde ve soyut düzeyde öğrenilmesinin dışında bu kavramların sınıflama düzeyleri yoktur. Çünkü zaten bunlar tek bir kavramdır. Örneğin, *dünyanın etrafında dönen ay* kavramı. Atom, ruh, edebiyat gibi bazı kavramlar algılama yolu ile edinildiğinden gözlenebilir örnekleri yoktur ve sadece soyut düzeyde öğrenilebilirler” (Senemoğlu, 2005: 518).



Şekil 2. Çeşitli Aşamalarda Öğrenilen Kavramların Kullanımları (Senemoğlu, 2005: 518).

Kavram öğrenme süreci ele alındığında bu sürecin ve öğrenilen kavramların hayata geçirilmesinin zor olduğu görülmektedir. Bir kavramın tam manasıyla öğrenilmesi demek kavramın bilişsel olarak öğrenilmesi, genellenebilmesi ve aynı zamanda davranışa dönüştürülüp kullanılması demektir.

Ülgen(2004), “kavram öğrenmeyi, uyarıların uygun şekillerde sınıflamalar yapılarak zihinde bilginin oluşturulma süreci olarak ifade etmiştir. Yani kavram öğrenme zihinde yapılanma ve yapılandırma işlemlerinden oluşur. Kavram öğrenmeyi süreç ve ürün olarak iki koldan incelemiştir” (Ülgen, 2004: 117):

- 1- *Ürün Olarak Kavram Öğrenme:* “Öğrenme süreci sonunda meydana gelen çıktıları davranışçı yaklaşım penceresinden bakıldığında kavramla alakalı olarak kişinin gözlenebilen davranışları, sözel ifadeleri ön plana çıkar” (Ülgen, 2004: 117). “Bilişsel yaklaşım açısından bakıldığında ise kavram öğrenme, daha önce öğrenilmiş olan bilgileri hatırlanıp transfer edilerek yeniden yapılandırılması ile oluşur. Öğrenme süreci sonunda hem bireyin gözlenebilen davranışlarında hem de bilişsel yapılarında değişiklikler görülür” (Ülgen, 2004: 117).
- 2- *Süreç Olarak Kavram Öğrenme:* “Süreç olarak kavram öğrenimini davranışçı yaklaşım uyarıcı ile tepki arasındaki bağ olarak açıklarken bilişsel yaklaşım kavram ile ilgili öğrenilenler arasında ilişki kurarak şemalar geliştirme ve ilkeler oluşturma olarak açıklamaktadır” (Ülgen, 2004: 118).

2.1.3.2.2. Kavram Öğrenme Aşamaları

Kavram öğrenme bireyin dünyaya gelişi ile başlar ve hayatı boyunca devam eder. Yaşamının ilk yıllarında basit ve somut kavramları öğrenen birey yaş ilerledikçe daha karmaşık kavramları da öğrenir. Yaşamın ilk yıllarındaki kavram öğrenimi rastlantısal olarak gerçekleşse de kavram öğrenmenin planlı ve amacına uygun olarak öğrenimi ve öğretimi eğitim öğretim yaşantısı ile olur.

Kavram öğrenme, kavram oluşturma ve kavram kazanma olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır:

1. *Kavram oluşturma:* Kavram örneklerinin kritik özelliklerinin dikkate alınarak benzer özelliklerinden yola çıkarak genellemeler ve tanımlar yapılmasıyla oluşur. Kavram oluşturma çocukluk yıllarında daha yoğun olmakla birlikte ömür boyu devam eder.

“Kavram oluşturma, kavramın örneklerinin benzer ve farklı yönlerinin algılanıp benzerliklerinden yola çıkarak genellemelere gidilmesi ile oluşturulur” (Ülgen, 2004: 120). “Bu süreçte birey, objelerle ilgili oluşturduğu şemaya dayalı olarak hatırlama ve objeler arası ilişki kurma işlemi yapar. Örneğin; yaklaşık üç aylık bebekler annelerini ya da kendilerine bakan kimseyi gördükleri zaman onu tanır ve gülümserler. Sonra aynı tepkiyi diğer insanlara genellerler. İnsan kavramı bu şekilde oluşmaya başlar” (Ülgen, 2004: 120).

“Okulda eğitim öğretime başlayan çocuklar genel olarak kavram oluşturmaya sıfır seviyesinden başlamazlar. O kavramın sahip olduğu genel nitelikler ile ilgili olarak az çok, doğru ya da yanlış fikirleri vardır” (Ülgen, 2004: 120).

2. *Kavram kazanma:* Kavram oluşturma ve öğrenme kavram kazanmanın ön koşuludur. Kavram kazanma, kavramları kurallarına göre gruplamayı ve işlemsel bilgiyi kullanmayı gerektirir.

“Kavram kazanma, “oluşturulmuş olan kavramı uygun ölçütlere göre gruplara ayırma işlemidir. Kavram kazanmada mantıklı bir gruplama, geliştirilen şema ile birlikte oluşan kavramın niteliğine dayalıdır. Birey, algıladığı özelliklerin ve onlar arasındaki ilişkilerin doğasına uygun mantıksal kurallar ve ölçütler seçer ve bunları uygulayarak kavramın ayrıştırmasını yapar” (Ülgen, 2004: 121).

“Temelde kavram oluşturma, farklı özellikleri benzerden ayırarak benzerliklerden genelleme yapma işlemine dayanırken, kavram kazanma ayırıştırma işlemine dayalıdır. Kavram oluşturma tanımsal bilgi, kavram kazanımı ise işlemsel bilgi ile ilgilidir” (Ülgen, 2004: 121).

2.1.3.2.3. Kavram Oluşturma Süreçleri

Kavramlar genel özellikleri itibari ile çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamaların dışında kavramlar öğreniliş yollarına bakılarak da algılanan kavramlar, betimlemeli kavramlar ve kuramsal kavramlar olmak üzere üç gruba ayrılırlar.

Öğreniliş yollarına bakılarak kavramlar üç grubu ayrılabilir:

- 1- *Algılanan Kavramlar:* Duyu organları aracılığıyla dış dünya ile etkileşim sonucunda oluşan ve anlamlandırılan sert, yumuşak, sıcak gibi kavramlardır. Oysaki aç ya da tok olma, ağrı ya da sızı, enerjik olma gibi kavramlar izlenimler ve algılamalar yolu ile öğrenilir.

“Bazı kavramlar insanın dış dünyadan duyu organları ile aldığı izlenimler sonucu oluşur. Bazı kavramlar ise yine duyu organlarından gelen izlenimler yolu ile öğrenilir” (Ayas, 2006: 86).

- 2- *Betimlemeli Kavramlar:* Bireyler çevreleri ile birebir ve doğrudan etkileşime girerler. Bunun sonucunda gördükleri ve algıladıkları kavramların kritik özelliklerini anlamaya ve açıklamaya çalışırlar. Bu sayede edinilen kavramlara betimlemeli kavramlar denilebilir. Birbiri ile karşılaştırılan iki kavramın özelliklerinin açıklanması, birinin diğerine göre farklı ve üstün yönlerini öğrenilmesi ise betimlemeli kavram öğrenme olarak ele alınabilir.

“Dış dünyadaki varlıklar ve olaylar ile doğrudan doğruya etkileşime giren insan, etrafındaki eşya ve olayların gözlenebilir niteliklerini özetlemeye, açıklamaya ve onlara anlam vermeye çalışır. Bu yolla edinilen kavramlara betimlemeli kavramlar denir” (Ayas, 2006: 86).

- 3- *Kuramsal Kavramlar:* Bazı kavramlar kişinin çevresi ile irtibat ve iletişimi sonucu değil düşünme süreci sonucunda öğrenilir. Bu süreç sonunda ortaya çıkan kavramlara kuramsal kavramlardır.

“Bazı kavramlar bireyin dış dünya ile doğrudan doğruya etkileşimi ile değil, zihnin operasyonları ile öğrenilir. Einstein’ın izafiyet teorisi kuramsal kavrama örnektir” (Ayas, 2006: 86).

2.1.3.2.4. Kavram Öğrenme Koşulları

Kavram öğrenme basit bir öğrenme öğretme süreci olarak değil, öğrenci merkezli bir yaklaşımla ele alındığında tüm öğretim yöntemlerinin ve problem çözmenin bir bütün olarak kullanıldığı süreç olarak görülebilir. Bu süreçte öğrenmeyi etkileyen öğrenci kaynaklı ve çevresel kaynaklı pek çok unsur bulunmaktadır.

“Kavram öğrenme sürecinin kendine göre bazı koşulları vardır. Bu koşullar; zaman, bellek süreci, dikkat ve odaklaşma, kavram öğrenme stratejileri, dil, gelişim düzeyi ve uyarıcı sunusudur” (Ülgen, 2004: 124).

- Zaman:

Kavram öğrenmede zaman önemli bir değişkendir. Çünkü sinir sisteminin yeni bir uyarıcıya uyum sağlaması için zihnin belirli bir süreye ihtiyacı vardır. Bazı öğrenciler kavramlar ve kavramın karşılığı olan örneklerle karşılaştıklarında hemen özümseyebiliyor ve algılama işlemini gerçekleştirebilirken bazıları da karşılaştıkları örnekleri belirli bir zaman diliminden sonra özümseyebilmektedirler. Çünkü kısa süreli belleğin kapasitesi zaman açısından sınırlıdır. Birey kısa süreli bellekte belli bir zaman kesitinde karşılaştığı kavramları tanır ve onları işleminden geçirir. Eğer öğrenciye kavram sunulduktan sonra düşünme süresi verilmezse öğrenci bu örneği tanıma sürecini tamamlamadan diğer sunulacak olan örneği kaydedemez.

“Öğrenci, bir kavramın örnekleriyle karşılaştığında onları tanımak, oluşturduğu kavramın çeşitli boyutlarını içeren olumlu ya da olumsuz örneklerle kıyaslamak, gerekli bilişsel işlemleri yapabilmek, öğrendiklerini gözden geçirebilmek için, ihtiyacı olan süre tanınmalıdır. Bundan dolayı örnekler öğrenciye sırası ve uygun süre aralıkları ile sunulmalıdır. Çünkü kısa süreli bellek de işlem süresi kişiden kişiye ve konudan konuya göre farklılık gösterebilmektedir” (Ülgen, 2004: 125).

“Ayrıca kavramın oluşturulması ile öğrenimi arasında belirli bir zaman diliminin olması kavram öğrenimini güçlendirmektedir” (Tennyson, 1983: 280).

- Bellek:

Kavram öğrenme sürecinde bellek, uzun ve kısa süreli belleğin kapasitesi, bilgi öğrenme süreci ve kodlanması, bilişsel kaynakların kullanımı, kavram öğrenme öğrenilenlerin hatırlanması olmak üzere birçok bakımdan önemlidir.

“Öğrenilen verilerin kalıcılığının sağlanması büyük oranda bellek ile alakalıdır. Bellek ile öğrenme süreçleri birbirini tamamlaması açısından önemlidir. Öğrenilenlerin hatırlanabilmesi için öğrenilen kavram ya da veri kodlanabilecek hale getirilmelidir. Bu bağlamda etkili öğrenme ve öğrenilenlerin hatırlanabilmesi için bellek destekleyicilere ihtiyaç vardır” (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007: 103).

“Bellek destekleyicilerin ana görevi, yeni öğrenilen kavramların bireyin uzun süreli belleklerinde var olan bilgileriyle ilişkilendirilmesine yardımcı olmaktır. Yeni kazanılan bilgilerin ilişkisi ne kadar sağlıklı kurulursa, bellekte o kadar uzun süre kalır” (Mastropieri ve Scruggs, 1998: 207).

- Dikkat ve odaklaşma:

Kavram öğrenme sürecinde uyarıcıların farkında olunması ve kodlama yapılması dikkat kapasitesi ile ilgilidir. Bu süreçte, dikkat süresi sınırlı olduğundan çeşitli kanallardan gelen uyarıcılara bölünmemeli, birey tüm dikkatini bilişsel kaynakları incelediği kavram üzerinde yoğunlaştırmalıdır.

“İnsanların dikkat kapasitesinin sınırsız olmadığı ve duyuşsal kayıttaki bilgilerin yalnızca bir miktarının kısa süreli belleğe aktarılabilmesi göz önüne alınmalıdır. Yani uyarıcı karmaşık bir yapıda olduğunda üst düzey bir düşünme gerektirdiğinden birey yalnızca bir şeyi takip edebilmektedir” (Banikowski ve Mehring, 1999: 3).

- Kavram öğrenme stratejisi:

Kavram öğrenme stratejisi, bireyin kavramı öğrenmek için uyguladığı çalışma planını ve izlediği yolları kapsar.

“Bireyin bir kavramı öğrenmek için nasıl planlı bir şekilde inceleme yaptığına, inceleme sırasında kavramı öğrenme ilkelerini nasıl oluşturduğuna dikkat çeker” (Ülgen, 2004: 129).

- Dil:

Bireyin çevresiyle ilişki kurup bu ilişkiyi devam ettirebilmesi ve çevresinden yararlanması kurduğu iletişime bağlıdır. Birey düşündükçe ve düşüncelerini ifade ettikçe dili kullanım bilgisi de artar. Kavramları niteleyen özellikler de çeşitli kelimeler kullanılarak ifade edilir ve kavramlar etkileşim alanlarında öğrenirler. Bundan dolayı dil kavram öğrenmede gerekli ve önemlidir. Karşılaşılan kavramların sayısı arttıkça ve kapsamı genişledikçe, dil kavramların anlamsal olarak da öğrenilmesini kolaylaştırır.

“Dil, dünyayı yöneten kuralları anlama yeteneğidir. Dilin kullanım bilgisi, bireyin anlam geliştirmesine yardımcı olur” (Ülgen, 2004: 132)

- Gelişim düzeyi:

Kavram öğrenme sürecinde bireyin öğrenmeye hazır hale gelmesi yani gelişim olarak uygun düzeyde olması önemlidir. Kavram öğrenme sürecinde bireyin bilişsel gelişimi üzerinde durulduğunda, kavram öğrenme stratejisinin geliştirmesi, uygun ortamın sağlanması durumunda öğrenme daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilir. Ayrıca bireyin etkileşim halinde bulunduğu sosyal ve fiziki çevresi ne kadar kapsamlı olursa çevresini tanıma ve gözlem yapma imkanı da o kadar yüksek olacaktır. Bu durum da bireyin öğrendiği kavramların çeşitliliğini arttıracaktır.

“Birey bilişsel gelişim sürecinde çevresini tanıma, gördüklerini ve duyduklarını anlama, anlamlandırma ve öğrenme gayreti içerisindedir. Bu süreçte bireyin içinde bulunduğu sosyal ve fiziki ortam ne kadar kapsamlı olursa öğrendiği kavramların ve bilgilerin de o derece çeşitli olduğu söylenebilir” (Kol, 2011: 16).

- Uyarıcıların seçimi:

Kavram öğretim sürecinde uyarıcılar da oldukça önemlidir. Öğrenme süreci içinde kullanılan çeşitli teknolojik araçlar ve materyaller, kavramı tanımlayıcı örnekler uyarıcı niteliğindedir ve öğretim sürecine yardımcı olan destekleyicilerdir. Ayrıca uyarıcıların öğrencilerin ilgilerini çekebilmesine ve seviyelerine uygun olmasına dikkat edilmelidir.

Demirel (2009), “eğitim programlarının önemli ayaklarından birinin öğrenme yaşantılarının olduğunu belirtmiştir. Öğrenme yaşantıları düzenlenirken süreç içinde kullanılacak olan materyaller öğrencilerin ilgilerini çekebilmeli ve onları araştırmaya yönlentmelidir” (Demirel, 2009: 151).

“Kavramların öğretiminde kavramının özelliklerini açıklayıcı örneklerden yararlanır. Bunlar olumlu ya da olumsuz örnekler olabilir. Olumlu örnekler kavramın özelliklerini temsil eden örnekler iken olumsuz örnekler ise kavramı tanımlayan ancak öğrenilmesi amaçlanan özellikleri netleştiren örneklerdir” (Ülgen, 2004: 134).

Ayrıca kavram oluşturma sürecinde, kavramın özelliklerine ilişkin olarak verilebilecek uyarıcı niteliğinde olan olumlu ya da olumsuz örnekler belirlenirken dikkatli olunmalı ve örneklerin veriliş sırasına özen gösterilmelidir.

Kavram oluşturmaya ilgili örnekler;

- “Olumlu örnekler, öğrenilmesi hedeflenen kavramın bir ya da birden fazla niteliğini karşılayabilir. İhtiyaç halinde bir niteliği temsil eden daha fazla örnek kullanılabilir.
- Olumlu örnekler, öğrenilmesi amaçlanan kavram özelliklerini kapsayacak nicelikte olmalıdır.
- Olumlu örneklerin sayısı olumsuz örneklerin sayısından az olmamalıdır.
- Olumsuz örnekler, kavramın niteliklerinin kendine benzer kavramlardan ayırımı yapabilecek şekilde ayarlanmalıdır.
- Olumlu ya da olumsuz kullanılan bütün örnekler, öğrencinin kendi yaşamından seçilmelidir.
- Olumlu örnekler, öğrencinin benzer yönleri fark ederek kavramla ilgili genellemelere ulaşmasını ve kavramın tanımlanmasını sağlayacak özellikte ve sayıda olmalıdır” (Ülgen, 2004: 135).

2.1.3.3. Kavram Öğretimi

İnsanın düşünebilen bir varlık olmasının yanında öğrenme kapasitesinin de olması onu diğer canlılardan ayıran önemli özelliklerdir. Birey, biyolojik ve bilişsel gelişimine paralel olarak ve çevresi ile geçirmiş olduğu yaşantılar sonucunda öğrenme kapasitesini arttırabilir. Öğrenme sonucunda bireyde görülebilir ve fark edilebilir davranış değişikliği meydana gelmektedir.

“Öğrenme işi, davranışta yaşantılar ve deneyimler sonucunda zamanla meydana gelen kalıcı değişimler şeklinde tanımlanabilir” (Özbay, 2004: 133).

“Öğrenme, yaşamın her alanı için gerekli olup insan davranışlarının çoğunu kapsamaktadır” (Özer ve Şahin, 1996: 78).

Davranışlarımızın büyük bir çoğunluğu öğrenme sonucu meydana gelmektedir. Öğrenme durumu ise bireyin gelişiminin bir parçasıdır ve dolayısıyla gelişimin özellikleri de öğrenme ile ilişkilidir. Bireyin öğrenme durumları, gelişimsel olarak belirlenen kritik süreçler ile bağlantılıdır.

İnsan gelişiminde bazı temel ve evrensel ilkeler vardır ve insan gelişimi bahsedilen bu ilkeler doğrultusunda ilerlemektedir. Senemoğlu (2005) bu ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. “Gelişim, kalıtım ve çevre etkileşiminin sonucunda meydana gelir.
2. Gelişim süreklidir ve belirli aşamalarda gerçekleşir.
3. Gelişim nöbetleşe devam eder.
4. Gelişim bastan ayağa, içten dışa doğrudur.
5. Gelişim genelden özele doğrudur.
6. Gelişimde kritik dönemler vardır.
7. Gelişim bir bütündür.
8. Gelişimde bireysel farklar vardır” (Senemoğlu, 2005: 6–7).

Bir konunun öğretimi, bireyin o alanda üst düzey zihinsel becerileri yerine getirebilmesini amaçlamaktadır. Birey düşünmeden sadece ezberleyerek bilgiyi öğrenmiş olmadığı gibi o bilgiyi de kullanamaz.

“Bir konunun öğretilmesi, bireyin o konuda tanımlama, sınıflandırma yapma, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmesini hedefliyorsa önem taşır. Bunlar tür etkinlikler düşünme sürecinin önemli aşamalarıdır” (Özden, 1997: 93). “Bu tür öğretimde öğrenci düşünmeyi öğrenmeden, sadece ezberleyerek analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşüncel becerileri ortaya koyamaz. Herhangi bir konuyu öğrenmek, eşya ve olguları algılamada öğrencinin zihninde aksiyonlar oluşturabildiği ve ona bir bakış açısı kazandırabildiği oranda değer taşımaktadır” (Özden, 1997: 93).

Kavramlar bilginin temeli olarak görülmektedir. Birçok alanda var olan bilgiler kavramlardan ve kavramlar arası ilişkilerden meydana gelmektedir. Bundan dolayı kavram öğrenme ve öğretme birey için önemlidir. Kavram öğrenme bilişsel yapıda var

olan kavramlara yenilerinin eklenmesi veya yeniden yapılandırılması ile oluşurken kavram öğretimi ise, ilgili kavramın bireyin zihninde oluşmasını gerçekleştirme sürecidir. Çocuğun zihnine yerleşen her yeni bilgi önce karmaşıklığa neden olsa da öğrenilenler adlandırıldıkça ve kullanıldıkça karmaşıklık giderilir. Böylece anlamlı öğrenme sağlanmış olur.

“Kavram öğretimi, öğretim sürecinin ilk ve en önemli adımlarından biridir. Çünkü öğrencinin bilgiyi ne şekilde öğrendiği ve nasıl oluşturduğu, bilgide gerçekleşen doğru ve yanlış oluşumları içinde bulunduran kavram öğretimi; anlamlı ve etkili öğrenmenin sağlanabilmesi için ilk basamak olarak sayılabilir” (Dönmez, Alaz ve Aydoğan, 2008: 177).

“Kavramlar bilgilerin temel taşlarıdır ve genel geçer bilgiler de bu kavramlar arası ilişkilerden oluşmaktadır. İnsanlar, çocuk yaştan itibaren kavramları ve onların dildeki karşılıklarını (sözcükleri) öğrenmeye başlamakta, onları sınıflandırmakta ve kavramlar arası ilişkileri yani bilgileri keşfetmektedir. Zihinsel yapıda var olan kavramlara, yeni kavramların eklenmesi, var olanın düzenlenmesi ya da yeniden yapılandırılması yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir” (Çaycı, 2007: 91). “Diğer taraftan kavram öğretimi ise, ilgili kavramın çocuğun zihninde oluşmasını sağlama işidir” (Çaycı, 2007: 91).

Kavram öğretimi sürecinde karşılaşılan zorlukların büyük bir kısmı muhtemeldir ki soyut anlam özelliği gösteren kavramların öğretimi sırasında yaşanmaktadır. Çünkü kavramın anlam itibari ile soyut olması, şekil ve görünüş itibari ile dış dünyada duyu organları ile algılanamaması soyut kavramların öğretimi sürecini zorlaştırmaktadır. Soyut kavramların öğretimi süreci çeşitli öğretim faaliyetleri ile zenginleştirdiğinde başarıya ulaşmak daha kolay olacaktır. Somut anlam taşıyan kavramların ise algılanması ve görünüş olarak kavranması daha kolay olduğundan öğretimi de daha kolaydır.

“Somut anlam taşıyan kavramların öğretiminde zorluk çekilmez. Çünkü öğrenci gayri ihtiyari hayatının çoğu alanında mutlaka somut kelimelerle karşılaşır ve öğrenir. Fakat aynı durum soyut anlamlı kavramların öğretimi için geçerli değildir” (İşcan, 2011: 519).

“Soyut kavramları, gözlem ve deneyimlerden yararlanma, bağlantı kurma, dramatize etme ve oyun gibi çeşitli yollarla etkili bir biçimde kazandırmak mümkündür.

Yaşantı durumuna, kitap okuma alışkanlığına, gözlem ve deney yapma gücüne göre soyut kavramların öğrenilme durumu farklılık göstermektedir. Öğrencilerin zengin bir öğrenme ortamı içinde olması, çeşitli zihinsel faaliyetlerden fazlaca yararlanması soyut kavramların öğrenilmesinde önemli noktalardır” (İnce, 2006: 121).

Kavram öğretiminde çeşitli stratejiler kullanılırken bazı ilkeler de göz önüne alınmaktadır. Kavram öğretim sürecinde atılması gereken ilk adımlardan biri öğrenciyi hedeften haberdar etmektir. Daha sonra öğrenciyi kavramı en iyi tanımlayan örnekler basitten karmaşığa doğru verilir ve kavramın kritik özelliklerine ulaşılır. Bu süreçte çeşitli yazılı ve görsel materyaller kullanılmalıdır ve süreç sonunda öğrenme düzeyini belirlemek amacıyla geri bildirimler verilmelidir.

“Öğrencilere kazandırılması amaçlanan kavramlar mutlaka onların gelişimsel özelliklerine uygun olarak belirlenmelidir. Öğrenene görelilik, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene gibi ilkeler dikkate alınmalıdır” (Şenyurt, 2015: 73).

Kavram öğretiminde dikkate alınan bazı ilkeler başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Bu ilkelerden birkaçı şu şekildedir:

1. “En iyi örneğin seçilmesi başarıyı artırır. Kavram öğretiminde verilen örneklerin sırası önem taşımaktadır. Mantıklı ve akılcı yapılan bir sıralama rastgele yapılmış olan bir sıralamadan daha etkilidir. Kavram öğretiminde verilecek ilk örnek kavramın sahip olduğu tüm özelliklerine sahip olmalı ve öğrenci tarafından da bilinmelidir. Kavram kazanılmaya başlandıktan sonra alışılmışın dışındaki örneklere geçilmelidir.
2. Öğrencilere kavramın kritik özellikleri mutlaka öğretilmelidir.
3. Öğrencilerin kavramla ilgili verdikleri örneklerin doğruluğu hakkında kendilerine bilgi verilmelidir. Diğer bir deyişle dönüt- düzeltme işlemine yer verilmelidir.
4. Kavramın daha iyi anlaşılması için grafik, resim, şema, tablo gibi görsel araçlardan yararlanılmalıdır. Bunlar öğrencilerin zihinlerinde imajlar oluşturarak kavramın somutlaşmasına ve kavramlar arasındaki ilişkilerin kurulmasına yardımcı olurlar” (Erden ve Akman,1998: 209).

2.1.3.3.1. Kavram Öğretimi Gereççeleri

Birey doğumundan itibaren çeşitli sesler duyarak anlamlandırmaya çalışsa da zihinsel ve dilsel olarak belirli bir olgunluğa eriştikten sonra kavramlarla daha fazla karşı karşıya kalacaktır. Bireyin çevresi ile etkileşiminin sağlıklı olması, düşündüklerini ifade edebilmesi ve ifade edilenleri anlayabilmesi, okul hayatında başarılı olabilmesi için kavram öğrenmeye ihtiyacı vardır. Kavram öğretimi sürecinde de belirli gereççelere uyulduğunda kavramın öğrencinin zihninde oluşması daha kolay olmaktadır.

Efe (2007)'ye göre kavram öğretimi, bazı kavramların öğrencinin zihninde oluşmasını sağlamak amacıyla yapılır. Kavram öğretiminin gereççeleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. “Günümüzde kullanılan öğretim yaklaşımları kalıcı öğrenmenin işlemsel değil, kavramsal olduğunu kabul etmektedirler.
2. Öğrenci öğrendiği bilgi ve kavramları yeni karşılaştığı durumlara uygulayabilirse öğrenmiş (kavramış) sayılır.
3. Öğrencilerin günlük deneyim ve yaşantılarından ya da daha önceki yaşantılarından kazandıkları bilgiler, daha sonra öğrenecekleri bilgiler üzere ciddi etkiler yapmaktadır. Özellikle, öğrencilerde yanlış anlamalar varsa, bunların yeni bilgilerin öğrenilmesi üzerine etkileri daha fazla olmaktadır.
4. Bilinen ve araştırmaların gelişmesi neticesinde her gün yeni bilgilere ulaşılmaktadır. Bu gelişme öylesine hızlı olabilmektedir ki bu durum insanın algı sınırını aşmaktadır. Bundan dolayı, kavramsal olarak temel bilgileri kazanmak daha önemli hale gelmektedir.
5. Öğrencilerin daha önceki yıllarda okul yaşantısı sürecinden ve çevre ile etkileşimlerinden kazandıkları yanlış anlamalar düzeltilmeden bilimsel olarak kabul edilebilir bir düzeyde kavramsal öğrenme gerçekleşemez.
6. Sınıfta farklı öğrenme düzeyinde öğrenciler bulunduğu için, aynı hızla öğrenemezler. Öğretmen kavram öğretimi üzerinde durarak her düzeye uygun bir öğretim planı yapmalıdır.

7. Kavram öğretiminde basitten karmaşıklığa, kolaydan zora doğru hiyerarşik bir sıra vardır. Öğretmenin öğrencilerinin bu hiyerarşik yapıdaki yerini tespit ederek, kavram öğretimini gerçekleştirmesi daha etkili olur” (Efe, 2007: 8).

2.1.3.3.2. Kavram Öğretim Aşamaları

Belirli kavramların öğretimi için dikkat edilmesi gereken bazı durumlar vardır. Bunlar; kavramı öğrenecek olan bireyin gelişimsel özellikleri, hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme yaşantılarıdır. Bireyin özelliklerinin yanı sıra kavramların özellikleri ve sınıflandırılması da önemlidir. Kavram öğretimi gerçekleştirilirken basitten zora doğru gidilmesi de önemlidir.

“Yaşamın ilk yıllarında çocukların kavramları öğrenebilmesi öncelikle sinir sisteminin olgunlaşmasına bağlıdır. Ancak sinir sisteminin olgunlaşması kadar öğrenme yaşantıları da gereklidir. Daha sonra aynı düzeyde, farklı kavramları öğrenme, farklı zamanlarda gerçekleşebilir” (Senemoğlu, 2005: 519). “Örneğin; *oyuncak* ve *zaman* kavramlarını sınıflama düzeyinde öğrenilmesi, zaman bakımından çok farklılık gösterir. Somut bir kavram olan *oyuncağın* sınıflama düzeyinde öğrenilmesi, soyut bir kavram olan *zamandan* çok daha erken gerçekleşir. Son olarak da birey kavramı, alt düzeyde öğrenmeye başladıktan sonra öğrenme üst düzeye doğru ilerlemeye devam eder” (Senemoğlu, 2005: 519).

Kavramlar, öğretim aşamalarına göre dört düzeyde gerçekleşebilir:

- 1- *Somut Düzey ve Tanıma Düzeyinde Kavram Öğretimi*: Birey bu düzeydeki kavramları önce aileden ve sosyal çevresinden öğrenir. Eğitim- öğretimin ileriki yıllarında ise bu tür kavramların öğrenimi devam eder. Örneğin; ortasında kavramını öğretmek için raftaki bülolaların ortasında bulunan bir çiçek kitapların arasına konabilir. Ya da daha fazla obje dairesel olarak sıralanarak ortasına koyulabilir. Böylece çocuklar ortasında kavramı ile değişik formlar halinde tecrübe oluşturabilir, gözlem yapabilir. Gözlem yapan öğrencinin cevaplarının doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında anında dönüt verilerek kavramın doğru olarak öğrenilip öğrenilmediği tespit edilebilir.

“Çocuklar, somut ve tanıma düzeyindeki birçok kavramı ailede, komşuda kısaca, informal öğrenme yaşantıları yoluyla okula

başlamadan önce öğrenirler. Bununla birlikte, bazı kavramların somut ve tanıma düzeyinde öğrenilmesi ilkökul ve ortaokul yıllarında da sürer” (Senemoğlu, 2005: 520).

Bu düzeyde kavram öğretiminin bazı ilkeleri vardır:

- a) “Kavramın kendisi(maddesi) ya da bir örneği sınıfa getirilir.
- b) Öğrencilere madde verilerek madde ile adı arasındaki ilişki kurmaları sağlanır.
- c) Maddenin doğru adlandırılmasının hemen ardından bilgilendirici dönüt verilir.
- d) Madde daha sonra tekrar gösterilerek tanınıp tanınmadığı kontrol edilir.
- e) Gerekli durumlarda önceki basamaklar tekrar edilir” (Senemoğlu, 2005: 521).

2- *Sınıflamanın Başlangıç Düzeyinde Kavram Öğretimi*: Sınıflama düzeyinde kavram öğrenimi ilkökoldan önce öğrenilmeye başlanmıştır.

“İlkokula gelmeden çocuklar çevrelerinde somut örneği olan birçok kavramı sınıflama düzeyinde öğrenmiştir. Örneğin, meyve kavramının kapsamında yer alan elma, armut, portakal ve üzümleri ayırt edip sınıflayabilirler” (Senemoğlu, 2005: 521).

Bu düzeyde kavram öğretiminin bazı ilkeleri vardır:

- a) “Öğrencilere kavramın en az iki farklı örneği ile örnek olmayan kesin bir ya da iki nesne verilir.
- b) Öğrencilerin örneklerle kavramın adını ilişkilendirmelerine yardım edilir.
- c) Öğrencilere kavramın kritik özelliklerini bulmalarına yardım edilir.
- d) Öğrencilerin kavramı tanımlamalarına yardım edilir.
- e) Öğrencilere kavramın yeni örnekleri ve örnek olmayanları verilerek onlar, kavramı farklı durumlarda tanımaya sınıflamaya yöndendirilir.
- f) Öğrencilere bilgilendirici dönüt verilir” (Senemoğlu, 2005: 521).

3- *Gelişmiş Sınıflama ve Soyut Düzeyde Kavram Öğretimi*: Çocuk 10-12 yaşlarından itibaren soyut düzeyde kavram öğrenmeye başlamaktadır

“Çok dikkatle düzenlenmiş bazı deneysel araştırmalarda, çocukların 10-12 yaşlarda (dört ve beşinci sınıflarda) soyut düzeyde kavram öğrenebildikleri gözlenmiştir. Ancak henüz bu yaşlarda, her koşulda, soyut düzeyde kavram öğrenmeye hazır olmadıkları da ortaya çıkmıştır” (Senemoğlu, 2005: 523).

Bu düzeyde kavram öğretiminin bazı ilkeleri vardır:

- a) “Öğrenciler kavram öğrenmeye hazırlanır.
- b) Öğrencilere kavram örnekleri ve örnek olmayan nesnelere sunulur.
- c) Öğrencilerin kavramlara örnek olanları ve olmayanları tanımları için strateji geliştirmelerine yardımcı olunur.
- d) Öğrencilerin kavramların adı ve özelliklerini kazanmaları sağlanır.
- e) Öğrencilerin kavramı tam olarak anlamaları sağlanır.
- f) Öğrencilerin kavramları kullanmaları sağlanır” (Senemoğlu, 2005: 523).

Kavram öğrenme sürecinde öğrencinin, öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi ve anlamlı hale getirebilmesi için bilgiyi işleme sürecinde bir takım sınıflamalar yapması gerekmektedir.

“Ülgen, Piaget’in çalışmalarında bireyin somut ve soyut işlemler döneminde geliştirdiği sınıflama yeteneğinin birbirinden farklı olduğunu belirtmiştir. Bu farklılıkların da öğretmen tarafından takip edilmesi hem öğrencinin öğrenme düzeyi hem de öğretme faaliyetlerinin planlanması açısından önemlidir” (Ülgen, 2004: 133–134).

Ülgen (2004), bu sınıflamaları şöyle sıralamaktadır:

Somut İşlemler Düzeyinde Sınıflama;

1. *Algısal sınıflama*: Bu düzeyde çocuk tek bir objeyi görür. Bütünüyle algısaldır, zihinsel bir işlem yapmaz (2-3 yaş).
2. *Zihinsel sınıflama*: Bu basamakta çocuk soyutlamaya başlar. Objelerin bazı sıfatlara göre sınıflanabileceğini anlar (3-4 yaş).

3. *Çoklu sınıflama*: Çocuk objeleri renklerinin ve şekillerinin farklılıklarına göre sınıflamaya baslar (4-5 yaş).
4. *Farklılıkları anlayarak sınıflama*: Çocuk, objelerin farklı özelliklerinin olduğunu zamanla, zihinsel olarak anlar (4-5 yaş).
5. *Kendi içinde sınıflama*: Çocuk gerçek sınıflamayı beş- altı yaşlarında öğrenir. Grupları birbirleriyle karşılaştırmaya baslar.
6. *Aşamalı sınıflama*: Yedi-sekiz yaşlarındaki çocukların çoğunluğu, ana grup ve alt sınıfların farkında olmaya baslar. Alt sınıfları büyük kümelere ayırır.
7. *Ayrıntılı ve ardışık sınıflama*: Dokuz- on yaşlarında çocuk, algılarının bir kısmını ardışıklığa dönüştürebilir. Zihninde yeniden formülize eder (Transformation).
8. *Çoklu ölçüt geliştirerek sınıflama*: Çocuklar, daha üst düzey bilişsel yeterlilikleri gerektiren karmaşık sınıflama sistemi ile ilgili olarak, ölçüt oluşturur ve bu ölçüte göre sınıflamalar yapabilir” (Ülgen, 2004: 133).

Soyut İşlemler Düzeyinde Sınıflama:

1. *“Önermelere dayalı sınıflama*: Soyut işlemler döneminin başladığı on bir yaş ve sonrasında birey, mantık kurallarına dayalı önermelerle, obje ve olayların özelliklerini sınıflama eğilimi gösterir.
2. *Cebirsel işlemlere dayalı sınıflama*: Birey, önermelere dayalı olarak yaptığı sınıflandırmanın yanında cebirsel işlemlere dayalı sınıflama da yapabilir.
3. *Bilgi birikimine dayalı işlemler*: Ergenlik döneminde çocuk bilgi birikimine ulaşmıştır. İçsel uyarılar sayesinde bu bilgileri inceler” (Ülgen, 2004: 133-134).

“İlköğretim ikinci kademeye doğru öğrenciler, somut işlemler döneminin sonu, soyut işlemler döneminin başında olmasından dolayı soyut kavramları algılamaya başlayabilirler. Bu dönemden itibaren öğrencilerin genelleme, transfer gibi üst düzey bilişsel işlemleri kullanarak, soyut düşünmeye yönlendirilmeleri yerinde olacaktır” (Erden ve Akman, 1998: 68).

2.1.3.3.3. Kavram Öğretim Stratejileri ve Yaklaşımları

Kavram öğretiminde çeşitli strateji ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu strateji ve yöntemler öğretilecek olan kavramın özelliklerine göre ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine, algı seviyesine göre değişebilmektedir.

Erden ve Akman(1998) *Sunuş Yolu Ya Da Kuraldan Örneğe Doğru Öğretim ve Sorgulama(Buluş Yoluyla) Ya Da Örnekten Kurala Doğru Öğretim* olmak üzere iki temel yaklaşımdan söz etmektedir:

1- *Sunuş Yolu ya da Kuraldan Örneğe Doğru Öğretim:*

Bu yaklaşımda öğretmen kavramın tanımını ve özelliklerini vererek öğrencilerde kavramla ilgili izlenimi oluşturur. Daha sonra öğretmen kavrama örnek olan ve örnek olmayanları vererek tanımlama yapar. Daha sonra öğrencilerden de kavrama örnekler vermelerini ister.

“Bu yaklaşım ile kavram öğretilirken, öğretmen ilk önce kavramın tanımını ve örneklerini öğrencileri ile paylaşır” (Erden ve Akman, 1998: 210). “Böylece öğrencilerin zihninde kavram ile alakalı bir fikir oluşturmuş olur. Bu fikir, zihinde var olan kavram ile ilgili yeni karşılaşılabilecek olan bilgilerin öğrenci tarafından anlamlandırılmasına yardımcı olur. Sonra kavramın örneklerini ve örnek olmayanlarını açıklar. Bunlar sayesinde ilk kurulan bilgi yapısı zenginleşir. Daha sonra öğrencilerden de örnekleri çoğaltmalarını ister” (Erden ve Akman, 1998: 210).

2- *Sorgulama(Buluş Yoluyla) ya da Örnekten Kurala Doğru Öğretim:*

Bu yaklaşımda öğretmen öncelikler kavram örneklerini verir. Öğrenciler kavram örneklerinden kavramın özelliklerini bulmaya çalışırken öğretmen kavrama örnek olmayanları verir. Öğrenciler kavrama örnek olan ve olmayanların özelliklerini incelerler ve örneklerin ortak yönünü ortaya çıkarmaya çalışırlar. Böylece kavramın öğrencilerin zihninde belirginleşmesi sağlanmış olur.

“Bu yaklaşımda, öğrenciler önce kavramın örnekleri ile karşılaştırılır. Öğrenciler verilen örneklerin ortak özelliklerinin ne olduğuna dair hipotezler kurar ve bunları analiz ederler” (Erden ve Akman, 1998: 210). “Daha sonra kavramın özelliklerini taşımayan örnekler verilerek, örnekler ile örnek

olmayanların farklı yönleri öğrenciler tarafından bulunmaya çalışılır. Kavrama örnek olmayanlar, örnek olanların ortak yönlerinin ortaya çıkarır ve kavramı öğrencinin zihninde belirginleştirir” (Erden ve Akman, 1998: 210).

Kavram öğretiminde dikkate alınan diğer yaklaşımlar şu şekildedir:

Tennyson, Youngers ve Suebsonthi (1983)’ a göre, kavram öğretiminde öğretmen, aşağıdaki adımları izlemelidir:

1. “İlk adım olarak kavramın analizi yapılmalıdır,
2. Kavramın tanımı hazırlanmalı,
3. Kavramı temsil eden en iyi örnek seçilmeli,
4. Kavram örnekleri mantıklı biçimde sıralamalıdır” (Tennyson, Youngers ve Suebsonthi, 1983: 287).

“Örnekler, öğrenilen kavramı değerlendirici örneklerle birlikte, akılcı bir akış içinde sunulmalıdır. Olumsuz örnekler de öğrencinin bir önceki aşamada öğrenmiş olduklarının doğruluğunu kontrol edecek biçimde sunulmalıdır” (Tennyson, Youngers ve Suebsonthi, 1983: 288).

Klausmeier (1992)’a göre, kavram öğretimi altı adımda gerçekleştirilebilir:

1. “İlk aşamada öğrenciye kavramın bütün içindeki yeri gösterilmelidir.
2. Bu aşamada, kavram kendi çerçevesi içinde tanımlanmalıdır.
3. Bu aşamada, kritik özelliklerle değişebilen özellikler belirlenmelidir.
4. Bu aşamada, olumlu örnekler ile olumsuz örnekler karşılaştırılmalıdır.
5. Bu aşamada, kavramın gruplanmasında kullanılacak kritik özellikler niteliğindeki ilkeler belirlenmelidir.
6. Bu aşamada, kavram kullanılarak problem çözme denemeleri yapılmalıdır.
7. Bu aşamada, kavramın kapsamına giren özelliklerin bir listesini yapılması önerilmektedir” (Klausmeier, 1992: 280).

Klausmeier (1992), zamanlama açısından kavram oluşturma ile ilgili faaliyetlerin ilk derste, sınıflandırma ve problem çözme gibi uygulamaların da diğer bir derste ya da oturumda yapılmasını önermektedir” (Klausmeier, 1992: 274).

Bruner (1985), “kavram öğrenme de kullanılacak yöntem konusunda tek bir yöntemin olmadığını ve kullanılacak yöntemin de öğrenciye göre değişiklik gösterebileceğini belirtmiştir. Bruner, öğretmenin öğrenilecek kavramı, ulaşılması gereken hedefi açıkça söylememesi, öğrencilerin çeşitli olaylardan ya da örneklerden sezgi yoluyla genellemeler yaparak kurallar geliştirerek öğrenmesinin daha etkili olabileceğini ifade etmektedir” (Bruner, 1985: 8).

Bruner (1985), “öğrencinin kavramın özelliklerini sınıflandırarak kodladıktan sonra, sözle, mümkünse grafikte ifade etmesi, sonuçtan öğrencinin öğrenme hazzını duyması gerektiğine inanmaktadır. Daha sonraki faaliyetler için de içsel isteklendirme oluşturabilir” (Bruner, 1985: 8).

Gagne, kavram öğrenmede şemaların geliştirilmesi gerektiğinden söz eder. Gagne’ye göre (1971), öğrencinin şema geliştirilmesi için aşağıdaki koşulların hazırlanması gerektiği belirtilmiştir:

- *Öğretimden Önce*: “Oluşturulacak ya da yeniden düzenlenecek olan şema tanımlanmalıdır. Öğrenilecek olan yeni bilgilerin yerleştirileceği geniş anlamlı yapı esas alınmalıdır. Öğretimin ilk aşamasında, daha önceki bilgilerin kısa süreli belleğe geldiğinden emin olunmalıdır” (Gagne, 1971: 28).
- *Şema Geliştirmek İçin Öğretim*: “Yeni kavram ya da olayın öğrenilmesinde, kritik özelliklerin var olan şemaya eklenmesi, bilginin geri gelmesi için ipuçlarının düzenlenmesi ve şemanın daha iyi bir konuma getirilmesi işlemi ki bu iç içedir” (Gagne, 1971: 28).
- *Şema Düzenlenmesi İçin Öğretim*: “Bu durumda netleştirilemeyen bir şemadan söz edilmektedir. Öğretim, bir şemayı daha doğru anlamlı getirmek ya da doğrulamak için yapılır” (Gagne, 1971: 28).
- *Şema Bütünleştirmek İçin Öğretim*: “Eğer öğretimin şemayı yeniden oluşturma ya da düzenleme gibi bir hedefi var ise, buluş yoluyla öğrenme yöntemi kullanılabilir” (Gagne, 1971: 28).

Ausubel (1963), “kavram öğrenmenin bütün olarak ele alınması gerektiğini belirtir. Öğrencinin anlayarak öğrenmesini, bunun için de yeni algılarını bellekteki daha önce edindiği ilişkili bilgileri hatırlayarak bütünleştirmesini ve kavramı yeniden yapılandırmasını ifade eder” (Ausubel, 1963: 221). “Aynı zamanda alan bütünlüğü

açısından, kavramların belirli ilkelere göre tündengelime yoluyla sınıflandırılması gerektiği kanısındadır. Kavramın gerektiğinde, öğretmen tarafından da tanımlanabileceğini ileri sürmüştür. Duruma bu yönden bakıldığında tündengelime yönteminin kullanıldığı ifade edilebilir. Ancak, öğrencinin konunun genelini, parçalar aralısındaki ilişkiyi görerek oluşturmasıdır. Süreçte hem genelleme hem de ayırt etme işlemleri kullanılabilir” (Ausubel, 1963: 221).

