

To Cite This Article: Koçan, E., & Geçit, Y. (2024). Sosyal bilgiler dersinde farklı kavram öğretim uygulamalarının karşılaştırılması: Bir karma yöntem araştırması. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 53, 103-135. <https://doi.org/10.32003/igge.1457982>

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE FARKLI KAVRAM ÖĞRETİM UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI*

A Comparison of Different Concept Teaching Practices in Social Studies Courses: A Mixed Methods Research

Ercan KOÇAN*,  Yılmaz GEÇİT 

Öz

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersindeki farklı kavram öğretim uygulamalarının (De Cecco Kavram Öğretim Modeli ile Martorella Kavram Analizi Stratejisi'nin) öğrencilerin kavram öğrenme başarısına etkisini karşılaştırmak ve öğrencilerin uygulamalara yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin beraber kullanıldığı karma yöntem, araştırma desenlerinden iç içe karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda kontrol grupsuz ön test-son test deneysel desen kullanılarak iki deney grubu karşılaştırılmıştır. Çalışma grubu, 6. sınıfta öğrenim gören 54 öğrenciden oluşmaktadır. Nicel verilerin analizinde istatistik programı ve parametrik testler kullanılmıştır. Nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeyle toplanmış ve içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Tartışma ve sonuç bölümünde nicel ve nitel sonuçlar birleştirilmiştir. De Cecco Kavram Öğretim Modeli (tümevarım yaklaşımı) ile Martorella Kavram Analizi Stratejisi (tümdengelim yaklaşımı) karşılaştırıldığında öğrencilerin kavram öğrenme başarılarının birbirine yakın düzeyde oldukları ve her iki uygulamanın da sosyal bilgiler dersindeki coğrafi kavramların öğretiminde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulamalarda kavram öğrenme başarısını etkileyen benzer ve farklı unsurlar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci görüşleri, De Cecco kavram öğretim modeli, Martorella kavram analizi stratejisi, Kavram öğretimi, Sosyal bilgiler

Abstract

This study aims to compare the effects of different concept teaching practices (De Cecco concept teaching model and Martorella's concept analysis strategy) applied in social studies courses on students' concept learning success and examine students' views on these practices. The research utilized a mixed method, integrating quantitative and qualitative research methods, implemented with an embedded design. In the quantitative part of the research, two experimental groups were compared using a pretest-posttest experimental design without a control group. The study group consisted of 54 sixth-grade students. Qualitative data was collected through semi-structured interviews and subjected to content analysis.

Qualitative and quantitative results were integrated in the discussion and results section. When comparing De Cecco Concept Teaching Model (an inductive approach) and Martorella's Concept Analysis Strategy (a deductive approach), it was concluded that students' concept learning successes were notably similar. As such, both practices can be effectively utilized in teaching geographical concepts within social studies courses. In addition, various common and distinct factors influencing students' concept learning success were identified across these practices.

Keywords: Student views, De Cecco concept teaching model, Martorella's concept analysis strategy, concept teaching, Social studies

* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan ve 2023 yılında yayınlanan "Sosyal Bilgiler Dersinde Farklı Kavram Öğretim Uygulamalarının Karşılaştırılması: Bir Karma Yöntem Araştırması" adlı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır

** **Sorumlu Yazar:** Uzman Öğretmen., Milli Eğitim Bakanlığı, ✉ ercan_kocan21@erdogan.edu.tr

GİRİŞ

Sosyal bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri temel alan ve birçok disiplini bünyesinde barındıran bir derstir. Sosyal bilgiler dersinin bu çok disiplinli yapısı, öğrencilerin birçok bilgi, olay ve olguyu öğrenmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak bunların hepsini akılda tutmak mümkün olmamaktadır. Bunun için bilgilerin yapı taşı olan kavramları öğrenmeleri ve kavramsal düşünceleri gerekmektedir. Kılınç (2012), kavramsal düşünme sayesinde öğrencilerin bilgileri sınıflandırdıklarını ve genelleme yaptıklarını belirtmektedir.

Alan yazınında “kavram” ile ilgili birçok tanımlama yapılmaktadır. TDK [Türk Dil Kurumu, 2023] kavramı, “*Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, konsept, nosyon*” olarak tanımlamaktadır. Cevizci’ye (1999) göre kavram, “*Bir şeyin ya da nesnenin zihindeki zihne ait tasarımı, belli bir somutluk ya da soyutluk derecesini gösteren ve soyut düşünmede kullanılan bir düşünce, fikir ya da ide*” olarak ifade edilmektedir. Martorella’ya (1986) göre kavram, “*Deneyimlerin ve bilgilerin organize edildiği ve gruplandırıldığı kategoriler*” olarak tanımlanmıştır. Kavram öğretimi ise kavramları öğretmek amacıyla gerçekleştirilen bütün öğretim etkinlikleridir. Bu etkinlikler, öğretim programlarının bir parçası sayılmakta ve programların hedeflerine ulaşabilmeleri için kavramsal içeriklerin ve öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilere uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Fakat geleneksel öğretim yöntemleriyle bu hedeflere ulaşmak pek gerçekçi görünmemektedir (Akarsu ve Geçit, 2020). Bu durum, sosyal bilgiler dersine ve kavram öğretiminin önemine işaret etmektedir.

Sosyal bilgiler ve kavram öğretimi konusuna yönelik alan yazını incelediğinde öğrencilerin sosyal bilgiler kavramlarını anlama düzeylerinin yetersiz olduğu (Akhan ve Kılıçoğlu, 2014; Demirkaya ve Karacan, 2016; Kuzey ve Değirmenci, 2019; Öner ve Budak, 2012; Yılmaz, 2008), soyut kavramları anlamakta öğrencilerin güçlük çektiği (Çümen ve Demirkaya, 2021; Kartal ve Turan, 2015; Kılıçaslan, 2021; Soylu, 2019) ve birçok öğrencinin kavram yanlışlığına sahip olduğu (Akdağ, 2010; Boz ve Çoban, 2019; Çetin, Yel ve Tahiroğlu, 2022; Demirci, 2019; Gümüş ve Avcı, 2016; Kürümlüoğlu, 2019; Polat ve Çalış, 2019; Şentürk, 2022; Yılmaz ve Çiviler, 2012) görülmektedir. Bahsedilen bu problemlerin çözülebilmesi için etkili kavram öğretim uygulamalarının bilinmesi ve işe koşulması önem taşımaktadır. Bu uygulamalarının bilinmemesi ise kavram öğretiminde sadece tanımların kullanılması gibi bir hatayla sonuçlanmaktadır. Oysa geleneksel öğretimle doğrudan bilgi aktarımı yapmak yerine kavramların sınıflandırılması, olumlu ve olumsuz örneklerin birlikte sunulması, öğrencinin aktifleşmesini sağlayan öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğretim sürecinin somut materyallerle desteklenmesi gerekmektedir. Böylece önceki yaşantılarla yeni öğrenmeler arasında bağlantı kurulması, güçlü zihinsel şemaların oluşması ve bilgi üretiminin kolaylaşması beklenmektedir. Bunun sonucunda ise hem öğrencilerin akademik başarılarının artması hem de toplumsal yaşamda problem çözebilen, etkin vatandaşların yetişmesi hedeflenmektedir (Koçan, 2023).

Kavramlar ve kavram öğretimi, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2018) önemli bir yer tutmaktadır. Programda *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar* başlığı altında kavram öğretimi konusunda açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerde oluşabilecek kavram yanlışlıklarının ve kavram karmaşasının giderilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca kavram öğretiminde farklı yaklaşımların kullanılması dile getirilmiştir. Fakat bu açıklama, tavsiye niteliğinde olup öğretmenlerin kavram öğretim sürecinde hangi yaklaşım, model ya da stratejiyi kullanacağına dair bilgi verilmemiştir. Bu durumun öğretimi standartlaştırmama ve öğretmenlere öğretim ortamını tasarlamada özgür bir alan bırakma gibi düşüncelerden kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Bu bilgiler ışığında sosyal bilgiler ders içeriklerine uygun kavram öğretim model ve stratejilerine, bu model ve stratejilerle ilgili uygulama örneklerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Kavramların geliştirilmesinde genelleme ve ayırım yapma, önemli zihinsel süreçler olarak ifade edilir. Kişi, az sayıda gözlem ve deneyimden yola çıkarak genellemeye ulaşır ve kavram geliştirir. Bunun aksine birbirine benzer iki uyarıcıyı ayırıp her birine farklı tepkide bulunur. Özel durumları incelemek suretiyle genel bir duruma gitme veya az sayıda deneyimi genelleyerek sonuca ulaşma sürecine tümevarım denir. Genelden özele veya bütünden parçaya inen düşünme süreci ise tümdengelim olarak adlandırılır (MEB, 2005). Kavram öğretiminde kullanılan model ve stratejiler, sunum sırasına göre tümevarım ve tümdengelim yaklaşımları olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu yaklaşımlar, kavram öğretiminin dışında farklı yeterliklerin kazandırılmasına da