Kavram öğretimi bir süreçtir ve kavram öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da öğrenilen kavramların kullanımı ve tekrar edilmesidir. Öğrenilen kavramların günlük hayatta kullanılması, farklı ortamlarda kavramlara örnek olan ve olmayanların araştırılması kavram öğrenmenin ve kavram öğretiminin anlamlı hale gelmesini sağlamaktadır. Genel olarak kavram öğretiminde kullanılacak çeşitli materyaller vardır. Bunların başında anlam çözümleme tabloları, kavram ağları ve kavram haritaları yer almaktadır. Ayrıca kavram eşleştirme ve kavram bulmacaları da kavram öğretiminde kullanılacak diğer etkinliklerdir.

- *Anlam Çözümleme Tabloları:* Öğrenci bu tablolama yöntemini özellikle yeni öğreneceği kavramın tanımını ve ayırt edici özelliklerini öğrenirken kullanabilir. Yeni öğrendiği kavramı daha önce öğrendiği kavramlarla ilişkilendirerek kavramı anlamlı hale getirmiş olur.

“Öğrenciler etkinliğe katılır, iki boyutlu bir tablo ortaya çıkarılır. Tablonun bir boyutunda çözümü gerekli kavram ve varlıklar vardır. Tablonun diğer kısmında ise varlıkların özellikleri yer alır. Bu şekilde kavramlar birbirinden özelliklerine göre ayırt edilmiş ve öğrenilmiş olur” (Temizyürek, 2003: 82)

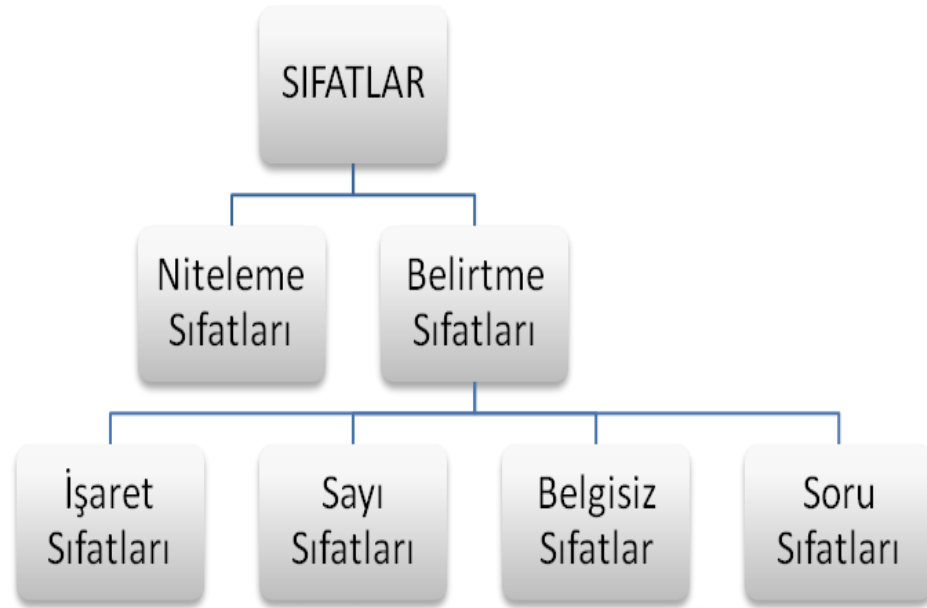
Tablo 2

Anlam Çözümleme Tablosu Örneği

ÜNLÜ HARFLER	DÜZ		YUVARLAK	
	İNCE	KALIN	GENİŞ	DAR
A		X	X	
E	X		X	
I		X		X
İ	X			X
O		X		X
Ö	X			X
U		X		X
Ü	X			X

- *Kavram Ağları:* “Kavram ağları, öğrencinin bildiği kavramları yazılı öğretim araçları yardımıyla, kavram ve ilkelere uygun biçimde tablo ya da grafik olarak açıklama yoludur. Kavram ağları, önceki bilgilerden yola çıkılarak; yeni kavramlar geliştirmek, kavramlar arasında yeni ilişkiler kurmak ve düzenlemek amacıyla yapılır” (Temizyürek, 2003: 83).
- *Kavram Haritaları:* Kavram haritası oluşturulurken yapılacak ilk iş öğretilmesi hedeflenen konunun kavram listesini oluşturmaktır. Kavram haritaları gereğinden fazla şişirilmeden, en önemli noktaları topluca gösteren bir genel harita oluşturulmalıdır. Kavram haritalarının oluşturulmasındaki amaç, kavramlar arasındaki bağlardan faydalanarak bilgiye ulaşmaktır. Kavram haritalarının doğru oluşturulması durumunda, eğitim- öğretilimin her sürecinde kullanılabilir.

“Kavram haritası öğretim tekniklerinden biridir. Kavram haritasında kavramlar arası ilişkiler bir bağ ile belirtilir. Kavram haritasında kavramlar arası ilişkilerin önemi, bir kavram diğer kavramlara bağlanınca ortaya çıkar. Kavram haritası, bilgi yapısını ezberlemek için değil, kavramlar arası ilişkilerden hareketle bilgi üretmek için kullanılmalıdır” (Soylu, 2004: 101).



Şekil 3. Kavram Haritası Örneği

- Kavram Eşleştirme: Öğrenciler kavram eşleştirme etkinliği ile kavramları sürece aktif katılarak oyun gibi sıkılmadan öğrenirler ve öğrenme daha etkili hale gelebilir. Bu etkinlik sonucunda öğrenciler öğrendiği kavramları günlük hayatla daha kolay ilişkilendirebilirler.

“Kavram öğretiminde kullanılacak bir etkinlik olan Kavram Eşleştirme dersin başında, bilgi ve kavrama düzeylerinde iyi bir kavram analizi yapıldıktan sonra uygulanabilir. Kavram kontrolü etkinliği olarak da nitelendirilebilir. Dersin başında, öğrencinin dersle ilgili kavramlardan haberdar edilmesi öğrenmeleri etkili kılacağından, öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde bir ön koşul etkinlik görevi yapmaktadır” (Erginer, 2000: 108). “Bu etkinlik sonucunda, öğrencilerin kazandıkları kavramlar yaşantıyla bağ kurularak daha çabuk yaşantıya geçirilecektir” (Erginer, 2000: 108).

- Kavram Bulmacaları: Kavram öğretiminde kullanılacak etkinliklerden biri de kavram bulmacalarıdır. Kavram bulmacaları aracılığıyla birey eğlenirken öğreneceğinden dolayı kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlamada önemli bir adım atmış sayılır.

“Kavram bulmacasını hazırlamadan önce öğretmen temada geçen kavramların listesini belirler. Bu kavramları oluşturacağı bulmacanın içine saklar. Kavramların saklanmasında soldan sağa yukarıdan aşağıya doğru olmasına dikkat edilir” (Taslı, 2006: 2). “Kavram bulmacaları kavramları

öğretirken dersi monotonluktan kurtaran önemli bir etkinliktir. Öğrencilerin derse aktif katılımını da sağlamaktadır. Kavram bulmacalarında ayrıca öğrencilerin bulmacadan buldukları kavramların tanımlarının yapılması da beklenebilir” (Taslı, 2006: 2).

Tablo 3

Kavram Bulmacası Örneği

K	S	E	S	Ğ	R	O
H	F	Z	A	K	U	L
C	D	H	J	D	A	J
Ü	H	P	A	B	İ	F
M	A	İ	P	R	Ş	B
L	Y	H	Ü	I	F	Ç
E	Ş	N	C	L	Ç	V

2.1.3.3.4. Kavram Öğretiminin Sınırlılıkları

Kavram öğretimini sınırlandıran pek çok durum bulunmaktadır. Bu gerek öğrenciden ve sosyal çevresinden, gerekse öğretmen, öğretim ortamı ve yöntemlerinden kaynaklanmaktadır.

Kavram öğrenmeyi zorlaştıran nedenleri Ülgen (2004) şu şekilde sıralamaktadır;

- *Öğrenilecek kavramla ilgili ön bilgiler:* “Öğrencilerin derste öğrenecekleri kavramla ilgili, önceden oluşturdukları orijinal kavramları vardır. Öğretim sırasında, öğrenci söz konusu kavramla ilgili bilgileri değerlendirirken, kendi oluşturduğu kavramı ölçüt olarak kullanabilmektedir. Ölçütteki yanlışlık nedeniyle, öğrenci söz konusu kavramı eksik, yanlış ya da iki anlamlı olarak öğrenebilmektedir” (Ülgen, 2004: 143).

- *Kavram kargaşası*: Kavram kargaşalığı çok olayla çok sözcükten oluşan bir benzerlik olarak görülmektedir. Bir kavram için birden fazla sözcük kullanılırken (sinonim), bazen de bir sözcük birden fazla kavram için kullanılabilir (metanım)” (Ülgen, 2004: 144).
- *Öğretim Ortamının Yetersizliği*: “Öğrencinin kavram öğrenmesi ya da yanlış öğrendiği kavramı düzelterek yeniden öğrenmesi konusunda başarısı, büyük ölçüde öğretmenin öğretim becerisi ile ilgilidir” (Ülgen, 2004: 145). “Genellikle okullarda kavramlar öğrencilere anlatımla sunulmaktadır. bazı öğrenciler sunulan bilgiyi tek bir bütün olarak görmektedirler ve öğretmenin önerisiyle kitapta yazılanların doğruluğunu kabul ederler. Böylece sunulan bilgileri önce öğrendikleri bilgilerle şemalaştıramamaktadırlar. Bu durum öğrencilerde çatışmaya yol açabilmektedir” (Ülgen, 2004: 145).

“Cohen, McLaughlin ve Talbert’a göre, öğrenmelerde yeni bilgiler öncekilerin üzerine eklenerek süreç devam eder” (Özden, 1997: 26–27). “Yeni bilgiler öğrenciye bir şeyleri açıklayabilme gücü verdiği ve daha önceki bilgilerini genişletebildiği oranda öğrenen için anlamlı bir hal alacaktır. Aksi halde öğrenme anlamsız olacak ve bilgi de öğrenci için pek bir şey ifade etmeyecektir. Bu yüzden öğretmen öğrencilerin ön bilgilerinin farkında olmalı ve ona göre davranmalı ve süreci ona göre yönlendirmelidir” (Özden, 1997: 26–27). Yani öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin bilinmemesi öğrenmeyi olumsuz etkileyen bir unsur olarak görülebilir.

Ayrıca Alkış (2006), “öğrencilerin ön bilgilerindeki eksikliklerin kavram öğretiminde zorluklara sebep olduğunu belirtmiştir. Yeni kavramlar öğretilmeye başlanmadan önce öğrencilerdeki mevcut bilgilerin ve yanlışlarının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Öğrencinin zihinsel şemalarına ait bilgi ve inanışları ortaya çıkarılmalı ayrıca kavramları anlama düzeyleri tespit edilmelidir” (Alkış, 2006: 165).

2.1.3.4. Kavram Yanılgısı

Öğrencilerin öğrenmiş oldukları kavramlar her zaman kabul görmüş bilgi yapıları ile uyuşmayabilir. Bu durum bizde öğrencinin eksik bilgiye ya da yanılgıya sahip olduğu izlenimini yaratabilir. Öğrencilerin sahip oldukları bu yanlışlar sonraki öğrenmeleri de etkileyecektir. Yeni kavramların ya yanlış ya da eksik öğrenilmesine sebep olacaktır. Bunun sonucu olarak da öğrencilere kazandırılması hedeflenen kavramlar istenilen sürede ve istenilen düzeyde kazandırılmayacaktır. Kavram

yanılgıları öğrencide genel geçer bilgiler olarak kabul edilen kavramlara alternatif olarak oluşturdukları tanımlamalardır. Bu tanımlamalar öğrencilerin yaşantıları sonucu oluşmaktadır. Oluşan bu alternatif kavramlar yani yanılgılar yeni kavramların anlamlandırılmasını zorlaştırmakta ve aynı zamanda anlamlı öğrenmeyi de sekteye uğratmaktadır.

Kavram yanılgılarını Baki (1999), “öğrencilerin yanlış inançları ve tecrübeleri sonucunda ortaya çıkan davranışlar” olarak tanımlamıştır (Baki, 1999: Akt: Başarmak ve Gelibolu, 2010: 250). Çakır ve Yürük (1999) kavram yanılgılarını, “kişisel deneyimler sonucu oluşmuş bilimsel gerçeklere aykırı olan ve bilim tarafından gerçekliği kanıtlanmış kavramların öğretilmesini ve öğrenilmesini engelleyici bilgiler” olarak tanımlamaktadır (Çakır ve Yürük, 1999: Akt: Başarmak ve Gelibolu, 2010: 250).

“Kavram yanılgıları öğrencilerin bilimsel olarak kabul edilen kavramlara ekstra seçenek olarak geliştirdikleri tanımlamalardır. Öğrencilerin deneyimleri sonucu edindikleri bu alternatif kavramlar yani kavram yanılgıları yeni konuların kavranması sürecinde zorluk yaratmakta ve anlamlı öğrenmeyi önemli ölçüde engellemektedir” (Tekkaya, Çapa ve Yılmaz, 2000: 140).

Kavram yanılgısı bireyin doğru olarak benimseyip referans olarak kullandığı yanlış kavramlardır. Kavram yanılgısı bilimsel gerçeklerden ve öğrenme sürecinde yapılan hatalardan farklıdır. Hata yapan birey hatasını kabul edebilirken yanılgıya sahip olan birey bu konuda daha dirençlidir ve bildiğinden vazgeçmekte zorlanır.

“Kavram yanılgısı bireyin doğru olarak kabul edip çoğu beceriyi sergilemede kaynak olarak kullandığı yanlış kavramlardır” (Meşeci, Tekin, Karamustafaoğlu, 2013: 20). “Kavram yanılgıları, farkında olmadan yapılan hatalardan farklı özellikler gösterirler. Birey yaptığı hatayı ufak bir uyarı ile fark edebilir ve düzeltebilir. Ancak belirli bir kavram yanılgısına sahip birey bu sebepten hata yaptığında ve birisi tarafından uyarıldığında önce kendini savunmaya geçer. Bireyi bildiğinin doğru olmadığı konusunda ikna edemediğiniz sürece bildiğinden vazgeçmez” (Meşeci, Tekin, Karamustafaoğlu, 2013: 20).

“Kavram yanılgısı bilimsel olarak kabul gören bilgilerden farklıdır ve sonraki öğrenmeleri de olumsuz yönde etkiler” (Göncü ve Korur, 2012: 2).

Bireyin günlük dildeki çelişkileri ve edinmiş olduğu yanlış bilgiler zihindeki diğer yapıların gelişimini etkilemektedir. Bundan dolayı öğrencinin sahip olduğu ön

kavramlar tespit edilerek eğitim-öğretim programları ve süreci buna göre düzenlenmelidir. Süreçte mümkün olduğunca öğretmenin aktifliği en aza indirilerek materyal kullanımı arttırılmalıdır.

“Böylece, basit araç- gereçlerle öğrencilere sağlanan ortamlarda öğretmenin etkisi en aza indirilerek, öğrencilerin çağdaş öğrenme kuramlarına göre öğrenmelerine katkı sağlayan ortamlar oluşturulmalıdır” (Çalık, 2006: 11).

Öğrencilerin kavram geliştirmekte zorlanmalarında eğitim-öğretim sürecinin düzenlenmemiş olması, ders kitapları gibi materyallerdeki ifadelerin yanlış anlaşılmaya sebep olabilecek şekilde olması, öğretmenin kullandığı ifadeler, öğrenciye sunulan açıklamaların öğrenci tarafından yorumlanması gibi sebepler neden olabilmektedir. Bundan dolayı öğrenmeyi olumsuz etkileyen kavramlar tespit edilmeli ve bunların değiştirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

Öğrencilerin bilimsel kavramlar geliştirememelerinde;

- a) “Öğrencilerin öğrenme sürecine birtakım yanlış inançlarla gelmesi,
- b) Öğretim etkinliklerinin etkili bir şekilde düzenlenmemesi,
- c) Ders kitaplarında ya da diğer öğretim kaynaklarında yanlış anlaşılmaya sebep olabilecek ifadelerin olması,
- d) Öğretmenlerin ders anlatırken yanlış ifadeler kullanması,
- e) Öğretim sürecinde tartışılan alternatif fikirlerin ve sunulan bilimsel açıklamaların öğrenci tarafından yanlış yorumlanması,

f) Laboratuvarlarda deney yapılmadığı zamanlarda öğrencilerin bilgiyi kendilerinin keşfetmesine imkân sunulmaması vs. neden gösterilebilir. Nedeni her ne olursa olsun öğrencilerin daha üst düzey bilgileri ve becerileri öğrenmelerine olumsuz yönde etki eden alternatif kavramların belirlenmesi ve aynı zamanda bunların değiştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalar da oldukça önemli bir adımdır” (Karlı ve Ayas, 2013: 288).

Birçok öğretmen öğrencilerin zihinlerini temiz bir tahta olarak nitelendirir ve onu doldurma görevini üstlenir. Ancak burada öğretmenler tarafından yanlış anlaşılan şey öğrencilerin zihinlerinin boş olduğudur. Çocuk okula gelmeden de sosyal çevresi ile etkileşimde bulunarak doğru ya da yanlış bazı kavramlar edinmiştir. Bu öğrenmeler çocukta yanlış kavramların geliştirilmesine yol açmış olabilir. Bundan dolayı da doğru

olarak kabul edilen kavramların öğretimi zorlu bir süreç olmaktadır.

“Çoğu öğretmen, öğrencilerini temiz zihinsel yazı tahtası olarak düşünür ve bu boş tahtayı doldurmayı kendine görev edinir. Bu yaklaşımdaki problem, tahtaların boş olmadığı, zaten zihinlerin bazı önyargılar ve sezgiler içerdiğidir. Öğrencilerin deneyimsiz teorileri veya sezgileri kavram yanlışlarının geliştirilmesine sebep olur” (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003: 102). “Kavram yanlışlığı, bir kişinin bir kavramı anladığı şeklin, ortaklaşa kabul edilen bilimsel anlamından ve kullanımından önemli derecede farklılık göstermesi şeklinde ifade edilebilir. Kavram yanlışları, öğrenciler için diğer açıklayıcı bilgilerden fazla farklılık göstermezler, aynı şekilde düzenlenirler ve yeni bilgilerin genelinde yer alırlar” (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003: 102).

“Öğrenciler sınıf içinde arkadaşları ile okul dışında sosyal çevresi ile etkileşimde bulunarak bir takım ön bilgiler, düşünce sistemleri oluştururlar. Bu düşünceler çevreyi gözlemlenme, iletişim kurma gibi yollarla oluşmaktadır” (Chin, 2001: 72).

Comittee on Undergraduate Science Education (Lisans Fen Eğitimi Komitesi) (1996), kavram yanlışlarını aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

1. “Deneyimsiz kanılar, günlük hayat tecrübelerinde popüler şekilde kök salmış kavramları oluşturur. Örnek olarak, çoğu kişi yerin altındaki suların akış şeklinin, yeryüzündeki akarsular gibi olduğuna inanmaktadır. Bu şekildeki kanılar, *ısı, enerji, ve yerçekimi* kavramlarında da yaygındır” (Comittee on Undergraduate Science Education, 1996: 29).
2. “Bilimsel olmayan inançlar, farklı bakış açılarını kapsar ve öğrenciler tarafından bilimsel eğitimden farklı uydurma kaynaklardan öğrenilir. Örnek olarak, bazı öğrenciler uydurma öğretimlerle yeryüzünün oluşumu ve yaşam formlarının meydana gelmesi ile ilgili bilimsel olmayan kavramlar geliştirirler” (Comittee on Undergraduate Science Education, 1996: 29).
3. “Kavramsal yanlış anlamalar, bilimsel bilgilerin, öğrencilerin zihinlerinde paradokslara engel olacak bir düzende yapılanamaması sonucu kendilerini gösterirler. Öğrenciler, bu karışıklıklarla bir çözüm üretmek amacıyla yanlış ve zayıf modeller geliştirirler. Bunun bir sonucu olarak, öğrenciler, kavramlar hakkında kuşku duyarlar” (Comittee on Undergraduate Science Education, 1996: 29).

4. “Gerçek kavram yanılgıları küçük yaşlarda öğrenilir ve yetişkinlik çağına kadar kendini muhafaza eder. Örnek olarak *aynı yere iki kere yıldırım düşmez* ifadesi açıkça yanlıştır ama bu yanlış benimseme, öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgi birikimlerinde yer almaktadır” (Comittee on Undergraduate Science Education, 1996: 29).
5. “Kullanım dilinden kaynaklanan kavram yanılgıları, bir kelimenin günlük hayatta bir anlamda, fen bilimleri literatüründe başka bir anlamda kullanılması sonucu artış gösterir” (Comittee on Undergraduate Science Education, 1996: 29).

2.1.3.4.1. Kavram Yanılgısı Yaklaşımları

Dünyaya yeni gelen bir bebek çevresini algıları ile tanımaya çalışır ve gelişimi devam ettikçe de öğrenmeye meraklı hale gelir. Yetişkin bireyler için bu fazlaca merak duygusu gereksizdir. Ancak yetişkinler çeşitli durum ve olayları tecrübe ederek öğrenmiş ve anlamlandırmışlardır. Çocuk ise dünyanın karşısında birçok şeyi öğrenme konusunda yolun çok başındadır. Çocuk fiziksel ve sosyal çevresi ile etkileşimde buldukça öğrendiği kavramlar ve bu kavramlara ilişkin bilgileri artar. Ancak bazen öğrenilen her şey doğru olmayabilir. Doğru olmayan bu bilgiler yani kavram yanılgıları fark edilmediği ve düzeltilmediği sürece bir yığın gibi artar. Ayrıca kavram öğrenme sürecinde öğrenilemeyen, eksik kalan bilgiler de kavram yanılgılarına sebep olur.

“Piaget’e göre kavram yanılgıları, bir inşa gibi birbiri üzerine eklenerek artarlar” (Rowell, Dawson ve Lyndon, 1990: 168). “Bazı bilgi eksiklikleri inşa edilen bu yapılarda zamanla boşluklar yaratır. Öğretmen tarafından verilen yanlış bilgiler, öğrencilerin önceden var olan eksik bilgileri ve deneyimler birleşerek bu boşlukları doldurur. Bu şekilde doldurulan boşluklar nedeni ile kavram yanılgıları ortaya çıkar” (Rowell, Dawson ve Lyndon, 1990: 168).

Moore ve Piaget (1971)’e göre öğrenme, “öğrencilerin edinmiş oldukları deneyimleri sonucu sahip oldukları eski bilgileri yok sayıp bunun yerine yenisini kullanmak demek değildir. Bunun aksine öğrenci daha önce öğrenmiş olduğu bilgileri ile yeni öğrendiği bilgileri karşılaştırır ve bunları yeniden yapılandırır öğrenme gerçekleşir” (Moore ve Piaget, 1971: 113). “Ancak bilgiler, kavramlar olması gerekenden farklı, yanlış veya eksik bir şekilde öğrenilmiş ise bu durum yeni konunun kavramlarını tam olarak algılamayı ve anlamlandırmaya zorlaştırmaktadır” (Moore ve

Piaget, 1971: 113).

“Piaget’e göre çocuk, bilgiyi çevreden edinirken pasif değil aksine aktif bir role üstlenir. Değişik yaş aralığındaki çocukların dünyaları ile yetişkinlerin dünyaları, algıları birbirinden çok farklıdır. Piaget çocuklar ve yetişkinler arasındaki bu farkın sebeplerini incelemiş ve bireyin çevresini anlamasını sağlayan bilişsel süreçleri açıklamıştır” (Senemoğlu, 2005: 32).

Piaget, bilişsel gelişimi biyolojik temellere dayandırarak açıklamıştır. Piaget’e göre bilişsel gelişim de önemli olan kalıtım ve çevrenin birbirleriyle olan etkileşimidir.

Piaget bilişsel gelişimi etkileyen ilkeleri şöyle sıralamıştır:

- “Olgunlaşma,
- Yaşantı,
- Uyum,
- Örgütlenme,
- Dengelemedir” (Erden ve Akman, 1998: 62).

Birey çok sayıda refleksle donanımlı olarak dünyaya gelir. Birey, bu reflekslerin yardımıyla çevresi ile ilişki kurar ve yaşantı oluşturur. Çocuk çevresine uyum sağlamaya başlar, belirli bir olgunluğa erişir ve çevreyle etkileşime girdikçe de kazanılan yaşantılar sonucunda bilişsel olarak gelişmeye devam eder.

“Piaget’e göre bireyin çevresiyle *uyumu* bilişsel gelişimde önemli bir basamaktır. Piaget gelişimi, denge - dengesizlik - yeni bir denge süreci olarak tanımlar” (Bacanlı, 1999: 48).

Dengeleme sürecinin doğru bir şekilde işleyebilmesi için bireyin karşı karşıya kaldığı yeni bir varlık, durum veya olaya uyum sağlaması gerekmektedir. Bu uyum sağlama sürecinde bazen denge bozulur. Yeni yaşantılar ve bu yaşantılara uyum sağlama süreci sonunda ise üst düzey denge sağlanmış olur. Bireyin çevresine uyum sağlamak için yaptığı davranışlar gelişim ve öğrenme sonucu oluşur.

“Gelişim, alt düzeydeki bir dengeden üst düzeydeki bir dengeye ilerlemedir. Çocuğun bilişsel dengesi, yeni karşılaştığı olay, obje, durum veya varlıklarla bozulur. Onlarla etkileşimde bulunarak yeni yaşantılar kazanır ve yeni obje, olay, varlık ve duruma uyum sağlar. Böylece yeni bir üst düzeyde dengeye ulaşılmış olur” (Senemoğlu,

2005: 32). “Çevre ise sürekli değiştiğinden ve öğrenilmesi gereken çok şey bulunduğundan dolayı denge sürekli bozulup yeniden kurulacaktır. Bu bozulup yeniden kurulan dengenin sonucunda da öğrenme ve gelişme meydana gelir” (Senemoğlu, 2005: 32).

Piaget, bilişsel gelişimi dört döneme ayırmıştır. Bu dönemleri yaş gruplarına göre isimlendirmiş ve her gelişim döneminin kendine has özelliklerinin olduğunu, gelişim dönemlerinin değişmez bir sırası olduğunu, bu dönemlerin önceki ve sonraki dönemlerle bağlantılı olduğunu ifade etmiştir.

Piaget bilişsel gelişimi dört dönem içinde ele almış ve incelemiştir. Bunlar;

1. “Duyusal-Motor (0-2 Yas),
2. İşlem Öncesi (2-7 Yas),
3. Somut İşlemler (7-11 yas) ve
4. Soyut İşlemler (12 yas ve üzeri) dönemidir” (Erden ve Akman, 1998: 64).

Sıralanan bu gelişim dönemlerinin dört temel kuralı vardır. Bu kurallar;

- “Gelişim dönemlerin sırası kesinlikle değişmez. Gelişim belirli bir sırayı takip ederek ortaya çıkar.
- Her dönem içerisinde, kendisinden önceki dönem ya da dönemlerin kazanımlarını da barındırmaktadır.
- Gelişim süreçlerinde bireysel farklılıklar olabilir ve bundan dolayı her birey farklı bir gelişim süreci gösterir.
- Her dönemin kendisine ait kritik gelişimsel özellikleri vardır” (Bacanlı, 1999: 50).

Piaget’e göre;

- “0-2 yaş aralığı duyusal- motor dönemi olarak adlandırılır. Bütün bebekler doğuştan emme, avucuna konanı yakalama gibi refleksif davranışlara sahiptir. Davranışlar çocuğun zihinde oluşan ilk şemalarıdır. Çocuk zamanla etrafındaki nesnelere etkileşime girdikçe kendisinde var olan şemaları da yeniden düzenler ve daha gelişmiş bilişsel yapılar oluşturur. Yani çocuk yaşantı geçirdikçe refleksif davranışlar bilinçli davranışlara dönüşür”(Erden ve Akman, 1998: 65).

- “2-7 yaş aralığı işlem öncesi dönem olarak adlandırılır. Bu dönem de kendi içinde sembolik ve sezgisel olmak üzere alt dönemlere ayrılır. Sembolik dönemde, çocukların dili gelişir. Ancak geliştirdikleri değil kavramları ve sembolleri anlatmak için yeterli değildir; bu dil kendilerine özgüdür. Bu dönemde çocuk sembolleri kullanarak çeşitli oyunlar oluşturur, yani bu sembolleri etrafındaki varlık veya kişilermiş gibi oyunlaştırır” (Senemoğlu, 2005: 41).

“Sezgisel dönemde ise çocuk mantık kurallarına göre değil sezgilerine göre akıl yürütür ve problemi sezgileriyle çözmeye çalışır. Bu dönemde çocuk bir nesnenin dikkat çekici özelliğine odaklandığı için diğer özelliklerini gözden kaçırmır. Ayrıca çocuk bu dönemde işlemleri tersine çeviremez, tek yönlü düşünürler” (Senemoğlu, 2005: 41).

Okul öncesi dönem çocukları Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramına göre işlem öncesi dönemde yer almaktadırlar. Çocuklar, okul öncesi eğitimi sürecinde konuşma ve iletişim kurma becerileri sayesinde birçok deneyim kazanır ve kavram öğrenirler. Çocuk, okul öncesi eğitimi boyunca formal bir eğitim programına tabi olduğundan dolayı bu eğitim süresinde öğrendikleri de daha sistematik ve çok yönlüdür. Ayrıca ilkokula başlamak, çocuğun hayatındaki dönüm noktalarından biridir ve çocuğun okul öncesinde öğrendiği bilgi ve kavramlar ilkokul süreci için yüksek hazırbulunuşluk düzeyi olacaktır. Okul öncesi eğitimi alarak ve doğru bilgiye sahip olarak bu kritik sürece başlamak, çocuğun ileriki kademelerde başarılı olması için alt yapı niteliğinde olacaktır. Bu durum da çocuğun ileriki yaşlarda kavram yanılgısı yaşamaması ihtimalini azaltacaktır.

“Okul öncesi eğitim, eğitim sisteminin en önemli basamaklarından biridir. Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilkokula başladığı güne kadar olan yılları içine alır ve önemi de her geçen gün artmaktadır. Çocukların, hazırlanan zengin uyarıcı ortamlarla bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmek, onların sosyalleşme sürecini hızlandırmak okul öncesi eğitim kurumlarının amaçları arasındadır” (Güler ve Bıkmaz, 2002: 251).

“Okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin, okul öncesi eğitim almayan çocukların hazır bulunuşluk düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür” (Erkan ve Kırca, 2010: 104).

“Çocuklarda kavram gelişimi onların ilerleyen yıllardaki akademik başarılarını da yakından ilgilendirmektedir” (Ültay ve Ültay, 2015: 1050).

“Anaokuluna devam etmiş çocuklar, ilkokul birinci sınıfta yeni öğretilen bilgi ve kavramları öğrenmekte daha süratlidirler. Bu durum da anaokulu eğitiminin, çocuğun zeka, fizyolojik gelişim, sosyal gelişim ve psikolojik gelişiminin üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir” (Bilecen, 1995: Akt:Unutkan, 2003: 242).

- “İlkokul öğrencileri, Somut işlemler Dönemi (7-11 yaş) içerisinde yer almaktadırlar. Çocuklar bu dönemde sayı kavramlarını geliştirirler. Problemleri düşünme yetenekleri gelişir, ancak soyut nesnelere değil, somut nesnelere ile düşünürler. Bu dönemdeki çocuklar mantığa dayalı şemalar oluşturur ve nesnelere belirli kriterler dahilinde sıralama ve sınıflama yaparlar” (Selçuk, 1997: 79).

“Çocuklar bu dönemde daha esnek düşüncelere sahiptirler. Düşünme süreçleri artık daha mantıklıdır. Somut işlemler döneminde olan çocuk, birbirleriyle bağlantılı olan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri bilmektedir” (Bayhan ve Artan, 2007).

- “Soyut işlemler dönemi (11 yaş +) genellikle ergenlik döneminin başından itibaren düşünülebilir. Bu dönemde birey artık soyut düşünmeye başlar. Problemlerin çözümünü somut yollarla ya da sezgisel yollarla değil mantıksal yollarda aramaya başlar. Problemi oluşturan değişkenler arasında ilişki kurar ve çözüme ulaşmak için akıl yürütür” (Senemoğlu, 2005: 48). “Bu dönemde birey soyut kavramları anlayarak etkili bir şekilde kullanabilir ve kendi fikirlerini, değer ve inanç yargılarını geliştirmeye başlarlar” (Senemoğlu, 2005: 48).

Tablo 4

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Özellikleri

Evreler	Tahmini Yaşlar	Erişilen Temel Özellikler
Duyusal Motor	0-2 yaş	*Kendisini dış dünyadan ayırt etme *Refleksif davranışlardan amaçlı davranışlara geçme *Nesnenin sürekliliğini kazanma
İşlem Öncesi Dönem	2-7 yaş	*Çevresindeki olay ve nesnelere sembollerle ifade etme *Tek yönlü sınıflandırmalar yapma *Başlangıçtaki ben merkezlikte giderek azalma
Somut İşlemler Dönemi	7-11 yaş	*Mantıksal düşünme yeteneğinde gelişme *Korunum kazanma *Üst düzeyde sınıflama yapma *Ben merkezlikten hoşlanma *Somut yollarla problem çözme
Soyut İşlemler Dönemi	11 yaş+	*Soyut düşünme *Bilimsel yöntemle problem çözme *Değer ve inanç sistemini yapılandırma *Fikir dünyasıyla aktif olarak ilgilenme ve düşüncesini etkinliklerine yansıtma

(Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Özellikleri, Senemoğlu, 2005: 48).

Vygotsky ise, “kavram geliştirme konusunda çocukluktan ergenlik çağına kadar sinkretik(bağdaştırılması imkânsız durum ve ilkeleri birbirine bağlamak) ve karmaşa (complex) düşünme biçimlerinin yavaş yavaş gerilediğini, gizil kavramların giderek daha az kullanılarak gerçek kavramların oluşmaya başladığını ifade eder. Aslında ergenlik çağında da ilkel biçimler tamamen terk edilmez, ara sıra kullanılmaya devam

edilir” (Vygotsky, 1985: 116). “ Bir kavramın tamamen soyut hale dönüştürülmesi, yeni somut durumlara aktarılması ve uygulanması ergenlik döneminin sonlarına doğru oluşmaktadır. Soyuttan somuta geçme durumu, gençlere daha önce gerçekleştirilen somuttan soyuta geçmek kadar güç gelmektedir” (Vygotsky, 1985: 116).

Vygotsky’ a göre okul öğretimi, “her ne kadar toplu öğretim uygulamalarıyla biraz yumuşatılmaya çalışılıyor ise de, derslere ayrılarak ve her ders de konulara ayrılmış şekilde verilmektedir. Oysa bilişsel gelişim bir bütün halinde olmaktadır. Okulda öğretilen konuların her biri bir diğerinin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır, çünkü bunların uyardığı psikolojik işlevler birbiriyle bağlantılı olarak bir süreç içinde gelişirler” (Vygotsky, 1985: 144).

Ausubel, anlamlı öğrenmeyi güçlendirmek için *sergileyici öğretim* (expository teaching) modelini geliştirmiştir.

“Anlamlı öğrenme için, dersin başında ön düzenleyiciler kullanılarak öğrencilerin dikkati konunun önemli yönlerine yoğunlaştırılmalı ve böylece öğrenciler konuyu kavramaya hazır hale getirilmelidir. Ausubel sınıftaki konu öğretiminden önce öğretmenlerin mutlaka öğrencilerin mevcut bilgilerinin, kavram yanlışlarının farkında olmaları gerektiği üzerinde durmaktadır. Öğrencinin konuyla var olan kavram yanlışları o konudaki bilimsel bilgileri anlamlı olarak öğrenmesini engellemektedir” (Çakıcı, 2010: 96).

“Ausubel’ e göre, öğrenme tümdengelim, yani genelden özele doğru gelişmelidir” (Çakıcı, 2010: 96).

2.1.3.4.2. Kavram Yanılgısının Genel Özellikleri

Kavram yanlışlarının ileri sürülen tezlere, kişilere, inanç sistemlerine, bireylerin deneyimlerine, bireylerin sinirsel yapılarına, öğretim süreçlerine göre değişebilme, yanlış anlaşılmadan ve yanlış anlamadan kaynaklanma özellikleri vardır.

Fisher (1985) kavram yanlışlarının belli başlı ortak özellikleri olduğunu söylemektedir. Bu ortak özellikler:

1. “Alanında uzman kişiler tarafından savunulan anlayışlara bağlı olarak değişmektedir.
2. Tek bir yanlış ya da az sayıda yanlışdan oluşabilir.

3. Yanlış anlaşılmalardan kaynaklanabilmektedir.
4. Kavram yanlışları bazen alternatif inanç sistemlerinden meydana gelmektedir.
5. Birey deneyimlerine bağlı olarak bazı yanlışlara çok eskiden beri sahip olabilir.
6. Kavram yanlışları aşağıdakilerin bir sonucu olarak ortaya çıkabilir:
 - (a) Nörolojik veya genetik yapıdan
 - (b) Belirli deneyimlerden
 - (c) Öğretim sürecinden” (Fisher, 1985: 53- 62).

Kavram yanlışlarının bireyin hayatında şu sorunlara sebep olabileceğini söyleyebiliriz:

- Birey yeni öğrendiği kavramı anlamaya, yorumlamaya çalışırken sorunlar yaşar ve öğrenme gecikir.
- Kavram yanlışlığı bireyin kişisel olarak kendi algı biçimlerine göre geliştiğinden bunları ortadan kaldırmak güçtür ve yoğun çaba gerektirir.

Kavram yanlışları öğrencilerin eğitim öğretim hayatlarında iki önemli sorun yaratır:

1. “Öğrenciler yanlışya düştükleri kavramları kullanarak yeni yaşantıları ve durumları anlamlandırmaya çalıştıkları zamanlarda sorun olur ve öğrenme sürecinde aksamalar olur.
2. Çoğu durumda bireyler kavram yanlışlarını kendi algı biçimlerine göre oluşturdukları için bunları öğrenme süreci içinde yok etmek çok zor olmakla birlikte ve yoğun çaba gerektirmektedir” (Meşeci, Tekin, Karamustafaoğlu, 2013: 21).

(Cheek, 1992; Driver ve Bell, 1986; Gunstone, 1988; Stepans, 1991; Wandersee, Mintzes ve Novak, 1994. Akt: Wessel, 1999), kavram yanlışlarının genel özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. “Öğrenciler sınıfa çeşitli kavram yanlışları ile gelirler. Bu kavramlar, bilimsel verilerden farklılık gösterirler ve öğrenciler tarafından farklı açıklanırlar.

2. Kavram yanılgıları sosyal ve kültürel çevreden bağımsız olarak ortaya çıkabilir. Bu yanılgıları öğrencilere kabul ettirmek zordur ve geleneksel öğretim yöntemleri ile değiştirilmesi güçtür.
3. Bilimsel verilere uygun kavramların öğretilmesinde başarılı olan ve özellikle kavramsal değişimi sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Fakat bu stratejiler öğretim süresince her zaman beklenen değişiklikleri sağlamazlar. Kavram yanılgıları, öğrenciler testlerdeki soruları doğru cevaplasalar bile var olmaya devam edebilirler.
4. Bilimsel kavramlar, öğrencilerin bu kavramları hemen öğrendikleri düşünülerek sunulur. Öğrencilerin kavram yanılgıları ile yeni sunulan kavramlar öğretim süresince etkileşim halinde olurlar ve öğrenme çıktıları ortaya çıkarırlar.
5. Öğrenciler bazen çelişkili kavramlar geliştirirler. Öğrenciler bu çelişkileri sınıflarında sorulara verdikleri cevaplarla ve sınıf dışındaki günlük hayatlarında meydana gelen olguları açıklayarak sergilerler.
6. Teknolojideki gelişmelere rağmen, çoğu yetişkin de öğrenciler gibi aynı kavram yanılgılarına sahiptir.
7. Kavram yanılgıları, öğrencilerin bireysel deneyimlerine ait karmaşık deneyimlerinden kaynaklanır. Bu durum, öğrencilerin yaptıkları gözlemler, sahip oldukları kültür, kullandıkları dil ve aldıkları eğitim ile ilişkilidir. Her bireyin yaşantısı farklıdır ve bundan dolayı her bireyin kavram yanılgısı da farklıdır” (Wessel, 1999: 25).

2.1.3.4.3. Kavram Yanılgısının Sebepleri

Öğrencilerin mevcut bilgi düzeyi ve becerileri, öğretim yöntem ve stratejileri, öğrenilen konunun zorluk düzeyi gibi birçok değişken öğrencilerde oluşmuş olan kavram yanılgılarının nedenleri arasında sayılabilmektedir. Kavram yanılgısının ne sebepten oluştuğunun bilinmesi hem yanılgının tespit edilmesinde hem de ortadan kaldırılmasında oldukça önemlidir. Bu durum da öğrencinin sonraki öğrenmelerine ışık tutar.

“Kavram yanılgılarının sebebinin bilinmesi öğrenciye daha fazla yardım edilebilmesini sağlar. Geçmişteki inançları ve yanlış bilgilerinden dolayı anlatılanlar ile anlaşılma düzeyi arasında farklar oluşabilir. Ancak insanlar inançlarının ve bildiklerinin

doğru olmadığı düşüncesine karşı daha dirençli bir tavır takınırlar. Bundan dolayı önceki düşünce ve inanışlarına uygun olan kavram ve bilgiler daha önce benimsenirken onlarla çelişen düşüncelere karşı daha katı tavır takınırlar” (Comins, 1998: 118).

Kavram yanlışlarının oluşma sebeplerini inceleyen çalışmalarda oluşma zamanına göre iki tür yanılgıdan bahsedilmektedir: “Birinci türün, kavramla ilgili öğretim sürecine girmeden önce, öğrencilerin sınırlı bilgileri ve deneyimleri üzerinden mantıksal çıkarım yapma çalışmalardan kaynaklanan kavram yanlışları, ikinci türün ise okul ya da okul dışında öğrencilerin öğretim süreci içinde yapılandırdıkları kavram yanlışları olduğu belirtilmektedir” (Borazan, 2008: 17).

Kavram yanlışlarının oluşmasındaki çeşitli nedenler literatürde araştırıldığında karşımıza aşağıdaki maddeler çıkmaktadır:

1. Bireyin günlük yaşamda kullandığı dilin bilimsel literatürden farklılık göstermesi (Akbas, 2008: 15; Bostan, 2008: 4):

“Günlük hayatın, dilin, kültürün ve ailenin çocukların kavramların anlamlarını oluşturmada büyük bir etkisi bulunmaktadır. Bu durum, bilimsel bilginin öğrenciler tarafından anlamlı ve etkili olarak algılanmasını bazen olumsuz olarak etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin sadece öğretecekleri konu bilgisine ve bu konuyla ilgili öğrencilerde geliştirilecek becerileri bilmeleri yeterli değildir” (Çakır, 2005: 48).

“İlk çocukluk döneminden itibaren öğrenmeye başlayan birey, formal eğitime gelene kadar çevresinde gördüğü birçok varlığı ya da bir olayı sosyal çevresi ile etkileşimi sonucu öğrenmektedir. Bu noktada, sosyal çevrenin sahip olduğu bilgi birikiminin doğruluğu ve dili kullanabilme yeteneği ön plana çıkmaktadır. Dil, sosyal bir topluluktaki en önemli iletişim aracı olmasından dolayı kavram öğrenimini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir” (Önen, 2005: 23).

2. Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve materyalin anlatılan konuya uygun olmaması (Çakır, 2005: 48):

“Öğretmenler, etkili bir öğretim süreci oluşturmak için, öğretecekleri konuda öğrencilerin yaygın olan alternatif kavramlarının bilgisine sahip olmalı ve bu bilgiyi ders planının hazırlanmasında ve öğretim yöntemleri ve materyallerinin seçiminde göz önünde bulundurmalıdırlar” (Çakır, 2005: 48).

“Öğrencilerin kavram yanlışlarının düzeltilmesine imkân sağlamak için, öğrencilerin öğretmen tarafından sunulan bilimsel bilgiyi pasif olarak almaya çalıştığı, öğretmen merkezli yöntemlerin yerine, öğrencilerin derse en aktif şekilde katılımını sağlayacak stratejileri derslerinde uygulamaya çalışmalıdırlar” (Çakır, 2005: 48).

3. Öğrencilerin önbilgilerinde var olan eksiklik ve yanlışlıkların belirlenmeden derse başlanması (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003: 103):

“Yanlış ve eksik kavramlar, eğitim öğretim sürecinde öğrenciler ve öğretmenler için sıkıntı verici bir meseledir. Bu durum, genellikle soyut yapısı olan derslerde yoğun görülmektedir” (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003: 103). “Öğrenciler okula başladıklarında çoğunlukla tutarsız kabul edilen sezgi, önyargı ve hayat tecrübelerini de beraberlerinde getirirler. Böyle bir birleşim, öğretim sürecinde kavram öğretiminin sağlanmasında çeşitli güçlükler neden olur. Bu nedendir ki, öğrencilerin eğitim öğretim sürecine katılmadan önceki bilgi birikimleri ve olguları yorumlama şekilleri oldukça önemlidir” (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003: 103). “Öğrencilere kazandırılması hedeflenen kavramların anlamlı ve kalıcı olabilmesi için, yeni öğrenilenler ile sahip oldukları kavramlar arasında tutarsızlık olmamalıdır. Bu ise, öğrencilerin mevcut kavramlarını ortaya çıkarmakla ve bu kavramların doğruluğunun tespiti ile doğrudan ilişkilidir” (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003: 103).

4. Öğrencinin sosyal çevresinden etkilenmesi ve çevresindeki yetişkinlerden kavram yanlışlığına sahip olanların öğrenciye yanlış bilgilendirmeler yapması (Akbaş, 2008 16; Yağbasan ve Gülçiçek, 2003: 109):

Birey doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu sosyal çevreden ve coğrafyadan etkilenir. Coğrafyanın genel özellikleri ve sosyal çevresinin sahip olduğu değer yargıları bireyi etkiler. Birey çevresini algılayarak tanımaya, öğrenmeye başlar ve zihinsel gelişimi ile birlikte öğrenme kapasitesi de artar. Ancak birey çevresinden her zaman kavramların doğru bilgilerini öğrenemez. Kavram öğrenme sürecinde iletişimde bulunduğu okul çevresi, sosyal çevresi, öğretmeni ya da ebeveynleri tarafından bilgi edinme, kavram öğrenme aşamasında yanlış yönlendirilebilir. Kavram hakkında yanlışlığına sahip olan yetişkinler öğrenciye kavram öğrenmede yanlış bilgiler verebilir. Bu da öğrencide

de yanlış oluşumuna sebep olabilir.