önem vermektedir (Memişoğlu, 2021). Çoğunlukla sosyal bilgiler ve fen bilimleri eğitimi alanlarında kullanılan bu model ve stratejilerin bazıları tümdengelimli, bazıları ise tümevarımsal uygulama akışı içermektedir. Klausmeier (1992), Merrill ve Tennyson (1977), Michaelis ve Garcia (1996) kavram öğretiminde tümdengelim yaklaşımına dayanan bir yol izlemiştir. De Cecco (1968), Joyce ve Weil (1992) ve Taba (1967) tümevarımsal yolu önermişlerdir (Bozkurt, 2018; Urhan, 2019). Martorella (1986), Kavram Analizi Stratejisi'nde bütünden parçaya (tanımdan örneklere) giderek tümdengelim yaklaşımını, analizden sonra uyguladığı Kavram Öğretim Modeli'nde ise parçadan bütüne (örneklerden tanıma) giderek tümevarım yaklaşımını benimsemiştir. Bu çalışmada De Cecco'nun Kavram Öğretim Modeli (tümevarım) ve Martorella'nın Kavram Analizi Stratejisi (tümdengelim) uygulanarak bu yaklaşımların karşılaştırılması amaçlanmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Kavram öğretim uygulamaları

De Cecco Kavram Öğretim Modeli	Martorella Kavram Analizi Stratejisi
1. Öğrencilere kavramı öğrendikten sonra beklenen davranışın açıklanması	1. Kavramın adının belirlenmesi
2. Karmaşık kavramlarda öğrenilecek özellik sayısını azaltarak baskın özelliklerin vurgulanması	2. Kavramın tanımlanması
3. Sözel çağrışımlar verilerek kavramla ilgili ipuçlarının sunulması	3. Kavramın ayırt edici özelliklerinin belirlenmesi
4. Kavramın olumlu ve olumsuz örneklerinin verilmesi	4. Kavramın ayırt edici olmayan özelliklerinin belirlenmesi
5. Yakın çevreden örneklerin gösterilmesi	5. Kavramın en iyi örneğinin belirlenmesi
6. Yeni bir örnek verilerek kavramın teşhis edilmesinin sağlanması	6. Kavramın diğer örneklerinin (olumlu örneklerin) belirlenmesi
7. Öğrenci cevaplarına dönüt ve pekiştirme verilmesi	7. Kavramın örnek olmayan örneklerinin (olumsuz örneklerin) belirlenmesi
8. Kavramın tanımlanması	
9. Kavramın öğrenilme sürecinin değerlendirmeye tabi tutulması	

Sosyal bilgiler kavramlarının öğretilmesiyle ilgili bahsedilen durumlar göz önüne alındığında araştırmanın esas problemini "De Cecco Kavram Öğretim Modeli (tümevarım yaklaşımı) ile Martorella Kavram Analizi Stratejisi (tümdengelim yaklaşımı) karşılaştırıldığında hangi uygulama sosyal bilgiler kavramlarının öğretiminde daha etkilidir? Bu uygulamalarda öğrencilerin kavram öğrenme başarısını etkileyen unsurlar nelerdir?" soruları oluşturmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

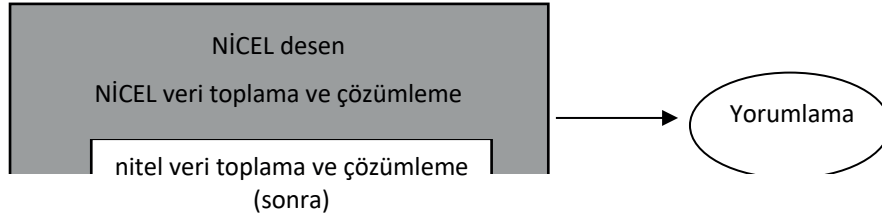
1. De Cecco Kavram Öğretim Modeli'nin uygulandığı Deney 1 grubu ile Martorella Kavram Analizi Stratejisi'nin uygulandığı Deney 2 grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. De Cecco Kavram Öğretim Modeli'nin uygulandığı Deney 1 grubunun ön test ve son test puanları arasında kavram öğrenme başarısı açısından anlamlı bir fark var mıdır?
3. Martorella Kavram Analizi Stratejisi'nin uygulandığı Deney 2 grubunun ön test ve son test puanları arasında kavram öğrenme başarısı açısından anlamlı bir fark var mıdır?
4. De Cecco Kavram Öğretim Modeli'nin uygulandığı Deney 1 grubu ile Martorella Kavram Analizi Stratejisi'nin uygulandığı Deney 2 grubunun son test puanları arasında kavram öğrenme başarısı açısından anlamlı bir fark var mıdır?
5. Kavram öğrenme başarısını etkileyen unsurların incelenmesi bağlamında öğrencilerin kavram öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, Kavram Başarı Testi'nin (KBT) geliştirilmesi, yarı yapılandırılmış görüşme, kavram öğretim uygulamalarının geliştirilmesi, uygulama süreci ve verilerin analizi konusunda açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Sosyal bilgiler dersinde De Cecco'nun Kavram Öğretim Modeli ve Martorella'nın Kavram Analizi Stratejisi'nin öğrencilerin kavram öğrenme başarısına etkisini karşılaştırmayı ve kavram öğretim uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın temelini deneysel müdahaleler oluşturduğu için öncelik ve ağırlık nicel desene verilmiştir (sıralı NİCEL → nitel). Nicel bulguların desteklenmesi ve açıklanması amacıyla iç içe karma desen (Creswell ve Plano Clark, 2014) kullanılmış ve nitel veriler nicel desenin içine gömülmüştür (Şekil 1). Çünkü deneysel çalışmalar sonucu elde edilen ön test-son test fark puanları, kavram öğretim uygulamalarının etkisi hakkında sadece nicel veriler sunmakta fakat kavram öğretimini etkileyen unsurlar hakkında ayrıntı içermemektedir.



Şekil 1. İç içe karma desen (Creswell ve Plano Clark, 2014)

Araştırmada nicel analiz sonucu bazı öğrencilerin kavram öğrenme başarısı yüksek çıkmış, bazı öğrenciler ise orta ve düşük düzeyde kavram öğrenme başarısı göstermiştir. Buradaki nicel bulgular tek başına yeterli olmamakta ve başarı düzeyinin sebepleri hakkında bir fikir vermemektedir. Bu sebeple araştırmacılar, nitel verilere ihtiyaç duymuş ve öğrencilerle görüşmeler yaparak onların kavram öğretim uygulamaları hakkında görüşlerini öğrenmek istemiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda kontrol grupsuz ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende grup veya gruplara ön test, denel işlem başlamadan verilir. Denel işlem bittikten sonra aynı test son test olarak verilir. Grup bir ya da birden fazla olabilir fakat gruplar birbirinin kontrolü değildir. (Sönmez ve Alacapınar, 2021). Araştırmada farklı deneysel müdahalelerin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin karşılaştırılması amaçlandığı için kontrol grubuna yer verilmemiştir. Benzer çalışmalarda sosyal bilimlerde sıkça rastlanmaktadır (Demirci, 2019; Topkaya, 2016; Yalçın, 2018; Yılar ve Şimşek, 2017; Yıldırım, Akman ve Alabay, 2012). Araştırmanın bağımsız değişkeni, Deney 1 grubu için De Cecco Kavram Öğretim Modeli, Deney 2 grubu için Martorella Kavram Analizi Stratejisi'dir; bağımlı değişkeni ise her iki grup için de kavram öğrenme başarısıdır. Araştırmanın nicel boyutundaki deseni, Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kontrol grupsuz ön test-son test deneysel desen

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney 1	Ö ₁	De Cecco Kavram Öğretim Modeli	Ö ₃
Deney 2	Ö ₂	Martorella Kavram Analizi Stratejisi	Ö ₄

Araştırmanın nitel boyutunda ise nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi amacıyla deney gruplarında yer alan 10'ar öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Rize'de bir devlet ortaokulunun iki farklı 6. sınıf şubesinde öğrenim gören toplam 54 öğrenci ile yürütülmüştür. Sınıfların belirlenmesinde öğrencilerin 5. sınıf sosyal bilgiler yıl sonu notları, sınıf mevcudu ve kız-erkek öğrenci dengesi dikkate alınmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik ve akademik bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Çalışma grubuna ilişkin demografik ve akademik bilgiler

Sınıflar	Deneysel Grupları	Erkek	Kız	Toplam	5. Sınıf Yıl Sonu Ort.
6-C	Deneysel 1	13	14	27	79,15
6-D	Deneysel 2	14	13	27	79,22

Uygulayıcı araştırmacının görev yaptığı okulda derse girdiği sınıflar, çalışma grubu olarak seçilmiş ve deney sürecini bizzat bu araştırmacı yürütmüştür. Çalışma grubunun seçiminde amaca yönelik örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme temel alınmıştır. Bu tür örneklemede araştırmacı, kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2016).