5. Öğrencinin bildiği farklı kavramların birbirleriyle ve günlük hayatta ilişkilendirilmemesi (Efe, 2007: 10):

“Öğrenciler karşı karşıya geldikleri kavramlardan kendi bildiklerini destekler nitelikte olan kavramları kabul ederler diğerlerini ise reddederler” (Demircioğlu, Özmen ve Ayas, 2001: 451).

“Bireyde oluşmuş olan kavram yanlışları anlamlı bir şekilde öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Ausubel, “anamlı öğrenmenin, öğrencilerin yeni öğrendikleri kavramlarla önceden bildikleri kavramlar arasında doğru bir ilişki kurulduğu zaman gerçekleştiğini ifade etmiştir.” Böylece yeni ve eski bilgilerin ilişkilendirilmesi hem doğru bilgi edinme hem de bilgi birikimini geliştirme açısından faydalı olmaktadır” (Tekkaya, Çapa ve Yılmaz, 2000: 140).

6. Öğretmenin anlatım sürecinde yanlış ifadeler kullanması (Efe, 2007: 15; Akbas, 2008: 15; Costu, Ayas ve Ünal, 2007: 131):

“Eğitim öğretim sürecine başlayan bireyin sahip olduğu kavram yanlışlarının düzeleceği ya da azalacağı görüş ön plana çıkmaktadır” (Önen, 2005: 25). “Oysaki, çoğunlukla anlatım yönteminin kullanıldığı sınıflarda öğretmenin aktardığı pek çok bilgi öğrenci için anlamsız sözcüklerden oluşan bir ifade şekli almakta ve öğrenci tarafından ezberlenmektedir. Bu şekilde sürdürülen bir dersin öğrenci için hiçbir yararının olmamasının yanında sahip olduğu kavram yanlışlarına yenilerini de ekleyeceği görünen bir gerçektir” (Önen, 2005: 25).

7. Konu ile alakalı bilgi eksikliklerinin olması (Costu, Ayas ve Ünal, 2007: 131):

“Kavram yanlışları, öğrencilerin teorik bilgilerindeki eksiklikleri olarak tanımlanmaktadır. Yanlış açıklamalar, yanlış sorular ya da aşırı genellemeler kavram yanlışlarının nedenleri arasında gösterilebilir” (Tery, Jones ve Hurford, 1985: 165). “Kavram yanlışlarının, öğrencilerin bilimsel kavrayış yöntemlerinde veya genel geçer bilgileri sınıflandırma ve ilişkilendirme yöntemlerinde meydana gelebilecek eksikliklerden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir” (Tery, Jones ve Hurford, 1985: 165).

8. Ders esnasında kullanılan kitap gibi çeşitli materyallerde yanlış bilgiler ve açıklamaların olması (Efe, 2007: 15; Akbaş, 2008: 15):

“Ders içi etkinliklerde kavramların ayırt edici özellikleri yeterli bir şekilde vurgulanmalıdır. Bu özelliklere ilişkin örnekler doğru bir şekilde sunulmadığında ve konu içinde kavramlar arası ilişkileri etkili bir şekilde kavratılmadığında yapılan öğretim faaliyetleri sonunda da yeni kavram yanlışlarının oluşabileceği muhtemeldir” (Akbaş, 2008: 213).

“Kavram yanlışlarının oluşmasına neden olan temel öğrenci düşüncelerinin belirlenmesi öğrencilerin herhangi bir kavramı algılama aşamasında karşılaştığı zorlukları ortaya koymakla birlikte gelişimsel ve etkili eğitimsel materyallerin hazırlanması için de temel oluşturmaktadır” (Wheatley, 1991: Akt: Epik, Kalem, Kavcar ve Çallıca, 2002: 64).

9. Öğrencinin kendi yaşantısı sonucu elde ettiği yanlış kavramların olması (Efe, 2007: 15):

“Öğrenciler, kavramlar hakkında genelde yüzeysel bilgilere sahip olduklarından dolayı tam anlamıyla bir kavrayışa sahip değillerdir Bu durum da temel kavramlarla ilgili yanlışlara yol açmaktadır. Kavram yanlışları, öğrenciler için açıklama içeren diğer bilgilerden farklılık göstermezler, aynı şekilde düzenlenirler ve sonuç olarak ortadan kaldırması zor olan yanlışlara sebep olurlar” (Rowell, Dawson ve Lyndon, 1990: 167).

10. Televizyon, gazete, dergi gibi görsel ve işitsel araçların yanlış bilgilendirme yapması (Akbas, 2008: 16):

Teknoloji, günlük hayatta ve eğitim öğretim hayatımızda işimizi büyük ölçüde kolaylaştırmıştır. Kavram öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan çeşitli teknolojik aletler, okunan kitaplar, gazeteler, dergiler vb. materyaller doğru kullanıldığı sürece bizi amacımıza ulaştıracaktır. Ancak bu yazılı, görsel ve işitsel materyallerde yapılan bazı hatalar kullanım anında dikkat edilmediğinde bireyde bazı yanlış öğrenmelere yani yanlışlara da sebep olabilmektedir.

“Teknolojinin olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuz yönlerinin de göz ardı edilmemelidir. Teknolojinin bilinçli kullanımı, teknolojik araçların olumsuz etkilerini azaltacaktır. Teknolojik araçların aşırı kullanılması insanı

tembelleştireceğinden ihtiyaç halinde teknolojiye başvurulması gerekmektedir” (Batur ve Uygun, 2012: 86).

Bütün bu sebeplerin dışında kitap okuma eksikliğinin de kavram yanılgılarına yol açabileceğini söyleyebiliriz. İnsanlar, deneyimlerini ve fikirlerini kelimeler yardımıyla ifade ederler. Kelime dağarcığı az olan, kelimeleri uygun yerlerde kullanmayan insanlar kendilerini ifade etmekte ve okuduğunu anlamakta, anlatmakta zorlanırlar. Kelime dağarcığının azlığı ise yeterince kitap okunmaması durumunun doğal bir sonucudur.

Çocuklarda okuma alışkanlığı oldukça önemlidir. Okuma alışkanlığı çocukta üst düzey düşünme becerilerine geliştirdiği gibi kelime dağarcığını da arttırır. Bu durumda çocuk okuduklarını ve anlatılanları daha kolay anlamlandırır ve etkili bir öğrenme gerçekleşir. Çocuklarda kelime dağarcığının azlığı durumunda ise öğrenme problemleri yaşanmaktadır. Okuduklarını anlamlandıramayan ve kendi düşüncelerini ifade edemeyen çocukta yanlış ya da eksik öğrenmeler meydana gelmekte, bunun sonucunda da kavram yanılgısı yaşanmaktadır.

“Çocuğun kendini daha iyi ve doğru biçimde ifade edebilmesine yardım eden okuma, onun, yaratıcılığının, yeteneklerinin, soyut düşüncelerinin, hayal gücünün, zihinsel ve motor becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Okuma gibi temel alışkanlıkların kazanılmasında, çocukluk döneminin yaşamsal bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir” (Yılmaz, 1998: 248).

Okuma alışkanlığı çocuğun;

- “zihinsel gelişimine doğrudan katkıda bulunur;
- anadilini doğru ve yeterli bir biçimde kullanmasını sağlar;
- kelime dağarcığının zenginleşmesine doğrudan yardım eder;
- sağlıklı ve güçlü bir kişilik geliştirmesine katkıda bulunur;
- iletişim becerisinin güçlenmesine yardımcı olur;
- eğitim ve öğretim başarısını artırır” (Yılmaz, 1998: 248).

Ayrıca kavram yanılgıları incelendiğinde epistemolojik, psikolojik ve pedagojik nedenlerinin de olduğu görülmektedir:

1. *Epistemolojik nedenler*: “Öğrencilerde ortaya çıkan kavram yanlışları kimi zaman öğrenilen kavramın doğasından veya özelliklerinden kaynaklanabilmektedir. Kavramların zorluk derecesi ve genel özellikleri kavram yanlışlarının epistemolojik nedenleri arasında sayılmaktadır” (Brousseau, 1976 ve Cornu, 1991: Akt:Güveli, Bulut ve Güveli, 2018: 419).
2. *Psikolojik nedenler*: “Kavram yanlışlarının psikolojik nedenleri, öğrencinin genel anlamda biyolojik, bilişsel ve duyuşsal gelişimini içeren genel gelişim durumu ile alakalıdır. Yani öğrencinin kavrama yeteneği, becerisi, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ve önceki bilgileri gibi faktörler öğrencinin yeni bir kavramı nasıl öğreneceğini etkilemektedir” (Brousseau, 1976 ve Cornu, 1991: Akt:Güveli, Bulut ve Güveli, 2018: 419).
3. *Pedagojik nedenler*: “Kavram yanlışlarının pedagojik nedenleri arasında öğretim modelleri, bu modellerin uygulanışı, öğretmenin kullandığı metafor ve benzetmeler, ders kitapları ve bağlı olunan genel programın etkinliği sayılabilir” (Brousseau, 1976 ve Cornu, 1991: Akt:Güveli, Bulut ve Güveli, 2018: 419).

Önen (2005), çalışmasında kavram yanlışlarının nedenlerini şu şekilde belirtmektedir:

1. “Öğretmenlerin kullanmış oldukları yöntemlerin bilimsel anlamda kabul edilemeyecek durumda olması,
2. Öğretmenlerin kavramlar arasındaki ilişkiyi sağlıklı bir şekilde kuramaması,
3. Öğretim ortamında öğrencilerin pasif halde olması,
4. Günlük konuşma dilinin bilimsel dilden uzak olması,
5. Soyut kavramların somut hale dönüştürülememesi,
6. Günlük yaşantı sonucunda kazanılan yanlış bilgiler,
7. Sınıf ortamının öğretime uygun olmaması,
8. Öğretilen bilgilerle günlük yaşam arasında ilişki kurulamaması,
9. Kavram öğretiminde öğrencinin geliştirdiği alternatif düşüncelerin yeterince irdelenememesi” (Önen, 2005: 24),
10. “Okulda edinilen yanlış kavramların sebep olduğu yanlışlar ve yanlış değerlendirme sonucu oluşan hatalı düşünceler” (Şahin ve Oktay, 1996: 208),

11. “Öğretilen konu ile ilgili zihinlerde tam olgunluğa erişilememesi” (Demircioğlu ve arkadaşları, 2001: 451),
12. “Öğrencilerin var olan bilgileri veya yanlışları belirlenmeden derse başlanması” (Çepni ve arkadaşları,2000: 135),
13. “Öğretimde kullanılan ders kitapları, materyaller ve bir kavram için birden fazla ifadenin kullanılması” (Alparslan ve arkadaşları, 2003: 133),
14. “Öğretmenin ve kitabın seviyesinin öğrencinin öğrenme düzeyine uygun olmayışıdır” (Gürdal ve arkadaşları,2001: 50).

2.1.3.4.4. Kavram Yanılgısının Türleri

Genel olarak kabul edilmiş olan kavramların öğretmeninde, bireyin ön yaşantıları ve daha önce öğrenmiş olduğu kavramların önemi büyüktür. Çünkü yeni kavram ile mevcut kavramlar arasında yanlış yaratmamak ve oluşmuş olan yanlış durumlarının da ortadan kaldırılması için kavramlar arasında bağ kurulmalıdır. Bazen bu bağın kurulmasında aksilikler de yaşanabilmektedir. Kavram yanlışlarına sebep olan ve bağ kurmayı zorlaştıran bazı nedenler vardır.

Gürbüz (2008), kavram yanlışlarına sebep olan bazı kaynakları şu şekilde sıralamıştır:

- “Sözcüklerden (dilden) kaynaklanan yanlışlar.
- Analoji ve metaforlar (mecazlar) dan kaynaklanan yanlışlar.
- Sembollerden kaynaklanan yanlışlar.
- Ön bilgilerden kaynaklanan yanlışlar.
- Önyargılardan kaynaklanan yanlışlar.
- Bilimsel olmayan inançlardan kaynaklanan yanlışlar.
- Kavramlardan kaynaklanan yanlışlar” (Gürbüz, 2008: 10).

1. *Sözcüklerden (dilden) kaynaklanan yanlışlar:* Öğrenciler bilgi kalıplarını ve genellemeleri genellikle kitaplardan öğrenirler. Bundan dolayı kavramın kitabi tanımını ve özelliklerini günlük hayata geçirmekte zorlanırlar.

“Öğrenciler, kavramları, özellik ve tanımlarını genellikle kitaplardan öğrenirler. Kendilerine yöneltilen sorulara aslında açıklayıcı düzeyde bilgiye

sahip olmamalarına rağmen yeterli bilgiye sahipmiş gibi gösteren bir dil kullanarak cevap vermeye çalışırlar. Ayrıca dilden kaynaklanan problemin bir diğer yönü de bir kelimenin anlamının günlük konuşma içinde farklı anlamlarda ve alanlarda kullanılmasıdır” (Gürbüz,2008: 10).

2. *Analoji ve metaforlardan (mecazlardan) kaynaklanan yanlışlar*: “İki farklı nesne ya da olgu arasında bir karşılaştırma yapılmasına *analoji* adı verilmektedir” (Gürbüz,2008:11). Bu karşılaştırma sırasında olaylar ya da olguların farklı özellikleri göz ardı edilerek ortak noktaları üzerinde odaklanılır. “Bir şeyi başka bir şey ile benzetmeye, kıyaslamaya, anlatmaya yarayan mecazlara *metafor* denilmektedir” (Gürbüz,2008: 11).

“Benzetme ve mecazların kavram oluşumunu gerçekleştirdiği yollar birbirinden farklı olduğundan dolayı yanlışlığa neden olmaktadır. Benzetme ve mecazların kullanılması oldukça iyi bir öğrenme aracı olabilir, fakat bu aynı zamanda yanlış kavramların da oluşmasına sebep olabilmektedir” (Gürbüz,2008: 11). “Bazı durumlarda kullanılan benzetmeler açıklanmak istenen konuları daha da karmaşık hale getirebilmektedir. Bunların dışında mecazlar kullanılırken öğrencilerin yanlış anlamaları ve her olayı mecazlar ile ilişkilendirmeye çalışmaları da yeni problemlerin ortaya çıkmasına sebep olabilir” (Gürbüz,2008: 11).

3. *Sembollerden kaynaklanan yanlışlar*: “Sembolik bilgilerin yanlış bir biçimde kavrama dönüştürülmesi öğrencilerde yanlışlığa sebep olabilmektedir. Ayrıca sembollerin temsil ettikleri kavramın adıyla ilişkili olup olmaması da problem yaratmaktadır” (Gürbüz,2008: 12).
4. *Ön bilgilerden kaynaklanan yanlışlar*: Öğrencilerde var olan ön bilgiler, onların yeni bilgileri oluşturmasını sağlayan bir araçtır ve eksikliği ya da yanlışlığı yanlışlığı yanlışlığı oluşumuna neden olmaktadır.

“Öğrencilerin öğrendikleri yeni bilgilerini dayandıracağı ön bilgilerindeki eksiklikler bilgi boşluklarına neden olabilir ve bu bilgi boşlukları kafa karışıklığına, yanlış mahkemeye veya yanlış bir düşünceye sebep olabilir. Bunun sonucunda da yanlış kavramlar oluşur ve bu durum da yanlış olarak nitelendirilebilir” (Gürbüz,2008: 12).

5. *Önyargılardan kaynaklanan yanlışlar*: “Günlük yaşantılarından, olayları anlayış ve açıklayış biçimlerinden kaynaklanan ön yargılarından dolayı insanlarda kavram yanlışları oluşabilmektedir” (Gürbüz,2008: 12).
6. *Bilimsel olmayan inançlardan kaynaklanan yanlışlar*: “Öğrencilerde bilimsel bilgilerden ziyade batıl inançlarından dolayı bazı kavram yanlışları oluşabilmektedir” (Gürbüz,2008: 12).
7. *Kavramlardan kaynaklanan yanlışlar*: “Bu durum bireylerin ön yargıya dayalı yanlış kavramları ve genel bilgi kalıplarını kullanmadan sadece bilimsel bilgiyi düşünmeleri istendiğinde ortaya çıkar” (Gürbüz,2008: 12).

Bu sınıflama dışında Graeber ve Johnson (1991), yapmış oldukları çalışmalar sonucu kavram yanlışlarını dört kategoride ele almaktadırlar:

1. *Aşırı genelleme*: “Bazı anlarda belirli bir gruba ait bir kural, teknik veya kavramın diğer gruplarda da kullanılıyormuş gibi düşünülüp diğer gruplara da uygulanmasıdır” (Graeber ve Johnson, 1991: Akt: Baki ve Güç, 2014: 181) .
2. *Aşırı özelleme*: “Belirli bir gruba ait kural, teknik veya kavramın o grubun tümüne ait olmayan bir özelliği temel alarak bir kısıtlama konulmasıdır” (Graeber ve Johnson, 1991: Akt: Baki ve Güç, 2014: 181).
3. *Yanlış tercüme*: “İşlem, formül, sembol, tablo, grafik ve cümle gibi değişik yapılar arası geçişlerde yapılan hatalardır” (Graeber ve Johnson, 1991: Akt: Baki ve Güç, 2014: 181).
4. *Kısıtlı algılama*: Bir kavramı kısıtlı yani olması gerekenden daha zayıf olarak anlamak kavramın kısıtlı olarak algılanmasına neden olur” (Graeber ve Johnson, 1991: Akt: Baki ve Güç, 2014: 181).

2.1.3.4.5. Kavram Yanılgısının Tespiti

Kavram yanlışına sebep olan nedenlerin yanında öğrenci öğrenmelerine engel olan kavram yanlışlarının belirlenmesi de önemli bir durumdur. Çünkü bu durum öğretim sürecinin verimli olması için bir ön koşul niteliğindedir. Öğrenmenin anlamlı hale gelebilmesi ve yanlış öğrenilen kavramların diğer öğrenmeleri olumsuz etkilememesi için kavram yanlışları tespit edilmeli ve öğretim süreci buna uygun düzenlenmelidir.

“Kavram öğretimi ve öğrenimi sürecinde öğrenenlerin zihinlerinde var olan alternatif kavramları önemlidir. Bir konudaki alternatif kavram diğer konuların öğrenilmesi sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu açıdan, alternatif kavramların erkenden önüne geçilmesi ve onların zamanında giderilmesi önemlidir” (Karslı ve Ayas, 2013: 304). “Öğretmenler, öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri doğrultusunda öğretim süreçlerini planlamalı ve eğer öğrencileri alternatif kavramlara sahipse zamanında tedbir almalıdır. Bu açıdan, olumlu yönde kavramsal değişim sağlamak için kullanılacak çeşitli yöntem ve materyaller de öğrencilerde tespit edilen alternatif kavramlar dikkate alınarak tasarlanabilir” (Karslı ve Ayas, 2013: 304).

“Bireyin bilişsel yapısı ve anlama düzeyi duyu organları ile kolaylıkla ölçülebilecek bir yapıda değildir. Bundan dolayı kavramların ne derece öğrenildiği ve öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip olup olmadığını tespit etmek için farklı ölçme araç ve yöntemlerinden yararlanılmaktadır” (Karataş, Köse ve Coştu, 2003: 55). “Kavram haritaları (Novak ve Gowin, 1984), mülakatlar ve anketler (Osborne ve Gilbert, 1980), kelime ilişkilendirme (Gussarsky ve Gorodetsky, 1990), tahmin-gözlem-açıklama metodu ve öğrenci çizimleri yanlışları belirlemek için kullanılan yöntemlerden birkaçıdır” (White ve Gunstone, 1992: Akt.: Chin, 2001: 74).

Literatür incelendiğinde kavram yanlışlarını tespit etmede birçok yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Yıldırım(2016)’ a göre bu yöntemler:

- “Kavram Haritaları,
- Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA),
- Durumlarla İlgili Yapılan Mülakat,
- Olaylarla İlgili Yapılan Mülakat,
- Kavramlarla İlgili Yapılan Mülakat,
- Kelime İlişkilendirme ve
- Çizimlerdir” (Yıldırım, 2016: 9).

1-Kavram Haritaları: Kavramlar arası ilişkiyi gösteren kavram haritaları kavram yanlışlarını belirlemede diğer yöntemlere göre daha avantajlıdır. Çünkü öğrenci kavram haritalarını oluştururken zihnindeki bağlantıları kullanır ve ortaya somut bir ürün çıkarır. Bu yöntemle öğrencide farklı konularda var olabilen yanlışlar da ortaya çıkabilir.

“Kavram haritalarının ölçme aracı olarak kullanılmasının yanı sıra öğrenme ve öğretme aracı olarak da kullanılabilir” (Çıldır ve Şen, 2006: 100).

2-Tahmin-Gözlem-Açıklama(TGA): Bu yöntemde öğrencilerin belirlenmiş olan olaya dikkatleri çekilir ve olayın olası sonucunu tahmin etmeleri istenir. Daha sonra olay öğrenciler tarafından gözlemlenir. Bu adımlardan sonra öğrencilerden ilk aşamada yapmış oldukları tahmin ile gözlem sonuçlarını karşılaştırıp bir açıklama yapmaları istenir. Böylece öğrenci süreçte aktif kılınarak zihninde var olan yanlış ve çelişkiler giderilmeye çalışılır.

“Bu yöntemi bir öğrenciye uygulayabileceğimiz gibi daha fazla öğrenciden oluşan gruplara da uygulayabiliriz. İster bireysel uygulansın, ister gruba uygulansın tahminlerin sebepleriyle birlikte açıklanmasından dolayı bu yöntemin etkili bir yöntem olduğu belirtilmektedir” (Kearney ve Treagust, 2001: 68).

3-Durumlar ve Olaylarla İlgili Yapılan Mülakatlar: Bu yöntemde öğrencilerin kavram yanlışları onlara verilen çeşitli resim ve şekiller aracılığıyla belirlenmeye çalışılır. Öğrencilere sorular sorularak bu resim ve şekilleri yorumlamaları istenir. Öğrenciden alınan cevaplara göre kavramların öğrenilme derecesi tespit edilmeye çalışılır. Öğretmen süreç içinde ipucu içermeyen sorular sormaya ve geri bildirimler vermeye devam eder.

“Bu yöntem araştırmacıya öğrencilerin bir kavramı öğrenip öğrenmediğini araştırma imkânı sunar. Bu yöntemde öğrenciye yapılacak görüşmenin amacı söylenir ve öğrencinin izni olursa görüşmeler bir teyp ile kayıt altına alınır. Görüşmeler gerektiğinde ön ve son görüşmeler olarak da yapılabilir. Yöntem, literatürde öğrencilerin düşüncelerinin belirlenmesinde sıkça kullanılmaktadır” (Mitchell ve Gunstone, 1984: 78).

4-Kavramlarla İlgili Yapılan Mülakatlar: Bu yöntemde öğrencilerin zihninde yer alan kavramların ne derece bilindiğini, özelliklerini, kavramların diğer kavramlarla olan ilişki düzeyini belirlemek amaçlanır.

“Kavramlarla ilgili yapılan mülakat yöntemi öğrencilerin kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak amacıyla başarılı bir şekilde kullanılmaktadır. Ancak bu yöntemi bütün bir sınıfa uygulamak çok fazla zaman alabileceğinden, en azından bir konunun derinlemesine öğrenilip öğrenilmediğini değerlendirmek amacıyla seçilen bir örnekleme uygulanabilir” (Osborne ve Gilbert, 1980: 312). “Kavramlarla ilgili yapılan mülakat

yöntemi kullanılarak bir öğrencinin bilgisinin düzeyi, derinliği, genişliği, doğruluk derecesi, zihnindeki diğer bilgilerle ilişkilendirebilme durumu ve bu bilgiyi oluşturan temeller ortaya çıkarılabilmektedir” (Osborne ve Gilbert, 1980: 312).

5-Kelime İlişkilendirme: Öğrencinin alt düzey zihinsel beceri bu yöntemle belirlenir. Öğrenciler zihinsel yapılarındaki kavramlar arasındaki bağları çözümlenmeye ve anlamlandırmaya çalışır. Bu yöntemde öğretmen öğrencilere anahtar kavramlar verir ve bunlarla ilgili olarak akıllarına gelen kavramları yazmalarını ister.

“Öğrenciler kendilerine sorulan bütün soruları yanıtladıktan sonra öğretmen dağıttığı kâğıtları toplar. Cevap kâğıtlarına puan verilirken öğrencinin kullandığı kelime sayısı, niteliği ve kelimelerin birbirleriyle bağlantı kurulma noktaları dikkate alınır. Öğrencinin anahtar kelimelerin karşısına yazdığı kelime sayısı ne kadar fazla ise ve bu kelimeler anahtar kelime ile ne kadar ilişkili ise kişinin anlama düzeyi de o kadar iyidir diye çıkarımda bulunulabilir” (Yıldırım, 2016: 12).

6-Çizimler: Bu yöntemde kelimelerin dışına çıkılarak öğrencilerden çizimler yapmaları istenir. Böylece açığa çıkarılmamış olan fikir ve bilgiler açığa çıkarılmaya çalışılır. Ancak bu yöntemde çizimlerin doğru yorumlanabilmesi için öğrencilerle çizimleri hakkında karşılıklı konuşma içinde olmak gerekir.

“Bu yöntemde çizimlerden kaynaklanan bazı problemler nedeniyle bazı çizimleri yorumlamada güçlükler yaşanabilmektedir. Çünkü çizilenleri yorumlayan kişi, çizenin ne anlatmak istediğini tam olarak ifade edemeyebilir. Bu durumun önüne geçilebilmesi için öğrencilerin yaptıkları çizimler üzerine konuşmalar yapılmalı ve çizimler bu şekilde desteklenmelidir. Bu konuşmalar sayesinde çizimler ile ilgili yapılan yorumlar değer kazanır” (Harrison ve Treagust, 2000: 376). “Çizimler, öğrencilerin düşüncelerinin açığa çıkarılmasında ve kavram yanlışlarının belirlenmesinde kullanılmaktadır” (Harrison ve Treagust, 2000: 376).

Kavram yanlışlarının tespitinde kullanılan bir diğer yöntem ise testlerdir. Testlerin bir çok çeşidinin olmasının yanında en çok kullanılan çeşidi çoktan seçmeli olanlarıdır. Testler madde analizinin yapılması ve puanlanması bakımından oldukça kullanışlıdır.

“Öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarını belirlemede kullanılan bir diğer yöntem de testlerdir” (Karataş, Köse ve Coştu, 2003: 56). “Kavram yanlışlarının belirlenmesinde kullanılan testlerin de kısa cevaplı, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli

olmak üzere çeşitli türleri mevcuttur ve bu testler puanlanırken nesnelliğe oldukça dikkat edilir” (Özçelik, 2013: 57). “Eğitim kurumlarında bu test çeşitlerinden çoğunlukla çoktan seçmeli olan türü kullanılmaktadır” (Atılğan, Kan ve Doğan, 2006: 282). “Çoktan seçmeli testler, hangi maddelerin kolay, hangi maddelerin ise zor olduğu gibi soruların yanıtlanabilmesini sağlayan madde analizinin yapılmasına imkan sağlayan ölçme araçlarıdır” (Tamir, 1990: 563).

“Çoktan seçmeli testlerin kavram yanılığının ölçümünü tam olarak yapıp yapmadığı konusunda bazı belirsizlikler yaşanmaktadır. Fakat çok sayıdaki örnekleme yapılan çalışmaların analizlerinin kolay yapılabilmesi için bu testlerden büyük ölçüde faydalanılmaktadır. Yanılgıların ölçülmesi sürecinde bu testlere alternatif olarak iki aşamalı testler önerilmiştir” (Eryılmaz ve Sürmeli, 2002: 2).

“Testin konu içeriğini belirleme aşamasında, önerme cümleleri ve kavram haritası oluşturmak, konuya derinlemesine hâkim olmak ve ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri tespit etmek içerik geçerliğini sağlamak için de önemlidir” (Çakır ve Aldemir, 2011: 339).

Öğrencilerin var olan kavram yanılgılarını ve bunların nedenlerini belirlemede iki aşamalı testler de kullanılmaktadır. İki aşamalı testler kavram yanılgılarını belirlemede büyük kolaylıklar sağlayan, geçerlik ve güvenilirlik gibi standart özelliklere sahip olan testlerdir. Bu testler, öğrencilerin zihinsel yapılarında oluşmuş olan kavram yanılgılarını fazla zaman gerektirmeden ve ekonomik olarak teşhis etmek için tasarlanmış, geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir yöntemdir.

Tablo 5

İki Aşamalı Teşhis Testlerinin Türleri ve İçerikleri

İki aşamalı testlerin türleri	I. Aşama	II. Aşama
1. Çoktan seçmeli iki aşamalı testler	Çoktan seçmeli	Çoktan seçmeli (+Açık Uçlu)
2. Sınıflama gerektiren iki aşamalı testler	Doğru-yanlış	Çoktan seçmeli (+Açık Uçlu)
3. Açık uçlu iki aşamalı testler	Çoktan seçmeli	Açık uçlu

“İki aşamalı testler, iki kısımdan oluşur. Bu testlerin ilk bölümü bildiğimiz çoktan seçmeli ve gruplama gerektiren testlerle aynıdır. Yani, soru maddesi, cevap seçenekleri, çeldiriciler ile doğru cevap seçeneği vardır” (Mann ve Treagust, 1998; Voska ve Heikkinen, 2000: 55). “İki aşamalı testleri çoktan seçmeli testlerden farkı ikinci kısmıdır. İkinci bölümde, öğrenci ilk aşamada işaretlediği seçeneği, işaretleme nedenini belirtir. Testin ikinci aşaması çoktan seçmeli veya açık uçlu-çoktan seçmeli bir formda da olabilmektedir. Ayrıca testin ikinci kısmı öğrencide aranan kavram yanlışlığı dışında var olan başka yanlışları da tespit etmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir formda da düzenlenebilir” (Mann ve Treagust, 1998; Voska ve Heikkinen, 2000: 55).

“Öğrenci testin ilk aşamasında yanlış seçeneği seçer ve ikinci aşamada da bu seçeneği destekleyen bir cevap verirse bu durum öğrencinin kavram yanlışlığına sahip olduğunu göstermektedir” (Tunç, Akçam ve Dökme, 2011: 820).

Testlerde soru sayısının fazla olması, puanlamanın objektif olması, testlerin geçerlik ve güvenilirliğin yüksek olması gibi etkenler testlerin olumlu yanları iken testlerde doğru cevabın mevcut seçenekler içinden seçilmesi kavram yanlışlığını tam olarak tespit edip etmediği konusunda tereddüt yaşanmasına sebep olmaktadır.

“Testlerin diğer ölçme araçlarında olduğu gibi bazı üstünlükleri ve aksaklıkları vardır. Testlerde, belli bir sınav süresinde çok sayıda soru sorulabilir. Bu sorular dersin hedef davranışları doğrultusunda, planlı ve dengeli dağıtılarak öğretilenlerin-öğrenilenlerin tümü etkili bir biçimde sınanabilir. Diğer bir ifadeyle, iyi hazırlanmış testlerin kapsam geçerlikleri yüksektir. Testlerde çok sayıda soru sorulabilmesi, soruların açık ve anlaşılır olması şartıyla güvenilirliğin de yüksek olmasını sağlar” (Turgut, 1997: 97-98).

“Bu testlerde soruyu cevaplama, mevcutlar içinden birini seçmek olduğundan, puanlamada cevabın doğruluk derecesini belirleme diye bir sorun söz konusu değildir. Puanlama da bu cevapların sayılması şeklinde olacağından objektiftir yani ölçmeyi yapan kişi tarafından gelecek sistematik hatadan arınıktır. Birçok çeşidi bulunan testlerin bu tür hatalardan arınık olması onların yeterli güvenilirlik ve geçerlikle ölçüm yapmasına fırsat tanımaktadır.” (Turgut, 1997: 97-98)

“Genel olarak bakıldığında seçmeli testlerin önemli bir aksaklığı yoktur. Ancak, bu testlerde öğrencilerin zamanın büyük bir kısmını okumaya ayırdıklarından dolayı,

okuduğunu anlama gücü bu testlerden elde edilen puanı bir ölçüde etkileyebilmektedir. Bu etkiyi azaltmak için, bir yandan soruların açık ve kolay anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi, sorularda okuma güçlüğüne düşük tutulması ve öte yandan da okuma için yeterli zamanın verilemesi gerekir” (Karataş, Köse ve Coştu, 2003: 56). “Bu testlerin başka bir olumsuz özelliği ise bilmeyen öğrencilerin de doğru cevabı verme olasılığının yüksek olmasıdır” (Karataş, Köse ve Coştu, 2003: 56).

2.1.3.4.6. Kavram Yanılgısının Önlenmesi

Kavram öğrenme ve öğretme sürecinde kavram yanılgısı istem dışı oluşan bir durumdur. Kavram yanılgıları öğrenme öncesi düzey olarak görülse de bu yanılgılar önemlidir ve ihmal edilmemelidir. Kavram öğrenme sürecinin daha verimli olabilmesi için bu yanılgıların tespit edilmesi ve giderilmesi oldukça önemlidir.

Driver (1985), herhangi bir öğretim konusunun daha verimli bir biçimde öğrenilmesini sağlamak ve öğretilecek olan konuya dair kavram yanılgılarını ortadan kaldırmak amacıyla aşağıda sıralanan koşulların yerine getirilmesini önermektedirler:

1. “Öğrencilerin konuya dair bilgilerini ortaya çıkaracak imkânlar ve ortamlar düzenlenir. Öğrencilerde konuya ilişkin var olan veya olması muhtemel kavram yanılgıları öğretmen tarafından bir değerlendirme süreci sonucunda ortaya çıkarılır. Bu sürecin amacına ulaşabilmesi için öğrencilerin ayrıntılı olarak cevap vermelerini sağlayacak soruların sorulması gerekmektedir” (Driver, 1985: 200).
2. “Öğrencilere konuya ilişkin hatalı bilgileri (hâlihazırda var olan veya olması muhtemel) olduğu ispatlanır. Bu adımda öğrenciler, öğrendiklerinin hatalı olduğunu gösteren çeşitli şaşırtıcı materyal ve olaylarla karşılaştırılır. Şaşırtıcı olay ve materyal kullanımı için öğrencilerin konuya dair bilgileri belirlenmeli ve şaşırtıcı olay da öğrencinin konuya ilişkin bilgilerini ifade ettiği anda sunulmalıdır” (Driver, 1985: 200).
3. “Sokratik sorgulama için ortam düzenlenir. Sokratik sorgulama (bilgilerin sorular sorularak öğretildiği) ve akran tartışma ortamları yaratılır. Öğrenciler konuya ilişkin alakasız ve ilişkisiz fikirlerinin farkına varırlar. Böylelikle birbirlerinden etkilenirler ve tutarlı fikirler oluşturmalarını sağlayacak ortamlar oluşturulur” (Driver, 1985: 200).

4. “Öğrencilerin kendi kavramsal şemalarını oluşturmaları özendirilir. Öğrencilere, çevrelerindeki olaylara ilişkin kavramsal şema oluşturabilme yolunun kendi aktif çalışmaları sonucunda olacağı ve doğruyu ancak kendi çalışmaları sonucunda bulabilecekleri hissettirilir” (Driver, 1985: 200).
5. “Öğrenilenlerin farklı bir dizi durumda kullanılması sağlanır. Araştırmacılar, çalışmalarını ve deneyimlerini genel bilgi yapılarına dönüştürmek için kullanabilirken, öğrenciler deneyimin kazanıldığı şartlara bağlı kalıp genel bilgi yapılarına ulaşamayabilirler. Bu noktada öğrencilerin, bu yapıların sınırlarını fark etmeleri ve uygulayabilmeleri önemlidir” (Driver, 1985: 200).

2.1.3.4.7. Kavram Yanılgısının Giderilmesi

Kavram hakkındaki bilgiyi ve kavram içeriğini doğru öğrenemeyen çocuk sınıf içinde öğrenme açısından boşluğa düşecek ve yeni kavramları öğrenmede güçlük çekecektir. Bu şekilde ya zihninde var olan kavramların üzerine yenilerini doğru olarak ekleyemeyecek ya da yanlış olarak ekleyecektir. Bu da sahip olduğu kavram yanılgılarının sayısını arttırmaktan başka bir işe yaramayacaktır. Öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırması aşamasında öğretmenin öğrencinin sahip olduğu yanılgıları ortaya çıkarması süreç içinde önemli bir durumdur.

“Formal eğitimde bireyin sahip olduğu kavram yanılgılarının giderileceği ve azalacağı fikri gündeme gelmektedir. Ancak, çoğunlukla geleneksel yönteminin kullanıldığı sınıflarda öğretmenin aktardığı pek çok bilgi öğrenci için anlamlandırılması zor sözcüklerden oluşan bir ifade şeklini almakta ve öğrenci tarafından ezberlenmektedir” (Önen, 2005: 25). “Bu şekilde yürütülen bir dersin öğrenci için faydalı olamayacağı, aksine mevcut kavram yanılgılarını azaltıp ortadan kaldıracağına yeni yanılgıları da bu sürece ekleyeceği görünen bir gerçektir” (Önen, 2005: 25).

Kavram yanılgılarının ilerleyen zamanlarda düzeltilmesi mümkündür ancak daha önce oluşmuş bilgiyi değiştirmenin oldukça zor olduğu da bilinmektedir. Bundan dolayı kavram yanılgısının giderilmesi çalışmalarından önce yapılan etkinliklerin yanılgi oluşumunu önleyen şekilde ayarlanması gerekmektedir.

“Kavram yanılgılarının daha sonra düzeltilme durumu olmakla beraber, daha önce oluşmuş yapıyı değiştirmenin oldukça zor olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin kavram yanılgılarını oluşturduğu anda belirlemek zor olduğundan ileriki yaşamında

değiştirilmesi olasılığı da azalmaktadır. Bu yüzden yapılması gereken ilk şey nedenlerin ortadan kaldırılmasına çalışmak ve oluşmasını en aza indirgeyebilmektir” (Eyidoğan ve Güneysu, 2002: 2)

Hangi düzeyde olursa olsun öğrencilerde önceki yıllarda yerleşmeye başlamış olan kavram yanlışlarını gidermek oldukça zordur. Kavram yanlışlarını gidermek için gerçekleştirilmesi gereken durumları dört maddede özetlemek mümkündür (Posner vd., 1982):

1. “*Hoşnutsuzluk (dissatisfaction)*: Öğrenci sahip olduğu kavramdan hoşnutsuz olmalıdır. Öğrenciler bilim adamlarının aksine temel kavram değişikliğini daha az düzeyde bir değişikliğin işe yaramayacağını görmedikleri sürece yapmak istemezler” (Posner vd., 1982: 214).
2. “*Anlaşılabilirlik (intelligibility)*: Yeni kavramlar, öğrenciler tarafından kolay anlaşılır olmalıdır. Birey, yeni kavramla deneyimlerini nasıl açıklayacağını ya da yeni kavramla ilgili nasıl bir uygulamada bulunabileceğini düzenleyebilmelidir” (Posner vd., 1982: 214).
3. “*Mantıklılık (plausibility)*: Yeni kavramlar, akla yatkın ve mantıklı olmalıdırlar. Öğrenilen yeni kavramlar en azından kendilerinden önceki kavramlar tarafından oluşturulan sorunları çözme gücüne sahip olmalıdırlar. Kişi yeni kavramı:
 - Temel inanç ve varsayımlarıyla uyumlu bulmalı,
 - Diğer kavram ve bilgilerle uyumlu bulmalı,
 - Geçmiş deneyimleriyle uyumlu bulmalı,
 - Karşılaştığı problemleri çözmeye kullanabilmeli,
 - Kullanarak uygulamalar oluşturabilmelidir” (Posner vd., 1982: 214).
4. “*Verimlilik (fruitfulness)*: Yeni kavramlar, yeni fikirler üretimine uygun olmalı yani gelecekte benzer sorunları çözebilmelidir” (Posner vd., 1982: 214).

Öğrencilere kendi kavramsal yapılarını yeniden oluşturmalarına yardım etmek zor bir görevdir. Bununla birlikte öğrencilerin kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve giderilmesi için en çok kullanılan yöntemler şunlardır:

1-Kavramsal Değişim Yaklaşımı: Kavramsal değişim, kişinin bilgi yapısındaki meydana gelen derin değişimler olarak nitelenebilir. Kavramsal değişim kademeli olarak

gerçekleşir. Öğrencinin, yeni karşılaştığı yeni bir kavramı açık ve anlaşılır bir şekilde anlaması pek mümkün değildir. Bundan dolayı öğrenci yeni karşılaştığı kavramın anlamını detaylı olarak içselleştirmeye ve öğrenmeye çalışır.

“Kavramsal değişim, öğrencinin yeni karşılaştığı kavramın bazı özelliklerini içselleştirmesi ve daha sonra bu yeni kavramın içeriğinin ve anlamının farkına vardıkça var olan bilgilerini kademeli olarak düzenleme yoluna gitmesi sonucunda, yeni kavramı öğrenme yolunda attığı ilk adımdır. Buna göre kavramsal değişim, bilgilerin kademeli olarak düzenlenmesi olarak da açıklanabilir” (Aydın, 2007: 38). “Bu süreç içerisinde bilgilerde meydana gelen düzenlenme, bir sonraki düzenlenme için ön koşuldur ve sonuçta mevcut kavramlar ya yeniden düzenlenir ya da yeni olanlarıyla değiştirilir” (Aydın, 2007: 38).

2-Kavramsal Değişim Metinleri: “Kavramsal değişim metinleri, Posner’in kavramsal değişim modelini temele alır ve öğrencileri kavram yanlışlarından haberdar etmeyi amaçlar. Metinler, öğrencilerin yanlış şeklinde var olan kavramlarını çürütmek için oluşturulan durumları içerirler. Öğrencilerin bilimsel kavramları açıklamalarına yardımcı olur ve örnek olaylardaki yeni kavramları yaşama geçirmelerine imkân sağlar” (Gürbüz,2008: 17)

“Öğretim sürecinde kavramsal değişimin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için genellikle öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin ve ilişkisinin önemi üzerinde durulmaktadır” (Chambers ve Andre 1997: 109). “Bu tür yöntemler özellikle, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda etkili olmaktadır. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda ise bu yöntemin başarılı bir şekilde uygulanması daha zor olmaktadır. Bu yüzden kalabalık sınıflarda kavramsal değişime neden olacak bilgileri içeren metinlerin kullanılması (kavram değiştirme metinleri), bilimsel olarak doğru kabul edilen kavramlarla daha uyumlu olacak şekilde öğrencilerin kendi kavramlarını yapılandırmalarını kolaylaştırabilir” (Chambers ve Andre 1997: 109).

3-Bilgisayar Destekli Öğretim: “Bilgisayar destekli eğitimde programlarında yer alan bilgilerin bilgisayar desteği ile öğrencilere sunulması amaçlanmaktadır. Ayrıca bu sayede öğrencilere yeni beceri ve kavramları da kazandırmak da istenmektedir” (Gençer, 2006: 34). “Günümüzde, bilgisayar programları öğrenciyi araştırıp deneyerek öğrenmeye isteklendirmektedir. Bilgisayar ile öğrenci kendi hızında etkileşim kurmaktadır. Ayrıca okullarımızda çeşitli sebeplerden dolayı yapılamayan deneyler

bilgisayar ortamında izlenebilmektedir. Bilgisayar sayesinde istediğimiz konuyu tekrar izleyebilir ve istediğimiz kaynaklara ihtiyaç dâhilinde tekrar ulaşabiliriz” (Gençer, 2006: 34).

2.2. İlgili Araştırmalar

Konu alanı ile ilgili alanyazın incelendiğinde yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmaların bir bölümü bu başlık altında toplanmıştır.

2.2.1. Yurt İçi Araştırmalar

Uyanık (2019), *İlkokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Kavramlarına İlişkin Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi* adlı çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin fen bilimleri kavramlarına ilişkin kavram yanılgılarının belirlenmesi amaçlamıştır. Tarama modelinde sürdürülen araştırmaya 162 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen *Kavram Yanılgısı Belirleme Testi* kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan öğrencilerin bazı fen kavramlarına ilişkin kavram yanılgılarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin kavram yanılgısı belirleme testi puanları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulguların genel incelemesi yapıldığında, öğrencilerin belirli kavramlara ilişkin kavram yanılgılarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin fen bilimleri kavramlarına ilişkin daha az kavram yanılgısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2016), *Kavramsal Değişim Metinlerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Ve Başarısına Etkisi* başlıklı çalışmada ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler *İnsanlar ve Yönetim* ünitesindeki *millî egemenlik, millî bağımsızlık, demokrasi, kamuoyu, yönetim* kavramları ile ilgili yanılgıları belirlenmiş, bunların giderilmesinde ve akademik başarıda kavramsal değişim metinlerinin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada veriler yarı deneysel desen ve mülakatlar yardımıyla toplanmıştır. Çalışma grubunu 95 4.sınıf öğrencisi (30 deney grubu, 30 kontrol grubu ve 35 nitel çalışma grubu) oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda hem akademik başarı hem de kavram yanılgılarının giderilmesi noktasında kavramsal değişim metinlerinin kullanıldığı deney gurubu lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Aladağ ve Yılmaz (2014), *Kavramsal Değişim Metinlerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Kavram Yanılgılarını Gidermeye Etkisi* başlıklı çalışmalarında kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki kavram yanılgılarını gidermeye etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler *Geçmişimi Öğreniyorum* ünitesinde yer alan kavramların öğretimini, kavramsal değişim metinleri kullanarak gerçekleştirmiştir. Zayıf deneysel desenlerden olan tek grup ön test-son test deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 15 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda ise kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarını ve kavramlar hakkındaki yanlış bilgi ve tanımlamalarını gidermede etkili olduğu görülmüştür.