Araştırmanın nitel boyutunda deney gruplarından 10'ar öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu öğrencilerin seçiminde amaca yönelik örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzerlik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2012). Görüşme için KBT'de doğru sayısı fazla, orta ve az olan öğrenciler tercih edilmiştir. Farklı düzeyde kavram öğrenme başarısına sahip öğrencilerle görüşülerek kavram öğretim uygulamalarının etkili yönlerinin ve sınırlılıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma öncesi birtakım ön hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Öncelikle 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) ve 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (Şahin, 2022) incelenmiş ve çalışılacak kavramlar listelenmiştir. Ardından sosyal bilgiler kavramlarının öğretimiyle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" Öğrenme Alanındaki Kavramları Öğrenme Durumları Anketi uygulanmıştır. Daha sonra 6. sınıf sosyal bilgiler konularını işlemiş olan 7. sınıf öğrencilerinin kavram anlama düzeylerini ve kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Kavramlarını Anlama Düzeyi Formu uygulanmıştır.

Ön hazırlık çalışmalarının sonuçlarından yola çıkarak sosyal bilgiler dersinde koordinat, coğrafi konum, mutlak konum, özel konum, paralel, meridyen, jeopolitik konum, harita, ova, plato, delta, vadi, iklim kavramlarının öğrenilmesinde kısmen anlama, anlamama ya da kavram yanlışları sorunları tespit edilmiştir. Bu sorunların üzerine gidilmiş ve 13 kavram araştırmanın temelini oluşturmuştur (Şekil 2).

**Şekil 2.** Araştırmada çalışılan kavramlar

Çalışılacak kavramlar belirlendikten sonra araştırmanın temelini oluşturan asıl veriler, KBT ve yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır.

Kavram Başarı Testinin Geliştirilmesi

Ön hazırlık çalışmaları sonucunda belirlenen kavramlara yönelik De Cecco Kavram Öğretim Modeli ve Martorella Kavram Analizi Stratejisi'ne uygun bir şekilde kavramların tanımını, ayırt edici özelliklerini, olumlu ve olumsuz örneklerini, benzer ve farklı yönlerini ölçen en az 2 soru sorulmuştur. Yakın çevreden örnekler sunmak, bahsedilen kavram öğretim uygulamalarında önemli görüldüğünden öğrencilerin yaşadığı şehir olan Rize ile ilgili sorulara da yer verilmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (Anderson vd., 2001) temel alınarak farklı düzeyde bilişsel davranışları ölçen sorular sorulmuştur. KBT, araştırmacılar tarafından özgün içerikler oluşturularak sosyal bilgiler ders kitaplarından, MEB kazanım kavrama testlerinden, beceri temelli testlerden ve sosyal bilgiler öğretimiyle ilgili dijital platformlardan yararlanılarak hazırlanmıştır. Soruların kavram öğretim uygulamalarıyla ilişkisini, ölçülen bilişsel davranış düzeyini, ölçme değerlendirme ve Türkçe dil anlatım kurallarına uygunluğunu tespit etmek amacıyla alanında uzman kişilerden görüş alınmış ve dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Çoktan seçmeli 30 sorudan oluşan taslak test, pilot uygulama için Rize'de bir devlet ortaokulunun 6. sınıfında öğrenim gören 150 öğrenciye uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra nihai olarak 25 maddeden oluşan KBT uygulamaya konulmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme

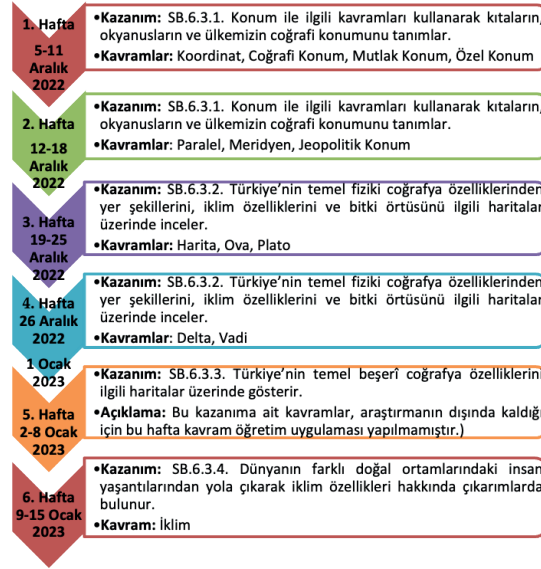
KBT'den toplanan nicel veri desteklemek, bu verileri daha ayrıntılı açıklamak ve anlamlandırmak için yarı yapılandırılmış görüşme ile nitel veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, görüşme sorularını önceden hazırlar fakat katılımcılara ve şartlara göre esneklik sağlar. Görüşme sürecinde soruları yeniden düzenleyebilir ve katılımcıların soruları daha ayrıntılı açıklayabilmelerine imkân tanır (Çepni, 2021). Görüşme sorularının hazırlanmasında araştırmacının amacı, problemleri ve kavram öğretim uygulamalarının kuramsal yapısı temel alınmıştır. Ardından alan yazını taranarak benzer çalışmalarda kullanılan görüşme soruları incelenmiştir. İç içe karma desende nitel soruların nicel bulgulara dayalı yapılandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilere kavram öğrenme başarısını etkileyen unsurları anlamaya dönük sorular sorulmuştur.

Kavram Öğretim Uygulamalarının Geliştirilmesi

Uygulamaların geliştirilmesine yönelik öncelikle bahsedilen model ve strateji ile ilgili alan yazını taraması yapılmıştır. Kitaplardaki uygulama örnekleri gözden geçirilmiştir (Çelikkaya ve Akbaş, 2020; Sever, 2021; Tokcan, 2015). Daha sonra 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (Şahin, 2022), 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (Açıkgöz, 2022) Coğrafya Bilim Alanları Sözlüğü (Doğanay, 2017) ve çevrim içi platformlardan yararlanılarak kavramların tanımı, özellikleri, olumlu ve olumsuz örnekleri yazılmıştır. Ayrıca kaynaklardan alınan görseller uygulamalara eklenmiştir. Kavram Öğretim Modeli ve Kavram Analizi Stratejisi'nin aşamaları ve kavram öğretme yaklaşımları, birbirinden farklı olsa da kavramların tanımı, görselleri, özellikleri, olumlu ve olumsuz örnekleri iki deney grubunda da aynı şekilde sunulmuştur. Hazırlanan kavram öğretim uygulamaları ve uygulamalar sırasında kullanılan yöntem ve teknikler, alan uzmanlarına sorularak görüşleri alınmıştır. Ek olarak bir devlet ortaokulunda uygulamaların pilot çalışması yapılmıştır.

Uygulama Süreci

Uzman görüşü ve pilot çalışma sonrası düzenlenen kavram öğretim uygulamaları, ders planları ile bütünleştirilerek hazır hale getirilmiştir. Ders planları hazırlanırken öğrencilerin dikkatini çekecek ve akıl yürütmelerini sağlayacak sorular sorulmasına, kavramların günlük hayatta karşılaştıkları durumlarla ilişkilendirilmesine ve kavramı temsil eden görsellerin kullanılmasına önem verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin gelişimsel özellikleri sebebiyle soyut kavramların öğretimini kolaylaştırmak için somut materyaller kullanılmıştır. Bu materyallerin kavram öğretimini destekleyecek nitelikte olmasına fakat uygulamaların etkisini gölgeleyecek materyallerin kullanılmamasına bilhassa dikkat edilmiştir. Çünkü burada etkisi ölçülmek istenen bağımsız değişken materyaller değil, kavramların sunuş biçimini yansıtan tümevarım ve tümdengelim yaklaşımlarıdır. Bu durum, araştırmacının güvenirliğiyle doğrudan ilintilidir. Uygulama süreci Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Kavram öğretim uygulamaları süreci