Meşeci, Tekin, Karamustafaoğlu (2013), *Maddenin Tanecikli Yapısıyla İlgili Kavram Yanılgılarının Tespiti* adlı çalışmada maddenin tanecikli yapısı kavram testi geliştirerek kavram yanılgılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu test 6.sınıf düzeyinde öğrenim gören 31 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin kavramlara ilişkin bilimsel gerçeklere uygun olmayan bilgilerinin olduğu ve öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı konusunda özellikle maddenin küçük parçalara ayrıldıkça madde olma özelliğini kaybedeceği yanılgısı dikkat çekmiştir. Öğrencilerden katı-sıvı-gaz maddeleri çizimle göstermeleri istendiğinde en çok sıvı halin yanlış gösterildiği belirlenmiştir.

Bodur (2011), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kavram Yanılgılarını Gidermeye Etkisi* adlı çalışmada yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan Sosyal Bilgiler dersi programında aktif öğrenme tekniklerinin kavram yanılgılarının giderilmesine etkisinin olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada “Ülkemiz ve Dünya” Ünitesinde geçen kavramlara dayalı “Ülkemiz ve Dünya Kavram Formu” hazırlanarak ön test/ son test olarak uygulanmıştır. Yapılan veri analizlerinden ve istatistiksel çözümlerden sonra; “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinin aktif öğrenme teknikleriyle işlenmesinin öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermede olumlu etkisinin olduğu ve aktif öğrenme tekniklerine dayalı olarak yürütülen eğitim etkinlikleri sonucunda deney grubu lehine azalan kavram yanılgılarının, cinsiyet değişkeninin etkisinden bağımsız olduğu, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunda ise kadın cinsiyetindeki öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güneyli ve Küçükavşar (2011), *Türkçe Öğretmen Adaylarının Dilbilim Ve Dilbilgisi Kavramlarına İlişkin Alguları* başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının

dilbilim ile dilbilgisi kavramlarına ilişkin algılarını değerlendirmek ve en temel düzeydeki bilgi birikimlerini betimlemek hedeflenmiştir. Araştırma nitel durum çalışmasına uygun olarak yürütülmüş ve Türkiye’de bulunan 2 üniversitedeki (Bolu Abant Baysal Üniversitesi ile Kocaeli Üniversitesi) Türkçe Öğretmenliği bölümlerindeki 4. sınıflardaki öğretmen adaylarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının hem dilbilim hem de dilbilgisi tanımlarının eksik, tutarsız ve yanlış olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun da ötesinde iki kavramın ilişkisi bağlamında araştırma bulguları incelendiğinde, katılımcıların dilbilim ve dilbilgisi farkını içselleştiremedikleri ve özellikle dilbilimle ilgili önemli ölçüde bilgi eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir.

Temizkan (2011), *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Temel Dil Becerilerinden Okuma İle İlgili Kavramları Öğrenme Düzeyleri Ve Kavram Yanılgıları* adlı araştırmanın amacı öğretmen adaylarının temel dil becerilerinden okuma becerisine ilişkin kavramları öğrenme düzeylerini ve bu alana ilişkin kavram yanılgılarını tespit etmektir. Bu amaçla *Okuma Becerisi İle İlgili Kavramlar* formu hazırlanmış ve öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırmaya Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünden Anlama Teknikleri II: Okuma Eğitimi dersini almış 126 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adayları *Okuma ve Temel Kavramlar, Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri, Metin Türlerine Göre Okuma* başlıkları altında bulunan kavramları öğrenme düzeyi açısından yeterli düzeyde değillerdir. Ayrıca öğretmen adayları bu kavramları öğrenme konusunda da kavram yanılgıları yaşamaktadırlar.

Bal ve Akış (2010), *Sosyal Bilgiler Dersi“İnsanlar ve Yönetim” Ünitesinde Karşılaşılan Kavram Yanılgıları* adlı çalışmalarında ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi 4. sınıf programında yer alan İnsanlar ve Yönetim ünitesinde geçen kavramlar hakkındaki yanılgılarını ve bu yanılgıların sebeplerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma için İnsanlar ve Yönetim ünitesi kavramlarını içeren 15 sorudan oluşan bir test oluşturulmuştur. Bu test 5. sınıfta okuyan 6 farklı şubedeki 100 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden işaretledikleri seçeneklerin doğru olma sebeplerini açıklamaları da istenmiştir. Testten elde edilen veriler analiz edilmiş ve öğrencilerin bu ünite de geçen kavramlar hakkında yanılgılara sahip oldukları belirlenmiştir.

Durmuş (2009), *İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Kavramsal Değişim Metinlerinin Ve Deney Yönteminin Akademik Başarıya Ve Kavram Yanılgılarını*

Gidermeye Etkisi başlıklı çalışmasında kavramsal değişim metinleri ve deney yönteminin kavram yanlışlarını gidermeye etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmada 4. sınıf fen ve teknoloji dersi *Madde ve Değişim* ünitesine ait bazı konular temel alınmıştır. Bu amaçla doğrultusunda bir ilköğretim okulunun 4. sınıflarından deney 1, deney 2 ve kontrol grubunu oluşturacak olan üç sınıf tesadüfi olarak seçilmiştir. Örneklem grubunu 104 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma deneme modelinde olup uygulamalar 4. sınıf *Madde ve Değişim* ünitesi boyunca devam etmiştir. Deney 1 grubunda dersler deneyler yapılarak, deney 2 grubunda kavramsal değişim metinleri kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubunda ise dersler geleneksel yonteme dayalı olarak düz anlatım ağırlıklı işlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler ışığında şu bulgulara ulaşılmıştır: İlköğretim 4. Sınıf *Madde ve Değişim* Ünitesinin öğretilmesinde, kalıcılığın sağlanmasında ve kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim metinleri ve deney yönteminin, geleneksel öğretim yöntemine göre daha fazla başarı sağladığı görülmüştür. Ancak, bu iki alternatif öğretim yöntemi arasında kavram yanlışlarının giderilmesi, öğrencilerin başarılı olması ve öğrendiklerinin kalıcı olması bakımından önemli bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Borazan (2008), *Kavram Yanılgısı Ve Çoklu Zeka Alanlarının İlişkilendirilmesine Dayalı Bir öğretimin Kavram Yanılgılarının giderilmesindeki etkisinin incelenmesi: "Dolaşım sistemi" Örneği* adlı çalışmasında öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyen değişkenlerden biri olan öğrenci kavram yanlışları ile aynı öğrencilerin zeka alanları arasında bir ilişki veya paralellik olup olmadığını tespit etmek, tespit edilen kavram yanlışlarının bazı zeka alanlarına spesifik olup olmadığını göstermek ve bu tespitlerin; tasarlanacak öğretim metoduna transferiyle oluşturulacak yeni bir öğretim modelini uygulayarak kavram yanlışlarını aşmayı amaçlamıştır. Araştırma deney grubunu 40 kontrol grubunu 50 öğrencinin oluşturduğu dört farklı 6. Sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Öğrencilere ön test uygulandıktan bir süre sonra çoklu zeka envanteri uygulanmıştır. Buna göre 4 zeka alanı tespit edilmiş ve son test uygulamasından sonra öğrencilerin zeka alanlarına göre ön test- son test cevapları karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler öğretimi olumsuz yönde etkileyen kavram yanlışları ile çoklu zekâ alanları arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu ilişkiler dikkate alınarak yapılacak olan etkinliklerle öğrenme- öğretme ortamının, genel hatları çizilmeye çalışılarak bir öğretim tasarlanmıştır. Tasarlanan bu öğretim sonucunda ise

öğrencilerin ön bilgilerinde var olan kavram yanlışlarının bazılarının giderildiği tespit edilmiştir.

Pesen (2008), *Kesirlerin Sayı Doğrusu Üzerindeki Gösteriminde Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Ve Kavram Yanlışları* başlıklı çalışmasında kesirlerin sayı doğrusu üzerindeki gösteriminde ilköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin öğrenme güçlüklerini ve ortak yanlışların altında yatan kavram yanlışlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma Siirt ilinde bulunan 11 ilköğretim okulundaki 113 adet 3. sınıf öğrencisi üzerinde alan taraması şeklinde teşhis (tanı) testi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre;

1. Öğrencilerin bazıları sayı doğrusu üzerindeki bir bütünü parçalara/ eş parçalara ayırmada zorluk çekmektedirler.
2. Öğrencilerden bazıları kesir sayısını sayı doğrusu üzerinde gösterirken, 0 ile 1 noktaları arasına paydadaki sayı kadar nota yerleştirme yoluyla bütünü olması gerekenden bir fazla sayıda parçalara ayırma yanılığı içerisinde olmaktadır.
3. Öğrencilerin çoğunluğu sayı doğrusu üzerinde belirlenen noktaya karşılık gelen kesir sayısını yazamamaktadır.

Yenilmez ve Yaşa (2008), *İlköğretim Öğrencilerinin Geometrideki Kavram Yanlışları* adlı çalışmalarının amacı ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin “doğru, doğru parçası, ışın” konularındaki kavram yanlışlarını tespit etmek ve bu yanlışların cinsiyet, matematik karne notu, geometri ilgi düzeyi, ayda okunan kitap sayısı, farklı kaynaklardan yararlanma durumu ve Türkçe karne notu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Bursa'nın İnegöl ilçesindeki Ticaret ve Sanayi Odası İlköğretim Okulu'nda bulunan toplam 103 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilerin kavram yanlışlarını tespit etmek için bir test, Matematik Kaygısı Ölçeği (MKÖ) ve öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin sonuçlarına göre; matematik karne notu, geometri ilgi düzeyi, farklı kaynaklardan yararlanma durumu ve Türkçe karne notunu grupları arasında kavram yanlışlarının oluşmasına ilişkin farklılıklar olduğu ortaya çıkarken; cinsiyet ve ayda okunan kitap sayısı durumları arasında kavram yanlışlarının oluşması ile ilgili olarak farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca kaygı ölçeğine göre de; matematik

kaygısı yüksek olan öğrencilerin kavram yanlışlarını daha sık yaşadıkları, kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin ise kavram yanlışlarını daha az yaşadıkları belirlenmiştir.

Pesen (2007), *Öğrencilerin Kesirlerle İlgili Kavram Yanlışları* başlıklı çalışmasını ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin kesirlerle ilgili ortak yanlışlarının altında yatan kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla yürütmüştür. Araştırma 11 ilköğretim okulunda 3. Sınıfında öğrenim gören 113 öğrenci üzerinde teşhis (tanı) testi kullanılarak alan araştırması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Teşhis testi değerlendirilirken, öğrenci yanıtları 0, 1, 2, 3 ve 4 puanlarından uygun olanıyla eşleştirilerek puanlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bütünü eş parçalara ayrılmamasının, parça – bütün ilişkisinin kurulamamasının öğrencilerin ortak yanlışlığı olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kesir sayılarının okunuşunda ve okunuşu verilen kesir sayılarını yazmada zorluk yaşadıkları gözlenmiştir.

Gençer (2006), *İlköğretim Öğrencilerinin (6.,7. Ve 8. Sınıflar) Hücre Konusundaki Kavram Yanlışlarının Tespiti Üzerine Bir Araştırma* adlı çalışmasının amacı ilköğretim 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, Fen Bilgisi müfredatlarında yer alan hücre konusu ile ilgili kavram yanlışlarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaca uygun olarak 25 adet sorudan oluşan hücre kavram testi geliştirilmiş ve bu kavram testi Kayseri İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı rasgele seçilen İlköğretim okullarının 6. , 7. ve 8. sınıflarında okuyan 488 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ilköğretim 6. , 7. ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilerin hücre konusunda kavram yanlışlarına sahip oldukları ve hücre konusunun en temel hücre kavramını karıştırdıkları belirlenmiştir.

Öktem (2006), *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Kavramları Anlama Ve Kazanma Düzeyleri (Yeni Programın Pilot Uygulaması Samsun İli Örneği)* adlı çalışmada Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan kavramların 4. ve 5. Sınıf öğrencileri tarafından anlama ve kazanma düzeylerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma Samsun ilindeki pilot ilköğretim okullarında 2004-2005 öğretim yılında yapılmış tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evreni Samsun ilindeki pilot okullardır, örneklemini ise Samsun merkez pilot okullarından random (tesadüf) yöntemiyle seçilen 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından 35 sorudan oluşan bir anket hazırlanmış veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere sorulan 30 kavramdan tam öğrenme alt sınırı olan %70 ve üzerine 4. sınıflarda 6

kavramda 5. sınıflarda ise 10 kavramda ulaşılmıştır. Kavramları tanımlamaya yönelik sorulan kavramlardan anlama düzeyindeki cevaplar 4. sınıflarda %9,12; 5. sınıflarda %7,6 olarak tespit edilmiştir.

Soylu (2006), *Öğrencilerin Değişken Kavramına Vermiş Oldukları Anlamlar ve Yapılan Hatalar* adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma öğrencilerin değişken kavramındaki öğrenme güçlüklerinin ve hatalarının tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarından 70 adet 2. sınıf üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma için öğrencilere, denklemlerde kullanılan harflere verdikleri anlamları ve bu anlamlandırmada yapmış oldukları hataları belirlemek amacıyla 8 sorudan oluşan açık uçlu sorular sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar ve yapılan mülakatlardan elde edilen veriler ile öğrencilerin değişken kavramının farklı kullanımları hakkında yetersiz ve eksik kavrayışa sahip oldukları, öğrencilerin değişken ile sabit arasındaki farkı algılamada problem yaşadıkları görülmüştür.

Çakır (2005), *İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi* adlı çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin “maddenin içyapısına yolculuk” ünitesine ilişkin sahip oldukları kavram yanılgılarının belirlenmesi ve önceden belirlenen bu kavram yanılgılarının yapıcı (constructivist) öğretim yaklaşımı dikkate alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış(semi-structured) görüşme ile giderilmesini amaçlamıştır. Görüşmeler için 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden gönüllü olan ve kavram yanılgılarının çoğunlukta olduğu 10 öğrenci seçilmiş ve ikişer kişilik öğrenci grupları oluşturulmuştur. Son olarak görüşme sonunda öğrencilerin fikirlerindeki değişiklikleri görmek amacıyla son test uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerde “maddenin iç yapısına yolculuk” ünitesine ilişkin kavram yanılgılarının olduğunu ve bu kavram yanılgılarının giderilmesinde yapıcı öğretim yaklaşımının genelde başarılı olduğunu ortaya koyar niteliktedir.

Atılboz (2004), *Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Mitoz ve Mayoz Bölünme Konuları İle İlgili Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları* adlı çalışmasının amacı lise 1.sınıf öğrencilerinin *mitoz ve mayoz bölünme* konularını anlama düzeylerini ve bu konularla ilgili sahip oldukları kavram yanılgılarını belirlemektir. Bu amaçla, mitoz ve mayoz bölünme konuları hakkında 25 açık uçlu soru oluşturulmuş ve 139 lise 1.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin DNA, kromozom, kromatit, homolog kromozom, haploid ve diploid hücre gibi temel kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri yeterince anlayamadıklarını, bu duruma bağlı olarak mitoz ve mayoz bölünme

süreçlerindeki temel olayları, kromozom davranışlarını da anlamakta güçlük çektiklerini ve kavram yanlışlarına sahip olduklarını göz önüne sermiştir.

Baloğlu (2003), *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dünya Ve Evren Konusu İle İlgili Kavram Yanılgılarının Tespiti Ve Bu Kavram Yanılgıları Üzerinde Öğretmen Tutum Ve Davranışlarının Etkisi* adlı araştırmasında; ilköğretim 6. Sınıf kademesinde bulunan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi müfredatı içerisinde yer alan *Coğrafya ve Dünyamız* ünitesinde geçen Dünya ve Evren ile ilgili kavramların nasıl algıladıkları ve bu kavramlarla ilgili mevcut algulamalarında öğretmenlerinin tutum ve davranışlarının ne derecede etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Ankara ilinde eğitim vermekte olan 21 okuldan toplam 831 öğrenci ile 26 öğretmen çalışma kapsamı içerisinde yer almaktadır. Seçilen öğrenciler her öğretmenin ayrı bir grubu olmak üzere toplam 26 gruba bölünmüştür. Çalışma 2002-2003 Bahar döneminde uygulanmış ve elde edilen veriler Sosyal Bilgiler Eğitimine sağlayacağı katkılar ve Dünya ve Evren ile ilgili kavramların öğretimi açısından değerlendirilmiştir. VI Öğrencilerin “Dünya ve Evren” konusu ile ilgili yanlış kavramalarının tespiti için öğrencilere 24 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Yine bu konunun öğretimine yönelik öğretmenlerin tutum ve davranışlarını ölçmek amacı ile de öğretmenlere 34 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Bu çalışmada öğrencilere Dünya ve Evren konusu ile ilgili yapılan anket sonuçlarına göre öğrencilerin çoğu Dünya’ nın dönüşünü, mevsimlerin oluşumundan Dünya ile Güneş arasındaki mesafe, evren içerisinde Güneş’ in büyüklüğü, Ay’ ın görünümü, gök cisimlerinin Dünya’ya uzaklığı, Dünya’ nın kendi ekseni ve Güneş’ in ekseni etrafındaki dönüş süresi ve gezegenler ile ilgili konularda yanlışlığa düşmektedirler.

Kurt (2002), *Fizik Öğretiminde Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Uygun Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi* adlı çalışmasının amacı lise ikinci sınıf düzeyinde enerji konusunda bütünleştirici öğrenme kuramına uygun çalışma yaprakları geliştirerek bunların uygulanma sürecini değerlendirmektir. Bütünleştirici öğrenme kuramına uygun enerji konusunda beş çalışma yaprağı tasarlanmış ve lise ikinci sınıftan 23 öğrenci ile yürütülen uygulamayla veriler elde edilmiştir. Uygulama üç haftada grup ve bireysel çalışma yöntemleri kullanılarak sürdürülmüştür. Uygulama tamamlandıktan sonra çalışma yapraklarının yürütülmesi hakkında ders öğretmeni ile yarı yapılandırılmış mülakat ve rastgele seçilen on yedi öğrenci ile grup mülakatları yapılmıştır. Ders süreci izlenerek analizler yapılmış, öğrenci ve öğretmen mülakatlarının ve tamamlanan

çalışma yapraklarının da incelenmesi sonucunda çalışma yaprakları gözlem yapmayı, ölçümleri almayı ve sonuçlar çıkarmayı alışkanlık haline getirdiğinden dolayı yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktadır. Bu şekilde bilgiye öğrencinin kendisini ulaşmasını gerektirdiği ve öğrenmeyi zevkli hale getirdiği için faydalı bulunmuştur.

Özkan, Tekkaya ve Geban (2001), *Ekoloji Konularındaki Kavram Yanılgılarının Kavramsal Değişim Metinleri İle Giderilmesi* adlı çalışmalarında kavramsal değişim-metin-odaklı öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin ekolojik kavramları anlamalarına etkisi araştırılmıştır. Görüşmeler ve ilgili literatür yoluyla toplanan veriler kullanılarak, bir ilkokulun iki sınıfında 58 öğrenciye Ekoloji Kavram Testi geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Öğrenciler, deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Deney grubuna kavramsal değişim-metinlere yönelik öğretim, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Bağımsız *t* testi analizi sonuçları ise, uygulama sonrasında deney grubu lehine ekolojik kavramlar açısından, öğrencilerin kazanım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Özçelik (1988), tarafından yapılan *3.-11. Sınıf (9.-17. Yas) Öğrencilerinde Görülen Biçimiyle Kavram (Söz Dağarcığı) Gelişimi* adlı çalışmada, sınıf (yaş) düzeyi ile kavram (söz dağarcığı) zenginliği arasındaki bağıntı ele alınmıştır. Araştırma sonucunda kavranmış olan sözcüklerle ilgili söz dağarcığının, daha önce öğrenilmiş olan sözcüklerle ilgili söz dağarcığına oranla daha yavaş geliştiği, ayrıca, kavranmış olan sözcüklerle ilgili söz dağarcığı zenginliğindeki artışın, yukarı sınıflarda azalma eğilimi gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, dilin kurallarına uymayan, tek anlamlı olan, anlamı soyut olan, günlük dil dışında kalmış olan, okul ortamında öğrenilebilen, yukarı sınıflarda öğrenilebilen sözcüklerin kullanılmasının, bir sınıf düzeyinden (yaş) ötekine değişebilen derecelerde olmak üzere daha yavaş olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6
Yurt İçi Araştırmalara İlişkin Genel Tablo

Tarih	Yazar	Çalışmanın Türü	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
2019	G. Uyanık	Makale	İlkokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Kavramlarına İlişkin Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin fen bilimleri kavramlarına ilişkin kavram yanılgılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.	Öğrencilerin belirli kavramlara ilişkin kavram yanılgılarının daha fazla olduğu ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin fen bilimleri kavramlarına ilişkin daha az kavram yanılgısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
2016	M. E. Yıldırım	Yüksek Lisans Tezi	Kavramsal Değişim Metinlerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Ve Başarısına Etkisi	İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler İnsanlar ve Yönetim ünitesindeki millî egemenlik, millî bağımsızlık, demokrasi, kamuoyu, yönetim kavramları ile ilgili yanılgıları belirlenmiş, bunların giderilmesinde ve akademik başarıda kavramsal değişim metinlerinin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Yapılan analizler sonucunda hem akademik başarı hem de kavram yanılgılarının giderilmesi noktasında kavramsal değişim metinlerinin kullanıldığı deney gurubu lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.
2014	S. Aladağ ve E. Yılmaz	Makale	Kavramsal Değişim Metinlerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Kavram Yanılgılarını Gidermeye Etkisi	Kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki kavram yanılgılarını gidermeye etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarını ve kavramlar hakkındaki yanlış bilgi ve tanımlamalarını gidermede etkili olduğu görülmüştür.

2013	B. Meşeci, S. Tekin ve S. Karamustafaoğlu	Makale	Maddenin Tanecikli Yapısıyla İlgili Kavram Yanılgılarının Tespiti	Maddenin tanecikli yapısı kavram testi geliştirilerek kavram yanılgılarının tespiti amaçlanmıştır.	Araştırma sonunda öğrencilerin kavramlara ilişkin bilimsel gerçeklere uygun olmayan bilgilerinin olduğu, öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı ve halleri konusunda yanlış yaşadıkları dikkat çekmiştir.
2011	Ş. Bodur	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kavram Yanılgılarını Gidermeye Etkisi	Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan Sosyal Bilgiler dersi programında aktif öğrenme tekniklerinin kavram yanılgılarının giderilmesine etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.	Yürütülen eğitim etkinlikleri sonucunda deney grubu lehine azalan kavram yanılgılarının, cinsiyet değişkeninin etkisinden bağımsız olduğu, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunda ise kadın cinsiyetindeki öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2011	A. Güneşli ve A. Küçükavşar	Sempozyum	Türkçe Öğretmen Adaylarının Dilbilim Ve Dilbilgisi Kavramlarına İlişkin Algıları	Çalışmada öğretmen adaylarının dilbilim ile dilbilgisi kavramlarına ilişkin algularını değerlendirmek ve en temel düzeydeki bilgi birikimlerini betimlemek hedeflenmiştir.	Öğretmen adaylarının hem dilbilim hem de dilbilgisi tanımlarının eksik, tutarsız ve yanlış olduğu, katılımcıların dilbilim ve dilbilgisi farkını içselleştiremedikleri ve özellikle dilbilimle ilgili önemli ölçüde bilgi eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir.

2011	M. Temizkan	Makale	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Temel Dil Becerilerinden Okuma İle İlgili Kavramları Öğrenme Düzeyleri Ve Kavram Yanılgıları	Çalışmanın amacı öğretmen adaylarının temel dil becerilerinden okuma becerisine ilişkin kavramları öğrenme düzeylerini ve bu alana ilişkin kavram yanılgılarını tespit etmektir.	Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adayları Okuma ve Temel Kavramlar, Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri, Metin Türlerine Göre Okuma başlıkları altında bulunan kavramları öğrenme düzeyi açısından yeterli düzeyde değildir ve bu kavramları öğrenme konusunda da kavram yanılgıları yaşamaktadırlar.
2010	M. S. Bal ve A. Akış	Sempozyum	Sosyal Bilgiler Dersi “İnsanlar ve Yönetim” Ünitesinde Karşılaşılan Kavram Yanılgıları	Çalışmada ilköğretim 1. Kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi 4. Sınıf programında yer alan İnsanlar ve Yönetim ünitesinde geçen kavramlar hakkındaki yanılgılarını ve bu yanılgıların sebeplerini tespit etmeyi amaçlanmıştır.	Testten elde edilen veriler analiz edilmiş ve öğrencilerin bu ünite de geçen kavramlar hakkında yanılgılara sahip oldukları belirlenmiştir.
2009	J. Durmuş	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Kavramsal Değişim Metinlerinin ve Deneysel Yönteminin Akademik Başarıya Ve Kavram Yanılgılarını Gidermeye Etkisi	Çalışmada kavramsal değişim metinleri ve deneysel yönteminin kavram yanılgılarını gidermeye etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.	İlköğretim 4. Sınıf Madde ve Değişim Ünitesinin öğretilmesinde, kalıcılığının sağlanmasında ve kavram yanılgılarının giderilmesinde kavramsal değişim metinleri ve deneysel yönteminin başarı sağladığı görülmüştür. Ancak, bu iki yöntem arasında kavram yanılgılarının giderilmesi, öğrencilerin başarılı olması ve öğrendiklerinin kalıcı olması bakımından önemli bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

2008	İ. Borazan	Yüksek Lisans Tezi	Kavram Yanılgısı Ve Çoklu Zeka Alanlarının İlişkileştirilmesine Dayalı Bir Öğretimin Kavram Yanılgılarının Giderilmesindeki Etkisinin İncelenmesi: “Dolaşım Sistemi” Örneği	Çalışmada öğrencinin kavram yanılgıları ile aynı öğrencilerin zeka alanları arasında bir ilişki veya paralellik olup olmadığını tespit etmek, tespit edilen kavram yanılgılarının bazı zeka alanlarına spesifik olup olmadığını göstermek ve bu tespitlerin; tasarlanacak öğretim metoduna transferiyle oluşturulacak yeni bir öğretim modelini uygulayarak kavram yanılgılarını aşmak amaçlanmıştır.	Elde edilen veriler öğretimi olumsuz yönde etkileyen kavram yanılgıları ile çoklu zekâ alanları arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu ilişkiler dikkate alınarak yapılacak olan etkinliklerle öğrenme- öğretme ortamının, genel hatları çizilmeye çalışılarak bir öğretim tasarlanmıştır. Tasarlanan bu öğretim sonucunda ise öğrencilerin ön bilgilerinde var olan kavram yanılgılarının bazılarının giderildiği tespit edilmiştir.
2008	C. Pesen	Makale	Kesirlerin Sayı Doğrusu Üzerindeki Gösteriminde Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Ve Kavram Yanılgıları	Çalışmada kesirlerin sayı doğrusu üzerindeki gösteriminde ilköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin öğrenme güçlüklerini ve ortak yanlışların altında yatan kavram yanılgılarını tespit etmek amaçlanmıştır.	Öğrencilerin bazıları sayı doğrusu üzerindeki bir bütünü parçalara/ eş parçalara ayırmada zorluk çekmektedirler, 0 ile 1 noktaları arasına paydadaki sayı kadar nokta yerleştirme yoluyla bütünü olması gerekenden bir fazla sayıda parçalara ayırma yanılgısı içerisinde olmaktadır ve öğrencilerin çoğunluğu sayı doğrusu üzerinde belirlenen noktaya karşılık gelen kesir sayısını yazamamaktadırlar.

2008	K. Yenilmez ve E. Yaşa	Makale	İlköğretim Öğrencilerinin Geometrideki Kavram Yanılgıları	Çalışmanın amacı ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin “doğru, doğru parçası, ışın” konularındaki kavram yanılgılarını tespit etmek ve bu yanılgıların cinsiyet, matematik karne notu, geometri ilgi düzeyi, farklı kaynaklardan yararlanma durumu ve Türkçe karne notunu grupları arasında kavram yanılgılarının oluşmasına ilişkin farklılıklar olduğu ortaya çıkarken; cinsiyet ve ayda okunan kitap sayısı durumları arasında kavram yanılgılarının oluşması ile ilgili olarak farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.	Araştırma verilerinin sonuçlarına göre; matematik karne notu, geometri ilgi düzeyi, farklı kaynaklardan yararlanma durumu ve Türkçe karne notunu grupları arasında kavram yanılgılarının oluşmasına ilişkin farklılıklar olduğu ortaya çıkarken; cinsiyet ve ayda okunan kitap sayısı durumları arasında kavram yanılgılarının oluşması ile ilgili olarak farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.
2007	C. Pesen	Makale	Öğrencilerin Kesirlerle İlgili Kavram Yanılgıları	Çalışma ilköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin kesirlerle ilgili ortak yanlışlarının altında yatan kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla yürütülmüştür.	Araştırma sonuçlarına göre, bütünün eş parçalara ayrılmamasının, parça – bütün ilişkisinin kurulmamasının öğrencilerin ortak yanılgısı olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kesir sayılarının okunuşunda ve okunuşu verilen kesir sayılarını yazmada zorluk yaşadıkları gözlenmiştir.
2006	Z. Genç	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim Öğrencilerinin (6.,7. Ve 8. Sınıflar) Hücre Konusundaki Kavram Yanılgılarının Tespiti Üzerine Bir Araştırma	Çalışmanın amacı ilköğretim 6. , 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin, Fen Bilgisi müfredatlarında yer alan hücre konusu ile ilgili kavram yanılgılarını ortaya çıkarmaktır.	İlköğretim 6. , 7. Ve 8. Sınıflarında okuyan öğrencilerin hücre konusunda kavram yanılgılarına sahip oldukları ve hücre konusunun en temel hücre kavramını karıştırdıkları belirlenmiştir.

2006	G. Öktem	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Kavramları Anlama Ve Kazanma Düzeyleri (Yeni Programın Pilot Uygulaması Samsun İli Örneği)	Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan kavramların 4. Ve 5. Sınıf öğrencileri tarafından anlama ve kazanma düzeylerinin araştırılması amaçlanmıştır.	Araştırmaya katılan öğrencilere sorulan 30 kavramdan tam öğrenme alt sınırı olan %70 ve üzerine 4. Sınıflarda 6 kavramda 5. sınıflarda ise 10 kavramda ulaşılmıştır. Kavramları tanımlamaya yönelik sorulan kavramlardan anlama düzeyindeki cevaplar 4. sınıflarda %9,12; 5. sınıflarda %7,6 olarak tespit edilmiştir.
2006	Y. Soylu	Makale	Öğrencilerin Değişken Kavramına Vermiş Oldukları Anlamlar ve Yapılan Hatalar	Çalışma öğrencilerin değişken kavramındaki öğrenme güçlüklerinin ve hatalarının tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır.	Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar ve yapılan mülakatlardan elde edilen veriler ile öğrencilerin değişken kavramının farklı kullandıkları hakkında yetersiz ve eksik kavrayışa sahip oldukları, öğrencilerin değişken ile sabit arasındaki farkı algılamada problem yaşadıkları görülmüştür.
2005	Y. Çakır	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi	Çalışmada ilköğretim öğrencilerinin “maddenin içyapısına yolculuk” ünitesine ilişkin sahip oldukları kavram yanılgılarının belirlenmesi ve önceden belirlenen bu kavram yanılgılarının yapıcı öğretim yaklaşımı dikkate alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme ile giderilmesi amaçlanmıştır.	Araştırma sonuçları, öğrencilerde “maddenin iç yapısına yolculuk” ünitesine ilişkin kavram yanılgılarının olduğunu ve bu kavram yanılgılarının giderilmesinde yapıcı öğretim yaklaşımının genelde başarılı olduğunu ortaya koyar niteliktedir.

2004	N. Atılboz	Makale	Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Mitoz ve Mayoz Bölünme Konuları İle İlgili Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları	Çalışmanın amacı lise 1. sınıf öğrencilerinin mitoz ve mayoz bölünme konularını anlama düzeylerini ve bu konularla ilgili sahip oldukları kavram yanılgılarını belirlemektir.	Sonuçlar, öğrencilerin DNA, kromozom, kromatit, homolog kromozom, haploid ve diploid hücre gibi temel kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri yeterince anlayamadıklarını, bu duruma bağlı olarak mitoz ve mayoz bölünme süreçlerindeki temel olayları, kromozom davranışlarını da anlamakta güçlük çektiklerini ve kavram yanılgılarına sahip olduklarını göz önüne sermiştir.
2003	N. Baloğlu	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dünya Ve Evren Konusu İle İlgili Kavram Yanılgılarının Tespiti Ve Bu Kavram Yanılgıları Üzerinde Öğretmen Tutum Ve Davranışlarının Etkisi	İlköğretim 6. sınıf kademesinde bulunan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi müfredatı içerisinde yer alan Coğrafya ve Dünyamız ünitesinde geçen Dünya ve Evren ile ilgili kavramların nasıl algılandıkları ve bu kavramlarla ilgili mevcut algılamalarında öğretmenlerinin tutum ve davranışlarının ne derecede etkili olduğunu belirlemeyi amaçlanmaktadır.	Öğrencilerin çoğu Dünya'nın dönüşünü, mevsimlerin oluşumundan Dünya ile Güneş arasındaki mesafe, evren içerisinde Güneş'in büyüklüğü, Ay'ın görünümü, gök cisimlerinin Dünya'ya uzaklığı, Dünya'nın kendi ekseni ve Güneş'in ekseni etrafındaki dönüş süresi ve gezegenler ile ilgili konularda yanılgıya düşmektedirler.

2002	Ş. Kurt	Yüksek Lisans Tezi	Fizik Öğretiminde Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Uygun Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi	Çalışmanın amacı lise ikinci sınıf düzeyinde enerji konusunda bütünleştirici öğrenme kuramına uygun çalışma yaprakları geliştirerek bunların uygulanma sürecini değerlendirmektir.	Çalışma yapraklarının incelenmesi sonucunda çalışma yaprakları gözlem yapmayı, ölçümleri almayı ve sonuçlar çıkarmayı alışkanlık haline getirdiğinden dolayı yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktadır. Bu şekilde bilgiye öğrencinin kendisini ulaşmasını gerektirdiği ve öğrenmeyi zevkli hale getirdiği için faydalı bulunmuştur.
2001	Ö. Özkan, C. Tekkaya ve O. Geban	Sempozyum	Ekoloji Konularındaki Kavram Yanılgılarının Kavramsal Değişim Metinleri İle Giderilmesi	Çalışmada kavramsal değişim- metin-odaklı öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin ekolojik kavramları anlamalarına etkisi araştırılmıştır.	Analiz sonuçları, uygulama sonrasında deney grubu lehine ekolojik kavramlar açısından, öğrencilerin kazanım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.
1988	D. A. Özçelik	Kitap	3.-11. Sınıf (9.-17. yaş) Öğrencilerinde Görülen Biçimiyile Kavram (Söz Dağarcığı) Gelişimi	Çalışmada, sınıf (yaş) düzeyi ile kavram (söz dağarcığı) zenginliği arasındaki bağıntı ele alınmıştır.	Araştırma sonucunda kavranmış olan sözcüklerle ilgili söz dağarcığının, daha önce öğrenilmiş olan sözcüklerle ilgili söz dağarcığına oranla daha yavaş geliştiği, ayrıca, kavranmış olan sözcüklerle ilgili söz dağarcığı zenginliğindeki artışın, yukarı sınıflarda azalma eğilimi gösterdiği tespit edilmiştir.

Yurt içinde yapılan araştırmaların amaçları ve sonuçları incelendiğinde öğrencilerin genel bir bölümünün farklı ders ve konularda kavram yanlışsı yaşadıklarını söyleyebiliriz. Kavramların anlamlarının bilinmemesi ve içselleştirilememesi, anlamlı öğrenmenin sağlanamması gibi sebepler kavram yanlışsı oluşumunda oldukça etkilidir. Kavram yanlışları yürütölen eğitim etkinlikleri ve öğrenme ortamı ile doğrudan ve ters yönlü ilişkilidir. Eğitim öğretim sürecinde yürütölen faaliyetler arttırıldıkça kavram yanlışsı oluşumu da o derece az olacaktır. Ayrıca kavramsal değişim metinleri, deneyler gibi birden fazla yöntem kavram yanlışlarını belirlemede ve gidermede kullanılmaktadır.

2.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Beerenwinkel, Parchmann Ve Grasel (2011), *Conceptual Change Texts In Chemistry Teaching: A Study On The Particle Model Of Matter*(Kimya Öğretiminde Kavramsal Değişim Metinleri: Maddenin Parçacık Modeli Üzerine Bir Çalışma) adlı çalışmasında öğrencilerin *maddenin tanecikli yapısı* hakkındaki yaygın bir biçimde görölen kavram yanlışlarına dikkat çekmek amacıyla kavramsal değişim metninin etkisini araştırmışlardır. Çalışma, 214 kişiden oluşun deneysel bir grupla yürütölmüştür. Öğrencilerin öğrenme durumları ön test-son test uygulaması aracılığıyla belirlenmiştir. Kavramsal değişim metinlerinin, öğrencilerin maddenin tanecikli yapısına ilişkin yaygın kavram yanlışları hakkındaki farkındalığını arttırdığını ve geleneksel metinlere kıyasla iyi sonuçlar verdiğini tespit etmişlerdir.

Gomez-Zwiep (2008), *Elementary Teachers' Understanding of Students' Science Misconceptions: Implications for Practice and Teacher Education*(İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Bilim Yanlışlarını Anlamaları: Uygulama ve Öğretmenlik Eğitiminin Etkileri) başlıklı bir çalışma yürütölmüştür. Kalifornia' da 3, 4 ve 5. sınıfları okutmuş yedi farklı okuldan toplam 300 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin fen bilgisi dersinde ne tür kavram yanlışlarına sahip olduklarını ve bu kavram yanlışların giderilmesinde ne tür öğretim yöntemlerin uygulandığını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu tekniğine dayanan birebir görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin % 83'ü kavram yanlışsını tanımlayabilmiştir. Öğretmenlerin üçte biri kavram yanlışsına örnek verebilmesine rağmen öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarına birer örnek verememişlerdir. Öğretmenlerin % 57'si öğrencilerinin

karşılaştıkları birçok kavram yanlışlarına örnek verebilmiştir. Öğrencide oluşan kavram yanlışların sebepleri; ebeveynlerden, arkadaşlardan ve televizyonlardan aktarılan öyküler, kavram yanlışlarının tanımlanmasının güç olması ve kavramın bireyin gelişim düzeyinin üstünde olması şeklinde ifade edilmiştir. Birçok öğretmen öğrencilerin kavram yanlışlarının farkında olmasına rağmen öğretim aşamasında bireylerin sahip olduğu kavram yanlışlarını ortadan kaldırmak için belli bir stratejiyi uygulamadıkları tespit edilmiştir.

Trumper (2006), *Teaching Future Teachers Basic Astronomy Concepts-Sun-Earthmoon Relative Movements-At A Time Of Reform In Science Education* adlı çalışmasında öğrencilerin astronomi alanındaki temel kavramları göz önüne alarak, gelecekteki ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri ile mevsimsel değişikliklerin nedeni ve Güneş ve Dünya'nın çeşitli özellikleri hakkındaki alternatif kavramları(kavram yanlışlarını) değiştirmeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturularak yürütülen çalışmaya 138 üniversite ve öğrencileri ile 19 teknoloji öğretmeni dahil edilmiştir. Bu çalışma dahilindeki konular Güneş-Dünya-Ay ve bunların bağlı hareketleri ile ilgilidir. Çalışma deney ve kontrol grupları ile sürdürülmüştür. Çalışmada deneysel sınıf istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme göstermiştir ve deneysel sınıf alternatif kavramların değiştirilmesinde önemli derecede ilerleme sağlamıştır.

Edens ve Potter (2003) tarafından yapılan *Using Descriptive Drawings as a Conceptual Change Strategy in Elementary Science(Tanımlayıcı Çizimlerin İlköğretim Biliminde Kavramsal Değişim Stratejisi Olarak Kullanılması)* adlı çalışmada, 184 ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri üç gruba ayrılmıştır. Enerji korunumu konusyla ilgili kavramların öğretilmesinde, bu gruplara farklı öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Buna göre, ilk grupta, öğrencilerin ilgili konularda ne öğreneceklerini açıkça belirten ve bunları açıklayan metinler kullanılmıştır. İkinci grupta, kullanılan bu metinlere önceden hazırlanmış çizimler eklenirken, üçüncü gruba ise öğrencilerin kendi çizimlerini içeren metinler uygulanmıştır. Öğrencilerin görsel algılamalarına dayanan bu çalışmanın sonuçları; 2. ve 3. gruplarda yer alan öğrencilerin, 1. Grup öğrencilerine göre daha başarılı olduklarını göz önüne sermektedir. Ayrıca ilgili konu çerçevesinde çizimlerini kendileri yapan öğrencilerin, enerji korunumu ile ilgili kavramları daha kolay öğrendikleri ve kavram yanlışlarından kurtuldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Mikkila-Erdmann (2001) yaptığı *Improving Conceptual Change Concerning Photosynthesis Through Text Design (İlgili Kavramsal Değişimin İyileştirilmesi- Metin*

Tasarımı İle Fotosentez) adlı çalışmada kavramsal değişim metninin öğrencilerin fotosentez konusundaki kavram yanlışlarını gidermedeki etkinliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan deneysel çalışmanın çalışma grubunu farklı sosyo-kültür düzeyine sahip 209 ilköğretim 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrenciler rastgele kontrol ve deney gruplarına ayrılmıştır. Kontrol grubuna fen bilgisi ders kitabında fotosentez konusunu içeren metin uygulanmıştır. Deney grubuna ise araştırma için hazırlanan kavramsal değişim metni uygulanmıştır. Kavramsal değişim metninde öğrencilerin sahip olabileceği kavram yanlışlarına ilişkin bilgilere yer verilerek onların zihinlerinde çelişki ve çatışma yaratmak istenmiştir. Ayrıca metinde, muhtemel kavram yanlışlarının bilimsel açıklamalarına da yer verilmiştir. Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından 11 sorudan oluşan açık uçlu kavramsal değişim testi geliştirilmiştir. Veri toplama aracı ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, kavramsal değişim metninin uygulandığı grubun teste aldığı ortalama puanın geleneksel metnin uygulandığı grubun ortalama puanlarından yüksek olduğu ve oluşan puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Stahly, Krockover ve Shepardson (1999), *Third Grade Students' Ideas about the Lunar Phases* adlı çalışmasının amacı, üçüncü sınıf öğrencilerinin kavramsal aşamalarını teşvik etmek için tasarlanmış öğretim döneminden önceki ve sonraki ay evreleri hakkındaki fikirlerini incelemektir. Bir üniversiteye yakın ilkokuldaki üçüncü sınıf öğrencileri çalışmaya dahil edilmiştir. Öğrencilerin ayın evreleri hakkındaki anlayışlarını belirlemek için nitel görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin bilimsel olarak doğru olan bireysel görüşlere sahip olduklarını; ancak bilimsel olarak yanlış olan kavramlara da sahip oldukları görülmüştür.

Callison (1993), *The Effect Of Teaching Strategies Using Models On Preservice Elementary Teachers' Conceptions About Earth-Sun-Moon Relationship* adlı çalışması üç özel uygulamalı öğretim stratejisinin öğretmen adaylarının dünya-güneş-ay ilişkileri ile ilgili kavramlarına ulaşma ve değiştirme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma 76 kişi üzerinde sürdürülmüştür. Çalışmanın sonucunda sadece zihinsel modeller kullanan grup ön testten son teste önemli bir değişiklik göstermemiştir. Fiziksel modelleri kullanan grup, ön testten son teste kadar kategorik olarak önemli değişim göstermiştir. Mekansal yetenek ile model geliştirme arasında anlamlı bir etkileşim bulunmamıştır.

Tablo 7
Yurt Dışı Araştırmalara İlişkin Genel Tablo

Tarih	Yazar	Çalışmanın Türü	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
2011	A.Beerenwink el, I. Parchmann ve C. Grasel	Article	Conceptual Change Texts In Chemistry Teaching: A Study On The Particle Model Of Matter	Çalışmada öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı hakkındaki yaygın bir biçimde görülen kavram yanlışlarına dikkat çekmek amacıyla kavramsal değişim metninin etkisi araştırılmıştır.	Kavramsal değişim metninin, öğrencilerin maddenin tanecikli yapısına ilişkin yaygın kavram yanlışları hakkındaki farkındalığını artırdığını ve geleneksel metinlere kıyasla iyi sonuçlar verdiği tespit edilmiştir.
2008	S. Gomez-Zwiep	Article	Elementary Teachers' Understanding of Students' Science Misconceptions: Implications for Practice and Teacher Education	Çalışma öğrencilerin fen bilgisi dersinde ne tür kavram yanlışlarına sahip olduklarını ve bu kavram yanlışların giderilmesinde ne tür öğretim yöntemlerinin uygulandığını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir.	Öğrencide oluşan kavram yanlışlarının sebepleri; ebeveynlerden, arkadaşlardan ve televizyonlardan aktarılan öyküler, kavram yanlışlarının tanınmamasının güç olması ve kavramın bireyin gelişim düzeyinin üstünde olması şeklinde ifade edilmiştir. Birçok öğretmen öğrencilerin kavram yanlışlarının farkında olmasına rağmen öğretim aşamasında bireylerin sahip olduğu kavram yanlışlarını ortadan kaldırmak için belli bir stratejiyi uygulamadıkları tespit edilmiştir.

2006	R. Trumper	Article	Teaching Future Teachers Basic Astronomy Concepts- Sun-Earthmoon Relative Movements-At A Time Of Reform In Science Education	Çalışma öğrencilerin astronomi alanındaki temel kavramları göz önüne alarak, gelecekteki ilkökul ve ortaokul öğretmenleri ile mevsimsel değişikliklerin nedeni ve Güneş ve Dünya'nın çeşitli özellikleri hakkındaki alternatif kavramları(kavram yanılgılarını) değiştirmeyi amaçlamıştır.	Çalışmada deneysel sınıf istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme göstermiştir ve deneysel sınıf alternatif kavramların değiştirilmesinde önemli derecede ilerleme sağlamıştır.
2003	K. M. Edens ve E. Potter	Article	Using Descriptive Drawings as a Conceptual Change Strategy in Elementary Science	Enerji korunumu konusuyla ilgili kavramların öğretilmesinde farklı öğretim yöntemlerinin etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.	Öğrencilerin görsel algılamalarına dayanan bu çalışmanın sonuçlarına göre çizimlerini kendileri yapan öğrencilerin, enerji korunumu ile ilgili kavramları daha kolay öğrendikleri ve kavram yanılgılarından kurtuldukları sonucuna ulaşılmıştır.
2001	M. Mikkila- Erdmann	Article	Improving Conceptual Change Concerning Photosynthesis Through Text Design	Çalışma kavramsal değişim metninin öğrencilerin fotosentez konusundaki kavram yanılgılarını gidermedeki etkinliğini belirlemeyi amaçlamıştır.	Verilerin analizi sonucunda, kavramsal değişim metninin uygulandığı grubun teste aldığı ortalama puanın geleneksel metnin uygulandığı grubun ortalama puanlarından yüksek olduğu ve oluşan puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

1999	L. Stahly, G. H. Krockover ve D. P. Shepardson	Article	Third Grade Students' Ideas about the Lunar Phases	Çalışmanın amacı, üçüncü sınıf öğrencilerinin kavramsal aşamalarını teşvik etmek için tasarlanmış öğretim döneminden önceki ve sonraki ay evreleri hakkındaki fikirlerini incelemektir.	Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin bilimsel olarak doğru olan bireysel görüşlere sahip olduklarını; ancak bilimsel olarak yanlış olan kavramlara da sahip oldukları görülmüştür.
1993	P. Callison	Annual Meeting	The Effect Of Teaching Strategies Using Models On Preservice Elementary Teachers' Conceptions About Earth-Sun-Moon Relationship	Çalışma üç özel uygulamalı öğretim stratejisinin öğretmen adaylarının dünya-güneş-ay ilişkileri ile ilgili kavramlara ulaşma ve değiştirme üzerindeki etkisini araştırmıştır.	Çalışmanın sonucunda sadece zihinsel modeller kullanan grup ön testten son teste önemli bir değişiklik göstermemiştir. Fiziksel modelleri kullanan grup, ön testten son teste kadar kategorik olarak önemli değişim göstermiştir. Mekânsal yetenek ile model geliştirme arasında anlamlı bir etkileşim bulunmamıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde kavram yanlışlarının genel olarak öğrencinin aile, okul ve sosyal çevresinden kaynaklandığını görmekteyiz. Kavramların tanımlarının yapılamaması, kavramın çocuğun gelişim düzeyine uygun olmaması da kavram yanlışlığı oluşumuna neden olmaktadır. Kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesi aşamalarında da kavramsal değişim metinleri ve kavramı görselleştirebilecek fiziksel modellerin , materyallerin kullanımı oldukça önemlidir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilen toplanması, analizi ve yorumlanması sırasında yararlanılan yöntem ve teknikler açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi *Sözcükte Anlam* alt öğrenme alanındaki kavram yanlışlarının tespitini içeren bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma, belirli olgu ve olayları kendi doğal ortamları içerisinde çok yönlü ve uzun süreli olarak derinlemesine incelemeye dayanan bir araştırma türüdür (Saban, 2006). Başka bir ifadeyle nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamda gerçeğe dayanan ve bütüncül bir şekilde açıklanmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Nitel araştırma, kuramları test etmek veya onların geçerliliğini sağlamak amacıyla yola çıkmaz. Aksine o kuramların bilgisine sahip olarak yeni kavram veya kuram üreterek bilimsel düşünceye katkıda bulunmayı amaçlar (Bal, 2016: 73).

Creswell'e göre nitel araştırmanın kendine özgü bir takım özellikleri bulunmaktadır. Bunlar gerçekleştiği zaman gerçek anlamda nitel bir çalışma ortaya çıkmaktadır:

- Doğal ortamda gerçekleşir: Katılımcıların üzerinde çalışılan konu ya da olayı tecrübe ettikleri alandan veriler toplanır.
- Veri toplamada araştırmacıya güvenilir: Nitel araştırmacı dokümanları inceleyerek, davranışları gözlemleyerek ve katılımcılarla görüşerek verileri bizzat kendisi toplar.
- Çoklu veri toplama tekniği kullanılır: Tek bir veri kaynağına güvenilmez. Çoklu biçimde veriler toplanır. Gözlem, mülakat, doküman incelemesi gibi kaynaklardan veriler elde edilir.
- Tümevarım ve tümdengelim muhakeme yöntemi birlikte kullanılır: Örüntüler, kategori ve temalar aşağıdan yukarıya doğru oluşturulur.

- Katılımcıların bakış açılarına, yorumlama ve öznel görüşlerine odaklıdır: Katılımcıların sorunla ilgili yaptıkları yorumlar bu araştırma türünde önemlidir.
- Bağlama katılımcının ortamlarında yer alır: Bağlama, çevresel koşullara göre değer kazanır.
- Önceden sıkı belirlenmiş bir desen yerine zamanla belirlenen ve gelişen bir desen içerir: Araştırma dersini baştan belirlenmiş olsa bile zamanla değişebilir ve araştırmanın gidişatına göre farklı desenler kullanılabilir.
- Yansiyıcı ve yorumlayıcıdır: Araştırmacıların biyografilerine ve kişilik özelliklerine duyarlı bir yöntemdir.
- Bütüncül ve karmaşık bir resim sunar: Bu bütüncül resim farklı bakış açıları ve pek çok faktörü içeren genel bir resim taslağıdır (Creswell, 2013: 45-47).

Araştırmamızda nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırma içerisindeki desen türlerindedir. Başka bir deyişle durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel bir sistem ya da belirli bir zaman içindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında gözlem, görüşme, doküman ve raporlar yardımıyla detaylı ve derinlemesine bilginin topladığı, durum temalarının ortaya konduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013: 97).

Durum çalışması yaparken izlenebilecek belli başlı aşamalar sekiz başlık altında sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 281):

Araştırma sorularının geliştirilmesi: Durum çalışmalarında *nasıl* ve *niçin* soruları esas alınarak araştırma sorularını oluşturulabilir, bunun yanında *ne* sorusu da araştırma deseninde kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 281). Bu araştırmanın problem cümlesi, “İlkokul Dördüncü Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi *Sözcükte Anlam* alt öğrenme alanına ait kavram yanılgıları var mıdır?” biçiminde ifade edilebilir.

Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi: Araştırmanın problem cümlesi genel bir alana işaret eder. Bazı araştırma problemlerinde, problem cümlesi alt alanlara indirgenmedikçe, araştırma problemine ilişkin ayrıntılı cevaplar bulmak da mümkün olmamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 282). Bu çalışmada, araştırmanın problem cümlesine dayalı olarak şu alt problemler oluşturulmuştur:

1. Öğretmenlere göre kavram yanılgısı tanımı farklılık göstermekte midir?

2. Kavram yanlışlığının oluşumu öğretmenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Kavram yanlışlığının meydana geldiği zaman aralıkları öğretmenlere göre farklılık göstermekte midir?
4. Kavram yanlışlığının oluşum sebepleri öğretmenlere göre farklılık göstermekte midir?
5. Kavram yanlışlarının tespitinde kullanılan materyaller öğretmenlere göre farklılık göstermekte midir?
6. Sözcükte anlam alt öğrenme alanında kavram yanlışlığının meydana geldiği konular öğretmenlere göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlere göre cinsiyet kavram yanlışlığı oluşumunu etkilemekte midir?
8. Öğretmenlere göre okunan kitap sayısı kavram yanlışlığı oluşumunu etkilemekte midir?
9. Öğretmenlere göre okul öncesi eğitim alıp almama durumu kavram yanlışlığı oluşumunu etkilemekte midir?
10. Öğretmenlere göre kullanılan materyaller ve görsel öğeler kavram yanlışlığı tespitinde etkili midir?

Analiz birimin belirlenmesi: Durum çalışmalarında *durum* bir öğretmen, bir birey, başarılı bir öğrenci veya bir lider konu olarak belirlenebilir. Bu tarz çalışmalarda, çalışmaya konu olan bireyin kendisi analiz birimini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:283). Bu araştırmanın analiz birimini bir ilkokulun dördüncü sınıfında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Çalışılacak durumun belirlenmesi: Araştırma problemini, bu probleme bağlı olarak alt problemleri ve analiz birimini belirleyen araştırmacının, araştırma problemlerini en iyi çalışabileceğini düşündüğü durumu veya durumları tespit etmesidir. Araştırmacının üzerinde çalışmak istediği durum, araştırma problemi ile alakalı genel durumu yansıtıcı özellikte olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 284). Araştırma probleminin amacı ve problem durumunun uygunluğu belirlenerek gerekli izinler için Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuştur. Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi izin yazısı EK 1’de verilmiştir.

Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi: Çalışılacak duruma karar verildikten sonra duruma dâhil olacak bireyler belirlenir. Araştırmanın evrenini Gaziantep ilindeki 1585 ilkokul dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemini ise, Gaziantep il merkezinde bulunan üç devlet ilkokulunda görev yapan 40 tane dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin özellikleri ile ilgili bilgiler ayrıntılı olarak *çalışma grubu* başlığı altında belirtilmiştir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerden de gönüllülük izin formu alınmıştır (EK 2).

Verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi: Veri toplama yöntemlerine, araştırmanın başında oluşturulmuş olan alt problemler dikkate alınarak karar verilir. Böylece araştırmacı, veri toplama sürecinde alt problemlerle ilgisiz olabilecek verileri toplayarak zaman kaybetmeyecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 285). Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerine yönelik bilgiler “verilerin toplanması” başlığı altında ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.

Verinin analizi ve yorumlanması: Araştırmanın verileri araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak düzenlenip yorumlanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 286). Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde “tema analizi” ve “betimsel analiz” deseni kullanılmıştır.

Durum çalışmasının raporlaştırılması: Durum çalışması raporu araştırmanın başlangıcında belirlenmiş olan problem ve alt problemleri yanıtlar vermeli aynı zamanda gereksiz bilgi ve betimlemelerden de kaçınmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:287). Araştırma sonunda ulaşılan veriler çeşitli kaynaklardan da yararlanılarak bir bütün halinde raporlaştırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019- 2020 öğretim yılında Gaziantep İli merkezinde bulunan üç ilkokulun dördüncü sınıfında görev yapan 40 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Ölçüt örneklemede temel anlayış, araştırmacı tarafından oluşturulmuş ya da daha önceden hazırlanmış bir dizi ölçütü veya ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 112). Bu nedenle, okuldaki öğrencilerin benzer sosyo-ekonomik ve kültürel düzeye sahip olmaları ve uygulama yapılacak öğretmenlerin daha önceden dördüncü sınıf okutma

deneyimine sahip olmaları ölçüt kabul edilerek araştırmanın çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma yapılacak olan okullar genel olarak buldukları yerleşim yerleri, ailelerin gelir düzeyleri, sosyo-kültürel yapıları ve il milli eğitim müdürlüğü çalışanlarından alınan verilere göre alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye göre ayrılmıştır.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Dağılım

Demografik	Özellikler	F	%
Cinsiyet	Kadın	24	60
	Erkek	16	40
	Toplam	40	
Görev Yapılan Okul Adı	- Hatice Karşlıgil İlkokulu	18	45
	- Ayşe Mustafa Sevcan İlkokulu	10	25
	- Kaşgarlı İlkokulu	12	30
	Toplam	40	
Mesleki Kıdem	- 1-5 yıl	3	7.5
	- 6-10 yıl	13	32.5
	- 11-15 yıl	19	47.5
	- 16- üstü yıl	5	12.5
Toplam	40		
İlkokulda Dördüncü Sınıf Okutma Yılı	- Hiç	3	7.5
	- 1 kez	12	30
	- 2 kez	10	25
	- 3 kez	6	15
	- 4 kez	5	12.5
	- 5 kez	3	7.5
	- 6 ve üstü	1	2.5
Toplam		40	

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmanın örnekleme, Gaziantep ilindeki üç ilkokulda görev yapan 40 öğretmen alınmıştır. Bu öğretmenlerin 24’ü kadın, 16’sı erkektir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise, en az 1-5 yıl arasında 3 öğretmenin görev yaptığı, en fazla ise 16- üstü yıl kıdeme sahip 5 öğretmenin olduğu görülmektedir. 6- 10 yıl meslek kıdemine sahip öğretmen sayısı 13, 11- 15 yıl meslek kıdemine sahip öğretmen sayısı 19’ dur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dördüncü sınıfı okutma yıllarına bakıldığında hiç dördüncü sınıf okutmayan 3 öğretmenin olduğu, en fazla dördüncü sınıf okutan öğretmenin ise 6 defadan daha fazla okuttuğu görülmektedir. 2 kez dördüncü sınıf okutan öğretmen sayısı 10, 3 kez dördüncü sınıf okutan öğretmen sayısı 6, 4 kez dördüncü sınıf okutan öğretmen sayısı 5, 5 kez dördüncü sınıf okutan öğretmen sayısı 3’ tür.

3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın veri toplama aracını yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmış sorular oluşturmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Hazırlanmış bir form ile yapılan görüşme yapılandırılmış görüşme ya da standartlaştırılmış görüşme olarak adlandırılmaktadır. Bu görüşme, görüşülen kişiler ile bir form çerçevesinde, yapılandırılmış sorular aracılığıyla gerçekleştirilir. Belirlenmiş olan bir konu ya da sorun odaklı olan görüşme önceden planlanır. Her soru aynen yazıldığı gibi ve bu sıraya göre sorulur, forma ek soru dâhil edilmez. Her katılımcıya aynı sorular sorulduğundan dolayı karşılaştırma olanağı sağlar (Bal,2016: 162).

Bu çalışmada çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerle öğretmenlerin sürece ve kavram yanılıgısına yönelik görüşleri alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi, yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen verilere betimsel analiz ve tema(tematik) analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Tema(tematik) içerik analizi, bir konu üzerine sürdürülen araştırmaların tema veya ana kodlar oluşturularak sentezlenmesi ve yorumlanmasını olarak uygulanmaktadır (Au, 2007: 259).

Betimsel analizde temelde yapılan işlem, toplanan verilerin, belirlenmiş olan temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır. Elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temaları temele alarak düzenleneceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular da esas alınarak sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Bu çalışmada da, görüşme formları kullanılarak kodlamalar yapılmış, yazıya aktarılmış ve analize uygun hale getirilmiştir. Kodlamalar, gözlem formlarından elde edilen verilerin karşılaştırılarak aynı grupta yer alıp anlamlı bir bütün oluşturanlar bir araya getirilerek oluşturulmuştur. Böylece araştırma bulgularının temelini oluşturan temalara ulaşılmış olunur.

Betimsel analiz yöntemi kullanılan çalışmada dikkate alınan betimsel analiz yöntemi aşamaları şöyledir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224):

- *Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma:* Araştırmanın probleminden ve alt problemlerinden yola çıkarak kavram yanılgısının tespiti sürecine yönelik öğretmen görüşleri ele alınarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve dâhilinde temalar belirlenmiş ve düzenlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224).
- *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:* Bu aşamada gözlem formları ele alınarak belirlenmiş olan çerçeve dâhilinde temalar belirlenmiş ve düzenlenmiştir. Bu aşamada tema ve alt temaları desteklemek amaçlı kullanılacak olan doğrudan alıntılar da seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224).
- *Bulguların tanımlanması:* Bir önceki aşamada oluşturulan tema ve alt temalar tekrar gözden geçirilmiş; görüşme formlarından doğrudan alıntılar verilerek bulgular desteklenmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224).
- *Bulguların yorumlanması:* Tanımlanan bulgular, oluşturulan tema tabloları ve doğrudan alıntılar ile ilişki kurularak açıklanıp yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224).

3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenilirlik, yapılmış ya ya yapılacak olan herhangi bir çalışmanın genel hatlarının oluşturulması, verilerinin toplanması ve verilerinin analiz edilme süreci, verilerinin ve bulgularının yorumlanması aşamalarını ilgilendiren önemli kriterlerdendir.

Bilimsel araştırmaların sonuçların inandırıcılığı açısından yaygın olarak kabul gören geçerlik ve güvenilirlik nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür

(Yıldırım ve Şimşek, 2011: 255). Bu araştırmada nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabirlik (dış geçerlik) ve tutarlılık (güvenilirlik) kullanılmıştır.

Öğretmenler için araştırmanın amacına uygun olarak yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Sorular, 3 Türkçe Öğretmeni, İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nden 3 Öğretim Görevlisi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalından 1 Yardımcı Doçent ve Temel Eğitim Anabilim Dalından 1 Yardımcı Doçent tarafından incelenmiş ve uzman görüşleri alındıktan sonra analiz edilmeye başlanmıştır. Alınan uzman görüşleri EK 4' te verilmiştir.

Çalışmada, ölçme aracındaki maddelerin kapsam geçerliğinin tespiti için, uzman görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler KGO formülüne göre hesaplanmıştır.

KGO, maddelerin ölçekte olması ya da olmamasına ilişkin kapsam geçerliğine dayalı bir madde istatistiği olup aşağıdaki formüle göre hesaplanır (Lawshe, 1975: 567);

$$KGO = \frac{Nu - N/2}{N/2}$$

KGO, -1 (mutlak red) ile +1 (mutlak kabul) arasında bir değere sahiptir. Katılımcıların tamamı ölçekteki herhangi bir maddeyi “Uygun” olarak derecelendirirse o maddenin KGO değeri 1 olur. Araştırmanın kapsam geçerliliği için 5 uzmandan elde edilen veriler doğrultusunda kapsam geçerliliği + yönde olarak hesaplanmıştır. Kapsam geçerliliğinin + yönde çıkması araştırmanın kapsam geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla yapılandırılmış görüşme soruları okuyucuya sunulmuştur. Oluşturulan tema ve alt temaların mümkün olduğunca anlaşılabilir olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Anlatımın netliğini sağlamak için, araştırmanın yazımında oldukça sade ve anlaşılabilir bir dil kullanılmıştır. Araştırmamızda araştırma süreci boyunca elde edilen veriler tez jürilerinin inceleyebilmesi için saklanarak teyit edilebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, görüşme yapılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Bu bölümde görüşme formundaki sorular tema ve alt temalara ayrılmış ve her tema tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır. Öğretmenlere görüşme formunda 10 soru sorulmuş ve bu 10 soruya dair temalar oluşturulmuştur. Bu temalar; kavram yanlışlığı tanımı, kavram yanlışlığının oluşumu, kavram yanlışlığının yaşandığı zaman aralığı, kavram yanlışlığının sebepleri, kavram yanlışlığının tespitinde kullanılan materyaller, kavram yanlışlığı yaşanan konular, cinsiyet, okunan kitap sayısı, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, kavram yanlışlığının tespiti aşamasında materyallerin etkisi şeklindedir.

Tema ve alt temalara öğretmen görüşlerinin analizi sonucunda ulaşılmıştır. Öğretmenlerden bazıları farklı alt temalara ilişkin görüş bildirdikleri için frekans (f) değeri öğretmen sayısını değil, öğretmen görüş sayısını belirtmektedir. Bu yüzden bazı temalarda görüşler öğretmen sayısından (n=40) fazla olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerden bazıları görüş belirtmedikleri için frekanslar toplamı öğretmen sayısından (n=40) az olmaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın birinci alt problemi *Öğretmenlere göre kavram yanlışlığı tanımı farklılık göstermekte midir?* şeklindedir. Verilen cevaplara göre, kavram yanlışlığının tanımı hakkındaki öğretmen görüşlerine ilişkin alt temalar ve frekansları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9

Kavram Yanılgısının Tanımına İlişkin Alt Tema ve Frekans Dağılımları

Kavram Yanılgısının Tanımı	F
Kavramın Anlamının Bilinmemesi	2
Yakın Anlamlı Kavramlarla Karıştırılması	3
Doğru Bilinen Yanlışlar	8
Gerçek Anlamı Dışında Yorumlanması	5
Bilimsel Karşılığında Farklı Olması	14
Yanlış Kavram Geliştirme	2
Yanlış(Hatalı) Algılama ve Öğrenme	7

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre *Kavram Yanılgısının Tanımı* teması altında 7 alt tema oluşturulmuştur. *Kavramın Anlamının Bilinmemesi* alt teması 2, *Yakın Anlamlı Kavramlarla Karıştırılması* alt teması 3, *Doğru Bilinen Yanlışlar* alt teması 8, *Gerçek Anlamı Dışında Yorumlanması* alt teması 5, *Bilimsel Karşılığında Farklı Olması* alt teması 14, *Yanlış Kavram Geliştirme* alt teması 2, *Yanlış(Hatalı) Algılama ve Öğrenme* alt teması 6 frekansa sahiptir.

➤ *Kavram Yanılgısının Tanımı* temasının alt temalarını destekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir:

- *Kavramın Anlamının Bilinmemesi* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö1-E: Anlamını bilmediği kavramları günlük kullanıma göre anlamlandırmaktır.

Ö14-K: Bir kavramın asıl tanımı ve anlamının tamamen yanlış anlaşılmasıdır.

- *Yakın Anlamlı Kavramlarla Karıştırılması* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö3-E: Tam anlamıyla öğrenilmemiş, yeni duyulmuş bir kavramın yakın anlamlı olan diğer kavramlarla karıştırılmasıdır. Özellikle yakın anlamlı kavramlar arasında oluşur.

Ö6-K: Yakın anlamlı kelimelerin arasındaki farkı görememe (ısı ve sıcaklık gibi).

Ö33-K: Öğrencinin kavramı başka bir kavram ile karıştırmasıdır.

- *Doğru Bilinen Yanlışlar* alt temasına ilişkin görüşler;

4-E: *Doğru bilinen yanlışlar... Bilimsel olarak ortaya konmuş, ortak olarak anlamlandırılmış bir kavramın kişiler tarafından yanlış olarak öğrenilmesidir.*

9-K: *Kişinin, bir kavramı anladığı gibi yorumlaması, doğru zannetmesi ve bu şekilde kabul etmesidir.*

21-K: *Anlamını bildiğini sandığı kavramın anlamının tersi ile karşılaşması, bildiğinden farklı anlamda olmasıdır.*

26-E: *Hayatımızda her anlamda ortaya çıkabilecek kendi bildiğimiz doğrulardır. Başkalarının bu durumu onaylaması güçtür.*

- *Gerçek Anlamı Dışında Yorumlanması* alt temasına ilişkin görüşler;

7-K: *Bir kelimenin anlamının gerçek anlamı dışında yorumlanmasıdır.*

9-K: *Kişinin, bir kavramı anladığı gibi yorumlaması, doğru zannetmesi ve böyle kabul etmesidir.*

13-E: *Bireyin bir kavramı ortak bilinen bilimsel anlamından farklı bir manada yorumlamasıdır.*

17-K: *Bir metinde, soruda, konuşmada kastedilenin tam anlayamama, farklı anlama, yanlış yorumlama durumudur.*

19-E: *Bir kavramı bilinen durumdan farklı anlamak ve farklı yorumlamaktır.*

- *Bilimsel Karşılığında Farklı Olması* alt temasına ilişkin görüşler;

12-E: *Günlük dilde kullanılan kavramların bilimsel karşılığında uzak olmasıyla kavram yanılığısı ortaya çıkar.*

15-K: *Kavramın bilimsel anlamının dışında ya da kabul edilen anlamının dışında algılanmasıdır.*

18-E: *Kavramın zihinde yerine oturan tanımı ile bilimsel tanımının çakışması durumudur.*

27-K: *Bir kavram hakkında yanlış bir fikre sahip olmak ve kavramı farklı bir anlamda kullanmaktır.*

36-K: *Kavramın ortak kabul edilen anlamında farklı bir anlam göstermesidir. Buda ğrenme sürecini olumsuz etkiler.*

- *Yanlış Kavram Geliştirme* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö22-K: *Bir kavram ya da olay hakkında yanlış kavram geliştirme ve bu bilgiyi doğru sanmadır.*

Ö2-E: *Bir kavram hakkında yanlış bir fikre sahip olmak ve kavramı oluşturma sırasında yanlış yönlendirilmektir.*

- *Yanlış(Hatalı) Algılama ve Öğrenme* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö23-K: *Herhangi bir kavramı yanlış öğrenmedir.*

Ö25-K: *Hatalı öğrenmedir.*

Ö29-E: *Bence, bireyin doğru olarak kabul ettiği aslında yanlış olan kavramlar ya da kavramlardır. Bunlar hatalı öğrenmelerle ortaya çıkar.*

Ö34-K: *Herkes tarafından doğru bilinen bir kavramın yanlış öğrenilmesi.*

Ö30-K: *Kavram yanlışlığı, öğrencinin bir kavramı anladığı şekliyle, kavramın gerçek anlamından farklı algılanmasıdır.*

Ö38-K: *Bir kavramın farklı bir şekilde algılanmasıdır.*

Kavram Yanılgısının Tanımı ana temasında öğretmen görüşlerinden yola çıktığımızda kavram yanlışlığının çeşitli tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlarda geçen ortak kavramlar Tablo 9’da verilmiştir. Tablo 9’da öğretmenlere göre öğrencilerin kavramın tanımını yaparken bilimsel karşılığında farklı olan ifadeler kullanması kavram yanlışlığı olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öğrencilerin yanlış(hatalı) öğrenmeleri ve bu öğrenme sonucu oluşan yanlış(hatalı) bilgiler de kavram yanlışlığı olarak nitelendirilmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın ikinci alt problemi *Kavram yanlışlığının oluşum süreci öğretmenlere göre farklılık göstermekte midir?* şeklindedir. Verilen cevaplara göre, kavram yanlışlığının oluşumu hakkındaki öğretmen görüşlerine ilişkin alt temalar ve frekansları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10

Kavram Yanılgısının Oluşumuna İlişkin Alt Tema ve Frekans Dağılımları

Kavram Yanılgısının Oluşumu	F
Yaşantı Eksikliği	3
Eksik Bilgi/ Öğrenme	7
Öğrenme Sorunları;	
Zihinde Yanlış Tasarlama	6
Hatalı/Yanlış Öğrenme	4
Yeterince Okumama	4
Önceki Öğrenmeler	4
Materyal Eksikliği	2
Yanlış Kaynaktan /Çevreden Etkilenme	6
Yakın Anlamli Kavramların Karıştırılması	3

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre *Kavram Yanılgısının Oluşumu* teması altında 8 alt tema oluşturulmuştur. *Yaşantı Eksikliği* alt teması 3, *Eksik Bilgi/ Öğrenme* alt teması 7, *Öğrenme Sorunları* alt teması *Zihinde Yanlış Tasarlama* ve *Hatalı/ Yanlış Öğrenme* olmak üzere kendi içinde iki gruba ayrılmıştır. ‘Zihinde Yanlış Tasarlama’ 6 frekansa sahipken ‘Hatalı/ Yanlış Öğrenme’ 4 frekansa sahiptir. *Yeterince Okumama* alt teması 4, *Önceki Öğrenmeler* alt teması 4, *Materyal Eksikliği* alt teması 2, *Yanlış Kaynaktan/ Çevreden Etkilenme* alt teması 6, *Yakın Anlamli Kavramların Karıştırılması* alt teması da 3 frekansa sahiptir.

➤ *Kavram Yanılgısının Oluşumu* temasının alt temalarını destekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir:

- *Yaşantı Eksikliği* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö21-K: *Yeteri kadar kitap okumama veya bilinmeyen anlam taşıyan kavram hakkında yaşanmışlığın olmamasından dolayı oluşur.*

Ö27-K: *Yanlış öğrenme, dil ve ağız farklılıkları, deneyim ve yaşanmışlıklar kavram yanılgısı oluşumuna neden olabilir.*

Ö29-E: *Kavram yanılgıları insanın günlük yaşamda edindiği deneyimler sonucunda oluşabilir. Kavram yanılgıları bir bölgeye ya da yöreye göre de değişebilir.*

- *Eksik Bilgi/ Öğrenme* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö7-K: *Kelimenin anlamının tam olarak bilinmemesi sonucunda oluşur.*

Ö9-K: *Dikkat edilip kavram üzerinde durulmadığı ve tam öğrenilemediği için oluşur.*

Ö14-K: *Bilgi eksikliği, gerçeği görememe...*

Ö32-K: *Kavramın öğrenilme aşamalarından birkaç aşama eksik veya hatalı olursa kavram öğrenimini yanlışla doğru sürükler.*

Ö38-K: *Eksik veya yanlış bilgi sonucu oluşur.*

- *Öğrenme Sorunları* alt temasına ilişkin görüşler;

- ✓ *Zihinde Yanlış Tasarlama* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö2-E: *Doğrudan kişinin kendisinin ya da dolaylı olarak herhangi bir nesneyi zihninde hatalı, eksik veya yanlış tasarlaması ile oluşur.*

Ö17-K: *Konuşmacının kastettiğini tam olarak anlatamaması, dinleyenin kendi dünyasında anlamlandırmak istediği şekilde anlaması, yazıdaki yanlış anlamalar, az sayıda kitap okunuyor olması gibi durumlarda oluşur.*

Ö24-K: *Durumları kendi çıkarlarımıza veya isteklerimize göre dönüştürmeye çalıştığımızda ve yanlış anlamalarımızı gerçek sanarak zihnimize yerleştirdiğimiz de oluşur.*

Ö28-E: *Kavramların zihinde yanlış şekilde oluşturulmasından kaynaklıdır.*

Ö30-K: *Bilgi eksikliğinden, öğrencinin kavramı zihinde yanlış şemalaştırmasından, öğretmenin kavramı ya da konuyu yeterince somutlaştırmamasından kaynaklı oluşabilir.*

- ✓ *Hatalı/Yanlış Öğrenme* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö10-E: *Hatalı öğrenme sonucu oluşur. Ortadan kaldırılmaz ise devam eder.*

Ö23-K: *Bilgiye doğru ulaşılabilmesi, bilgiyi doğru bir şekilde öğrenememesi sonucu oluşur.*

Ö34-K: *Yanlış öğrenmeler sonucu oluşur.*

- *Yeterince Okumama* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö3-E: *Yeterince okumama, araştırmama sonucu oluşur.*

Ö26-E: Sadece kendi yaşadıklarına odaklanma sonucu kavram yanlışlığı oluşur. Diğer görüş ve ifadeleri yok sayma, yeterince araştırmama, bilginin kaynağına ulaşamama gibi durumlardan dolayı da kavram yanlışlığı oluşur.

- *Önceki Öğrenmeler* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö4-E: Sosyal çevre, internet ve kişinin önceki yaşamından edindikleri öğrenmeler yoluyla oluşur.

Ö18-E: Yaşantılar sonucu üretilen alternatif düşünceler yanlışlığı oluşumuna sebep olabilir.

Ö31-K: Kişinin daha önce öğrenmiş olduğu ve kendi düşüncesiyle kavramı anlamlandırmaya çalışması sonucu oluşabilir.

- *Materyal Eksikliği* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö15-K: Materyal eksikliği, bazı kavramların soyut kalması, kavramın daha somut örneklerle anlatılamaması sonucu yanlışlığı oluşabilir.

Ö16-K: Kavramlar görsel yolla anlatılamadığında ve materyal kullanılmadığında oluşur.

- *Yanlış Kaynaktan /Çevreden Etkilenme* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö12-E: Aileden ya da çevreden öğrenilen, doğru kabul edilen fakat bilimsel literatürden uzak kalan anlamlar sonucunda oluşur.

Ö13-E: Kulaktan dolma bilgilerle o kavram hakkında bilgi sahibi olunması kavram yanlışlığına neden olmuş olabilir.

Ö19-E: Bilgi eksikliğinden, yanlış kaynaktan öğrenilmesinden ve çevresel faktörlerden kaynaklanabilir.

Ö35-E: Aile, çevre, eğitim- öğretim süreçlerindeki yanlış öğrenmeler insanda kavram yanlışlıklarına sebebiyet verebilir. Özellikle öğretim sürecindeki yanlışlıklar asıl anlamın öğrenilmesine de ket vurabilir.

Ö36-K: Kavram yanlışlıkları okulda, ailede, sokakta hatalı öğrenmeler sonucunda oluşabilir.

- *Yakın Anlamlı Kavramların Karıştırılması* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö1-E: Kişinin çevresinde kavramın yanlış kullanımı sonucu oluşur.

Ö5-K: Birbirine yakın olan kavramların günlük hayatta birbiri yerine kullanılması ile oluşabilir.

Ö25-K: Öğrencinin bir konuyu öğrenirken yanlış öğrenmesi sonucu oluşur. Birbirine yakın iki kavramı anlam vb. olarak karıştırmaları ve yanlış uygulama yapmasıdır.

Kavram Yanılgısının Oluşumu ana temasında öğretmen görüşlerinden yola çıktığımızda kavram yanılgısının oluşumuna neden olan çeşitli faktörler Tablo 8’ de alt temalar olarak görülmektedir. Tablo 8’ e göre ise bilgilerin zihinde yanlış tasarlanması ve bilgilerin yanlış kaynaktan/ çevreden alınması kavram yanılgısının meydana gelme süreci olarak görülürken öğretmenler kavram yanılgısının en çok eksik bilgi/ öğrenme sonucu oluştuğunu ifade etmişlerdir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın üçüncü alt problemi *Kavram yanılgısının meydana geldiği zaman aralıkları öğretmenlere göre farklılık göstermekte midir?* şeklindedir. Verilen cevaplara göre, kavram yanılgısının yaşandığı zaman aralığı hakkındaki öğretmen görüşlerine ilişkin zaman aralıkları ve frekansları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11

Kavram Yanılgısının Yaşandığı Zaman Aralığına İlişkin Alt Tema ve Frekans Dağılımları

Kavram Yanılgısının Yaşandığı Zaman Aralıkları	F
Eylül – Ekim	26
Kasım – Aralık	9
Ocak – Şubat	5
Mart – Nisan	4
Mayıs – Haziran	8

Tablo 11 incelendiğinde kavram yanılgılarının yaşandığı zaman aralıkları ikişer aylık 5 döneme ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre kavram yanılgılarının *Eylül – Ekim* aylarında yaşandığını ifade eden kişi sayısı 26, *Kasım – Aralık* aylarında yaşandığını ifade eden kişi sayısı 9, *Ocak – Şubat* aylarında yaşandığını ifade eden kişi sayısı 5, *Mart – Nisan* aylarında yaşandığını ifade eden kişi sayısı 4 ve

Mayıs – Haziran aylarında yaşandığını ifade eden kişi sayısı ise 8'dir.

➤ *Kavram Yanılgısının Yaşandığı Zaman Aralığı* temasının alt temalarını destekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir:

- Kavram yanılgılarının *Eylül – Ekim* aylarında yaşandığına ilişkin görüşler;

Ö2-E:

<input checked="" type="checkbox"/>	Eylül-Ekim
<input type="checkbox"/>	Kasım-Aralık
<input type="checkbox"/>	Ocak-Şubat
<input type="checkbox"/>	Mart-Nisan
<input type="checkbox"/>	Mayıs-Haziran

Ö22-K:

<input checked="" type="checkbox"/>	Eylül-Ekim
<input type="checkbox"/>	Kasım-Aralık
<input type="checkbox"/>	Ocak-Şubat
<input checked="" type="checkbox"/>	Mart-Nisan
<input type="checkbox"/>	Mayıs-Haziran

Ö29-E:

<input checked="" type="checkbox"/>	Eylül-Ekim
<input type="checkbox"/>	Kasım-Aralık
<input type="checkbox"/>	Ocak-Şubat
<input type="checkbox"/>	Mart-Nisan
<input type="checkbox"/>	Mayıs-Haziran

Ö40-K:

<input checked="" type="checkbox"/>	Eylül-Ekim
<input type="checkbox"/>	Kasım-Aralık
<input type="checkbox"/>	Ocak-Şubat
<input type="checkbox"/>	Mart-Nisan
<input type="checkbox"/>	Mayıs-Haziran

- Kavram yanlışlarının *Kasım – Aralık* aylarında yaşandığına ilişkin görüşler;

Ö9-K:

<input type="checkbox"/>	Eylül-Ekim
<input checked="" type="checkbox"/>	Kasım-Aralık
<input type="checkbox"/>	Ocak-Şubat
<input type="checkbox"/>	Mart-Nisan
<input checked="" type="checkbox"/>	Mayıs-Haziran

Ö21-K:

<input type="radio"/>	Eylül-Ekim
<input checked="" type="radio"/>	Kasım-Aralık
<input type="radio"/>	Ocak-Şubat
<input type="radio"/>	Mart-Nisan
<input type="radio"/>	Mayıs-Haziran

Ö24-K:

<input type="radio"/>	Eylül-Ekim
<input checked="" type="radio"/>	Kasım-Aralık
<input checked="" type="radio"/>	Ocak-Şubat
<input type="radio"/>	Mart-Nisan
<input type="radio"/>	Mayıs-Haziran

Ö39-K:

<input type="radio"/>	Eylül-Ekim
<input checked="" type="radio"/>	Kasım-Aralık
<input type="radio"/>	Ocak-Şubat
<input type="radio"/>	Mart-Nisan
<input type="radio"/>	Mayıs-Haziran

- Kavram yanlışlarının *Ocak – Şubat* aylarında yaşandığına ilişkin görüşler;

Ö6-K:

<input checked="" type="checkbox"/>	Eylül-Ekim
<input type="checkbox"/>	Kasım-Aralık
<input checked="" type="checkbox"/>	Ocak-Şubat
<input type="checkbox"/>	Mart-Nisan
<input type="checkbox"/>	Mayıs-Haziran

Ö10-E:

<input checked="" type="checkbox"/>	Eylül-Ekim
<input type="checkbox"/>	Kasım-Aralık
<input checked="" type="checkbox"/>	Ocak-Şubat
<input type="checkbox"/>	Mart-Nisan
<input type="checkbox"/>	Mayıs-Haziran

Ö32-K:

<input type="checkbox"/>	Eylül-Ekim
<input type="checkbox"/>	Kasım-Aralık
<input checked="" type="checkbox"/>	Ocak-Şubat
<input type="checkbox"/>	Mart-Nisan
<input type="checkbox"/>	Mayıs-Haziran

Ö36-K:

<input type="radio"/>	Eylül-Ekim
<input type="radio"/>	Kasım-Aralık
<input checked="" type="radio"/>	Ocak-Şubat
<input type="radio"/>	Mart-Nisan
<input type="radio"/>	Mayıs-Haziran

- Kavram yanlışlarının *Mart – Nisan* aylarında yaşandığına ilişkin görüşler;

Ö27-K:

<input type="radio"/>	Eylül-Ekim
<input checked="" type="radio"/>	Kasım-Aralık
<input type="radio"/>	Ocak-Şubat
<input checked="" type="radio"/>	Mart-Nisan
<input type="radio"/>	Mayıs-Haziran

Ö34-K:

<input type="radio"/>	Eylül-Ekim
<input type="radio"/>	Kasım-Aralık
<input type="radio"/>	Ocak-Şubat
<input checked="" type="radio"/>	Mart-Nisan
<input type="radio"/>	Mayıs-Haziran

Ö35-E:

<input type="radio"/>	Eylül-Ekim
<input checked="" type="radio"/>	Kasım-Aralık
<input type="radio"/>	Ocak-Şubat
<input checked="" type="radio"/>	Mart-Nisan
<input type="radio"/>	Mayıs-Haziran

Ö37-E:

<input type="radio"/>	Eylül-Ekim
<input type="radio"/>	Kasım-Aralık
<input type="radio"/>	Ocak-Şubat
<input checked="" type="radio"/>	Mart-Nisan
<input type="radio"/>	Mayıs-Haziran

- Kavram yanlışlarının *Mayıs - Haziran* aylarında yaşandığına ilişkin görüşler;

Ö1-E:

<input type="radio"/>	Eylül-Ekim
<input type="radio"/>	Kasım-Aralık
<input type="radio"/>	Ocak-Şubat
<input type="radio"/>	Mart-Nisan
<input checked="" type="radio"/>	Mayıs-Haziran

Ö5-K:

<input type="radio"/>	Eylül-Ekim
<input type="radio"/>	Kasım-Aralık
<input type="radio"/>	Ocak-Şubat
<input type="radio"/>	Mart-Nisan
<input checked="" type="radio"/>	Mayıs-Haziran

Ö14-K:

<input type="radio"/>	Eylül-Ekim
<input type="radio"/>	Kasım-Aralık
<input type="radio"/>	Ocak-Şubat
<input type="radio"/>	Mart-Nisan
<input checked="" type="radio"/>	Mayıs-Haziran

Ö33-K:

<input type="radio"/>	Eylül-Ekim
<input checked="" type="radio"/>	Kasım-Aralık
<input type="radio"/>	Ocak-Şubat
<input type="radio"/>	Mart-Nisan
<input checked="" type="radio"/>	Mayıs-Haziran

Kavram Yanılgısının Yaşandığı Zaman Aralığı ana temasında öğretmen görüşlerinden yola çıktığımızda kavram yanılgısının oluşum zaman aralıkları Tablo 9'

da alt temalar olarak görülmektedir. Tablo 9' a göre ise kavram yanlışları en çok *Eylül – Ekim* aylarında yaşanmaktadır. Bu ay aralıkları eğitim – öğretimin başladığı aylar olduğundan çocuklar okulun ilk aylarında yeni öğrenmelerde kavram yanlışlarını daha fazla yaşıyor diyebiliriz.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın dördüncü alt problemi *Kavram yanlışlarının oluşum sebepleri öğretmenlere göre farklılık göstermekte midir?* şeklindedir. Verilen cevaplara göre, kavram yanlışlarının sebepleri hakkındaki öğretmen görüşlerine ilişkin zaman aralıkları ve frekansları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12

Kavram Yanlışlarının Sebeplerine İlişkin Alt Tema ve Frekans Dağılımları

Kavram Yanlışlarının Sebepleri	F
Konuşulan Dil ve Kültür	8
Kullanılan Yöntem ve Materyal	7
Aile Ortamı ve Ailenin Eğitim Düzeyi	11
Eksik – Hatalı Bilgi	11
Yaş	7
Eksik – Hatalı Öğrenme	10
Sosyal Çevre	9
Sosyal Medya ve Kitle İletişim Araçları	4
Yeterince Kitap Okunmaması ve Kelime Dağarcığının Azlığı	14
Yeterince Çalışılmaması	7
Kavramların Yanlış Anlaşılması ve Kullanımı	7
Önceki Yaşantılar	4
Dikkatsizlik – Odaklanamama	5

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre kavram yanlışlarının sebepleri 13 alt tema altında toplanmıştır. *Konuşulan Dil ve Kültür* alt teması 8, *Kullanılan Yöntem ve Materyal* alt teması 7, *Aile Ortamı ve Ailenin Eğitim Düzeyi* alt teması 11, *Eksik – Hatalı Bilgi* alt teması 10, *Yaş* alt teması 5, *Eksik – Hatalı*

Öğrenme alt teması 11, *Sosyal Çevre* alt teması 9, *Sosyal Medya ve Kitle İletişim Araçları* alt teması 4, *Yeterince Kitap Okunmaması ve Kelime Dağarcığının Azlığı* alt teması 14, *Yeterince Çalışılmaması* alt teması 7, *Kavramların Yanlış Anlaşılması ve Kullanımı* alt teması 7, *Önceki Yaşantılar* alt teması 4, *Dikkatsizlik – Odaklanamama* alt teması 5 frekansa sahiptir.