Verilerin Analizi

Araştırmada sosyal bilgiler dersinde farklı kavram öğretim uygulamalarının kavram öğrenme başarısına etkisini karşılaştırmak amacıyla deneysel işlemlerden önce ve sonra KBT uygulanmıştır. KBT'de 25 soru sorulmuş ve en her doğru cevaba 4 puan verilmiştir. Doğru cevaplara verilen puanların toplamıyla da test puanı elde edilmiştir. Testten alınabilecek en yüksek puan 100'dür. Test puanları, ilk önce IBM SPSS 24 paket programına aktarılmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Daha sonra verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik analizi yapılmıştır. Normallik analizi; çarpıklık ve basıklık katsayısının incelenmesi, çarpıklık ve basıklık katsayısının standart hataya bölünmesi, uç değerlerin kontrolü, Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk testleri ile yapılmıştır. Yapılan ölçümler sonucunda veri analizinde parametrik testlerinin kullanılması gerektiği anlaşılmıştır. Nicel verilerin analizinde kullanılan testler, Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Nicel verilerin analizinde kullanılan testler

Verilerin analizinden sonra kavram öğrenme başarısının değerlendirilebilmesi için öğrencilerin KBT'den aldıkları puanlar sınıflandırılmıştır. Bu işlemde Çaycı (2007) tarafından yapılan sınıflandırma şekli örnek alınmıştır. Burada;

1. 0-32 arası puan alan (0-8 doğru cevap) öğrencilerin kavram öğrenme başarısı 'düşük',

2. 36-68 arası puan alan (9-17 doğru cevap) öğrencilerin kavram öğrenme başarısı 'orta'
3. 72-100 arası puan alan (18-25 doğru cevap) öğrencilerin kavram öğrenme başarısı 'yüksek' şeklinde bir değerlendirme yapılmaktadır.

Araştırmada nicel verileri desteklemek, bu verileri daha ayrıntılı açıklamak ve sonuçları anlamlandırmak için nitel veriler toplanmıştır. Deney gruplarından farklı düzeyde başarı gösteren 10'ar öğrenciye kavram öğretim uygulamalarıyla ilgili sorular sorulmuştur. Veri kaybını önlemek için bütün görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Ses kayıtlarından elde edilen verilerle nitel kodlar üretilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliği için alan uzmanı bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Güvenirlik hesaplamalarında araştırmacı ile uzman görüşünün uyuşma oranına bakılmıştır. Hesaplama Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül [Güvenirlik Formülü = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda iki grup için de 7 tema üretilmiştir. Bu verilere yönelik araştırmacı ile uzman görüşü arasındaki uyuşma oranı %100 bulunmuştur. Deney 1 grubunun nitel verilerinden 47 kod üretilmiş olup kodlayıcılar arasındaki uyuşma oranı %85 bulunmuştur $[40 / (40+7) = 0,85]$. Deney 2 grubunun nitel verilerinden 50 kod üretilmiş olup kodlayıcılar arasındaki uyuşma oranı %82 olarak hesaplanmıştır $[41 / (41+9) = 0,82]$. Miles ve Huberman (1994), güvenilirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması durumunda araştırmanın güvenilir olduğunu kabul etmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgular, araştırmanın yanıt aradığı sorular dikkate alınarak düzenlenmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemini "De Cecco Kavram Öğretim Modeli'nin uygulandığı Deney 1 grubu ile Martorella Kavram Analizi Stratejisi'nin uygulandığı Deney 2 grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Deney 1 ve Deney 2 gruplarının ön test puanlarına Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney 1 ve Deney 2 gruplarının ön test puanlarına ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Std. Hata	sd	t	p
Deney 1 Ön Test	27	44,29	15,20	2,92	52	0,827	0,412
Deney 2 Ön Test	27	48,14	18,81	3,62			

Tablo 4'e bakıldığında anlamlılık düzeyini ifade eden p değerlerinin 0,05'ten büyük olması, araştırmanın birinci alt problemini cevaplamaktadır ($p=0,412$). Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları karşılaştırıldığında Deney 1 ve Deney 2 gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır $[t_{(52)} = 0,827, p(0,412) > 0,05]$. Bu durum, grupların deneysel müdahale öncesi akademik olarak denk olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ön test puan ortalamaları dikkate alındığında Deney 2 grubu öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyinin Deney 1 grubu öğrencilerine nispeten daha iyi durumda olduğu görülmektedir. Bu fark, yalnızca matematiksel bir değer taşımaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemini "De Cecco Kavram Öğretim Modeli'nin uygulandığı Deney 1 grubunun ön test ve son test puanları arasında kavram öğrenme başarısı açısından anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Deney 1 grubunun ön test ve son test puanlarına Bağımlı Örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney 1 grubu ön test-son test puanları bağımlı örneklem t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Deney 1 Ön Test	27	44,29	15,20				
Deney 1 Son Test	27	62,81	16,29	26	6,79	0,000	1,17

Tablo 5 incelendiğinde Deney 1 grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(26)}=6,79$, $p<0,05$]. Deney öncesi 44,29 olan puan ortalaması, müdahale sonrası 62,81'e yükselmiştir. Son test puanlarının yüksekliği, anlamlı farklılığı oluşturan temel etkidir. Son test lehine ortaya çıkan bu durum, sosyal bilgiler kavramlarının öğretiminde Deney 1 grubu ile yürütülen De Cecco Kavram Öğretim Modeli'nin öğrencilerin kavram öğrenme başarısını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri ise Cohen's d= 1,17 bulunmuştur. Bu değere göre kuvvetli bulunan etki büyüklüğü, aynı zamanda önemlidir.

Kavram öğrenme başarısının değerlendirilebilmesi için öğrencilerin KBT'den aldıkları puanlar, en yüksekte başlanarak listelenmiş ve kavram öğrenme başarısı "yüksek", "orta" ve "düşük" şeklinde Tablo 6'da sınıflandırılmıştır

Tablo 6. Deney 1 grubu öğrencilerinin kavram öğrenme başarısı

Öğrenci Sıra No.	Doğru Sayısı	Yanlış Sayısı	Boş Sayısı	Puan	Kavram Öğrenme Başarısı
1	23	2	0	92	Yüksek
2	23	2	0	92	Yüksek
3	23	2	0	92	Yüksek
4	21	4	0	84	Yüksek
5	19	6	0	76	Yüksek
6	19	6	0	76	Yüksek
7	18	7	0	72	Yüksek
8	18	7	0	72	Yüksek
9	18	7	0	72	Yüksek
10	17	8	0	68	Orta
11	17	8	0	68	Orta
12	16	9	0	64	Orta
13	16	9	0	64	Orta
14	16	9	0	64	Orta
15	16	9	0	64	Orta
16	14	11	0	56	Orta
17	14	11	0	56	Orta
18	14	11	0	56	Orta
19	13	12	0	52	Orta
20	13	12	0	52	Orta
21	13	12	0	52	Orta
22	12	13	0	48	Orta
23	12	13	0	48	Orta
24	11	14	0	44	Orta
25	10	15	0	40	Orta
26	9	16	0	36	Orta
27	9	16	0	36	Orta

Tablo 6 incelendiğinde 72-100 arası puan alan 9 öğrencinin kavram öğrenme başarısının yüksek olduğu, 36-68 arası puan 18 öğrencinin kavram öğrenme başarısının orta olduğu, 0-32 arası puan alan olmadığı için kavram öğrenme başarısı düşük öğrencinin bulunmadığı görülmektedir. Bu durum, Kavram Öğretim Modeli'nin öğrencilerin kavram öğrenme başarısını olumlu yönde etkilediğini gösteren başka bir bulgudur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Martorella Kavram Analizi Stratejisi'nin uygulandığı Deney 2 grubunun ön test ve son test puanları arasında kavram öğrenme başarısı açısından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Deney 2 grubunun ön test ve son test puanlarına Bağımlı Örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Deney 2 grubu ön test-son test puanları bağımlı örneklem t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Deney 2 Ön Test	27	48,14	18,81	26	8,48	0,000	1,01
Deney 2 Son Test	27	68,59	21,56				

Tablo 7'de görüldüğü üzere Deney 2 grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t_{(26)}=8,48$ $p<0,05$]. Deney öncesi 48,14 olan puan ortalaması, müdahale sonrası 68,59'a yükselmiştir. Son test puanlarının yüksekliği, anlamlı farklılığı oluşturan temel etkidir. Son test lehine ortaya çıkan bu durum, sosyal bilgiler kavramlarının öğretiminde Deney 2 grubu ile yürütülen Martorella Kavram Analizi Stratejisi'nin öğrencilerin kavram öğrenme başarısını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca etki büyüklüğü değeri Cohen's $d=1,01$ bulunmuştur. Bu değere göre kuvvetli bulunan etki büyüklüğü, aynı zamanda önemlidir.

Kavram öğrenme başarısının değerlendirilebilmesi için öğrencilerin KBT'den aldıkları puanlar, en yüksekten başlanarak listelenmiş ve kavram öğrenme başarısı “yüksek”, “orta” ve “düşük” şeklinde Tablo 8'de sınıflandırılmıştır.