➤ “Kavram Yanılgısının Sebepleri” temasının alt temalarını destekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir:

- *Konuşulan Dil ve Kültür* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö11-E:

- ✓ Gelenek
- ✓ Medya
- ✓ Kültürel Farklılık
- ✓ Okuma Kültürü
- ✓ Eğitim
- ✓ Çevresel Faktörler
- ✓ Dil

Ö12-E:

- ✓ Geleneksel Tutumlar
- ✓ Ailenin Eğitim Düzeyi
- ✓ Ana Dil Farklılığı
- ✓ Sosyal Ve Kültürel Farklılıklar
- ✓ Sosyal Medyadaki Yanlış Kullanımlar
- ✓ Ağız Ve Şive Farklılıkları
- ✓ Göçler

Ö19-E:

- ✓ Öğrencinin Yaşadığı Çevre
- ✓ Yöresel Konuşmalar

- ✓ Öğrencinin Hayal Dünyası
- ✓ Öğrencinin Kelime Dağarcığı

Ö27-K:

- ✓ Dil Farklılıkları
- ✓ Yanlış Öğrenme
- ✓ Kültürel Farklılıklar

Tablo 13

Konuşulan Dil ve Kültür Alt Temasının İçerik Dağılımları

Konuşulan Dil ve Kültür Alt Temasının İçerik Maddeleri	F
Gelenek	2
Medya	2
Kültürel Farklılık	3
Okuma Kültürü / Kelime Dağarcığı	2
Aile Ortamı / Ailenin Eğitim Düzeyi	2
Çevresel Faktörler	2
Anadil	3
Göç	1
Ağız ve Şive Farklılıkları	2
Öğrencinin Hayal Dünyası	1
Yanlış Öğrenme	1

- *Kullanılan Yöntem ve Materyal* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö15-K:

- ✓ Bilgi Eksikliği
- ✓ Soyut Düşünememe
- ✓ Öğretmedeki Yöntem Ve Teknikler
- ✓ Sınıfların Kalabalık Olması
- ✓ Dar Düşünme

Ö18-E:

- ✓ Öğretmenin Yanlış Öğretimi
- ✓ Yanlış – Eksik Algılama
- ✓ Ailenin Yanlış Öğretimi
- ✓ Kavramların Benzerliği
- ✓ Günlük Olaylarla Bağ Kuramama

Ö26-E:

- ✓ Öğretim Biçimi
- ✓ Yanlış Müfredat
- ✓ Ailenin Etkisi
- ✓ Özgüven Yetersizliği
- ✓ Okuma Eksikliği

Ö35-E:

- ✓ Aile Ortamı
- ✓ Ekonomik Durum
- ✓ Teknolojiyi Kullanamama
- ✓ Materyal Eksikliği
- ✓ Bilgiye Ulaşmadaki Zorluklar

Tablo 14

Kullanılan Yöntem ve Materyal Alt Temasının İçerik Dağılımları

Kullanılan Yöntem ve Materyal Alt Temasının İçerik Maddeleri	F
Soyut Düşünememe	3
Öğretmedeki Yöntem ve Teknikler	5
Sınıfların Kalabalık Olması	1
Eksik – Yanlış Öğrenme	2
Kavramların Benzerliği	1
Aile	1
Özgüven Yetersizliği	1
Okuma Eksikliği	1
Ekonomik Durum	1
Teknolojiyi Kullanamama	1

- *Aile Ortamı ve Ailenin Eğitim Düzeyi* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö2-E:

- ✓ Aile
- ✓ Sosyal Ortam
- ✓ Kültür
- ✓ Ekonomi
- ✓ Eğitim Düzeyi
- ✓ Televizyon
- ✓ İnternet

Ö7-K:

- ✓ Kitap Okumamak
- ✓ Sosyal Çevre
- ✓ Farklı Dil Konuşmak
- ✓ Aile Ortamı

Ö20-E:

- ✓ Ailenin Eğitim Düzeyi
- ✓ Çevresel Etkenler
- ✓ Yanlış Telaffuzlar
- ✓ Doğru Bilinen Yanlışlar
- ✓ Sınıf İçi Sebepler
- ✓ Sokak Kültüründen Etkilenme

Ö28-E:

- ✓ Türkçeyi Etkili Kullanamama
- ✓ Yereli Seviyede Kelimenin Olmaması
- ✓ Ailevi Etkenler

Tablo 15

Aile Ortamı ve Ailenin Eğitim Düzeyi Alt Temasının İçerik Dağılımları

Aile Ortamı ve Ailenin Eğitim Düzeyi Alt Temasının İçerik Maddeleri	F
Aile	5
Sosyal Ortam	3
Kültür	1
Ekonomi	1
Medya	2
Okuma Kültürü	2
Anadil	1
Çevresel Etkenler	2
Yanlış Telaffuzlar	1
Yanlış Öğrenme	1
Türkçe'yi Etkili Kullanamama	1

- *Eksik – Hatalı Bilgi* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö16-K:

- ✓ Kesin Olmayan Bilgiler
- ✓ Yanlış Anlamalar
- ✓ Gerçekte Yanlış Algılar
- ✓ Dikkatsizlik
- ✓ Kendine Göre Yorumlama

Ö25-K:

- ✓ Birbirine Yakın İfadeler
- ✓ İlk Öğrenirken Yanlış Öğrenmeleri
- ✓ Bildiklerini Genellemeler
- ✓ Az Tekrar
- ✓ Önceki Bildikleriyle Sonrakini Karıştırma

Ö36-K:

- ✓ Materyal Eksikliği
- ✓ Öğrencinin Bilgi Eksikliği
- ✓ Dikkat Dağınıklığı

Ö37-E:

- ✓ Bilgi Düzeylerinin Yetersizliği
- ✓ Aktarılan ya da Öğrenilen Kavramın Yanlış Anlaşılması
- ✓ Hazır Bulunuşluğun Yetersiz Olması
- ✓ Kavramların Öğrenilirken Bir Düzende, Sırada Olmaması
- ✓ Bilgi Kaynaklarındaki Hatalar

Tablo 16

Eksik - Hatalı Bilgi Alt Temasının İçerik Dağılımları

Eksik - Hatalı Bilgi Alt Temasının İçerik Maddeleri	F
Kesin Olmayan Bilgi	1
Yanlış Anlamalar	3
Dikkatsizlik	2
Kendine Göre Yorumlama	1
Kavramların Benzerliği	1
Yanlış Öğrenme	1
Yanlış Genelleme	2
Yeterince Çalışmama	2
Materyal Eksikliği	1
Eksik Bilgi	2
Bilgi Kaynaklarındaki Hatalar	2

- Yaş alt temasına ilişkin görüşler;

Ö4-E:

- ✓ Türkçeye Tam Olarak Hâkim Olamama
- ✓ Soyut Düşünceye Geçememe

Ö15-K:

- ✓ Bilgi Eksikliği
- ✓ Soyut Düşünememe
- ✓ Öğretmedeki Yöntem Ve Teknikler
- ✓ Sınıfların Kalabalık Olması
- ✓ Dar Düşünme

Ö17-K:

- ✓ Konunun İşlenmeyişi
- ✓ Konunun Soyut Olma Durumunu

- ✓ Kavramın Soyut Olma Durumu
- ✓ Konunun Unutulmuş Olması
- ✓ Konuyu Tam Olarak Kavrayamamış Olması
- ✓ Çocukların Yaş Durumları
- ✓ Kitap Okuma Azlığı

Ö31-K:

- ✓ Kavramların Anlam Olarak Birbirine Yakın Olması
- ✓ Yazılışlarının Yakınlığı
- ✓ Zihninde Tam Oluşturulamaması

Ö38-K:

- ✓ Yaş
- ✓ Çevre
- ✓ Algı Kapasitesi

Tablo 17

Yaş Alt Temasının İçerik Dağılımları

Yaş Alt Temasının İçerik Maddeleri	F
Türkçe'ye Tam Olarak Hakim Olamama	1
Soyut Düşünceye Geçememe	7
Bilgi Eksikliği	2
Öğretmedeki Yöntem ve Teknikler	1
Sınıfların Kalabalık Olması	1
Konunun İşlenmemesi	1
Kavramın Soyut Olması	2
Kavramın Unutulması	1
Kitap Okuma Azlığı	1
Kavramların Benzerliği	2

- *Eksik – Yanlış Öğrenme* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö10-E:

- ✓ Hatalı Öğrenme
- ✓ Anlam Karmaşası
- ✓ Önceki Yaşantılar

Ö13-E:

- ✓ Az Kitap Okuma
- ✓ Dış Çevreden Çabuk Etkilenme
- ✓ Kulaktan Dolma Bilgi
- ✓ Kendini İfade Edememe

Ö29-E:

- ✓ Kavramı İlk Defa Duyuyor Olması
- ✓ Daha Önce Bilgi Sahibi Olmaması
- ✓ Eksik Öğrenmeler
- ✓ Hazırbulunuşluk Yetersizliği

Ö36-K:

- ✓ Eksik Öğrenme
- ✓ Eksik Bağ Kurma
- ✓ Yanlış Öğrenme
- ✓ Deneyimler – Yaşantılar
- ✓ Yanlış İlişkilendirme

Tablo 18

Eksik - Yanlış Öğrenme Alt Temasının İçerik Dağılımları

Eksik - Yanlış Öğrenme Alt Temasının İçerik Maddeleri	F
Hatalı Öğrenme	4
Önceki Yaşantılar	2
Az Kitap Okuma	1
Dış Çevreden Etkilenme	1
Kendini İfade Edememe	1
Eksik Öğrenme	2
Hazırbulunuşluğun Yetersizliği	3
Yanlış İlişkilendirme	2

- *Sosyal Çevre* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö2-E:

- ✓ Aile
- ✓ Sosyal Ortam
- ✓ Kültür
- ✓ Ekonomi
- ✓ Eğitim Düzeyi
- ✓ Televizyon
- ✓ İnternet

Ö6-K:

- ✓ Sosyal Çevre
- ✓ Aile
- ✓ Araştırmamak
- ✓ Kitap Okumamak
- ✓ Farklı Dil Konuşmak

Ö19-E:

- ✓ Öğrencinin Kelime Dağarcığı
- ✓ Öğrencinin Yaşadığı Çevre
- ✓ Yöresel Konuşmalar
- ✓ Öğrencinin Hayal Dünyası

Ö38-K:

- ✓ Yaş
- ✓ Çevre
- ✓ Algı kapasitesi

Tablo 19

Sosyal Çevre Alt Temasının İçerik Dağılımları

Sosyal Çevre Alt Temasının İçerik Maddeleri	F
Aile	3
Sosyal Ortam	4
Kültür	1
Ekonomi	1
Medya	2
Araştırmamak	1
Kitap Okumamak	2
Farklı Dil Konuşmak	1
Yöresel Konuşmalar	1
Öğrencinin Hayal Dünyası	1
Yaş	2

- *Sosyal Medya ve Kitle İletişim Araçları* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö1-E:

- ✓ Çevresel Yanlış Kullanım
- ✓ Ailede Yanlış Kullanım
- ✓ Telaffuz Hataları

✓ Özensiz Konuşma

✓ Sosyal Medya

Ö2-E:

✓ Aile

✓ Sosyal Ortam

✓ Kültür

✓ Ekonomi

✓ Eğitim Düzeyi

✓ Televizyon

✓ İnternet

Ö11-E:

✓ Gelenek

✓ Medya

✓ Kültürel Farklılık

✓ Okuma Kültürü

✓ Eğitim

✓ Çevresel Faktörler

✓ Dil

Ö12-E:

✓ Geleneksel Tutumlar

✓ Ailenin Eğitim Düzeyi

✓ Ana Dil Farklılığı

✓ Sosyal Ve Kültürel Farklılıklar

✓ Sosyal Medyadaki Yanlış Kullanımlar

✓ Ağız Ve Şive Farklılıkları

✓ Göçler

Tablo 20

Sosyal Medya ve Kitle İletişim Araçları Alt Temasının İçerik Dağılımları

Sosyal Medya ve Kitle İletişim Araçları Alt Temasının İçerik Maddeleri	F
Telaffuz Hataları	3
Sosyal Medya	5
Aile	4
Sosyal Ortam	1
Kültür	4
Ekonomi	1
Okuma Kültürü	1
Çevresel Faktörler	1
Dil	2
Gelenek	1
Ağız ve Şive Farklılıkları	1
Göç	1

- *Yeterince Kitap Okunmaması ve Kelime Dağarcığının Azlığı* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö6-K:

- ✓ Sosyal Çevre
- ✓ Aile
- ✓ Araştırmamak
- ✓ Kitap Okumamak
- ✓ Farklı Dil Konuşma

Ö8-K:

- ✓ Kitap Okuması
- ✓ Kelime Dağarcığının Azlığı
- ✓ Yeterince Dinlememesi
- ✓ Yaşanılan Ortam

Ö9-K:

- ✓ Aile Ortamı
- ✓ Ders Dinlememe
- ✓ Planlı Çalışmama
- ✓ Kelime Dağarcığının Gelişmemesi
- ✓ Kitap Okumaması

Ö13-E:

- ✓ Az Kitap Okuma
- ✓ Dış Çevreden Çabuk Etkilenme
- ✓ Kendini İfade Edememe

Ö14-K:

- ✓ Aile
- ✓ Ön Yargı
- ✓ Bilgi Birikiminin Azlığı
- ✓ Kalıp Yargılar
- ✓ İlgisizlik
- ✓ Kitap Okumama
- ✓ Aktif Dinlememe

Tablo 21

Yeterince Kitap Okunmaması ve Kelime Dağarcığının Azlığı Alt Temasının İçerik Dağılımları

Yeterince Kitap Okunmaması ve Kelime Dağarcığının Azlığı Alt Temasının İçerik Maddeleri	F
Sosyal Çevre	3
Aile	3
Araştırmamak	3
Kitap Okumamak	7
Farklı Dil Konuşmak	1
Eksik – Yanlış Bilgi	3
Kendini İfade Edememe	1
Önyargı	1
Aktif Dinlememe	2

- *Yeterince Çalışılmaması* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö9-K:

- ✓ Aile Ortamı
- ✓ Ders Dinlememe
- ✓ Planlı Çalışmama
- ✓ Kelime Dağarcığının Gelişmemesi
- ✓ Kitap Okumaması

Ö23-K:

- ✓ Tekrar Etmeme
- ✓ Dikkatsizlik
- ✓ Odaklanamama

Ö24-K:

- ✓ Kavram Haritası Oluşturamama
- ✓ Eksik Bilgiler

- ✓ Zamanında ve Yeterli Çalışmama
- ✓ Gelişim Bozuklukları

Ö32-K:

- ✓ Tekrar Etmeme
- ✓ Unutma
- ✓ Kullanım Eksikliği
- ✓ Hayatla İlişkilendirememe

Tablo 22

Yeterince Çalışılmaması Alt Temasının İçerik Dağılımları

Yeterince Çalışılmaması Alt Temasının İçerik Maddeleri	F
Aile	1
Ders Dinlememe	1
Planlı Çalışmama	4
Kelime Dağarcığının Gelişmemesi	2
Dikkatsizlik	2
Kavram Haritası Oluşturamama	1
Eksik – Yanlış Bilgi	1
Gelişimsel Sorunlar	1
Kullanım Eksikliği	2

- *Kavramların Yanlış Anlaşılması Ve Kullanımı* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö1-E:

- ✓ Çevresel Yanlış Kullanım
- ✓ Ailede Yanlış Kullanım
- ✓ Telaffuz Hataları
- ✓ Özensiz Konuşma
- ✓ Sosyal Medya

Ö3-E:

- ✓ Yeterince Kitap Okumama
- ✓ Kavramları Tam Anlamama
- ✓ Yakın Anlamlı Kavramları Ayırt Edememe

Ö17-K:

- ✓ Konunun İşlenmeyişi
- ✓ Konunun Soyut Olma Durumunu
- ✓ Kavramın Soyut Olma Durumu
- ✓ Konunun Unutulmuş Olması
- ✓ Konuyu Tam Olarak Kavrayamamış Olması
- ✓ Çocukların Yaş Durumları
- ✓ Kitap Okuma Azlığı

Ö20-E:

- ✓ Ailenin Eğitim Düzeyi
- ✓ Yanlış Telaffuzlar
- ✓ Doğru Bilinen Yanlışlar
- ✓ Sınıf İçi Sebepler
- ✓ Çevresel Etkenler
- ✓ Sokak Kültüründen Etkilenme

Ö31-K:

- ✓ Kavramların Anlam Olarak Birbirine Yakın Olması
- ✓ Yazılışlarının Yakınlığı
- ✓ Zihninde Tam Oluşturulamaması

Ö32-K:

- ✓ Tekrar Etmeme
- ✓ Unutma

- ✓ Kullanım Eksikliği
- ✓ Hayatla İlişkilendirememe

Tablo 23

Kavramların Yanlış Anlaşılması ve Kullanımı Alt Temasının İçerik Dağılımları

Kavramların Yanlış Anlaşılması ve Kullanımı Alt Temasının İçerik Maddeleri	F
Yanlış Kullanım	2
Telaffuz Hataları	3
Medya	1
Yeterince Kitap Okumama	2
Kavramın Anlaşılmaması	2
Kavramların Benzerliği	3
Yaş	2
Aile	1
Yanlış Bilgiler	1
Çevresel Etkenler	3
Tekrar Etmeme	2
Kullanım Eksikliği	2

- *Önceki Yaşantılar* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö10-E:

- ✓ Hatalı Öğrenme
- ✓ Anlam Karmaşası
- ✓ Önceki Yaşantılar

Ö21-K:

- ✓ Sene Başı ve Sene Sonunda Karşılaşılan Kavramlar
- ✓ Kitap Okumama
- ✓ Yaşanmışlıkların Olmaması
- ✓ Dikkat Eksikliği

Ö36-K:

- ✓ Eksik Öğrenme
- ✓ Yanlış Öğrenme
- ✓ Eksik Bağ Kurma
- ✓ Deneyimler
- ✓ Yaşantılar
- ✓ Yanlış İlişkilendirme

Ö40-K:

- ✓ Karşılaşılan Kavramın Kullandığı Dildeki Karşılığını Öğrenememesi
- ✓ Öğrendiklerini Hayata Geçirememesi
- ✓ Çevresinde Konuşulan Dilin Yapısı
- ✓ Ekonomik sebepler

Tablo 24

Önceki Yaşantılar Alt Temasının İçerik Dağılımları

Önceki Yaşantılar Alt Temasının İçerik Maddeleri	F
Eksik – Hatalı Öğrenme	3
Anlam Karmaşası	3
Önceki Yaşantılar	4
Kitap Okumama	1
Dikkatsizlik	1
İlişkilendirememe	3
Dil	1
Ekonomi	1

- *Dikkatsizlik – Dikkat Eksikliği* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö21-K:

- ✓ Sene Başı Ve Sene Sonunda Karşılaşılan Kavramlar
- ✓ Kitap Okumama

✓ Yaşanmışlıkların Olmaması

✓ Dikkat Eksikliği

Ö23-K:

✓ Tekrar Etmeme

✓ Dikkatsizlik

✓ Odaklanamama

Ö34-K:

✓ Dikkatsizlik

✓ İlgisizlik

✓ Odaklanamama

Tablo 25

Dikkatsizlik - Dikkat Eksikliği Alt Temasının İçerik Dağılımları

Dikkatsizlik - Dikkat Eksikliği Alt Temasının İçerik Maddeleri	F
Anlam Karmaşası	1
Kitap Okumama	1
Önceki Yaşantılar	1
Dikkat Eksikliği	5
Tekrar Etmeme	1
İlgisizlik	1

Kavram yanılgılarının sebepleri alt temalar ve bu alt temaların içerik dağılımları incelendiğinde detaylandırılmış biçimde tablo oluşturulmuştur. Kavram yanılgılarının genel sebepleri ve frekansları şu şekildedir:

Tablo 26

Kavram Yanılgılarının Genel Sebepleri ve Frekansları

Kavram Yanılgısının Genel Sebepleri	F
Eksik – Yanlış(Hatalı) Öğrenme	23
Aile Ortamı ve Ailenin Eğitim Düzeyi	21
Okuma Kültürü ve Kelime Dağarcığı	19
Eksik – Yanlış(Hatalı) Bilgi	18
Türkçe’yi Etkili Kullanamama	17
Yeterince Çalışmama	16
Yaş (Soyut Düşünememe)	15
Anadil, Ağız ve Şive Farklılıkları	13
Geleneksel ve Kültürel Yapı	12
Kitle İletişim Araçları ve Medya	12
Çevresel Faktörler	11
Dikkatsizlik ve Odaklanamama	10
Kavramların Benzerliği ve Özellikleri	10
Sosyal Ortam	9
Kavramların Yanlış İlişkilendirilmesi	9
Deneyimler ve Yaşantılar	7
Öğretimdeki Yöntem ve Teknikler	7
Ekonomik Durum	5
Teknoloji ve Materyal Kullanmama	5
Yanlış Genellemeler	3
Öğrencinin Hayal Dünyası	2
Göç	2

Kavram Yanılgısının Sebepleri ana temasında öğretmen görüşlerinden yola çıktığımızda kavram yanılgısının sebepleri Tablo 12’de alt temalar olarak görülmektedir ve daha sonra Tablo 26’da alt temalar da içeriklerine göre tablolaştırılmıştır. Bireyin eksik – yanlış bilgisi ve öğrenmeleri, içinde yaşadığı aile ortamı ve ailesinin eğitim düzeyi, okuma kültürü, Türkçe’nin doğru kullanımı, yaş, anadil, ağız ve şive farklılıkları, kitle iletişim araçları ve sosyal medya, kişinin sosyal çevresi gibi birçok faktör kavram yanılgının oluşumunun altında yatan sebeplerdir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın beşinci alt problemi *Kavram yanlışlarının tespitinde kullanılan materyaller öğretmenlere göre farklılık göstermekte midir?* şeklindedir. Verilen cevaplara göre, kavram yanlışlarının tespitinde kullanılan yöntemler ve materyaller hakkındaki öğretmen görüşlerine ilişkin yöntemler ve materyaller ile frekansları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 27

Kavram Yanlışlarının Nasıl Anlaşıldığına İlişkin Alt Tema Ve Frekans Dağılımları

Kavram Yanlışlarının Nasıl Anlaşıldığı	F
Testlerden	0
Çalışma Yapraklarından	2
Sözlü Anlatımlarından	5
Yazılı Anlatımlarından	3
Sözlü Anlatımlarından – Yazılı Anlatımlarından	11
Çalışma Yapraklarından – Sözlü Anlatımlarından	1
Testlerden – Çalışma Yapraklarından – Yazılı Anlatımlarından	1
Testlerden – Çalışma Yapraklarından – Sözlü Anlatımlarından	1
Çalışma Yapraklarından – Sözlü Anlatımlarından – Yazılı Anlatımlarından	2
Hepsi	14

Tablo 27 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre kavram yanlışlarının nasıl anlaşıldığına dair görüşler farklılık göstermektedir. Kavram yanlışlarının anlamak için çeşitli yöntemlerden ve materyallerden yararlanılmaktadır. Kullanılan bu yöntemlerden ve materyallerden *Testlerden* 0, *Çalışma Yapraklarından* 2, *Sözlü Anlatımlarından* 5, *Yazılı Anlatımlarından* ise 3 frekansa sahiptir. Bu yöntemleri birlikte kullanan öğretmenlerimiz de mevcuttur. Birlikte kullanılan bu yöntemlerden *Sözlü Anlatımlarından – Yazılı Anlatımlarından* 11, *Çalışma Yapraklarından – Sözlü Anlatımlarından* 1, *Testlerden – Çalışma Yapraklarından – Yazılı Anlatımlarından* 1, *Testlerden – Çalışma Yapraklarından – Sözlü Anlatımlarından* 1, *Çalışma Yapraklarından – Sözlü Anlatımlarından – Yazılı Anlatımlarından* 2 ve *Hepsi* ise 14 frekansa sahiptir.

➤ *Kavram Yanılgısının Nasıl Anlaşıldığı* temasının alt temalarını destekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir:

- *Çalışma Yapraklarından* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö28-E:

<input type="radio"/>	Testlerden
<input checked="" type="radio"/>	Çalışma yapraklarından
<input type="radio"/>	Sözlü anlatımlarından
<input type="radio"/>	Yazılı anlatımlarından

Ö38-K:

<input type="radio"/>	Testlerden
<input checked="" type="radio"/>	Çalışma yapraklarından
<input type="radio"/>	Sözlü anlatımlarından
<input type="radio"/>	Yazılı anlatımlarından

- *Sözlü Anlatımlarından* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö1-E:

<input type="radio"/>	Testlerden
<input type="radio"/>	Çalışma yapraklarından
<input checked="" type="radio"/>	Sözlü anlatımlarından
<input type="radio"/>	Yazılı anlatımlarından

Ö5-K:

<input type="radio"/>	Testlerden
<input type="radio"/>	Çalışma yapraklarından
<input checked="" type="radio"/>	Sözlü anlatımlarından
<input type="radio"/>	Yazılı anlatımlarından

Ö34-K:

<input type="radio"/>	Testlerden
<input type="radio"/>	Çalışma yapraklarından
<input checked="" type="radio"/>	Sözlü anlatımlarından
<input type="radio"/>	Yazılı anlatımlarından

- *Yazılı Anlatımlarından* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö10-E:

<input type="radio"/>	Testlerden
<input type="radio"/>	Çalışma yapraklarından
<input type="radio"/>	Sözlü anlatımlarından
<input checked="" type="radio"/>	Yazılı anlatımlarından

Ö13-E:

<input type="radio"/>	Testlerden
<input type="radio"/>	Çalışma yapraklarından
<input type="radio"/>	Sözlü anlatımlarından
<input checked="" type="radio"/>	Yazılı anlatımlarından

Ö20-E:

<input type="radio"/>	Testlerden
<input type="radio"/>	Çalışma yapraklarından
<input type="radio"/>	Sözlü anlatımlarından
<input checked="" type="radio"/>	Yazılı anlatımlarından

- *Sözlü Anlatımlarından – Yazılı Anlatımlarından* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö7-K:

<input type="radio"/>	Testlerden
<input type="radio"/>	Çalışma yapraklarından
<input checked="" type="radio"/>	Sözlü anlatımlarından
<input checked="" type="radio"/>	Yazılı anlatımlarından

Ö26-E:

<input type="radio"/>	Testlerden
<input type="radio"/>	Çalışma yapraklarından
<input checked="" type="radio"/>	Sözlü anlatımlarından
<input checked="" type="radio"/>	Yazılı anlatımlarından

Ö36-K:

<input type="radio"/>	Testlerden
<input type="radio"/>	Çalışma yapraklarından
<input checked="" type="radio"/>	Sözlü anlatımlarından
<input checked="" type="radio"/>	Yazılı anlatımlarından

- *Çalışma Yapraklarından – Sözlü Anlatımlarından* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö30-K:

<input type="radio"/>	Testlerden
<input checked="" type="radio"/>	Çalışma yapraklarından
<input checked="" type="radio"/>	Sözlü anlatımlarından
<input type="radio"/>	Yazılı anlatımlarından

- *Testlerden – Çalışma Yapraklarından – Yazılı Anlatımlarından* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö16-K:

<input checked="" type="checkbox"/>	Testlerden
<input checked="" type="checkbox"/>	Çalışma yapraklarından
<input type="checkbox"/>	Sözlü anlatımlarından
<input checked="" type="checkbox"/>	Yazılı anlatımlarından

- *Testlerden – Çalışma Yapraklarından – Sözlü Anlatımlarından* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö23-K:

<input checked="" type="checkbox"/>	Testlerden
<input checked="" type="checkbox"/>	Çalışma yapraklarından
<input checked="" type="checkbox"/>	Sözlü anlatımlarından
<input type="checkbox"/>	Yazılı anlatımlarından

- Çalışma Yapraklarından – Sözlü Anlatımlarından – Yazılı Anlatımlarından alt temasına ilişkin görüşler;

Ö11-E:

<input type="radio"/>	Testlerden
<input checked="" type="radio"/>	Çalışma yapraklarından
<input checked="" type="radio"/>	Sözlü anlatımlarından
<input checked="" type="radio"/>	Yazılı anlatımlarından

Ö29-E:

<input type="radio"/>	Testlerden
<input checked="" type="radio"/>	Çalışma yapraklarından
<input checked="" type="radio"/>	Sözlü anlatımlarından
<input checked="" type="radio"/>	Yazılı anlatımlarından

- Hepsi alt temasına ilişkin görüşler;

Ö25-K:

<input checked="" type="radio"/>	Testlerden
<input checked="" type="radio"/>	Çalışma yapraklarından
<input checked="" type="radio"/>	Sözlü anlatımlarından
<input checked="" type="radio"/>	Yazılı anlatımlarından

Ö39-K:

<input checked="" type="checkbox"/>	Testlerden
<input checked="" type="checkbox"/>	Çalışma yapraklarından
<input checked="" type="checkbox"/>	Sözlü anlatımlarından
<input checked="" type="checkbox"/>	Yazılı anlatımlarından

Ö40-K:

<input checked="" type="checkbox"/>	Testlerden
<input checked="" type="checkbox"/>	Çalışma yapraklarından
<input checked="" type="checkbox"/>	Sözlü anlatımlarından
<input checked="" type="checkbox"/>	Yazılı anlatımlarından

Kavram Yanılgısının Nasıl Anlaşıldığı ana temasında öğretmen görüşlerinden yola çıktığımızda kavram yanılgısının tespitinde kullanılan yöntemler ve materyaller Tablo 27'de alt temalar olarak görülmektedir. Tablo 27'den de görüleceği üzere öğretmenlerimiz kavram yanılgısının tespitinde testler, çalışma yaprakları, sözlü ve yazılı anlatım gerektiren çeşitli yöntem ve materyallerin hepsini kullanmaktadırlar. Öğretmenlerimizin büyük çoğunluğu sözlü ve yazılı anlatım gerektiren yöntem ve materyalleri yoğun kullandıklarını belirtirken sadece testleri kullanan öğretmen görüşümüz bulunmamaktadır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın altıncı alt problemi *Sözcükte anlam alt öğrenme alanında kavram yanılgısının meydana geldiği konular öğretmenlere göre farklılaşmakta mıdır?*

şeklindedir. Verilen cevaplara göre, kavram yanlışlığının en yoğun yaşandığı konular hakkındaki öğretmen görüşlerine ilişkin konular ve frekansları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 28

Kavram Yanlışlığının En Çok Yaşandığı Konulara İlişkin Alt Tema ve Frekans Dağılımları

Kavram Yanlışlığının En Çok Yaşandığı Konular	F
Eş Anlamlı Kelimeler	2
Eş Sesli Kelimeler	5
Mecaz Anlam	8
Terim Anlam	1
Nicel Anlam	1
Soyut Anlam	8
Atasözleri	7
Deyimler	8

Tablo 28 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre kavram yanlışlığının en çok yaşandığı konulardan *Eş Anlamlı Kelimeler 2*, *Eş Sesli Kelimeler 5*, *Mecaz Anlam 8*, *Terim Anlam 1*, *Nicel Anlam 1*, *Soyut Anlam 8*, *Atasözleri 7*, *Deyimler* ise 8 frekansa sahiptir.

- *Kavram Yanlışlığının En Çok Yaşandığı Konular* temasının alt temalarını destekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir:
 - *Eş Anlamlı Kelimeler* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö2-E:

10	Zıt anlamlı kelimeler
1	Eş anlamlı kelimeler
5	Eş sesli kelimeler
12	Gerçek anlam
2	Mecaz anlam
6	Terim anlam
7	Nitel anlam
8	Nicel anlam
9	Somut anlam
3	Soyut anlam
4	Atasözleri
11	Deyimler

Ö7-K:

	Zıt anlamlı kelimeler
1 x	Eş anlamlı kelimeler
5 x	Eş sesli kelimeler
	Gerçek anlam
4 x	Mecaz anlam
	Terim anlam
7 x	Nitel anlam
3 x	Nicel anlam
	Somut anlam
2 x	Soyut anlam
6 x	Atasözleri
8 x	Deyimler

- *Eş Sesli Kelimeler* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö5-K:

6	Zıt anlamlı kelimeler
5	Eş anlamlı kelimeler
✓	Eş sesli kelimeler
12	Gerçek anlam
2	Mecaz anlam
4	Terim anlam
4	Nitel anlam
10	Nicel anlam
9	Somut anlam
7	Soyut anlam
8	Atasözleri
3	Deyimler

Ö30-K:

11	Zıt anlamlı kelimeler
6	Eş anlamlı kelimeler
1	Eş sesli kelimeler
7	Gerçek anlam
2	Mecaz anlam
12	Terim anlam
3	Nitel anlam
8	Nicel anlam
9	Somut anlam
4	Soyut anlam
10	Atasözleri
5	Deyimler

Ö33-K:

12	Zıt anlamlı kelimeler
11	Eş anlamlı kelimeler
1	Eş sesli kelimeler
10	Gerçek anlam
5	Mecaz anlam
9	Terim anlam
6	Nitel anlam
7	Nicel anlam
8	Somut anlam
2	Soyut anlam
4	Atasözleri
3	Deyimler

- *Mecaz Anlam* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö10-E:

	Zıt anlamlı kelimeler	10
	Eş anlamlı kelimeler	11
	Eş sesli kelimeler	8
	Gerçek anlam	12
	Mecaz anlam	1
	Terim anlam	7
	Nitel anlam	6
	Nicel anlam	5
	Somut anlam	9
	Soyut anlam	4
	Atasözleri	2
	Deyimler	3

Ö16-K:

12	Zıt anlamlı kelimeler
6	Eş anlamlı kelimeler
5	Eş sesli kelimeler
7	Gerçek anlam
1	Mecaz anlam
8	Terim anlam
9	Nitel anlam
3	Nicel anlam
10	Somut anlam
2	Soyut anlam
11	Atasözleri
4	Deyimler

Ö36-K:

9	Zıt anlamlı kelimeler
10	Eş anlamlı kelimeler
2	Eş sesli kelimeler
11	Gerçek anlam
1	Mecaz anlam
8	Terim anlam
6	Nitel anlam
7	Nicel anlam
12	Somut anlam
4	Soyut anlam
5	Atasözleri
3	Deyimler

- *Terim Anlam* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö13-E:

9	Zıt anlamlı kelimeler
11	Eş anlamlı kelimeler
10	Eş sesli kelimeler
12	Gerçek anlam
4	Mecaz anlam
1	Terim anlam
8	Nitel anlam
2	Nicel anlam
7	Somut anlam
3	Soyut anlam
5	Atasözleri
6	Deyimler

- *Nicel Anlam* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö1-E:

12	Zıt anlamlı kelimeler
9	Eş anlamlı kelimeler
6	Eş sesli kelimeler
4	Gerçek anlam
5	Mecaz anlam
3	Terim anlam
2	Nitel anlam
1	Nicel anlam
10	Somut anlam
11	Soyut anlam
8	Atasözleri
7	Deyimler

- Soyut Anlam alt temasına ilişkin görüşler;

Ö6-K:

12	Zıt anlamlı kelimeler
2	Eş anlamlı kelimeler
3	Eş sesli kelimeler
9	Gerçek anlam
5	Mecaz anlam
10	Terim anlam
6	Nitel anlam
4	Nicel anlam
11	Somut anlam
1	Soyut anlam
7	Atasözleri
8	Deyimler

Ö9-K:

12.	Zıt anlamlı kelimeler
11.	Eş anlamlı kelimeler
10.	Eş sesli kelimeler
8.	Gerçek anlam
7.	Mecaz anlam
6.	Terim anlam
5.	Nitel anlam
4.	Nicel anlam
9.	Somut anlam
1.	Soyut anlam
3.	Atasözleri
2.	Deyimler

Ö38-K:

7	Zıt anlamlı kelimeler
8	Eş anlamlı kelimeler
10	Eş sesli kelimeler
6	Gerçek anlam
5	Mecaz anlam
9	Terim anlam
3	Nitel anlam
2	Nicel anlam
4	Somut anlam
1	Soyut anlam
12	Atasözleri
11	Deyimler

- Atasözleri alt temasına ilişkin görüşler;

Ö14-K:

9	Zıt anlamlı kelimeler
10	Eş anlamlı kelimeler
11	Eş sesli kelimeler
8	Gerçek anlam
5	Mecaz anlam
4	Terim anlam
7	Nitel anlam
6	Nicel anlam
12	Somut anlam
3	Soyut anlam
1	Atasözleri
2	Deyimler

Ö24-K:

12	Zıt anlamlı kelimeler
11	Eş anlamlı kelimeler
10	Eş sesli kelimeler
9	Gerçek anlam
8	Mecaz anlam
3	Terim anlam
6	Nitel anlam
7	Nicel anlam
5	Somut anlam
4	Soyut anlam
1	Atasözleri
2	Deyimler

Ö37-E:

12	Zıt anlamlı kelimeler
11	Eş anlamlı kelimeler
10	Eş sesli kelimeler
6	Gerçek anlam
3	Mecaz anlam
5	Terim anlam
8	Nitel anlam
9	Nicel anlam
7	Somut anlam
4	Soyut anlam
1	Atasözleri
2	Deyimler

- *Deyimler* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö17-K:

Zıt anlamlı kelimeler	12
Eş anlamlı kelimeler	7
Eş sesli kelimeler	4
Gerçek anlam	11
Mecaz anlam	5
Terim anlam	6
Nitel anlam	3
Nicel anlam	3
Somut anlam	10
Soyut anlam	8
Atasözleri	2
Deyimler	1

Ö25-K:

12	Zıt anlamlı kelimeler
7	Eş anlamlı kelimeler
6	Eş sesli kelimeler
5	Gerçek anlam
3	Mecaz anlam
9	Terim anlam
10	Nitel anlam
11	Nicel anlam
8	Somut anlam
4	Soyut anlam
2	Atasözleri
1	Deyimler

Ö40-K:

11	Zıt anlamlı kelimeler
12	Eş anlamlı kelimeler
10	Eş sesli kelimeler
4	Gerçek anlam
3	Mecaz anlam
9	Terim anlam
5	Nitel anlam
6	Nicel anlam
8	Somut anlam
7	Soyut anlam
2	Atasözleri
1	Deyimler

Kavram Yanılgısının En Çok Yaşandığı Konular ana temasında öğretmen görüşlerinden yola çıktığımızda kavram yanılgısının en çok yaşandığı konular Tablo 28’de alt temalar olarak görülmektedir. Tablo 28’de bize kavram yanılgılarının en fazla soyut özellik gösteren, zihinde canlandırması ve anlamlandırması güç olan konularda yaşandığını göstermektedir. Mecaz anlam, soyut anlam, deyimler ve atasözleri gibi konular günlük yaşamla ilişkilendirme açısından zor olduğu için kavram yanılgılarının yaşanma ihtimalini de arttırmaktadır.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın yedinci alt problemi *Öğretmenlere göre cinsiyet kavram yanılgısı oluşumunu etkilemekte midir?* şeklindedir. Verilen cevaplara göre, kavram yanılgısının oluşumunda cinsiyetin etkisi hakkındaki öğretmen görüşlerine ilişkin alt temalar ve frekansları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 29

Kavram Yanılgısının Oluşumuna Cinsiyetin Etkisine İlişkin Alt Tema ve Frekans Dağılımları

Kavram Yanılgısının Oluşumuna Cinsiyetin Etkisi	F
Etkilidir:	15
Kızlarda Daha Fazla Oluşur	6
Erkeklerde Daha Fazla Oluşur	9
Etkili Değildir	25

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre kavram yanılgısının oluşumuna cinsiyet faktörünü *Etkilidir* şeklinde belirten alt tema toplam 15 frekansa sahiptir. Bu etkinin *Kızlarda Daha Fazla Oluşur* alt basamağı 6, *Erkeklerde Daha Fazla Oluşur* alt basamağı 9 frekansa sahiptir. *Etkili Değildir* alt teması ise 25 frekansa sahiptir.

- *Kavram Yanılgısının Oluşumuna Cinsiyetin Etkisi* temasının alt temalarını destekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir:
- *Kavram Yanılgısının Oluşumuna Cinsiyetin Etkisinin Etkili Olduğu* alt temasına ilişkin görüşler;
- ✓ *Kavram Yanılgısının Kızlarda Daha Fazla Oluşturduğunu Destekleyen Görüşler:*

Ö11-E: *Toplumsal değer yargıları ve zihinlerde oluşan tabular kız çocuklarının daha fazla kavram yanılığı yaşamasına neden oluyor.*

Ö12-E: *Toplumsal tabular etkili olabiliyor. Bazı kelime ve kavramları erkekler daha rahat kullanırken kadınların kullanması ve öğrenmesi ayıplanabiliyor. Ayrıca kızların okuma oranı ve çalışma hayatına katılımı da sınırlanabiliyor. Böylece sözcük ve kavram bilgisi daha zayıf kalabiliyor, yanılığı oluşumuna zemin hazırlanmış oluyor.*

Ö14-K: *Cinsiyetin etkisinin çok fazla olmasa da etkili olduğunu düşünüyorum. Bayanlar daha ayrıntıcı olduğu için kavram yanılığı fazla yaşıyorlar.*

Ö35-E: *Bulduğumuz bölgede erkek çocuklarının kız çocuklarına göre her açıdan daha değerli görüldüğü bir süreci yaşıyoruz. Bu açıdan bakıldığında bilgiye ulaşmada erkek çocuklarının daha çok özgüvene sahip olduğunu görüyoruz. Kız çocuklarının ise bildikleri sınırlı kelimeleri kullanırken yanılığa düştüklerini görebiliyoruz.*

Ö36-K: *Cinsiyetin etkili olduğunu düşünüyorum. Ataerkil bir toplumda yaşıyoruz ve artık bu durum minimuma inerse de kız çocuklarının susturuldu, karıştırılmadığı durumlar olabiliyor. Bu yaşantı da kavram öğretiminde az da olsa etki edebiliyor.*

✓ Kavram Yanılığının Erkeklerde Daha Fazla Oluşturduğunu Destekleyen Görüşler:

Ö4-E: *Erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre kavram yanılığı biraz daha fazla görülmektedir.*

Ö7-K: *Cinsiyetin etkili olduğunu düşünüyorum. Dil gelişimi ve kullanımı açısından kızlar erkeklere göre daha aktiftir. Bundan dolayı kavram yanılığı erkek öğrencilerde daha fazla görülebilmektedir.*

Ö20-E: *Türkçe dersinde kız öğrenciler daha sosyal oldukları için sözcükleri doğru telaffuz etmekte ve daha doğru kullanmaktadırlar.*

Ö22-K: *Kavram yanılığları hatalı öğrenmelerden kaynaklandığı için cinsiyet faktörü dolaylı olarak etkilemektedir. Dersi dinleme sürecinde kız öğrencilerin dikkat dağınıklığı erkek öğrencilere göre daha azdır. Hatalı öğrenme oranı kızlarda daha az olacağından kavram yanılığı da kız öğrencilerde az olacaktır.*

Ö24-K: *Kız öğrenciler daha düzenli kitap okudukları için kelime ve kavramları daha kolay öğreniyorlar. Erkek öğrenciler daha az kelimeyle günlük yaşamını sürdürüyorlar ve ilişkisiz kavramları birbiri yerine kullanabiliyorlar.*

Ö27-K: *Kız çocuklarında erkek çocuklara nazaran daha az karşılaştığımız bir durumdur. Erkek çocuklarında daha çok ortaya çıkan bir durumdur. Çünkü kız çocuklarının dil gelişimi erkek çocuklardan daha ileridedir.*

- *Kavram Yanılgısının Oluşumuna Cinsiyetin Etkisinin Etkili Olmadığı alt temasına ilişkin görüşler;*

Ö1-E: *Cinsiyetin kavram yanılgısında etkisinin olduğunu düşünmüyorum.*

Ö2-E: *Kavram yanılgısında cinsiyetin önemli olduğunu düşünmüyorum.*

Ö3-E: *Cinsiyete dayalı kavram yanılgısında herhangi bir ayırım gözetmedim.*

Ö16-K: *Ben cinsiyetin çok fazla etkili olduğunu düşünmüyorum.*

Ö18-E: *Cinsiyet ile yanılğı oluşumu arasında bir ilişki olduğunu düşünmüyorum.*

Ö28-E: *Cinsiyetin kavram yanılgısında çok güçlü bir etken olduğunu düşünmüyorum.*

Ö29-E: *Bana göre, Türkçe dersi öğretiminde öğrencilerin cinsiyeti yanılğı oluşumunda etkili değildir. Kavram yanılgısı cinsiyetten bağımsız olarak gerçekleşir.*

Ö30-E: *Etkili olduğunu düşünmüyorum.*

Ö34-K: *Cinsiyet faktörünün etkili olduğunu düşünmüyorum.*

Kavram Yanılgısının Oluşumuna Cinsiyetin Etkisi temasında öğretmen görüşlerinden yola çıktığımızda kavram yanılgısının oluşumuna cinsiyetin etkisi Tablo 29'da alt temalar olarak görülmektedir. Tablo 29 bize kavram yanılgılarının oluşumunda cinsiyetin büyük çoğunluk tarafından etkisinin olmadığını gösteren frekanslar vermiştir. Kavram yanılgılarının oluşumunda cinsiyetin etkili olduğunu düşünen öğretmenlerimiz ise bu etkinin kızların lehine olduğunu diğer bir deyişle kavram yanılgısının erkeklerde daha fazla yaşandığını belirtmişlerdir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın sekizinci alt problemi *Öğretmenlere göre okunan kitap sayısı kavram yanılgısı oluşumunu etkilemekte midir?* şeklindedir. Verilen cevaplara göre, kavram yanılgısının oluşumunda okunan kitap sayısının etkisi hakkındaki görüşlerine ilişkin alt temalar ve frekansları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 30

Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okunan Kitap Sayısının Etkisine İlişkin Alt Tema ve Frekans Dağılımları

Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okunan Kitap Sayısının Etkisi	F
Etkilidir;	10
Algılama	4
Yaşamla İlişkilendirme	2
Kelime Dağarcığı	12
Çevre	2
Çok Yönlü Düşünme	4
Dikkat ve Başarı	3
Doğru Kullanım	3
Etkili Değildir	0

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre *Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okunan Kitap Sayısının Etkisi* temasına ilişkin alt tema ve frekanslar verilmiştir. Bu tabloya göre *Etkilidir* alt teması 10 frekansa sahiptir. *Etkiler* alt temasını destekleyen alt basamaklardan ise *Algılama* 4, *Yaşamla İlişkilendirme* 2, *Kelime Dağarcığı* 12, *Çevre* 2, *Çok Yönlü Düşünme* 4, *Dikkat ve Başarı* 3, *Doğru Kullanım* ise 3 frekansa sahiptir. *Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okunan Kitap Sayısının Etkisi* temasının diğer alt teması olan *Etkili Değildir* ise 0 frekansa sahiptir.