Tablo 8. Deney 2 grubu öğrencilerinin kavram öğrenme başarısı

Öğrenci Sıra No.	Doğru Sayısı	Yanlış Sayısı	Boş Sayısı	Puan	Kavram Öğrenme Başarısı
1	25	0	0	100	Yüksek
2	25	0	0	100	Yüksek
3	25	0	0	100	Yüksek
4	24	1	0	96	Yüksek
5	23	2	0	92	Yüksek
6	22	3	0	88	Yüksek
7	21	4	0	84	Yüksek
8	21	4	0	84	Yüksek
9	20	5	0	80	Yüksek
10	19	6	0	76	Yüksek
11	19	3	3	76	Yüksek
12	18	7	0	72	Yüksek
13	18	4	3	72	Yüksek
14	17	8	0	68	Orta
15	17	8	0	68	Orta
16	17	8	0	68	Orta
17	16	9	0	64	Orta
18	16	9	0	64	Orta
19	16	9	0	64	Orta
20	13	12	0	52	Orta
21	13	12	0	52	Orta
22	13	12	0	52	Orta
23	12	13	0	48	Orta
24	12	13	0	48	Orta
25	8	17	0	32	Düşük
26	7	18	0	28	Düşük
27	6	19	0	24	Düşük

Tablo 8 incelendiğinde 72-100 arası puan alan 13 öğrencinin kavram öğrenme başarısının yüksek olduğu, 36-68 arası puan 11 öğrencinin kavram öğrenme başarısının orta olduğu, 0-32 arası puan alan 3 öğrencinin ise kavram öğrenme başarısının düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, Kavram Analizi Stratejisi'nin öğrencilerin kavram öğrenme başarısını olumlu yönde etkilediğini gösteren başka bir bulgudur.

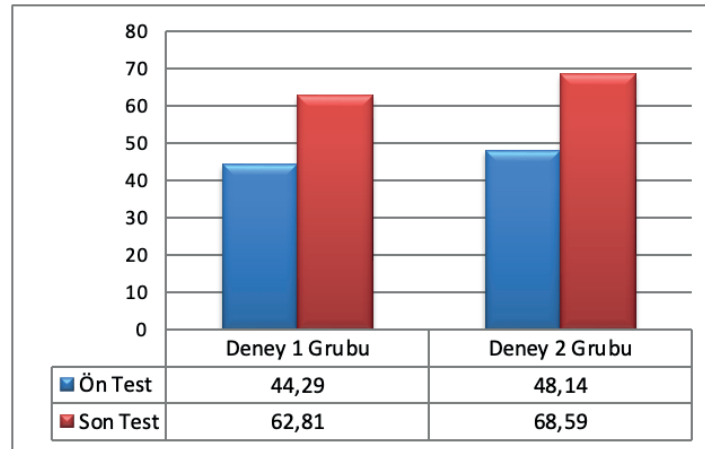
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemini “De Cecco Kavram Öğretim Modeli'nin uygulandığı Deney 1 grubu ile Martorella Kavram Analizi Stratejisi'nin uygulandığı Deney 2 grubunun son test puanları arasında kavram öğrenme başarısı açısından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Deney 1 ve Deney 2 gruplarının son test puanlarına Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Deney 1 ve Deney 2 gruplarının son test puanlarına ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Std. Hata	sd	t	p
Deney 1 Son Test	27	62,81	16,29	3,13	52	1,111	0,272
Deney 2 Son Test	27	68,59	21,56	4,14			

Tablo 9 incelendiğinde p değerinin 0,05'ten büyük olması, araştırmanın dördüncü alt problemini cevaplamaktadır ($p=0,272$). Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları karşılaştırıldığında Deney 1 ve Deney 2 gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(52)} = 1,111$, $p(0,272) > 0,05$]. Bu durum, De Cecco Kavram Öğretim Modeli'nin uygulandığı Deney 1 grubu ile Martorella Kavram Analizi Stratejisi'nin Uygulandığı Deney 2 grubu öğrencilerinin kavram öğrenme başarısı açısından birbirine yakın düzeyde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Son test puan ortalamaları dikkate alındığında Deney 2 grubu öğrencilerinin başarı düzeyinin Deney 1 grubu öğrencilerine nispeten daha iyi durumda olduğu görülmektedir. Bu fark, yalnızca matematiksel bir değer taşımaktadır. Grupların ön test-son test ortalama puanları, Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Grupların ön test-son test puan ortalamaları

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemini “Kavram öğrenme başarısını etkileyen unsurların incelenmesi bağlamında öğrencilerin kavram öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda deney gruplarından 10'ar öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinden elde edilen veriler, özet bir içerik sunmak amacıyla karşılaştırmalı nitel kod listesi halinde Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Deneysel gruplarına ait nitel kodların karşılaştırılması

Temalar	Deneysel 1 Grubu (De Cecco Kavram Öğretim Modeli) Kod Listesi	Deneysel 2 Grubu (Martorella Kavram Analizi Stratejisi) Kod Listesi
Kavram öğretimi uygulamalarının etkili yönleri	Çevreyi öğrenme Ülkemizi tanıma Eğlenme Etkinlikler Görseller	Eğlenirken öğrenmek Çevreyi tanıma Dersi sevmek Etkinlikler Merak duygusu Motivasyon Örnekler
Kavram öğretimi uygulamalarının dikkat çeken yönleri	Ekvator Mutlak konum Yeryüzü şekilleri Görseller İpuçları Etkinlikler Pek bir şey yok.	Ekvator Yeryüzü şekilleri Paralel Başlangıç Meridyeni Görseller Etkinlikler Dikkatimi çeken bir şey olmadı.
Eğlenceli bir ders ortamında kazanılan davranışlar	Yeni şeyler öğrenme Eğlenirken öğrenme Zor kavramları öğrenme Derste sıkılmama Mutlu olma Aktif katılım	Akılda kalma Eğlenirken öğrenme Yeni şeyler öğrenme Odaklanma Görsel hafızayı güçlendirme Derste sıkılmama Aktif katılım Oyun oynama hissi
Kavram öğretimi uygulamalarında öğrenme sürecinin etkenleri	Anahtar kelimeler Görseller Tümevarım Materyaller Örnekler Yazı büyüklüğü Soyut kavramlar İfade yetersizliği Geleneksel öğretimden kaynaklanan algılar Kavram karmaşası	Örnekler Görseller Ön bilgiler Tümevarım Ayırt edici özellikler Materyaller Karşılaştırma Ayırt edici olmayan özellikler Soyut kavramlar Okuduğunu anlamama Olumsuz örnekler Kavram karmaşası
Kavram öğretimi uygulamalarında örneklerin etkisi	Karşılaştırma Pekiştirme Kavramsal değişim Yansıma Kavram karmaşası	Karşılaştırma Akılda kalma Hatırlama Pekiştirme Etkisi olmadı
Kavram öğretimi uygulamalarında yakın çevreden örneklerin etkisi	Yaşanılan yer Ön bilgi Dikkat çekme Harita bilgisi Yakın çevreyi öğrenme Akılda kalma	Yaşanılan yer Bağdaştırma Ön bilgi İlgi çekme Yakın çevreyi öğrenme Akılda kalma
Kavram öğretimi uygulamalarında materyallerin etkisi	Anlama Hatırlama Benzetme Karşılaştırma Eğlenme İlgi çekme Aktif katılım Heyecan duyma	Anlama Somutlaştırma Açıklama Benzetme Karşılaştırma

Deney grupları arasında toplamda 27 benzer ve 43 farklı kod bulunmuştur. Deney 1 grubunda Kavram Öğretim Modeli'nin aşamalarına uygun olarak *anahtar kelimeler*, *ipuçları* ve *tümevarım* kodları; Deney 2 grubunda Kavram Analizi Stratejisi'ne uygun olarak *ayırt edici özellikler*, *ayırt edici olmayan özellikler* ve *tümdengelim* kodları dikkat çekmektedir. Kavram öğretim uygulamalarında kullanılan *örnekler*, *görseller* ve *etkinlikler* kodlarına her iki grupta da rastlanmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler dersinde farklı kavram öğretim uygulamalarını (De Cecco Kavram Öğretim Modeli ile Martorella Kavram Analizi Stratejisini) karşılaştırmayı ve uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlayan araştırmada uygulamaların benzer ve farklı yönlerini içeren sonuçlara ulaşılmıştır.

Kavram öğrenme başarısı açısından Deney 1 grubunun Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, De Cecco Kavram Öğretim Modeli'nin öğrencilerin kavram öğrenme başarısını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanmaktadır. Buna ek olarak öğrencilerin son test başarı puanları, Çaycı (2007) tarafından yapılan sınıflandırma şekline göre değerlendirildiğinde 9 öğrencinin yüksek, 18 öğrencinin orta düzeyde kavram öğrenme başarısına sahip olduğu ve kavram öğrenme başarısı düşük öğrencinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kavram öğrenme başarısını etkileyen unsurlar incelendiğinde ise öğrenciler uygulamalarda kullanılan anahtar kelimelerin ve etkinliklerin öğrenmede etkili olduğunu, bu özellikler sayesinde doğal çevreyi ve ülkemizi tanıdıklarını söylemişlerdir. Ayrıca kavram örneklerinde kullanılan görseller ile somut materyallerin öğrencilerin dikkatini çektiği, görüşmede verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Turan'ın (2002) kavram ve terim öğretiminde kullanılacak örnekler ile örnek materyallerin çocuğun gelişim ve öğrenme seviyesine uygun olması gerektiğiyle ilgili görüşü, araştırmanın sonuçlarıyla benzeşmektedir. Kavram Öğretim Modeli bu bağlamda değerlendirilecek olursa, uygulamada kullanılan materyaller kavram öğretimini desteklemekte ve öğrencilere eğlenceli bir ders ortamı yaratmaktadır. Öğrenciler, uygulamalar sırasında sıkılmadıklarını, mutlu olduklarını, aktif katılım gösterdiklerini ve en önemlisi eğlenirken öğrendiklerini söylemişlerdir. Buradan yola çıkarak eğlenceli bir ders ortamının duyuşsal etkileri kadar bilişsel etkilerinin de olduğu, bu ortamda öğrencilerin kavramları doğru anlayarak kavram öğrenme başarılarının arttığı düşünülmektedir. Bu sonuç, bu konuda yapılan farklı araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Ayana, 2018; Çakır, 2019; Kandemir, 2023; Memişoğlu ve Tarhan, 2016; Özdoğan, 2019; Ulusoy ve Gülüm, 2009).

Kavram Öğretim Modeli'nde uygulamanın içerdiği tümevarım yaklaşımının kavram öğrenme başarısına etkisi merak edilmektedir. Çünkü bu konu, araştırma sorusuyla doğrudan bağlantılıdır. Öğrenciler ilk önce kavramların özelliklerini ve örneklerini öğrendiklerini, sonrasında ise bu özelliklerden yola çıkarak kavramın tanımına kendilerinin ulaştıklarını belirtmişlerdir. Burada anahtar kelimelerin kullanılarak çağrışım yoluyla kavrama ulaşılması, merak duygusunun oluşturularak akıl yürütme süreçlerinin harekete geçirilmesi, öğrenci merkezli bir anlayışla aktif katılımın sağlanması gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Kavram Öğretim Modeli'nin kavram öğrenme başarısını olumsuz etkileyen birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan bazıları öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler, kavram öğretiminde her ne kadar çeşitli görseller ve somut materyaller ile desteklenseler de bazı öğrenciler gelişimsel olarak buldukları dönem itibarıyla ve/veya ön bilgilerinin yetersizliği sebebiyle koordinat, matematik konum, özel konum, paralel, meridyen gibi bazı soyut kavramları algılamakta güçlük çekmişlerdir. Bu durum, sosyal bilgiler dersindeki coğrafi kavramların öğretimine yönelik farklı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Çal Pektaş, 2021; Gökçe ve Öztürk, 2013; Kılıçoğlu, 2011; Soylu, 2019; Şentürk, 2022; Talay, 2011). Buradan yola çıkarak Deney 1 grubundaki bazı öğrencilerin kavram öğrenme başarısının orta düzeyde olmasında bahsedilen sınırlılıkların payı olduğu düşünülmektedir.

Kavram öğrenme başarısı açısından Deney 2 grubunun Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçlarına bakıldığında ise öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, Martorella Kavram Analizi Stratejisi'nin öğrencilerin kavram öğrenme başarısını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanmaktadır. Buna ek olarak öğrencilerin son test başarı puanları, Çaycı (2007) tarafından yapılan sınıflandırma şekline göre değerlendirildiğinde 13 öğrencinin yüksek, 11 öğrencinin orta ve 3 öğrencinin düşük düzeyde kavram öğrenme başarısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Kavram Analizi Stratejisi kullanılarak yapılan diğer deneysel çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Karataş Coşkun, 1999; Yükselir, 2006).

Alan yazınında yer alan araştırma sonuçlarından farklı olarak bu çalışmada nicel sonuçlar açıklanırken nitel sonuçlardan (yarı yapılandırılmış görüşme verilerinden) yararlanılmıştır. Bu anlamda araştırma, Kavram Analizi Stratejisi kullanılarak yapılan çalışmalara farklı bir boyut kazandırmaktadır. Kavram Analizi Stratejisi'nde kavram öğrenme başarısını etkileyen unsurlar incelendiğinde öğrenciler, uygulamada kullanılan görsellerin ve kavram içeriklerinin dikkatlerini çektiğini, etkinliklerin ve merak duygusunun kavram öğrenmeyi etkilediğini söylemişlerdir. Ayrıca coğrafi kavramları öğrenerek doğal çevreyi tanıdıklarını; harita, plan, kroki gibi birbirine yakın kavramların farkını anladıklarını belirtmişlerdir. Öner ve Budak'ın (2012) araştırmasında tam tersi bir sonuçla karşılaşmış ve öğrencilerin harita, plan, bölge ve kroki kavramlarını karıştırdıkları tespit edilmiştir. Aynı şekilde Çakmak (2006) ve Özdoğan (2019), araştırmalarında öğrencilerin bu kavramlarla ilgili kavram yanlışlığına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda öğrencilerin birbirine yakın coğrafi kavramları karıştırmaması ve kavram yanlışlığı yaşamaması için kavram öğretiminin somut materyallerle desteklenmesi gerekmektedir. Martorella'ya (1998) göre kavram analizi yapıldıktan sonra kavramlara uygun materyaller hazırlanarak belirlenen aşamalara göre sunum yapılmalıdır. Nitekim öğrenciler, uygulamada kullanılan materyaller sayesinde çok eğlendiklerini, sıkılmadıklarını, aktif katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca materyallerin kavramları somutlaştırdığını ve anlamalarını kolaylaştırdığını bildirmişlerdir. Bu sonuç, sosyal bilgiler kavramlarının öğretiminde materyal kullanımıyla ilgili farklı araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Dere, 2019; Kahveci ve Şeker, 2022; Soylu ve Memişoğlu, 2019; Yarar Kaptan, Beldağ ve Uçar, 2021).

Araştırma sorusu gereği kavram öğrenme başarısına etkisi en çok merak edilen unsur, uygulamanın içerdiği tümdengelim yaklaşımıdır. De Cecco Kavram Kavram Öğretim Modeli'nin aksine Martorella Kavram Analizi Stratejisi'nde öğrencilere ilk aşamada direkt kavramın adı ve tanımı verilmektedir. Kavramın tanımı ise genellikle kavramın ayırt edici özelliklerini içermektedir. Tanımdan sonra kavramın ayırt edici olan ve ayırt edici olmayan özellikleri, ardından kavramın olumlu ve olumsuz örnekleri verilerek kavram analiz edilmekte, yani genelden özele doğru bir içerik akışı sunulmaktadır. Bu sunuş biçimine yönelik öğrencilerden bazıları, tanımdan yola çıkarak kavramların özelliklerini ve örneklerini daha iyi anladıklarını söylemişlerdir. Turan (2002), kavram öğretiminde belirli bir sıra izlemenin öğrenmeyi kolaylaştıracağını ve kavramın öğrencilerin zihninde kalıcı olacağını söyleyerek bu sonucu desteklemiştir.

Kavram Analizi Stratejisi'nde öğrenmeyi kolaylaştıran etkenler olduğu gibi zorlaştıran etkenler de bulunmaktadır. Bu etkenler, uygulamaların etkisini sınırlayıp kavram öğrenme başarısını olumsuz etkilemektedir. Bazı öğrenciler, kavramların ayırt edici olmayan özelliklerini pek anlayamadıklarını ve bunun kafalarını karıştırdığını söylemişlerdir. Ayrıca koordinat, matematik konum, özel konum, paralel, meridyen gibi soyut kavramları ilk başta anlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Burada kavram öğrenmeyi zorlaştıran etkenler arasında en dikkat çeken ve beklenmeyen faktör, ayırt edici olmayan özelliklerin anlaşılabilmesidir. Zira kuramsal çerçevede bu aşamadan Kavram Analizi Stratejisi'nin kritik unsurlarından biri olarak bahsedilmektedir. Bununla ilgili Kılıç (2007), öğrencilerin "ayırt edici özellik", "ayırt edici olmayan özellik" gibi terimlerle ilk defa karşılaşılıyor olmaları sebebiyle bu terimlerin öğrencilere karışık geldiğini düşünmektedir. Martorella (1986), kavramı yeterince anlayamamış biri için ayırt edici olmayan özelliklerin bir karışıklık nedeni olabileceğini, oysa aynı özelliklerin kavramı çok açık biçimde anlamış biri için genellikle zenginlik oluşturabileceğini söyleyerek mevcut durumu özetlemektedir.

Araştırmanın temelini oluşturan ve son aşamada açıklanması gereken soru, bahsedilen kavram öğretim uygulamalarından hangisinin daha etkili olduğudur. Bu soruya yanıt vermek için Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları karşılaştırıldığında Deney 1 ve Deney 2 gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, De Cecco Kavram

Öğretim Modeli'nin uygulandığı Deney 1 grubu ile Martorella Kavram Analizi Stratejisi'nin Uygulandığı Deney 2 grubu öğrencilerinin kavram öğrenme başarısı açısından birbirine yakın düzeyde olduğunu göstermektedir.

Kavram öğretim uygulamalarında aslında en çok sunuş biçiminin yani tümevarım ve tümdengelim yaklaşımlarının etkisi merak edilmektedir. Deney 1 grubundaki bazı öğrenciler, anahtar kelimeler, çağrışım ve örnekler yoluyla kavramın tanımına ulaşmanın etkili olduğunu savunurken, Deney 2 grubundaki bazı öğrenciler tanımdan hareket ederek kavramın ayırt edici özelliklerini ve örneklerini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Burada “tümevarım” ve “tümdengelim” kelimeleri, öğrenciler tarafından bizzat zikredilmese de verdikleri cevaplardan bu yaklaşımlara işaret ettikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler kavramlarının öğretiminde hangi yaklaşımın daha etkili olduğu sorusuna bu araştırmanın vereceği cevap, her iki yaklaşımın da doğru kullanıldığı takdirde etkili sonuçlar verebileceğidir. Turan (2002), coğrafya öğretiminde hem tümevarım hem de tümdengelim yaklaşımının kullanılabilirliğini söyleyerek bu görüşe destek olmuştur. Sönmez (2007), yine aynı şekilde öğretimde her iki yaklaşımın tercih edilebileceğini bildirmiştir. Senemoğlu (2015) ise soyut düzeyde etkili kavram öğrenmeyi sağlamak için tümevarım ve tümdengelim işlemlerinin doğru düzenlenmesi gerektiğini söylemektedir. Aksi takdirde öğrencilerin bağımsız olarak kavramın özelliklerini bulmalarını istemek zaman israfı olabilmektedir. Buna karşılık kavramın örneklerini ve örnek olmayanlarını vermeden sadece sözel bilgiyi öğretmek de kavramı anlamadan ezberlemeye neden olabilmektedir.

Alan yazınında yer alanda tartışmalardan anlaşılmaktadır ki, kavram öğretiminde hangi yaklaşımın daha etkili olduğu sorusunun cevabı, uygulayan kişiye, uygulanan kitleye ve uygulama şekline göre değişiklik göstermektedir. Aksoy (2000), tümdengelim yaklaşımının genel olarak öğrencinin kavrama yönelik ön bilgileri olmadığı durumlarda öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade ederken, Memişoğlu (2021) tümevarım yaklaşımını öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Ayas (2016) ise aslında bu iki yaklaşımın birbiriyle bağdaşmaz olmadığını; deneyimlerden genellemeye gitme süreciyle öğretimin küçük yaşlarda, tanımlarla kavram geliştirme ise üst kademelerde daha etkili olabileceğini; bazı hallerde her iki yaklaşımın birlikte kullanılmasının etkili bir öğrenme sağlayabileceğini belirtmektedir. Sonuç olarak tümevarım yaklaşımını benimseyen De Cecco Kavram Öğretim Modeli ve tümdengelim yaklaşımıyla yürütülen Martorella Kavram Analizi Stratejisi, sosyal bilgiler dersindeki coğrafi kavramların öğretiminde etkili iki seçenek olarak karşımızda durmaktadır.

Öneriler

- Kavram öğretimine başlamadan önce öğrencilerin ön bilgileri tespit edilip öğretim süreci öğrenci seviyesine göre planlanmalıdır. Örneğin paralel ve meridyen gibi coğrafi kavramların öğretimine başlamadan önce en basit şekliyle yön kavramlarına değinilmelidir.
- Kavramların tanımı, olabildiğince kısa ve anlaşılır bir dille verilmeli, kavramlara ait görseller öğrencilerin tahtada rahatlıkla görebileceği boyutta olmalıdır.
- De Cecco Kavram Öğretim Modeli'nde öğrencilerin anahtar kelimeler ve çağrışım yoluyla kavrama ulaşmaları sağlanırken kelime tahmin oyunlarından faydalanılabilir.
- Martorella Kavram Analizi Stratejisi'ne başlamadan önce öğrencilere ayırt edici özellik, ayırt edici olmayan özellik, olumlu örnek, olumsuz örnek kavramları açıklanarak bunlarla ilgili alıştırmalar yapılabilir. Aynı şekilde De Cecco Kavram Öğretim Modeli'ni uygulamadan önce öğrencilere olumlu örnek ve olumsuz örnek kavramları anlatılabilir.
- Nicel veri analizinden sonra kavram öğrenme başarısı orta ve düşük düzeyde öğrencilerle kavram yanlışlarının tespitine yönelik çalışmalar yapılabilir.

| EXTENDED ABSTRACT |

A Comparison of Different Concept Teaching Practices in Social Studies Courses: A Mixed Methods ResearchErcan KOÇAN,  Yılmaz GEÇİT **INTRODUCTION**

Social studies is a course based on social sciences and humanities and includes many disciplines. This multidisciplinary structure of the social studies course requires students to learn many information, events and phenomena. However, it is not possible to keep all of these in mind. For this, they need to learn concepts, which are the building blocks of knowledge, and think conceptually. Concept teaching for this purpose is all teaching activities carried out to teach concepts. These activities are considered a part of curricula and in order for curricula to achieve their goals, conceptual content and the learning-teaching process should be organized in a way that is appropriate for students. However, it does not seem realistic to achieve these goals with traditional teaching methods (Akarsu & Geçit, 2020). This situation points to the importance of social studies course and concept teaching.

The models and strategies used in concept teaching are divided into two as inductive and deductive approaches according to the order of presentation. These approaches attach importance to the acquisition of different competences apart from concept teaching (Memişoğlu, 2021). Some of these models and strategies, which are mostly used in the fields of social studies and science education, include deductive and some include inductive application flow. Klausmeier (1992), Merrill and Tennyson (1977), Michaelis and Garcia (1996) followed a deductive approach in concept teaching. De Cecco (1968), Joyce and Weil (1992) and Taba (1967) proposed an inductive approach (Bozkurt, 2018; Urhan, 2019). Martorella (1986) adopted the deductive approach by going from the whole to the part (from definition to examples) in his Concept Analysis Strategy, and the inductive approach by going from the part to the whole (from examples to definition) in the Concept Teaching Model he applied after the analysis. This study aimed to compare these approaches by applying De Cecco's Concept Teaching Model (induction) and Martorella's Concept Analysis Strategy (deduction).

Considering the aforementioned points related to the teaching of social studies concepts, the main problem of the research is "Is De Cecco Concept Teaching Model (inductive approach) or Martorella Concept Analysis Strategy (deductive approach) more effective in teaching social studies concepts? What are the factors affecting students' success in concept learning in these practices?" questions. In this context, answers to the following subproblems were sought:

1. Is there a significant difference between the pre-test scores of Experiment 1 group to which De Cecco Concept Teaching Model was applied and Experiment 2 group to which Martorella Concept Analysis Strategy was applied?

2. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the Experiment 1 group to which De Cecco Concept Teaching Model was applied in terms of concept learning achievement?
3. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the Experiment 2 group to which Martorella Concept Analysis Strategy was applied in terms of concept learning achievement?
4. Is there a significant difference between the post-test scores of Experiment 1 group to which De Cecco Concept Teaching Model was applied and Experiment 2 group to which Martorella Concept Analysis Strategy was applied in terms of concept learning achievement?
5. What are the students' views on concept teaching practices in the context of examining the factors affecting the success of concept learning?

METHOD

Mixed methods approach was used in this study. Since experimental interventions formed the basis of the research, priority and focus were given on the quantitative design (sequential QUANTITATIVE → qualitative). In order to support and explain the quantitative findings, a nested mixed design (Creswell and Plano Clark, 2014) was used and qualitative data were embedded into the quantitative design because the pre-test-post-test difference scores obtained as a result of experimental studies provide only quantitative data about the effect of concept teaching practices, but do not contain details about the factors affecting concept teaching.