- *Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okunan Kitap Sayısının Etkisi* temasının alt temalarını destekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir:
 - *Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okunan Kitap Sayısının Etkisinin Etkili Olduğu* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö2-E: *Kitap sayısı ile yanılgı arasında ters yönlü ilişki vardır. Okunan kitap sayısı arttıkça kavram yanılgısı azalır.*

Ö3-E: *Düzenli ve anlamlı okumanın ve çok kitap okumanın olumlu yönde etkisi olduğunu gözlemlerime dayanarak söyleyebilirim.*

Ö5-K: *Kitap sayısı arttıkça kavram yanılgısının azaldığını gözlemledim.*

Ö6-K: *En çok etki edenler arasındadır.*

Ö19-E: *Kitap okuma sayısı kavram yanılığını azaltır.*

Ö23-K: *Ne kadar çok kitap okunursa yanılığ o kadar az olur.*

Ö24-K: *%70 etkili olduğunu düşünüyorum.*

Ö40-K: *Kitap sayısı ile kavram yanılığı arasında ters orantı vardır. Sayı arttıkça yanılığ azalır.*

✓ *Algılama'yı Destekleyen Görüşler:*

Ö1-E: *Okunan kitap sayısı arttıkça kavramların algılanma düzeyi yükselir. Kavramların adlandırılması daha kolay olur.*

Ö22-K: *Kitap okumak, kelime dağarcığını geliştirdiğinden ve anlama yeteneğini artırdığından dolayı anlayarak okunmuş kitap sayısı kavram yanılığı oluşumunu azaltacaktır.*

✓ *Yaşama İlişkilendirme'yi Destekleyen Görüşler:*

Ö4-E: *Kitap okumanın sayı olarak niceliği değil de niteliği dikkate alındığında, öğrenci okuduğu kitaplardan yaşamına bir şeyler kattığında kavram öğretiminde kitap okuma sayısı çok önemlidir.*

Ö8-K: *Öğrencilerin kavramları cümle içinde okumaları kavram yanılıklarını en aza indirir. Öğrencinin günlük konuşma dilinden uzaklaşarak kitap okuması kavram öğrenimini ve hayatla ilişkisini kolaylaştırır.*

✓ *Kelime Dağarcığı'nı Destekleyen Görüşler:*

Ö10-E: *Kitap okuma ile kavram yanılığının azalacağını düşünüyorum. Yeni kavramlar öğrenildikçe, kullanılan kelimeler çoğaldıkça zihin haritalarındaki karmaşalar son bulacaktır.*

Ö25-K: *Öğrenci ne kadar çok kitap okursa kelime hazinesi o kadar gelişeceği için belki daha az kelimeyi karıştırabilir.*

Ö30-K: *Kelime dağarcığı ve hayal gücünün gelişmesi öğrencinin kavramları zihinde anlamlandırmasını kolaylaştırdığından okunan kitap sayısı önemli ölçüde etkilidir.*

Ö31-K: *Öğrenci ne kadar kitap okursa o kadar fazla kelimeyi görüp tanıyacaktır. Kısacası kitap okuma sayısı arttıkça yanılığ da azalacaktır.*

Ö33-K: *Çok etkilidir. Çünkü ne kadar kitap okunursa kelime dağarcığı o kadar gelişir.*

✓ Çevre 'yi Destekleyen Görüşler:

Ö8-K: *Kitap okumanın bu yanlışları azalttığını düşünüyorum. Yaşanılan çevrede kullanılan kelime sayısını hesaba katarsak, kavram yanlışına düşme olayı artıyor maalesef.*

Ö9-K: *Çok etkilidir. Öğrenci kelimeleri bilmiyor, çevreden duyduğu şekilde öğreniyor ve bu şekilde de yanlış öğrenmeler çoğalıyor.*

✓ Çok Yönlü Düşünme 'yi Destekleyen Görüşler:

Ö15-K: *Çok kitap okuyan öğrencinin anlama becerisi, kelime dağarcığı geliştiği için daha az kavram yanlışlığı yaşayacağını düşünüyorum. Çok yönlü düşünen öğrenci de pek fazla kavram yanlışlığı yaşamayacaktır.*

Ö26-E: *Aşırı derecede... Çocuk kitap okudukça hayal dünyası gelişir. Kitap sayısı arttıkça öğrendiği kavram sayısı da artar, yanlış sayısı azalır.*

Ö30-K: *Kelime dağarcığı ve hayal gücünün gelişmesi öğrencinin kavramları zihinde anlamlandırmasını kolaylaştırdığından okunan kitap sayısı önemli ölçüde etkilidir.*

✓ Dikkat ve Başarı 'yı Destekleyen Görüşler:

Ö16-K: *Okuma sayısı arttıkça algılama, dikkat ve kelime hazinesi gelişir. Kendini ifade etme, çok yönlü düşünme ve başarı da okunan kitap sayısı ile artar.*

Ö20-E: *Öğrenci ne kadar çok kitap okursa o kadar başarılı olur. Buna bağlı olarak güven ve akademik başarı da artar.*

Ö21-K: *Kitap okumaları hem kelime dağarcıklarını geliştirecek hem de dikkat eksikliği sorununu azaltacağı için önemli bir etkidir.*

✓ Doğru Kullanım 'i Destekleyen Görüşler:

Ö28-E: *Okunan kitap sayısı arttıkça kelime hazinesi genişler ve kavramlar doğru şekilde kullanılır.*

Ö29-E: *Öğrencilerin okuduğu kitap sayısı kavram yanlışlığını azaltma açısından önemlidir. Çocuk ne kadar çok okursa ne kadar çok bilgi sahibi olursa kavram yanlışlıkları en aza inecektir ve kavramlar yerli yerinde kullanılacaktır.*

Ö32-K: *Her kitapta öğrencilerin öğrendiği farklı kavramlar ile ilgili düşünceler vardır. Burada çocuk daha önce duyduğu veya öğrendiği kavramların kullanımlarını görür ve*

daha çok özümser. Ne kadar çok kitap o kadar çok kavram kullanımı demektir. Bu da yanlışları olabildiğince azaltabilir.

Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okunan Kitap Sayısının Etkisi temasında öğretmen görüşlerinden yola çıktığımızda kavram yanılgısının oluşumuna okunan kitap sayısının etkisi Tablo 30'da alt temalar olarak görülmektedir. Tablo 30 bize kavram yanılgısının oluşumuna kitap okumanın olumsuz herhangi bir etkisinin olmadığını aksine bütün öğretmenlerimiz tarafından olumlu yönde etkisinin olduğunu belirten frekanslar vermiştir. Kitap okumak kelime dağarcığını geliştirmenin yanında öğrenilen kelime ve kavramların kullanımına da rehberlik ettiğinden kavram yanılgısı oluşumuna engelleyici ve azaltıcı yönde etki etmektedir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın dokuzuncu alt problemi *Öğretmenlere göre okul öncesi eğitimi alıp almama durumu kavram yanılgısı oluşumunu etkilemekte midir?* şeklindedir. Verilen cevaplara göre, kavram yanılgısının oluşumunda okul öncesi eğitim alma durumunun etkisi hakkındaki görüşlerine ilişkin alt temalar ve frekansları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 31

Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Etkisine İlişkin Alt Tema ve Frekans Dağılımları

Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Etkisi	F
Etkilidir;	16
Kavram Bilgisini Geliştirme	4
Kavram Öğrenme	4
Okula Hazırlık	7
Algı Gelişimi	4
Sosyalleşme	3
Ayırt Edici Bir Etkisi Yok	2

Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre *Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Etkisine* ilişkin tema ve

frekans dağılımları tabloda verilmiştir. Tabloya göre *Etkilidir* alt teması 16 frekansa sahiptir. *Etkiler* alt temasını destekleyen alt basamaklardan ise *Kavram Bilgisini Geliştirme* 4, *Kavram Öğrenme* 4, *Okula Hazırlık* 7, *Algı Gelişimi* 4, *Sosyalleşme* 3 frekansa sahiptir. *Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Etkisinin* diğer alt teması olan *Ayırt Edici Bir Etkisi Yok* ise 2 frekansa sahiptir.

➤ *Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Etkisi* temasının alt temalarını destekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir:

- *Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Etkisinin Etkili Olduğu* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö4-E: *Okul öncesi eğitim alan öğrenciler almayanlara göre daha az yanılgıya düşer diye düşünüyorum.*

Ö6-K: *Okul öncesi eğitim alanlar almayanlara göre daha az yanılgı yaşarlar.*

Ö11-E: *Okul öncesi eğitimi, kavram oluşumunda etkili (pozitif anlamda) oluyor.*

Ö13-E: *Okul öncesi eğitimi almış öğrencinin kavram yanılgısına düşmesi nadir oluyor.*

Ö23-K: *Okul öncesi eğitimi alanlar daha az yanılgı içinde oluyor.*

Ö26-E: *Çocuğun zihinsel, duygusal, sosyal ve bedensel gelişiminin hızlı olduğu bir süreçtir. İleriki yaşlardaki davranış ve yanılgı oluşumunu mutlak suretle etkileyecek bir dönemdir.*

Ö40-K: *Kesinlikle etkili olduğunu düşünüyorum.*

✓ *Kavram Bilgisini Geliştirme*'yi Destekleyen Görüşler:

Ö1-E: *Daha fazla (doğru) okul öncesi eğitiminin çocuğun kavram bilgisini geliştirmesi beklenir.*

Ö20-E: *Okul öncesi, öğrencinin özgüven ve sosyalleşmesini sağlar. Ayrıca öğrenciler kavramların bilgisine erkenden ulaşırlar.*

Ö29-E: *Öğrenciler okul öncesi eğitim aldıklarında, kavram yanılgılarını o seviyede görür ve zihinlerinde doğru kavramları yerleştirirler. Belki de hiç yanlış kavram edinmeden bilgiyi direkt olarak birinci elden alırlar.*

Ö38-K: *Okul öncesi eğitimle birlikte gelen bilgi birikimi, kavram yanılgısı yaşanmasını engelleyebilir.*

✓ *Kavram Öğrenme 'yi Destekleyen Görüşler:*

Ö12-E: *Kavramlarla erken tanışması temelden kavramların doğru öğrenilmesinde etkilidir.*

Ö16-K: *Okul öncesi eğitimi, çocuğun yaşayarak öğrenmesini sağladığından gelişim açısından önemlidir. Kavramlar yaşayarak öğrenilir.*

Ö25-K: *Okul öncesi eğitimde kavramları doğru şekilde öğrenen bir öğrenci diğer sınıflara da doğru bilgilerle ilerler.*

Ö34-K: *Basit düzey kavramların doğru öğrenilmesini etkileyeceği için önemlidir.*

✓ *Okula Hazırlık 'ı Destekleyen Görüşler:*

Ö8-K: *Okul öncesi eğitim alan öğrenci okula hem görsel hem de duygusal olarak daha hazırlıklı gelir. Kavram yanılığısı da diğer öğrencilere nispeten daha azdır.*

Ö14-K: *Okul öncesi eğitim aileden sonraki ilk aşama olduğu için etkili bir şekilde öğrenme olduğunda kavram yanılığısı azalır, hazırbulunuşluğu artar.*

Ö15-K: *Tabii ki de okul öncesi eğitim çocuğun gelişimi için çok önemlidir. Eğitime erken başlandığı için olumlu katkısı olacaktır.*

Ö18-E: *Okul öncesi dönemde öğrencilere birçok kavram öğretimi sağlanmakta olup öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ilkokula uygun hale getirildiğinden etkili olduğu kanısındayım.*

Ö22-K: *Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri yüksek olacağından kavram yanılığısı da az olur.*

Ö30-K: *Okul öncesi eğitimde öğrencilerin çoğu şeyi somut olarak görüp öğrenmeleri Türkçe dersinde kelime ve kavram öğrenimi kolaylaştıracağı için etkilidir.*

Ö39-K: *Ana sınıfında verilecek doğru bir eğitim öğretim ile çocuk zihnindeki şemalar ve hazırbulunuşluğu doğru yönde bir artış gösterecektir. Okul öncesi eğitimin ciddi bir değeri ve gerekliliği vardır.*

✓ *Algı Gelişimi 'ni Destekleyen Görüşler:*

Ö9-K: *Okul öncesinde şekil algısı, görsel algı vs. olduğu için yanılığısı azdır.*

Ö21-K: *Etkilidir çünkü algularının en yüksek olduğu dönemlerden biridir.*

Ö27-K: Okul öncesi eğitim almış çocuklarda algı düzeyi daha açık ve kavramlar yerleşmiş düzeydedir. Okul öncesi eğitim yanılğı düzeyini azaltıcı etkiye sahiptir.

Ö33-K: Etkisi olabilir. Çocuk daha çok materyal göreceği için algısı açılabilir.

✓ *Sosyalleşme* 'yi Destekleyen Görüşler:

Ö10-E: Çocuk okul öncesinde kavramları sosyal çevresi ile etkileşime girerek öğreneceği için kavramların kullanımını da öğrenmiş olur. Böylece daha az yanılğı yaşar.

Ö20-E: Okul öncesi, öğrencinin özgüven ve sosyalleşmesini sağlar. Ayrıca öğrenciler kavramların bilgisine erkenden ulaşırlar.

Ö31-K: Eğitim ne kadar erken yaşta başlarsa o kadar etkili olacaktır muhakkak. En önemlisi ise o kavramı günlük hayatta kullanılacak ortam ve durumların oluşturulmasıdır.

- *Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Etkisinin Ayırt Edici Bir Etkisi Yok* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö32-K: Öğrenciler üzerinde o kadar farklı etki eden bir durum görünmemektedir. Okul öncesi eğitim alıp almama durumu yanılğı oluşumuna azaltıcı etki gösterebilir fakat sınıfta alan almayan çocuklar var ve aralarında önemli bir fark yarattığını söyleyemem. Yanılğı oluşumunda bence evdeki durum, kültürel zenginlik, sosyo-ekonomik durum daha önemlidir.

Ö35-E: İyi bir okul öncesi eğitimi epeyce bir kavram yanılgısının önüne geçebilir. Ancak iyi verilmeyen bir okul öncesi eğitimi anlamı yanlış bilinen kavramların daha da inatlaşan bir yanılğıya dönüşmesi tehlikesini ortaya çıkarabilir.

Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Etkisi temasında öğretmen görüşlerinden yola çıktığımızda kavram yanılgısının oluşumuna okul öncesi eğitim alma durumunun etkisi Tablo 31'de alt temalar olarak yer almaktadır. Öğretmenlerimizin büyük bir kısmı okul öncesi eğitiminin etkili ve önemli olduğunu düşünürken, az bir kısmı ise pek bir etkisinin olduğunu düşünmemektedirler. Okul öncesi eğitim öğrenciyi ilkokula hazırladığından ve hazırbulunuşluk düzeyini arttırdığından dolayı kavram yanılgısı sürecinde oluşumunun engellenmesi ve azaltılması için tercih edilmelidir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın onuncu alt problemi *Öğretmenlere göre kullanılan materyaller ve görsel öğeler kavram yanılıgısı tespitinde etkili midir?* şeklindedir. Verilen cevaplara göre, kavram yanılıgısının tespitinde materyaller ve görsel öğelerin etkisi hakkındaki görüşlerine ilişkin alt temalar ve frekansları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 32

Kavram Yanılıgısının Tespitinde Materyaller ve Görsel Öğelerin Etkisine İlişkin Alt Tema ve Frekans Dağılımları

Kavram Yanılıgısının Tespitinde Materyaller ve Görsel Öğelerin Etkisi	F
Etkilidir;	13
Somutlaştırır	9
Duyu Organlarını Aktifleştirir	4
Unutmayı Zorlaştırır	3
Görerek Öğrenmeyi Sağlar	4
Kalıcılığı Arttırır	6
Konuyu Anlamayı Kolaylaştırır	6
Dikkati Yoğunlaştırır	3
Etkili Değildir	0

Tablo 32 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre *Kavram Yanılıgısının Tespitinde Materyaller ve Görsel Öğelerin Etkisine* ilişkin alt tema ve frekans dağılımları tabloda verilmiştir. Tabloya göre *Etkilidir* alt teması 13 frekansa sahiptir. *Etkiler* alt temasını destekleyen alt basamaklardan ise *Somutlaştırır* 9, *Duyu Organlarını Aktifleştirir* 4, *Unutmayı Zorlaştırır* 3, *Görerek Öğrenmeyi Sağlar* 4, *Kalıcılığı Arttırır* 6, *Konuyu Anlamayı Kolaylaştırır* 6, *Dikkati Yoğunlaştırır* 3 frekansa sahiptir. *Kavram Yanılıgısının Tespitinde Materyaller Ve Görsel Öğelerin Etkisi* alt temasının diğer alt teması olan *Etkili Değildir* ise 0 frekansa sahiptir.

- *Kavram Yanılıgısının Tespitinde Materyaller ve Görsel Öğelerin Etkisi* temasının alt temalarını destekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir:
- *Kavram Yanılıgısının Tespitinde Materyaller ve Görsel Öğelerin Etkisinin Etkili Olduğu* alt temasına ilişkin görüşler;

Ö14-K: İlkokul ve okul öncesi aşamasında pozitif etki eder.

Ö15-K: Çok etkili olduğunu düşünüyorum. Kavram yanlışlarını azaltmak için mutlaka materyaller, görseller, somut örnekler ve teknolojiden çokça yararlanılmalıdır.

Ö27-K: Materyaller ve görsel öğeler eğitimin her aşamasında olduğu gibi bu durumda da oldukça etkili araçlardır. Yanılgı tespiti konusunda etkili ve gerekli araçlardır.

Ö35-E: Öğrenme sürecinde materyallerin önemi bilinmektedir. Anlamı yanlış bilinen kavramların anlamlarını doğru öğrenmek için de materyallerin ve görsel öğelerin son derece önemli olduğunu düşünüyorum.

Ö39-K: Kavramların öğretiminde ve yanlış öğrenilen kavramların tespitinde çeşitli materyaller ve görsel öğeler kullanılmalıdır. Bu materyal ve görsel öğeler öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır.

Ö40-K: Sınıf içinde kullanılan çeşitli materyaller, görsel öğeler ve teknolojik bazı ürünler kavram yanlışlarının tespitinde büyük önem taşımaktadır.

✓ Somutlaştırır'ı Destekleyen Görüşler:

Ö1-E: Kavramların somutlaştırılması çocuğun algılamasında önemli bir etkidir. Böylece duyu organları eğitime katılmış olur.

Ö2-E: Çok etkilidir. Kişinin zihninde tasarladığı kavramı somut ya da görsel olarak dış dünyada görmek yanlışları azaltır.

Ö10-E: Somut işlemler dönemindeki ilkokul öğrencileri için kavramlar somutlaştırıldığı için hem döneme uygun hem de faydalı olacaktır.

Ö24-K: Yanılgı yaşanan kavramın somutlaştırılarak düzeltilmesi açısından çok önemlidir.

Ö26-E: Küçük yaştaki çocuğa somut bir dünya sunmak, öğreteceğimiz kavramları materyal ve görsel öğelerle desteklemek kavram yanlışlarının çok büyük oranda tespit edilmesini ve düzeltilmesini sağlayacaktır.

Ö30-K: Somutlaştırma, anlamlandırmayı kolaylaştırdığı için çok etkilidir.

Ö34-K: İki boyutlu ve üç boyutlu materyaller ifade edilmek istenen şeyi somutlaştırdığı için öğrenme kolaylaşır, doğru öğrenme gerçekleşince de kavram yanlışları ortadan kalkar.

Ö36-K: Somutlaştırmak her zaman yanlışları azaltan bir durumdur. Bu yüzden derste fazlaca materyal ve görsel öğe kullanırım.

✓ *Duyu Organlarını Aktifleştirir*'i Destekleyen Görüşler:

Ö3-E: Yanılgıyı ortadan kaldırmak için görsel materyallerin etkisi fazladır. Ne kadar fazla duyu organları işe koşulursa etkisi o kadar fazla olur.

Ö4-E: Bir kavramın öğretiminde ne kadar çok duyu organına hitap edilirse o kadar iyi bir öğrenme gerçekleşmektedir. Tespiti aşamasında ne materyaller ve görsel öğeler çok etkilidir.

Ö38-K: Sınıftaki görsel materyaller, algılama ve öğrenmeyi güçlendirir. Duyu organlarının sürece aktif katılımı ile birlikte kavram yanılgısı da ortaya çıkarılır, yok edilir.

✓ *Unutmayı Zorlaştırır*'ı Destekleyen Görüşler:

Ö6-K: Materyaller ve görsel öğeler kolaylıkla unutulmadığı için, kavram yanılgısı daha az yaşanır.

Ö12-E: Araştırma ve internetten aracılığıyla oluşturulan öğeler daha etkilidir. Öğrenciler sebep ve süreci kendisi araştırıp öğrenirse düzelme daha kolay olur ve kalıcı öğrenme gerçekleştiği için unutmak da zorlaşır.

Ö29-E: Görsel öğeler ve materyaller zenginleştikçe kavram yanılgıları daha aza inecektir, kavramlar unutulmayacaktır.

✓ *Görerek Öğrenmeyi Sağlar*'ı Destekleyen Görüşler:

Ö7-K: Görerek öğrenme çocuklarda çağrışım yapar. Böylece öğrenme kolaylaşır.

Ö31-K: Çok etkilidir. Görsel zekâyla kavramı eşleştirmek, zihinde oturtmak yanlış öğrenmelerin tespitinde önemlidir.

Ö33-K: Yazmaktan çok daha etkilidir. Çocuk gördüğü ve yaptığı materyalleri daha çabuk hatırlar.

Ö37-E: Tespit aşamasında ve kavram yanılgılarının giderilmesinde ciddi bir öneme sahiptir. Gördüğü ile doğru eşleştirme yapması kavram yanılgılarının tespitinde, giderilmesinde ve kabul edip kullanılmasında (benimsemesinde) çok büyük katkısı vardır.

✓ *Kalıcılığı Arttırır*'i Destekleyen Görüşler:

Ö8-K: Materyaller ve görsel öğeler her zaman kalıcılığı artırır, öğrenmeyi kolaylaştırır. Kavram yanılgısı bu durumda daha az yaşanır.

Ö9-K: Çok etkilidir. Kalıcılığı daha uzun sürece yayar.

Ö13-E: Materyaller ve görsel öğelerle desteklenmiş kavram tanımlamaları daha kalıcıdır. Böylece yanlış oranı daha az olmaktadır ve sonraki öğrenme sürecine de zemin oluşturmaktadır.

Ö25-K: Görseller ve materyaller düz anlatıma göre öğrencinin aklında daha fazla kalacaktır. Bu durum da hem öğrenilecek kavramı somutlaştırır hem de öğrenmeyi kalıcı hale getirir.

✓ *Konuyu Anlamayı Kolaylaştırır*'ı Destekleyen Görüşler:

Ö16-K: Materyaller ve görseller konunun ve kavramların daha iyi algılanmasını ve anlaşılmasını sağlar. Çocuğun dikkatini yoğunlaştırır.

Ö20-E: Kavramların materyaller ile desteklenmesi başarıyı artırır. Kavramın daha iyi anlaşılmasını sağlar.

Ö23-K: Materyal ve görsel öğeler etkili ve anlamlı öğrenmeyi olumlu yönde etkiler.

✓ *Dikkati Yoğunlaştırır*'ı Destekleyen Görüşler:

Ö21-K: Materyaller ve çeşitli araçlar kavram yanlışlarının tespitinde önemlidir. Çünkü dikkat eksikliğinde ve ilginin öğrenilecek konuya çekilmediği durumlarda yanlış oluşumu daha fazla yaşanmaktadır.

Ö32-K: Kavramdaki yanlışlığı ortaya çıkarması yönünden materyaller ve görsellerin etkisi çok büyüktür. Hatalı kavram incelenir, hatalı öğrenme kısmı açıkça belirlenebilir. Buna göre önlemler alınabilir. Kavram yanlışlarının nedenleri görülebilir. Bütün bu adımlarda öğrencinin sürece katılması ve dikkatini yoğunlaştırması beklenir.

Kavram Yanlışlarının Tespitinde Materyaller ve Görsel Öğelerin Etkisi temasında öğretmen görüşlerinden yola çıktığımızda kavram yanlışlarının tespitinde materyaller ve görsel öğelerin etkisi Tablo 32' de alt temalar olarak yer almaktadır. Kavram yanlışlarının tespitinde materyaller ve görsel öğelerin olumsuz yönde bir etkisinin olduğuna dair herhangi bir frekans bulunmamaktadır. Bu da bütün öğretmenlerimizin gerektiğinde kavram yanlışlarının tespitinde gerektiğinde ise engellenmesinde materyaller ve görsel öğeleri kullandıklarını göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmamızın bu bölümünde bulgulardan yola çıkarak ulaştığımız sonuçlara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmamızın sonunda on tane temaya ulaşılmıştır. Bu temalar:

- Kavram Yanılgısının Tanımı
- Kavram Yanılgısının Oluşumu
- Kavram Yanılgısının Yaşandığı Zaman Aradıkları
- Kavram Yanılgısının Sebepleri
- Kavram Yanılgısının Nasıl Anlaşıldığı
- Kavram Yanılgısının En Çok Yaşandığı Konular
- Kavram Yanılgısının Oluşumuna Cinsiyetin Etkisi
- Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okunan Kitap Sayısının Etkisi
- Kavram Yanılgısının Oluşumuna Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Etkisi
- Kavram Yazısının Tespitinde Materyaller Ve Görsel Öğelerin Etkisi şeklindedir.

Bu temalar alt temalarla detaylandırılarak sonuçlara ulaşılmıştır.

Birinci tamamımız olan *Kavram Yanılgısının Tanımı* 7 alt temaya ayrılmıştır. Bu alt temalardan en yüksek frekansa sahip olan alt tema *Kavramların Bilimsel Karşılığından Farklı Olması*' dir. Bu frekanslar bize kavram yanılgısının en çok kavramın literatüdeki anlamının bilinmemesinden kaynaklandığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerimiz kavram yanılgısını, kavramın anlamının bilinmemesi, yakın anlamlı kavramlarla karıştırılması, doğru bilinen yanlışlar, kavramın gerçek anlamı dışında yorumlanması, yanlış kavram geliştirme, yanlış(hatalı) algılama ve öğrenme olarak da değerlendirmişlerdir.

Zembat (2008), kavram yanlışlığını, “bir konuda uzmanların üzerinde hemfikir oldukları görüşten uzak kalan algı ya da kavrayış” olarak nitelendirmektedir (Zembat, 2008: 2).

Borazan, *Kavram Yanılgısı ve Çoklu Zeka Alanlarının İlişkilendirilmesine Dayalı Bir Öğretimin Kavram Yanılgılarının Giderilmesindeki Etkisinin İncelenmesi: Dolaşım Sistemi Örneği* adlı çalışmasında bireylerin zihinlerinde obje ve olaylara ilişkin oluşturdukları kavramlar, bilimsel olarak kabul görmüş kavramlardan farklılık gösteriyorsa bu durumun kavram yanlışlığına sebep olacağını belirtmiştir.(Borazan, 2008: 14).

Kavram yanlışlığı, bireylerin zihnindeki yanlış bir kavrayışın, sistemli bir hatanın ya da bilişsel bir bozukluğun dışı vurulmuş halidir (Bingölbali ve Özmantar, 2009).

Meşeci, Tekin, Karamustafaoğlu, *Maddenin Tanecikli Yapısıyla İlgili Kavram Yanılgılarının Tespiti* çalışmasında kavram yanlışlığını, öğrencilerin yaşamış oldukları öğrenme güçlüklerinden biri olan kavram yanlışlığı, bireyin doğru olarak kabul ettiği birçok beceriyi göstermede kaynak olarak kullanılan kavramlar ya da kavramlaştırmalardır şeklinde tanımlamıştır (Meşeci, Tekin, Karamustafaoğlu, 2013).

Yani, kavram yanlışlığının kuramsal olarak tanımları incelendiğinde, alan yazında yapılmış olan tanımlar araştırmamıza katılan öğretmenlerin yapmış oldukları tanımlar ile benzerlik göstermektedir. Kavramların, uzmanlarca üzerinde hemfikir olunan görüşten yani bilimsel anlamından farklı olarak kullanılması ve yanlış öğrenilmiş olması öğretmenlerimizin yaptıkları kavram yanlışlığı tanımları ile uyumaktadır. Bu durum da bize öğretmenlerimizin genel olarak kavram yanlışlığı hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

İkinci tamamımız olan *Kavram Yanılgısının Oluşumu* 8 alt temaya ayrılmıştır. Alt temalardan en yüksek frekansa sahip olanın *Öğrenme Sorunları* olması öğrenme sürecinde kavramın üzerinde tam anlamıyla durulmadığını ya da kavramın çeşitli yönleriyle ele alınmadığını gösterebilmektedir. Bu durum da süreç sonunda kavramın ya yanlış öğrenilmesine ya da eksik öğrenilmesine sebep olabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerimiz kavramların yaşantı eksikliği, eksik bilgi(öğrenme), yeterince okumama, önceki öğrenmeler, materyal eksikliği, yanlış kaynaktan(çevreden) etkilenme, yakına anlamlı kavramların karıştırılmasını da kavram yanlışlığının oluşum sebepleri arasında göstermişlerdir. Bu sebeple çalışma grubunu oluşturan

öğretmenlerimizin kavram yanlışlığının oluşumu hakkında bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Atılboz, *Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Mitoz ve Mayoz Bölünme Konuları ile İlgili Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları* adlı çalışmasında “öğrencilerin zihinlerinde oluşan yanlış kavramlar, yeni kavramlarla sağlıklı bağlantılar kurulmasını engelleyerek anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini önemli ölçüde engellemektedir” diyerek kavram yanlışlığının oluşumunu açıklamıştır (Atılboz, 2004: 148).

Özkan, Tekkaya ve Geban, *Ekoloji Konularındaki Kavram Yanılgılarının Kavramsal Değişim Metinleri İle Giderilmesi* adlı çalışmasında kavram yanlışlarının daha çok yaşantılar sonucu oluştuğunu, bilimsel gerçeklere ve düşüncelere aykırı olan ve anlamlı öğrenmeyi engelleyici bilgiler olduğunu ifade etmiştir (Özkan, Tekkaya ve Geban, 2001).

Bodur, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kavram Yanılgılarını Gidermeye Etkisi* adlı çalışmasında kavram yanlışları olan yetişkinlerin bireylere yaptıkları açıklamaların da, kavram yanlışlarının önemli bir nedeni olarak sayıldığını belirtmiştir (Bodur, 2011).

Demir ve Sezek, *İlköğretim Sekizinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Genetik Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Grafik Materyallerin Etkisi* adlı çalışmalarında öğrencilerin bilişsel yapılarında oluşturdukları kavramlarla bazı sorunlara çözüm bulabilirken bazılarında bulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun da öğrencilerin yaşantı eksikliğinden dolayı kavramlar ve olaylar arasında bağlantı kuramamalarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. bundan dolayı kavramlar ve olaylar arasında ilişki kurulamaması sonucu kavram yanlışları oluşmakta ve buna önlem olarak da çeşitli materyallerin, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir (Demir Ve Sezek, 2009: 584).

Öğretmenlerimiz kavram yanlışlığının oluşumunu açıklarken gerek tecrübelerinden gerekse okuduklarından konu ile ilgili detaylı bilgi vermişlerdir. Bu bilgiler de daha önce yapılan çalışmaların verileri ile de benzerlik göstermektedir ve yapılan çalışmalar bulgumuzu destekler niteliktedir.

Üçüncü tamamız olan *Kavram Yanılgısının Yaşandığı Zaman Aradıkları* ikişer ay süre zarfından oluşan 5 ayrı döneme ayrılmıştır. Öğretmenlerimiz kavram yanlışlarının en çok *Eylül – Ekim* aylarında yaşandığını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerimiz

zaman aralıkları kutucuklarından farklı dilimleri de işaretledikleri için kavram yanlışları sadece *Eylül – Ekim* aylarında yaşanır diyemeyiz. Eğitim – öğretim sürecini bütün olarak düşündüğümüzde sürecin tamamında yani *Kasım – Aralık, Ocak – Şubat, Mart – Nisan, Mayıs – Haziran* aylarında da yanlış durumu görülebilmektedir.

Öğretmenlerimize göre, kavram yanlışlarının olduğu zaman aralıkları konusunda öğretmenler arasında bir farklılaşma yoktur. Öğretmenlerimiz kavram yanlışlarının genellikle eğitim- öğretilimin başladığı *Eylül – Ekim* aylarında olduğunu ifade etmektedirler. Yine öğretmenlerimiz kavram yanlışlarının *Eylül – Ekim* aylarında oluşma sebeplerini şu şekilde sıralamışlardır:

- Çocuklar okul yaşına gelene kadar ailede ve yakın sosyal çevresinde konuşma, dinleme gibi bir takım dil becerilerini kazanır. Bu sebeple konuşma dil becerileri de aileye benzer şekilde gerçekleşir. Ancak okula başladığında karşılaştığı sosyal ortam ve konuşulan dil yapısı, ailesinin dil yapısından farklı olduğu için, kullanılan kavramlar da farklılaşmaktadır. Bunun yanında haziran ayında tatile giren öğrenciler, kendilerini okul ortamından uzaklaştırdıklarından dolayı, konuşma şekilleri de değişebilir. *Eylül – Ekim* aylarında tekrar okula başladığında ise okula uyum sürecinde kavram yanlışlarını tekrar yaşayabilir. İşte, çocukların tatil dönüşünde okula başladıkları dönemde çocuklar alışlagelmiş durumlarından farklı bir durumla karşılaştıklarında, kullanmaya alıştıkları kavramlardan farklı kavramlar öğrendiklerinde ve bu kavramlar arasında bağ kuramadıklarında kavram yanlışlarının yaşanma ihtimalinin de oldukça yüksek olacağı söylenebilir.
- Çalışmamıza katılan öğretmenlerimizin bir çok öğrencisinin ailesi yaz aylarında il dışına mevsimlik işçi olarak gitmektedir. Çalışma grubumuzu oluşturan öğretmenlerimiz, öğrencilerinin tatil dönüşlerinde aile içerisinde öğrendikleri kavramlar ile okulda öğrendikleri kavramlar arasında belirli zamanlarda çatışmalar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.. Bu çatışmalar *Eylül – Ekim* aylarında okula tekrar başlayan öğrencilerde kavram yanlışına neden olmaktadır.
- Ayrıca Gaziantep İli, çeşitli illerden göç alan, farklı dillerin konuşulduğu sosyal, kültürel ve dil farklılıklarının yaşandığı bir şehir olduğundan dolayı, çocukların bu farklılıklardan bir anda kurtulup, okulda konuşulan dili anlamaları, konuşmaları oldukça zor olmaktadır. Bu sebeple, bu süreçte yaşanan öğrenme

güçlükleri, önceki kazandıkları dil öğrenme deneyimleri ve kazandıkları dil becerileri bir çok faktör öğrencilerde kavram yanılgısı oluşumuna zemin hazırlayabilmektedirler

- Diğer taraftan öğretmenlerimizin, dil farklılığı yaşayan öğrencilerimize ana dil öğretimi konusunda yeterince deneyimlerinin olmayışı, kavram öğretimi ve kavramları somutlaştırmada bilgi ve deneyimlerinin istenilen düzeyde olmaması gibi faktörler de kavram yanılgılarına sebep olmaktadır..

İngiliz dilbilimci ve toplumbilimcisi Basil Bernstein'in Eksiklik Kuramı, toplumsal tabakaların kendilerine özgü dil kullanımlarının olduğu varsayımında dayanır. Bu tabakaları alt ve orta olarak iki şekilde ele alır. Bernstein alt tabaka üyelerinin dili kullanma biçimlerinin orta tabakadakilerden farklı olduğunu ifade eder. "Eksiklik ise, orta katman konuşucularıyla aynı toplumsal başarıya sahip olmak için alt katman konuşucularında eksik olan dilsel nitelikler olarak açıklanmaktadır" (İmer, 1980: 21).

Dördüncü tamamımız olan *Kavram Yanılgısının Sebepleri* 11 alt temaya ayrılmıştır. Bu alt temalardan olan *Kavramların Anlaşılmasını, Yanlış Anlaşılması ve Yanlış Kullanımı* en yüksek frekansa sahiptir. Ayrıca alt temalar detaylandırılmış ve kavram yanılgılarının sebepleri geniş bir şekilde belirlenmiştir. Eksik – yanlış öğrenme ve bilgi, aile ortamı ve ailenin eğitim düzeyi, okuma kültürü ve kelime dağarcığı, Türkçe'yi doğru kullanamama ve yanlış genelleme yapılması, yeterince çalışmama, yaş(soyut düşünememe), anadil, ağız ve şive farklılıkları, geleneksel yapı ve kültürel yapı, kitle iletişim araçları ve medya, çevresel faktörler ve sosyal ortam, dikkatsizlik ve odaklanamama, kavramların benzerliği, kavramların yanlış ilişkilendirilmesi, deneyimler ve yaşantılar, öğretimdeki yöntem ve teknikler, ekonomik durum, teknoloji ve materyal kullanamama, öğrencinin hayal dünyası ve göç kavram yanılgılarının sebepleri arasında sayılmaktadır. Öğretmenlerimiz kavram yanılgılarının meydana geliş sebepleri konusunda farklı görüşler ifade etmelerine rağmen genelde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerimiz arasında bir görüş farklılığı bulunmamaktadır.

Bal ve Akış, *Sosyal Bilgiler Dersi "İnsanlar ve Yönetim" Ünitesinde Karşılaşılan Kavram Yanılgıları adlı çalışmada* kavramlar hakkında oluşan ön yargıların, bilimsel olmayan düşünce ve inançların, öğretim sorunlarından kaynaklanan yanlış anlamaların, günlük hayatta ve bilimsel alanda kavramların farklı anlamlarda kullanılmasının

bireylerde kavram yanlışlarına sebep olabileceğini belirtmiştir (Bal ve Akış, 2010).

Trumper, *Teaching Future Teachers Basic Astronomy Concepts-Sun-Earthmoon Relative Movements-At A Time Of Reform in Science Education* adlı çalışmasında öğretmenlerin ve bireyin çevresindeki diğer yetişkinlerin çeşitli kavram yanlışları olduğu için bu konuların okullarda iyi öğretilmediği ya da yanlış öğretildiğini ileri sürmektedir. Bu yüzden öğrencilerin de bu konuda yanlış öğrenmeleri meydana gelmektedir (Trumper, 2006: 88).

Zeilik, Schau ve Matten, *Misconceptions and Their Change in University-Level Astronomy Courses* adlı çalışmasında öğrencilerin okula birçok kavram yanlışlığı ile geldiklerini belirtmiştir. Var olan kavram yanlışlarının bazılarının çok zor değişirken, bazılarının ise kolay değiştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca kavram yanlışlarının değiştirilmesi için, özellikle bu yanlışların belirlenip, bu yanlışların üzerinde durulması gerektiğini söylemişlerdir (Zeilik, Schau ve Matten, 1998).

Yenilmez ve Yaşa, *İlköğretim Öğrencilerinin Geometrideki Kavram Yanlışları* adlı çalışmalarında kavram yanlışlarının her bir öğrencinin geçmişteki karmaşık yaşantılarına dayandığını ifade etmişlerdir. Bu yaşantı ve deneyimler; dünyayı gözlemlemek, kişisel kültür ve kullandıkları dil olabileceği gibi kitle iletişim araçları yoluyla öğrenme ve okulda alınan ders öğretimi de olabilir (Yenilmez ve Yaşa, 2008: 465).

Beşinci tamamımız olan *Kavram Yanlışlarının Nasıl Anlaşıldığı* farklı yöntemler ve materyallerin sentezi sonucu alt temalara ayrılmıştır. Öğretmenlerimiz bu yöntemlerden birden fazla kutucuğu işaretlediklerinden dolayı kavram yanlışlığı tek bir yöntemle anlaşılır diyemeyiz. Ancak en çok frekansa sahip olan *Sözlü Anlatımlarından – Yazılı Anlatımlarından* alt teması kavram yanlışlığının anlaşılması konusunda öğretmenlerimizi ortak görüş altında toplamıştır. Kavram yanlışlığının tespiti aşamasında sadece testlerden yararlanabiliriz şeklinde görüş bildiren öğretmenimiz bulunmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerimiz testler, çalışma yaprakları, yazılı ve sözlü anlatımların tümünü kullanarak kavram yanlışlarının tespitini yapabileceğimizi ifade etmişlerdir.

Kurt, *Fizik Öğretiminde Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Uygun Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi* adlı tezinde, çalışma yapraklarının öğrencilerin ön bilgilerinden ve inanışlarından yola çıkılarak, yeni kavramların öğrencilerin kendi zihinlerinde farklı şekillerde oluşturulacağını savunan kavramsal değişim yaklaşımına

göre etkili kavram öğretimi sürecinde öğretmene yardımcı olacak rehber materyallerden biri olduğunu belirtmiştir. İyi hazırlanmış çalışma yapraklarında, öğrencinin dikkatini konuya ya da kavrama çekebilmek için şekillerin, tabloların, görsellerin, deney düzeneğinin kurulu şeklinin, yönergelerin ve soruların organizasyonuna dikkat etmek gerekmektedir (Kurt, 2002: 36).

Öğrencilerin kavram yanlışlarını tespit etmek için; öğrencilere, sonuca dayalı testler yerine, olayların sebebini ve sürecini açıklamaya yönelik soruların sorulması faydalı olabilmektedir. Ayrıca sınıfta bir tartışma ortamı yaratılarak öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri sağlanarak da öğrencilerde bulunan kavram yanlışlarını tespit etmek mümkündür (Yenilmez ve Yaşa, 2008: 479).

Ayrıca kavram yanlışlarının tespitinde öğretmenlerimizin kullanmış oldukları tekniklerin dışında kavram haritaları, kavram ağları ve karikatürleri, teşhis testleri, diyagramlar ve kavramsal değişim metinleri gibi çok sayıda teknik de kullanılmaktadır.

Temizkan, *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Temel Dil Becerilerinden Okuma İle İlgili Kavramları Öğrenme Düzeyleri ve Kavram Yanlışları* adlı çalışmasında kavram öğretiminde özellikle somut işlemler dönemindeki öğrencilere kavramın tanımını vermek yerine söz konusu kavramı bol örneklerle sezdirmenin üzerinde durmuştur. Öğretilen kavramlar günlük yaşamla bağlantı kurulacak şekilde örneklendirilmeli ve gerektiğinde kavramların hatırlanmasına yardımcı olabilecek kavram haritaları ve karikatürleri, diyagramlar gibi çeşitli destekleyicilerle birlikte kodlanmalıdır (Temizkan, 2011: 46).

Altıncı tamamımız olan *Kavram Yanlışlarının En Çok Yaşandığı Konular* 8 alt temadan oluşmaktadır. Bunlardan mecaz anlam, soyut anlam ve deyimler en yüksek frekansa sahiptir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlerimize sunulan 12 tane konunun en çok yanlış yaşanma durumuna göre sıralaması istenmiştir. Öğretmenlerimiz soyut özellik gösteren ve anlamlandırması zor olan konuları liste başında tutarken(en yüksek frekansa sahip olanlar) daha somut ve kolay anlamlandırılabilen zıt anlam, gerçek anlam gibi konuları da listenin sonuna yerleştirmişlerdir. Ayrıca eş anlamlı kelimeler, eş sesli kelimeler, terim anlam, nicel anlam, atasözleri de en çok yanlış yaşanan konular arasındadır.

Callison (1993)'e göre ise bazı konular soyut kalmaktadır. Callison, *The Effect of Teaching Strategies Using Models on Preservice Elementary Teachers' Conceptions*

About Earth-Sun-Moon Relationship adlı çalışmasında bazı konuların soyut kaldığı için öğrenciler tarafından yeterince öğrenilemediğini ve bu konuda kavram yanlışlarına sahip olabildiklerini belirtmiştir (Callison, 1993: 12).

Stahly, Krockover ve Shepardson, *Third Grade Students' Ideas about the Lunar Phases* adlı çalışmasında öğretmenlerin soyut kavram ve olguları öğrencilerin seviyesine indirmekte zorlandığını ifade etmiştir. Ancak, öğrencilerinin yanlış kavramlarının sebepleri sadece konunun öğretmenler tarafından öğretimiyle ilgili değildir. Öğrencilerin bireysel gelişim ve hazırbulunuşluğu da bu durumda oldukça etkilidir. Öğrencilerin fikirleri onların önceki gözlem ya da tecrübelerinden etkilenmektedir. Söz konusu tecrübeler ise sınıf içerisinde ve sınıf dışında öğrencilerin takip ettikleri ders kitapları ile diğer yazılı materyaller ve televizyon, bilgisayar ve internet gibi teknolojik imkânların kullanılmasıyla oluşmaktadır. Ancak bu kaynakların öğrenciye doğru bilgiyi aktarımı da önemlidir (Stahly, Krockover ve Shepardson, 1999).

Öktem, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Kavramları Anlama ve Kazanma Düzeyleri (Yeni Programın Pilot Uygulaması Samsun İli Örneği)* adlı çalışmasında tanımlanmış ya da soyut kavramların istenilen düzeyde öğrenilebilmesinin zaman alabileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin bu kavramları tam öğrenemedikleri tespit edilmiştir (Öktem, 2006: 142).

Öğrenciler özellikle soyut kavramları ezberleme yoluyla çalıştıkları için farklı bir tanımla karşılaşınca doğru kavramın ne olduğu konusunda yanlışya düşebilmektedirler. Bu da öğrencilerin bilgiyi farklı şekillerde kullanamadıklarını ortaya çıkarmaktadır (Öktem, 2006: 145).

Öğretmenlerimiz yanlış yaşama durumuna göre kendilerine verilen konuları sıralarken soyut anlam taşıyan kavramları ilk sıralara yerleştirmişlerdir. Bu durum da öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme durumları, yaşantı ve deneyimleri, öğretimde kullanılan çeşitli yöntem ve materyaller, konuya verilen örnekler gibi çeşitli sebeplerden kaynaklanabilmektedir. Bu konuda yapılan çalışmaların bulguları da araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir.

Yedinci temamız olan *Kavram Yanılgısının Oluşumuna Cinsiyetin Etkisi 2* alt temaya ayrılmıştır. Öğretmenlerimizden 25 tanesi cinsiyetin kavram yanılgısı oluşumunda etkisinin olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerimizden 15 tanesi ise cinsiyetin etkili olduğu kanısındadır. Kızların dikkat süreleri, dil gelişimleri ve

kullandıkları kelime sayısının fazlalığı gibi faktörlerin de etkisiyle kavram yanlışlarının erkek öğrencilerde daha fazla yaşandığını belirtmişlerdir.

Uyanık, *İlkokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Kavramlarına İlişkin Kavram Yanlışlarının Belirlenmesi* adlı çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin kavram yanlışları belirleme testi ortalama puanları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin kavram yanlışları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir (Uyanık, 2019: 51).

Yenilmez ve Yaşa (2008), yapmış oldukları çalışmada kavram yanlışlarına düşme bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edememişlerdir. Kız öğrenciler testteki daha çok soruyu doğru cevaplandırmış ve kavram yanlışlarına daha az düşmüş görünmektedir ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı olacak düzeyde değildir (Yenilmez ve Yaşa, 2008: 472).

Öğretmenlerimizin büyük çoğunluğu kavram yanlışlarının oluşumunda cinsiyeti etkili bir faktör olarak değerlendirmemişlerdir ve bu bağlamda yapılan çalışmalar da sonucumuzu destekler niteliktedir.

Sekizinci tamamımız olan *Kavram Yanlışlarının Oluşumuna Okunan Kitap Sayısının Etkisi* bütün öğretmenlerimize göre olumlu yöndedir. Olumsuz yönde herhangi bir yorum bulunmamaktadır. Öğretmenlerimiz okunan kitap sayısının kavram yanlışlarının oluşumu ile ters yönlü bir ilişki içinde olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kelime dağarcığının artmasının, algılamının ve çok yönlü düşünmenin gelişmesinin, öğrenilen kavramların doğru kullanımının kitap okumanın önemli ve etkili bir sonucu olduğunu, bunun da kavram yanlışları oluşumunu engelleyeceği ya da azaltacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğrencinin kavramları yaşamla ilişkilendirmesi, çevreyi algılaması, dikkatini yoğunlaştırabilmesi ve kavramları doğru kullanabilmesi de okunan kitap sayısı ile doğrudan ilişkilidir.