In the quantitative aspect of the study, pre-test-post-test experimental design without control group was used. Since the aim of the study was to compare the effects of different experimental interventions on the dependent variable, the control group was not included. Similar studies are frequently encountered in social sciences (Demirci, 2019; Topkaya, 2016; Yalçın, 2018; Yılar & Şimşek, 2017; Yıldırım, Akman, & Alabay, 2012). The independent variable of the study is De Cecco Concept Teaching Model for Experiment 1 group and Martorella Concept Analysis Strategy for Experiment 2 group; the dependent variable is concept learning achievement for both groups.

In the qualitative dimension of the research, semi-structured interviews were conducted with 10 students in the experimental groups in order to support the quantitative data with qualitative data. Concept Achievement Test (CAT) and Semi-structured Interview Form were used as data collection tools in the study. The data were analysed using descriptive method and parametric tests. After the analysis of the data, the scores of the students obtained from the CAT were classified in order to evaluate the success of concept learning. In this process, the classification made by Çaycı (2007) was taken as an example. Here;

1. Students with scores between 0-32 (0-8 correct answers) have 'low' success in concept learning,
2. The concept learning success of the students with scores between 36-68 (9-17 correct answers) is 'moderate',
3. The concept learning success of the students with 72-100 points (18-25 correct answers) is evaluated as 'high'.

For the reliability of the research, a field expert lecturer was consulted. In the reliability calculations, the rate of agreement between the researcher and the expert opinion was examined. The formula developed by Miles and Huberman (1994) [Reliability Formula = Agreement / (Agreement + Disagreement)] was used in the calculation. As a result of the analysis of qualitative data, 7 themes and 15 categories were produced for both groups. The agreement rate between the researcher and the expert opinion for these data was found to be 100%. Forty-seven codes were generated from the qualitative data of the Experiment 1 group and the agreement rate between the coders was found to be 85% [$40 / (40 + 7) = 0.85$]. Fifty codes were generated from the qualitative data of the Experiment 2 group and the agreement rate between the coders was calculated as 82% [$41 / (41 + 9) = 0.82$]. Miles and Huberman (1994) accept that the research is reliable if the reliability calculations are above 70%.

FINDINGS

In this section, the findings obtained from the analysis of the data are arranged by considering the questions that the research seeks to answer.

Findings and Comments Related to the First Subproblem

Regarding the first subproblem, Independent Samples t-Test was applied to the pre-test scores of Experiment 1 and Experiment 2 groups. As a result of the t-test, the p values expressing the level of significance are greater than 0,05, which answers the first subproblem of the research ($p=0,412$). When the Independent Samples t-Test results were compared, no significant difference was found between the pre-test scores of Experiment 1 and Experiment 2 groups [$t_{(52)} = 0,827$, $p(0,412)>0,05$]. This can be interpreted as that the groups were academically equivalent before the experimental intervention. Considering the pre-test mean scores, it is found that the readiness level of the students in the Experimental 2 group was better than that of the students in the Experimental 1 group. This difference has only a mathematical value.

Findings and Comments Related to the Second Subproblem

Regarding the second subproblem, Dependent Samples t-Test was applied to the pre-test and post-test scores of Experiment 1 group and a statistically significant difference was found between the pre-test and post-test scores of Experiment 1 group students [$t_{(26)} = 6,79$, $p<0,05$]. The mean score, which was 44.29 before the experiment, increased to 62.81 after the intervention. The high post-test scores are the main factor that creates a significant difference. This situation, which emerged in favour of the post-test, can be interpreted as that the De Cecco Concept Teaching Model, which was carried out with the Experiment 1 group in the teaching of social studies concepts, positively affected the concept learning success of the students. The calculated effect size value was Cohen's $d= 1,17$. According to this value, the effect size found to be strong is also significant.

It is found that 9 students with scores between 72-100 had high concept learning achievement, 18 students with scores between 36-68 had medium concept learning achievement, and there were no students with low concept learning achievement since there were no students with scores between 0-32. This is another finding demonstrating that the Concept Teaching Model positively affected students' concept learning achievement.

Findings and Comments Related to the Third Subproblem

Regarding the third subproblem, Dependent Samples t-Test was applied to the pre-test and post-test scores of the Experimental 2 group. There is a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the Experimental 2 group students [$t_{(26)} = 8,48$, $p<0,05$]. The mean score, which was 48.14 before the experiment, increased to 68.59 after the intervention. The high post-test scores are the main factor that creates a significant difference. This situation, which emerged in favour of the post-test, can be interpreted as that the Martorella Concept Analysis Strategy, which was carried out with the Experiment 2 group in teaching social studies concepts, positively affected the students' success in concept learning. In addition, the effect size value Cohen's $d=1,01$ was found. According to this value, the effect size found to be strong is also significant.

It is seen that the concept learning achievement of 13 students with scores between 72-100 is high, the concept learning achievement of 11 students with scores between 36-68 is medium, and the concept learning achievement of 3 students with scores between 0-32 is low. This is another finding showing that Concept Analysis Strategy positively affects students' concept learning achievement.

Findings and Comments Related to the Fourth Subproblem

Regarding the fourth subproblem, Independent Samples t-test was applied to the post-test scores of Experiment 1 and Experiment 2 groups. As a result of the t-test, the *p* value expressing the significance level was greater than 0,05, which answered the fourth subproblem of the research ($p=0,272$). When the results were compared, no significant difference was found between the post-test scores of Experiment 1 and Experiment 2 groups [$t_{(52)} = 1,111, p(0,272)>0,05$]. This situation can be interpreted as that the students of Experiment 1 group to which De Cecco Concept Teaching Model was applied and Experiment 2 group to which Martorella Concept Analysis Strategy was applied were at a similar level in terms of concept learning success. When the post-test mean scores are taken into consideration, it is observed that the achievement level of the students in the Experiment 2 group is relatively better than that of the students in the Experiment 1 group. This difference has only a mathematical value. The pre-test and post-test mean scores of the groups are shown in Figure 1.

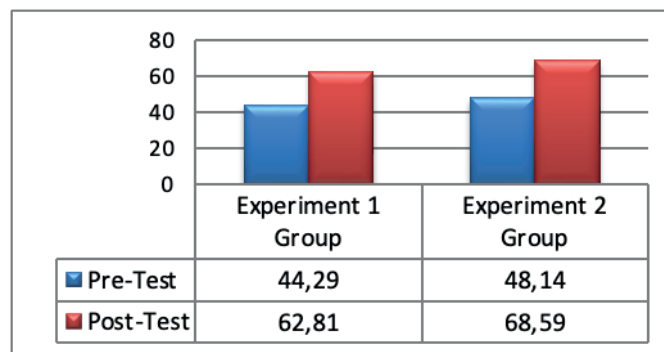


Figure 1. Pre-test-post-test mean scores of the groups

Findings and Comments Related to the Fifth Subproblem

Regarding the fifth subproblem, semi-structured interviews were conducted with 10 students from each experimental group and the data were analysed by content analysis technique. Qualitative codes for the findings obtained are summarised and presented comparatively in Table 1.

Table 1. Comparison of qualitative codes of the experimental groups

Themes	Experiment 1 Group (De Cecco Concept Teaching Model) Code List	Experiment 2 Group (Martorella Concept Analysis Strategy) Code List
Effective aspects of concept teaching practices	Learning about the environment Getting to know our country Enjoyment Events Visuals	Learning while having fun Recognising the environment Enjoying the lesson Events Sense of curiosity Motivation Examples
Remarkable aspects of concept teaching practices	Equator Absolute location Landforms Visuals Tips Events Nothing much.	Equator Landforms Parallel Start Meridyeni Visuals Events I didn't notice anything.

Behaviours acquired in a fun lesson environment	Learning new things Learning while having fun Learning difficult concepts Not being bored in class Being happy Active participation	Retention Learning while having fun Learning new things Focusing Strengthening visual memory Not being bored in class Active participation Feeling of playing games
Factors of the learning process in concept teaching practices	Key words Visuals Induction Materials Examples Font size Abstract concepts Lack of expression Perceptions arising from traditional teaching Concept confusion	Examples Visuals Preliminary information Deduction Distinguishing features Materials Comparison Non-distinctive features Abstract concepts Reading comprehension Negative examples Concept confusion
The effect of examples in concept teaching practices	Comparison Reinforcement Conceptual change Reflection Concept confusion	Comparison Retention Recall Reinforcement No impact
The effect of examples from the immediate environment on concept teaching practices	Place of residence Preliminary information Attracting attention Map information Learning the immediate environment Retention	Place of residence Cohesion Preliminary information Attracting attention Learning the immediate environment Retention
The effect of materials in concept teaching practices	Understanding Recall Analogy Comparison Enjoyment Attracting attention Active participation Excitement	Understanding Embodiment Description Analogy Comparison