Kitap okumak Türkçe başarıyla ilişki olduğundan ve okuduğunu anlama kabiliyetini geliştirdiğinden hiç kuşkusuz öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşumunu azaltacaktır (Yenilmez ve Yaşa, 2008: 478). Yenilmez ve Yaşa'nın yapmış oldukları bu çalışma bizim çalışmamızı desteklemektedir.

Dokuzuncu tamamımız olan *Kavram Yanlışlarının Oluşumuna Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Etkisi* öğretmenlerimizin büyük çoğunluğuna göre olumlu yöndedir.

Az sayıda öğretmenimiz okul öncesi eğitiminin ayırt edici bir etkisinin olmadığını düşünüyor olsa da çoğu öğretmenimiz okul öncesi eğitiminin çocuğu sosyalleştirdiğini, algı gelişimine katkı sağladığını, kavram öğrenmeye ve kavram bilgisini geliştirmeye katkı sağladığını ve çocuğu ilkokula hazırladığını ifade etmişlerdir. Bunun sonucunda da kavram yanılığının oluşumunun daha nadir yaşandığını belirtmişlerdir ve bu sonuç da alanla ilgili yapılmış olan çalışmaların sonuçları ile yüksek oranda örtüşmektedir.

Hamurcu, *Okul Öncesi Eğitimde Fen Bilgisi Öğretimi "Proje Yaklaşımı"* adlı çalışmasında erken yaşlarda verilen öğretimle; bireyin çevresinde ve doğada gelişen olayları tanınması, ilişkileri algılaması ve anlamlandırması, gözlem yapması, bilgileri yorumlaması ve bilimsel süreç becerilerini kazanmasının sağlandığını belirtmiştir (Hamurcu, 2003: 193).

Güler ve Bıkmaz, *Anasınıflarda Fen Etkinliklerinin Gerçekleştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri* adlı çalışmalarında okul öncesi dönemde, çocuklara bir yandan çeşitli kavramlar kazandırılırken, diğer yandan da problem çözme, bilimsel ve çok yönlü düşünme gibi hayat boyunca kişiye gerekli olan temel özellikler kazandırıldığını belirtmişlerdir (Güler ve Bıkmaz, 2002: 251). Bu çalışmalar sonuçları itibari ile araştırmamızı destekler niteliktedirler.

Onuncu temamız olan *Kavram Yazısının Tespitinde Materyaller ve Görsel Öğelerin Etkisi* bütün öğretmenlerimize göre olumlu yöndedir. Kavram yanılığlarında materyallerin ve görsel öğelerin etkisinin olmadığını ifade eden öğretmenimiz bulunmamaktadır. Öğretmenlerimiz materyallerin ve görsel öğelerin kavramları somutlaştırdığını, duyu organlarına hitap ederek aktifleştirdiğini, dikkati yoğunlaştırdığını ve bunların sonucunda da unutkanın zorlaştığını, öğrenmenin ise kalıcılığının arttığını, görerek öğrenmeyi sağladığını ve konuyu anlamayı kolaylaştırdığını ifade ederek materyallerin ve görsel öğelerin önemini vurgulamışlardır.

Gençer, *İlköğretim Öğrencilerinin (6.,7. Ve 8. Sınıflar) Hücre Konusundaki Kavram Yanılığlarının Tespiti Üzerine Bir Araştırma* adlı çalışmasında eğitim-öğretim yöntemlerini en iyi şekilde kullanmanın, yeni öğretim yöntemlerini (kavram haritaları, kavram ağları,...) kullanmanın öğrenmeyi daha kolay ve anlaşılır yaptığını belirtmiştir. Derslerde görsel model kullanımı ve deney yapmanın önemi de çok büyüktür. Böylece derslerde öğrenilen kavramlar günlük yaşamdaki kavramlarla benzer özellikte olacaktır. Öğrenciler okulda ayrı bir kavram günlük yaşamda ayrı bir kavram öğrenmeyecek ve

kavramları bir bütünlük içinde görerek kavram kargaşası yaşamayacaktır. Öğrenilen kavramlar günlük yaşamla ilişkilendirilirse kavramlar somutlaştırılmış ve kalıcı ve doğru öğretim yapılmış olur (Gençer, 2006: 13). Yapılan araştırmanın sonucu bizim çalışmamızı destekler niteliktedir.

5.2. Öneriler

Öğrenciler günlük yaşamdaki deneyim ve gözlemleriyle, çevresindeki bireylerle olan etkileşim ve iletişimleriyle zihinlerinde belirli kavramlar oluşturmaktadırlar. Zihinlerinde oluşturmuş oldukları bu kavramlar onların eğitim hayatını önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrenmiş oldukları bilgiler ile okulda öğrendikleri birbiriyle uyuşmadığı zaman önceki öğrenilmiş olan kavramlar öğrencilerin sonraki öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemekte ve öğrenmeyi zorlaştırmaktadır.

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- 1- Öğretim sürecinde öğrencinin merkezde olduğu yöntemler uygulanmalıdır. Bu sayede öğrencilerin derslere aktif olarak katılımları sağlanır ve öğrenme daha anlamlı, kalıcı bir şekilde gerçekleşir. Öğrenciler de en iyi öğrenmeyi yaparak ve yaşayarak edinirler. Öğretmenlerin de eğitim teknolojilerinden yararlanarak dersleri işlemesi, bilgisayar destekli eğitimin yapılması, derslerde çeşitli materyal ve görsel öğelerin kullanılması öğrencilerde anlamlı öğrenmeyi sağlayıp yanlış oluşumunu azalttığı için çok önemlidir.
- 2- Öğretmenler dersin uygulanması sürecinde, öğrencilerin yanlış öğrenmelerinin (kavram yanlışlarının) düzeltilmesi için ilerleyişi çok iyi takip etmeli ve çeşitli öğretim yöntemlerini kullanarak kavramların doğru bir şekilde öğretimini sağlanmalıdır.
- 3- İlkokul birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyindeki kavram yanlışlarının tespit edilip, giderilmesi çalışmaları yapılmalıdır. Daha sonra kendi sınıf düzeyindeki kavramların öğretimi ile yeni kavram yanlışlarının oluşumunu engellenerek kavram öğretimi süreci kolaylaştırılmalıdır.
- 4- Öğretmenlerimiz kavram yanlışlarının tespitinde kullanılabilecek çeşitli yöntem, teknik ve materyaller konusunda kendilerini daha da geliştirmelidirler.

Bu konuda yapılabilecek çalıştaylara ve eğitimlere katılmalıdırlar.

- 5- Türkçe derslerinde kavramın yalnızca tanımının verilmesi kavram öğretimi için yeterli bir etkinlik değildir. Kavram, özellikleri, örnekleri ve örnek olmayan özellikleri ile verilerek öğrencilerin derse katılımları sağlanmalıdır. Tanımlamalar da öğrencilerle birlikte oluşturulursa öğrenmenin daha kalıcı ve anlamlı olacağı görülür.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1- Araştırmada öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının tespit edilebilmesi için öğretmen görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Türkçe dersinin farklı alt öğrenme alanına ilişkin kavram yanlışlarının tespiti ile ilgili farklı çalışmalar yapılmalıdır.
- 2- Bu çalışmada öğrencilerle görüşmeler yapılmamıştır. Dolayısıyla öğrencilerle mülakatlar yapılarak ya da başarı testleri uygulanarak öğrencilerin Türkçe dersi veya diğer derslerle ilgili olarak kavram yanlışları tespit edilmeli, giderilmeye çalışılmalıdır.
- 3- Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarının tespiti çalışmalarını öğretimin diğer kademelerinde de gerçekleştirilip, bir üst sınıfa geçildiğinde yanlışın giderilip giderilmediği araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm Von Humboldt'da Dil- Kültür Bağlantısı* (3. Basım) İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akbaş, Y. (2008), *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin İklim Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkisi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akdeniz, A. R., Bektaş, U. ve Yiğit, N. (2000). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Temel Fizik Kavramlarını Anlama Seviyeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 5-14.
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili Dergisi*, 28,405-492.
- Aksan, D. (2006). *Dil, Şu Büyüklü Düzen* (2. Basım). Ankara: Bilgi Yayınları.
- Aladağ, S. ve Yılmaz, E. (2014). Kavramsal Değişim Metinlerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Kavram Yanılgılarını Gidermeye Etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16- 2, 163-176.
- Alkış, S. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Yağış Kavramını Algulamaları Üzerine Bir Çalışma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Alparslan, C., Tekkaya, C. ve Geban, Ö. (2003). Using The Conceptual Change Instruction to Improve Learning, *Journal of Biology Education*, 37-3.
- Arıcı, A.F. (2005). İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0-12, 52-60.

- Altıboz, N. G. (2004). Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Mitoz ve Mayoz Bölünme Konuları ile İlgili Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24, 3, 147-157.
- Atılgan, H., Kan, A., ve Doğan, N. (2006). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Au, W. (2007). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267.
- Ausubel, D. G. (1963). Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning1. *Journal of Teacher Education*, 14(2), 217–222.
- Ayas, A., Çepni, S., Akdeniz, A.R., Özmen, H., Yiğit, N. ve Ayvacı, H.Ş., (2006). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, S. (2007). *Geometrik Optik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Kavramsal Değişim Metinleri İle Giderilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bacanlı, H., (1999). *Gelişim ve Öğrenme* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Baki, A. (1999). *Cebirle İlgili İşlem Yanılgılarının Değerlendirilmesi*, III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bal, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Bal, M. S. ve Akış, A. (2010). *Sosyal Bilgiler Dersi “İnsanlar ve Yönetim” Ünitesinde Karşılaşılan Kavram Yanılgıları*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Elazığ.

- Baloğlu, N. (2003), *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dünya ve Evren Konusu İle İlgili Kavram Yanılgularının Tespiti ve Bu Kavram Yanılguları Üzerinde Öğretmen Tutum ve Davranışlarının Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Banikowski, A.K., and Mehring, T.A., (1999). Strategies to Enhange Memory Based on Brain-Research, *Focus on Exceptional Children*, 32, 2, 1-16.
- Başarmak, U. ve Gelibolu, M. F. (2010). Öğretmen Adaylarının İnternet Konusundaki Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri İle Kavram Yanılgularının Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 3, 249-262.
- Batur, Z. ve Uygun, K. (2012). İki Neslin Bir Kavram Algısı: Teknoloji. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5-1, 74-88.
- Bayhan, P. ve Artan, İ.,(2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Beerenwinkel, A., Parchmann, I. and Grasel, C. (2011). Conceptual Change Texts in Chemistry Teaching: A Study On The Particle Model Of Matter. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 1235-1259.
- Bingölbali, E. ve Özmantar, M. F. (2014). *İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Birinci Konur, K. (2010). *Kavramsal Değişim Metinlerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fiziksel ve Kimyasal Değişme Konusunu Anlamalarına Etkisi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bodur, ř. (2011). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kavram Yanılgularını Gidermeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Borazan, İ. (2008). *Kavram Yanılgısı ve Çoklu Zeka Alanlarının İlişkilendirilmesine Dayalı Bir Öğretimin Kavram Yanılgılarının Giderilmesindeki Etkisinin İncelenmesi: "Dolaşım Sistemi" Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Bostan, A. (2008). *Farklı Yaş Grubu Öğrencilerinin Astronominin Bazı Temel Kavramlarına İlişkin Düşünceleri*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Bruner, J. (1985). Models of The Learner. *Educational Researcher*. 14- 6, 5-8.
- Bulut, M. (2014). Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Kavram Kargaşasının Türkçe Öğretimine Etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*. Volume 9-12. 43-55.
- Callison P.(1993), *The Effect of Teaching Strategies Using Models on Preservice Elementary Teachers' Conceptions About Earth-Sun-Moon Relationship*, National Association for Research in Science Teaching Annual Meeting, 1-19.
- Carroll, J. B. (1964). Words, Meanings and Concepts. *Harvard Educational Research Journal*, 18, 385-397.
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma Felsefe Sözlüğü* (3. Basım). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Chambers, S.K. and Andre, T. (1997). Gender, Prior Knowledge, Interest and Experience in Electricity and Conceptual Change Text Manipulations in Learning About Direct Current. *Journal of Research in Science Teaching*, 34-2, 107-123.
- Chin, C. (2001). Eliciting Students' Ideas and Understanding in Science. *Teaching & Learning* 21-2.(72-85).

- Cleminson, A. (1990), “Establishing and Epistemological Base For Science Teaching in The Light of Contemporary Nations of The Nature of Science and of How Children Learn Science”, *Journal of Research in Science Teaching*, 27, (5), 429-445.
- Comins, N.F. (1998). Identifying and Addressing Astronomy Misconceptions in The Classroom. *International Astronomical Union Colloquium, Volume 162 .(118-123).*
- Committee on Undergraduate Science Education. (1996). Science Teaching Reconsidered: A Handbook By The National Academy Press.
- Coştu, B., Ayas, A. ve Ünal, S. (2007). Kavram Yanılgıları ve Olası Nedenleri: Kaynama Kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15-1, (123-136).
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Bütün, M. Ve Demir, S.B. (Editörler). 3. Baskıdan Çeviri. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*(32. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, Y. (2010). Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğrencilerin Kavram Yanılgıları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(1), 89-115.
- Çakır Ö. S. ve Yürük N. (1999). *Oksijenli ve Oksijensiz Solunum Konusunda Kavram Yanılgıları Teşhis Testinin Geliştirilmesi ve Uygulanması*, III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Çakır, M ve Aldemir, B. (2011). İki Aşamalı Genetik Kavramlar Tanı Testi Geliştirme ve Geçerlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(16), 335-353.

- Çakır, Y. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çalık, M. (2006). *Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Göre Lise 1 Çözümler Konusunda Materyal Geliştirilmesi ve Uygulanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çaycı, B., (2007). Kavram Değiştirme Metinlerinin Kavram Öğrenimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27. (1). 87-102.
- Çaycı, B., Demir, M. K., Başaran, M. ve Demir, M. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme İle Kavram Öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 619-630.
- Çepni, S., Gökdere, M. ve Şan, M.(2001). *İl, İlçe ve Köy İlköğretim Okullarında Fen Bilgisi Kavramlarını Anlaşılma Düzeylerinin Belirlenmesi*. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, Maltepe Üniversitesi.
- Çıldır, I. ve Şen, A.İ. (2006). Lise Öğrencilerinin Elektrik Akımı Konusundaki Kavram Yanılgılarının Kavram Haritalarıyla Belirlenmesi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30.(92-101).
- D'Andrade, R. (1984). Cultural Meaning Systems, N Culture Theory, Essays on Mind. in Shweder and R. Levine. (Eds.), *Self and Emotion*. (88-119). Cambridge University Pres.
- Demir, A., ve Sezek, F. (2009). İlköğretim Sekizinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Genetik Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Grafik Materyallerin Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 573-587.

- Demircioğlu, G., Özmen, H. ve Ayas, A. (2001). *Kimya Öğretmen Adaylarının Asitler ve Bazlarla İlgili Yanlış Anlamalarının Belirlenmesi*, Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, Maltepe Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2002). Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi., Öztürk, C. Ve Dilek, D. (Editörler). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık (227-255).
- Dönmez, İ. Y., Alaz, A. ve Aydoğan, A. (2008). 9. Sınıf Öğrencilerinin “Akarsular” Konusundaki Temel Kavramları Öğrenme Düzeylerinin Tespiti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 16 (1), 177-184.
- Driver, R. (1985). *Children’s Ideas vn Science*. Guesne, E., Tiberghien, A.(Eds.) USA: Open University Press.
- Durmuş, J. (2009). *İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Kavramsal Değişim Metinlerinin ve Deney Yönteminin Akademik Başarıya ve Kavram Yanılığlarını Gidermeye Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Edens, K. M. and Potter, E. (2003). Using Descriptive Drawings as A Conceptual Change Strategy in Elementary Science. *School Science and Mathematics*. 103 (3), 135-144.
- Efe, S. (2007). *Üç Aşamalı Soru Tipi Geliştirerek İlköğretim Besinci Sınıf Öğrencilerinin Ses Konusundaki Kavram Yanılığlarının Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Epik, Ö., Kalem, H., Kavcar, N. ve Çallica, H. (2002). “Işık”, “Görüntü Oluşumu” ve “Görüntü Gözlenmesi” Kavramları Hakkında Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme, Öğretme* (2.Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, M. (2000). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayın.
- Erginer, E. (2000), *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ergün, Ö. R. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Anadili Farklı Öğrenciler İle Yaşadıkları Sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Erkan, S. ve Kırca, A . (2010). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 38 (38) , 94-106 .
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*(10. Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Eyidoğan, F. ve Güneysu, S. (2002). *İlköğretim 8. Sınıf Fen Bilgisi Kitaplarındaki Kavram Yanılgılarının İncelenmesi*. V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Eysenck, M. W. and Keane, M. T. (1995). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. Hove, UK: Psychology Press.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Gül Yayınevi.

- Fisher, K. (1985). A Misconception in Biology: Amino Acids and Translation. *Journal of Biology Education*, Vol. 22.(53-62).
- Gagne, R. M. (1971). *Öğrenme ve Öğretime İlişkin Bazı Yeni Görüşler. IEEE Eğitim İşlemleri*, 14 (1), 26–31.
- Gençer, Z. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin (6.,7. ve 8. Sınıflar), Hücre Konusundaki Kavram Yanılgılarının Tespiti Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gomez-Zwiep, S. (2008). Elementary Teachers' Understanding of Students' Science Misconceptions: Implications for Practice and Teacher Education. *Journal of Science Teacher Education*.19- 15: 437-454.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökalp, Z. (1966). *Türkçülüğün Esasları*, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökalp, Z. (1976). *Türkçülüğün Esasları*, İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Göncü, Ö. ve Korur, F. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin Astronomi Temelli Ünitelerdeki Kavram Yanılgılarının Üç Aşamalı Test İle Tespit Edilmesi*. Bildiri, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi, Niğde.
- Güler, D. ve Bıkmaz, F. H. (2002). Anasınıflarda Fen Etkinliklerinin Gerçekleştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 249-267.
- Güneş, F. (2013). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 2(7), 71-92.

- Güneyli, A. ve Küçükavşar, A. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Dilbilim ve Dilbilgisi Kavramlarına İlişkin Algıları. *4. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Sakarya.
- Gürbüz, F. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgılarının Düzeltilmesinde Kavramsal Değişim Metinlerinin Etkisinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gürdal, A., Şahin, F. ve Çağlar, A. (2001). Fen Eğitimi İlkeler, Stratejiler ve Yöntemler, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi*, 39.
- Güveli, E., Bulut, D.B. ve Güveli, H. (2018). Matematikte Kavram Yanılgılarına Yönelik Öğretmen Adaylarının Bilgi ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimlerinde Örnek Araştırmalar*. Nobel Yayıncılık. 419-438.
- Güvenç, B. (1984). *İnsan ve Kültür* (4.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hamurcu, H. (2003). Okul Öncesi Eğitimde Fen Bilgisi Öğretimi “Proje Yaklaşımı”. *Eğitim Araştırmaları*, 4(13), 66-72.
- Harrison, A. G. and Treagust, D. F. (2000). Learning about Atoms, Molecules, and Chemical Bonds: A Case Study of Multiple-Model Use in Grade 11 Chemistry. *Science Education*. 84, 352-381.
- İşcan, A. (2011). Anlam Bilgisi Koularının Öğretimi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6, 2, 503-522.
- İnce, H. G. (2006). *Türkçede Kelime Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İmer, K. (1990). *Dil ve Toplum*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

- İpek, İ. (2019). Sosyolojik Bağlamda Kültür-Dil İlişkisinin Uluslaşma Sürecindeki Etkisi. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 3 (2) , 73-80.
- Jakobson, R. (1960). *Linguistics and Poetics*, T. Sebeok, (Yay.). Style in Language, Cambridge, MA: M.I.T. Press, 350-377.
- Kafesoğlu, İ. (1998). *Türk Milli Kültürü*. İstanbul: Özener Matbaası.
- Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karamustafaoğlu, O., Özmen, H. ve Ayvaci, H.Ş. (2004). Isı ve Sıcaklık Kavramlarının Öğrencilerin Zihninde Yapılanmasına Yönelik Bir Örnek Olay İncelemesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 97-109.
- Karataş, F. Ö., Köse, S. ve Coştu, B. (2003). Öğrenci Yanılgılarını ve Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan İki Aşamalı Testler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.1-13. (54-69).
- Karlı, F. ve Ayas, A. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kimya Konularında Sahip Oldukları Alternatif Kavramlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*.7-2, 284-313.
- Kayaalp, İ. (2006). *İletişim ve Dil*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kearney, M. and Treagust, D.F. (2001). Constructivism as a Referent in the Design and Development of a Computer Program which Uses Interactive Digital Video to Enhance Learning in Physics. *Australian Journal of Educational Technology*, 17-1, 64–79.
- Kılıç, F. (2007). *Mikro Düzeyde İçerik Düzenleme Stratejilerinin Kavramların, Genellemelerin Öğrenilmesine ve Bilişsel Esnekliğe Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. . Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

- Klausmeier, H. J. (1992). Concept Learning and Concept Teaching. *Educational Psychologist*, 27(3), 267-286.
- Kol, S . (2013). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 , 1-21.
- Kolaç, E. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ana Dilimizin Yaşadığı Sorunlara İlişkin Farkındalıkları, Görüş ve Önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitime ve Öğretime Sempozyuma Bildiri Kitabı, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A . (2007). Beyin, Bellek ve Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 15 (1) , 93-104 .
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kurt, N. F. (2004). *Dil- Kültür İlişkisi ve Cumhuriyet Yenileşmeciliği Bağlamında Dil- Kültür İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, Ş. (2002) *Fizik Öğretiminde Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Uygun Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi*. Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Levi-Strauss, C. (2012). *Yapısal Antropoloji*. (A Kahiloğulları Çev.) Ankara: İmge Yayınları.
- Levi-Strauss, C. (2013). *Mit ve Anlam*. (G. Y. Demir, Çev.) Canada: University of Toronto Press.

- Mann, M. and Treagust, D. F. (1998). A Pencil and Paper Instrument to Diagnose Students' Conception of Breathing, Gas Exchange and Respiration, *Australian Science Teachers Journal*, 44-2, 55-59.
- Mastropieri, M., A. and Scruggs, T. E. (1998). Enhancing School Success With Mnemonic Strategies , *Intervention in School & Clinic*, 33, 4. 201-208.
- Meşeci, B., Tekin, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2013). Maddenin Tanecikli Yapısıyla İlgili Kavram Yanılgılarının Tespiti. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 8-40.
- Mikkila-Erdmann, M. (2001). Improving Conceptual Change Concerning Photosynthesis Through Text Design. *Learning and Instruction*. 11- 3. 241–257.
- Mitchell, I. J. and Gunstone, G. F. (1984). Some Student Conceptions Brought to the Study of Stoichiometry. *Research in Science Education*. 14, 78-88.
- Moore, G. T. and Piaget, J. (1971). Science of Education and the Psychology of the Child. *Journal of Architectural Education* 25(4), 113.
- Nas, R. (2006). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (3. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Newby, J. T. and Stepich, D. A. (1987). Learning Abstract Concepts: The Use of Analogies As A Mediatonal Strategy. *Journal of Instructional Development*, 10(2), 20-26.
- Osborne, R. J. and Gilbert, J. K. (1980). A Method for Investigating Concept Understanding in Science. *European Journal of Science Education*, 2(3), 311–321.

- Öktem, G. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Kavramları Anlama ve Kazanma Düzeyleri (Yeni Programın Pilot Uygulaması Samsun İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Önen, F. (2005). *İlköğretimde Basınç Konusunda Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanılgılarının Yapılandırmacı Yaklaşım İle Giderilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, Y. (2004), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (Kuram-Araştırma-Uygulama)*. Pegem A Yayınları, Ankara.
- Özçelik, D. A. (1988), *3.-11.Sınıf (9.-17.Yas) Öğrencilerinde Görülen Biçimiyle Kavram (Söz Dağarcığı) Gelişimi*, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer Z. ve E. Şahin (1996). Öğreniyorum Öyleyse Varım. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 341, Ankara.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C., ve Geban, O., (2001). *Ekoloji Konularındaki Kavram Yanılgılarının Kavramsal Değişim Metinleri İle Giderilmesi*. Fen Bilimleri Sempozyumu Bildirileri, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Pesen, C. (2007). Öğrencilerin Kesirlerle İlgili Kavram Yanılgıları. *Eğitim ve Bilim*, 32-143, 79-88.

- Pesen, C. (2008). Kesirlerin Sayı Doğrusu Üzerindeki Gösteriminde Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri ve Kavram Yanılgıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9- 15, 157-168.
- Piaget, J. (1964). *The Early Growth of Logic in The Child: Classification and Seriation*. London: Routledge and Kegan.
- Piaget, J. (1965). *Logic and Psychology*. UK: Manchester University Press.
- Posner, J.G., Strike, A.K., Hewson, W.P. and Gertzog, A.,W., 1982. Accommodation of A Scientific Conception: Toward A Theory of Conceptual Change. *Science Education*, 66, 211- 227.
- Rowell, A. J., Dawson, C. J. and Lyndon, H. (1990). Changing Misconceptions: A Challenge to Science Education. *International Journal Science Education*. 12, 2, 167-175.
- Saban, A. (2006, 13-15 Eylül). *Lisansüstü Öğrencilerin Nitel Araştırma Metodolojisine İlişkin Algıları*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla.
- Selçuk, Z., (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Senemoğlu, S. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (12. Basım). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2002). "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar", Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını, Uluslararası Bilgi Şöleni, Bildiriler, Ankara.
- Sever, S., Kaya, K. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Soylu, H. (2004). *Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Keşif Yoluyla Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Soylu, Y. (2006). Öğrencilerin Değişken Kavramına Vermiş Oldukları Anlamlar ve Yapılan Hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 211-219.
- Stahly, L., Krockover, G. H. and Shepardson, D. P. (1999). Third Grade Students' Ideas About The Lunar Phases. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(2), 159-177.
- Şahin, F. ve Oktay, A., (1996). İlkokullarda Hücre Solunumu İle İlgili Kavramsal Değişim. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,8, 227 – 236.
- Şenyurt, S. (2015). Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi., Safran, M. (Editör). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. 4. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 70-89.
- Şimşek, A. (2006). *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim* (1. Basım). Ankara: Nobel Basımevi.
- Tamir, P. (1990). Justifying The Selection of Answers in Multiple Choice Items. *International Journal of Science Education*, 12(5), 563-573.
- Tekkaya, Ç., Çapa, Y. ve Yılmaz, Ö. (2000). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Genel Biyoloji Konularındaki Kavram Yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18. (140- 147).
- Temizkan, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Temel Dil Becerilerinden Okuma İle İlgili Kavramları Öğrenme Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17. 29-47.
- Temizyürek, K. (2003). *Fen Öğretimi ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tennyson, R. D., Youngers, J. and Suebsonthi, P. (1983). Concept Learning By Children Using Instructional Presentation Forms For Prototype Formation and Classification-Skill Development. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 280–291.

- Terry, C. Jones, G. and Hurford W. (1985). Children's Conceptual Understanding of Forces and Equilibrium. *Physics Education*. 20, 162 – 165.
- Trumph R. (2006), Teaching Future Teachers Basic Astronomy Concepts-Sun-Earthmoon Relative Movements-At A Time of Reform in Science Education. *Research in Science Technological Education*,24 (1), 85-109.
- Tunç, T., Akçam, H.K. ve Dökme, İ. (2011). Üç Aşamalı Sorularla Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bazı Temel Fen Kavramları Hakkında Sahip Oldukları Kavram Yanılgıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31-2.(817-842).
- Turan, İ. (2002). Lise Coğrafya Derslerinde Kavram ve Terim Öğretimi İle İlgili Sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,22-2.(67-84).
- Turgut, M. F. (1997). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları (10. Baskı). Ankara: Nüve Matbaası.
- Turhan, M. (2002). *Kültür Değişmeleri: Sosyal Psikoloji Bakımından Bir Tetkik* (4. Baskı). İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Unutkan, Ö. P. (2003). *İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Standardizasyonu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uyanık, G. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Kavramlarına İlişkin Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı* 12, 4. 45-54.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ültay, N. Ve Ültay, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bazı Fen Kavramları Hakkındaki Kavramsal Bilgilerinin Kesitsel Olarak İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 41. 1046- 1051.
- Varış, F. (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*. Konya: Atlas kitabevi

- Vološinov, V.N., (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*, (translated by: Ladislav Matejka and I.R-Titunik), Seminar Press: New York & London.
- Voska, K. W. and Heikkinen, H. W. (2000). Identification and Analysis of Student Conception Used to Solve Chemical Equilibrium Problems, *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 2, 160-176.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Düşünce ve Dil* (çev. S.Koray). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1994). The Development of Academic Concepts in School Aged Children. in R. Van der Veer And J. Valsiner(Eds.), *The Vygotsky Reader*(355-370). Oxford, England: Blackwell.
- Wessel, W. (1999). *Knowledge Construction in High School Physics: A Study Student Teacher Interaction*. Saskatchewan School Trustees Association Research Centre Report.
- Yağbasan, R. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Fen Öğretiminde Kavram Yanılgılarının Karakteristiklerinin Tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1-13, 102-120.
- Yaşar, F. (2014). *Dil ve Düşünce Üzerine Mantıksal Bir Analiz*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yavuz, K. E. (2005). *Yeniden Yapılanan Sınıflar İçin Aktif Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yenilmez, K. ve Yaşa, E. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Geometrideki Kavram Yanılgıları. *Eğitim Fakültesi Dergisi XXI* (2), 461-483.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (7.Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, M. E. (2016). *Kavramsal Değişim Metinlerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Yanılgılarının Giderilmesine ve Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Yıldırım, Ş. (2016). *İlkokul Öğrencilerinin Dünya ve Evren İle İlgili Kavram Yanılgıları*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Yılmaz, B. (1998). Okuma Alışkanlığı Sorunu, Bir Enstitü Örneği ve Türkiye İçin Öneriler. *Türk Kütüphaneciliği*, 12(3), 244-251.
- Yılmaz, K.ve Çolak, R. (2011). Kavramlara Genel Bir Bakış: Kavramların ve Kavram Haritalarının Pedagojik Açından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 -1: 185-204.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve Dil: Yöntemler, Avrupa Dil Portföyü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*,1,1. 81-88.
- Zeilik M., Schau C. and Mattern N. (1998), Misconceptions and Their Change in University-Level Astronomy Courses, *Teaching Physics*, 36, 104-107.
- Zembat, İ. Ö. (2008). Kavram Yanılgısı Nedir?. *Matematiksel Kavram Yanılgıları Sebepleri ve Çözüm Önerileri*. M. F. Özmantar., E. Bingölbali., H. Akkoç. (Editörler). Ankara: Pegem Akademi.
- Zilloğlu, M. (2003). *İletişim Nedir?* (3. Basım). İstanbul: Cem Yayınevi.

İNTERNET KAYNAKÇALARI

1. <https://www.turkcede.org/dil-ogretim-yontemleri/644-yabanci-dil-ogretim-yontemleri.html#:~:text=Dil%20%C3%B6%C4%9Fretimi%20ise%20yeni%20bir,ruhbilimsel%20ve%20dilbilimsel%20bilgiler%20y%C3%B6nlendirmektedir> adresinden 17 Kasım 2019 tarihinde alınmıştır.
2. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf,s.8> adresinden 28 Kasım 2019 tarihinde alınmıştır.
3. <https://www.darussafaka.k12.tr/turkce/#:~:text=T%C3%BCrk%C3%A7e%20dersi%3B%20okuma%2C%20dinleme%2F,%C3%B6%C4%9Frenciler%2C%20farukl%C4%B1%20yaz%C4%B1%20t%C3%BCrleriyle%20tan%C4%B1%C5%9F%C4%B1r> adresinden 21 Ekim 2019 tarihinde alınmıştır.
4. <http://www.konyayenigun.com/guncel/gokalpe-gore-kultur-ile-medeniyet-h90332.html> adresinden 12 Ocak 2020 tarihinde alınmıştır.
5. <https://www.kirmizilar.com/tr/index.php/genclerden/418-ziya-gokalp-e-te-kultur-medeniyet-ve-aydinlarin-gorevleri> adresinden 25 Aralık 2019 tarihinde alınmıştır.
6. (TDK,2019). http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.577013cb168680.59749359 adresinden 5 Ocak 2020 tarihinde alınmıştır.
7. <https://ahmettekiyik.files.wordpress.com/2012/03/kavram-c3b6c49fretimi-fen-bilg-formasyon.pdf> adresinden 2 Şubat 2020 tarihinde alınmıştır.
8. MEB, 2019. http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf adresinden 28 Aralık 2019 tarihinde alınmıştır.
9. Eryılmaz, A. ve Sürmeli, E.Üç-Aşamalı Sorularla Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Konularındaki Kavram Yanılgılarının Ölçülmesi. <http://users.metu.edu.tr/eryilmaz/TamUcBaglant.pdf> adresinden 15 Ocak 2020 tarihinde alınmıştır.

10. Güngör, E. (2003). Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~skucuk/ekitap/kulturdegismesi1.pdf> adresinden 27 Aralık 2019 tarihinde alınmıştır.
11. Taşlı, İ. (2006), “4.-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı niteleri İle İlgili Kavram Bulmacaları rnekleri”. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-tasli.htm adresinden 26 Ocak 2020 tarihinde alınmıştır.



EKLER

Araştırmamızın bu bölümünde araştırma ile ilgili gerekli olan belgeler bulunmaktadır. Bu belgeler;

- Araştırma Uygulama İzni
- Gönüllülük Formu
- Öğretmen Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları
- Uzman Onayı



EK 1. Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.25144281
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Gülbahar ÇAL)

27.12.2018

DAĞITIM YERLERİNE

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Araştırma Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden Gülbahar ÇAL'ın "İlköğretim 4.sınıf Türkçe dersi sözlükte anlam konusundaki kavram yanlışlarının tespiti" ve "Atasözleri ve deyimlerin öğretilmesinde düz anlatım ve görsel bir araç olarak karikatürlerin kullanımının başarıya etkisinin incelenmesi" konulu araştırma çalışmalarıyla ilgili isteği kapsamında İlimiz, Şahinbey İlçesinde bulunan ekte belirtilen okullarda görev yapan öğretmen ve okuldaki öğrencilere yönelik araştırma çalışma isteği ile ilgili Valilik Makamının 27/12/2018 tarihli ve 25102633 sayılı oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup, konunun İlçenizde bulunan okullara duyurulması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Mehmet Metin KILIÇPARLAR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ekler:
İlgi Olur ve Ekleri

Dağıtım:
Şahinbey İlçe MEM
Bilgi:
İnönü Üniversitesi

EK 2. Gönüllülük Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma,” adıyla,
..... tarafından tarihleri arasında yapılacak
bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi:

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):

Araştırma Uygulaması: Anket Görüşme

Gözlem

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığının ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası:

EK 3. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Sevgili Öğretmenim,

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülen “İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Sözcükte Anlam Alt Öğrenme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Tespiti ” adlı yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmak üzere aşağıdaki sorular sunulmuştur. Düşüncelerinizi açık ve ayrıntılı bir biçimde yazmanız çalışmamız açısından son derece önemlidir. Kişisel bilgileriniz hiçbir şekilde çalışmada açıklanmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Gülbahar ÇAL

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetinizi belirtiniz. Bayan () Erkek ()
2. Görev yaptığınız okulu yazınız.....
3. Mezun olduğunuz bölümü yazınız.....
4. Daha önce kaç defa 4. Sınıf okuttunuz?.....
5. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

SORULAR

1-Sizce kavram yanılgısı nedir?

.....

.....

.....

2-Sizce kavram yanılgısı nasıl oluşur?

.....

.....

.....

3-Sizce eğitim öğretim sürecinde hangi aylarda kavram yanlışlığı daha fazla yaşanmaktadır? İşaretleyiniz.

<input type="radio"/>	Eylül-Ekim
<input type="radio"/>	Kasım-Aralık
<input type="radio"/>	Ocak-Şubat
<input type="radio"/>	Mart-Nisan
<input type="radio"/>	Mayıs-Haziran

4-Size göre öğrencilerinizin yaşamış oldukları kavram yanlışlarının sebepleri nelerdir?

- 1-..... 2-.....
 3-..... 4-.....
 5-..... 6-.....
 Diğer

5-Öğrencilerinizin yapmış oldukları kavram yanlışlarını nasıl anlıyorsunuz?
 İşaretleyiniz.

<input type="radio"/>	Testlerden
<input type="radio"/>	Çalışma yapraklarından
<input type="radio"/>	Sözlü anlatımlarından
<input type="radio"/>	Yazılı anlatımlarından

6- Öğrencileriniz sözcükte anlam konusu kapsamında olan aşağıdaki konuların hangilerinde daha çok kavram yanlışlığı yaşamaktadırlar?(En çok yanlışlığı yaşanan konudan itibaren sıraya koyarak numaralandırınız.)

	Zıt anlamlı kelimeler
	Eş anlamlı kelimeler
	Eş sesli kelimeler
	Gerçek anlam
	Mecaz anlam
	Terim anlam
	Nitel anlam
	Nicel anlam
	Somut anlam
	Soyut anlam
	Atasözleri
	Deyimler

7-Türkçe dersi kavram öğretiminde öğrencilerin cinsiyeti yanlışlığı oluşumunda ne derece etkilidir?

.....

.....

.....

.....

8- Türkçe dersi kavram öğretiminde öğrencilerin okuduğu kitap sayısı yanlışlığı oluşumunda ne derece etkilidir?

.....

.....

.....

.....

9- Türkçe dersi kavram öğretiminde öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumu yanılı oluşumunda ne derece etkilidir?

.....

.....

.....

.....

10-Kavram yanılı tespiti aşamasında materyaller ve görsel öğeler ne derece etkilidir?

.....

.....

.....

.....

EK 1. Uzman Onayı

Sayın Hocam,

Hazırladığım görüşme formunda yer alan soruların, tezimin amacına uygun olup olmadığına ilişkin değerlendirmelerinizi, soruların altında bulunan 'uygun' ve 'uygun değil' seçeneklerinden biri ile belirtmenizi rica ediyorum. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Gülbahar ÇAL

Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Sevgili Öğretmenim,

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülen "İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Sözcükte Anlam Alt Öğrenme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Tespiti" adlı yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmak üzere aşağıdaki sorular sunulmuştur. Düşüncelerinizi açık ve ayrıntılı bir biçimde yazmanız çalışmamız açısından son derece önemlidir. Kişisel bilgileriniz hiçbir şekilde çalışmada açıklanmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Gülbahar ÇAL

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetinizi belirtiniz. Bayan () Erkek ()
2. Görev yaptığınız okulu yazınız.....
3. Mezun olduğunuz bölümü yazınız.....
4. Daha önce kaç defa 4. Sınıf okuttunuz?.....
5. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

SORULAR

1- Sizce kavram yanılgısı nedir?

.....

Uygun

Uygun Değil

Onerilen Soru:

.....

2- Sizce kavram yanılgısı nasıl oluşur?

.....

Uygun

Uygun Değil

Onerilen Soru:

.....

3- Sizce eğitim öğretim sürecinde hangi aylarda kavram yanılgısı daha fazla yaşanmaktadır? İşaretleyiniz.

<input type="radio"/>	Eylül-Ekim
<input type="radio"/>	Kasım-Aralık
<input type="radio"/>	Ocak-Şubat
<input type="radio"/>	Mart-Nisan
<input type="radio"/>	Mayıs-Haziran

Uygun

Uygun Değil

Onerilen Soru:

.....

4- Size göre öğrencilerinizin yaşamış oldukları kavram yanlışlarının sebepleri nelerdir?

- 1-..... 2-.....
 3-..... 4-.....
 5-..... 6-.....
 Diğer

Uygun Uygun Değil

Onerilen Soru:

.....

5- Öğrencilerinizin yapmış oldukları kavram yanlışlarını nasıl anlıyorsunuz?
 İşaretleyiniz.

<input type="radio"/>	Testlerden
<input type="radio"/>	Çalışma yapraklarından
<input type="radio"/>	Sözlü anlatımlarından
<input type="radio"/>	Yazılı anlatımlarından

Uygun Uygun Değil

Onerilen Soru:

.....

6- Öğrencileriniz sözcükte anlam konusu kapsamında olan aşağıdaki konuların hangilerinde daha çok kavram yanlışısı yaşamaktadırlar?(En çok yanlış yaşanan konudan itibaren sıraya koyarak numaralandırınız.)

<input type="checkbox"/>	Zıt anlamlı kelimeler
<input type="checkbox"/>	Eş anlamlı kelimeler
<input type="checkbox"/>	Eş sesli kelimeler
<input type="checkbox"/>	Gerçek anlam
<input type="checkbox"/>	Mecaz anlam
<input type="checkbox"/>	Terim anlam
<input type="checkbox"/>	Nitel anlam
<input type="checkbox"/>	Nicel anlam
<input type="checkbox"/>	Somut anlam
<input type="checkbox"/>	Soyut anlam
<input type="checkbox"/>	Atasözleri
<input type="checkbox"/>	Deyimler

Uygun Uygun Değil

Onerilen Soru:

.....

7- Türkçe dersi kavram öğretiminde öğrencilerin cinsiyeti yanlış oluşumunda ne derece etkilidir?

.....

.....

.....

Uygun Uygun Değil

Onerilen Soru:

.....

8- Türkçe dersi kavram öğretiminde öğrencilerin okuduğu kitap sayısı yanlış oluşumunda ne derece etkilidir?

.....

.....

.....

Uygun Uygun Değil

Onerilen Soru:

.....

9- Türkçe dersi kavram öğretiminde öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumu yanlış oluşumunda ne derece etkilidir?

.....

.....

.....

Uygun Uygun Değil

Onerilen Soru:

.....

10- Kavram yanlışlığı tespiti aşamasında materyaller ve görsel öğeler ne derece etkilidir?

.....

.....

.....

Uygun Uygun Değil

Onerilen Soru:

.....

Sayın Hocam,

Hazırladığım görüşme formunda yer alan soruların, tezimin amacına uygun olup olmadığına ilişkin değerlendirmelerinizi, soruların altında bulunan 'uygun' ve 'uygun değil' seçeneklerinden biri ile belirtmenizi rica ediyorum. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Gülbahar ÇAL

Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Sevgili Öğretmenim,

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülen "İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Sözcükte Anlam Alt Öğrenme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Tespiti" adlı yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmak üzere aşağıdaki sorular sunulmuştur. Düşüncelerinizi açık ve ayrıntılı bir biçimde yazmamız çalışmamız açısından son derece önemlidir. Kişisel bilgileriniz hiçbir şekilde çalışmada açıklanmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Gülbahar ÇAL

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetinizi belirtiniz. Bayan () Erkek ()
2. Görev yaptığınız okulu yazınız.....
3. Mezun olduğunuz bölümü yazınız.....
4. Daha önce kaç defa 4. Sınıf okuttunuz?.....
5. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

SORULAR

1- Sizce kavram yanılgısı nedir?

.....

Uygun Uygun Değil

Onerilen Soru:

.....

2- Sizce kavram yanılgısı nasıl oluşur?

.....

Uygun Uygun Değil

Onerilen Soru:

.....

3- Sizce eğitim öğretim sürecinde hangi aylarda kavram yanılgısı daha fazla yaşanmaktadır? İşaretleyiniz.

<input type="radio"/>	Eylül-Ekim
<input type="radio"/>	Kasım-Aralık
<input type="radio"/>	Ocak-Şubat
<input type="radio"/>	Mart-Nisan
<input type="radio"/>	Mayıs-Haziran

Uygun Uygun Değil

Onerilen Soru:

.....

4- Size göre öğrencilerinizin yaşamış oldukları kavram yanlışlarının sebepleri nelerdir?

- 1-..... 2-.....
 3-..... 4-.....
 5-..... 6-.....
 Diğer

Uygun Uygun Değil

Önerilen Soru:

.....

5- Öğrencilerinizin yapmış oldukları kavram yanlışlarını nasıl anlıyorsunuz?
 İşaretleyiniz.

<input type="radio"/>	Testlerden
<input type="radio"/>	Çalışma yapraklarından
<input type="radio"/>	Sözlü anlatımlarından
<input type="radio"/>	Yazılı anlatımlarından

Uygun Uygun Değil

Önerilen Soru: seçenekler genişletilebilir. Sınıf içi etkinlikler (oyun vb.) eklenebilir.

6- Öğrencileriniz sözcükte anlam konusu kapsamında olan aşağıdaki konuların hangilerinde daha çok kavram yanlışını yaşamaktadırlar?(En çok yanlış yaşanan konudan itibaren sıraya koyarak numaralandırınız.)

	Zıt anlamlı kelimeler
	Eş anlamlı kelimeler
	Eş sesli kelimeler
	Gerçek anlam
	Mecaz anlam
	Terim anlam
	Nitel anlam
	Nicel anlam
	Somut anlam
	Soyut anlam
	Atasözleri
	Deyimler

Uygun Uygun Değil

Önerilen Soru:Soru uygun ancak seçeneklerde yer alan bazı kavramlar 4. Sınıf öğrencileri için tekrar gözden geçirilebilir.Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen kazanımlarla yukarıda belirttiğiniz bazı kavramlar uyumsuzdur. Örn: Terim anlam vb. Bunun için 4. Sınıf Türkçe kazanımlarına bakmanıza tavsiye ederim.

7- Türkçe dersi kavram öğretiminde öğrencilerin cinsiyeti yanlış oluşumunda ne derece etkilidir?

.....

Uygun Uygun Değil

Onerilen Soru:

8- Türkçe dersi kavram öğretiminde öğrencilerin okuduğu kitap sayısı yanlış oluşumunda ne derece etkilidir?

Uygun Uygun Değil

Onerilen Soru:

9- Türkçe dersi kavram öğretiminde öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumu yanlış oluşumunda ne derece etkilidir?

Uygun Uygun Değil

Onerilen Soru:

10- Kavram yanlışlığı tespiti aşamasında materyaller ve görsel öğeler ne derece etkilidir?

Uygun Uygun Değil

Onerilen Soru: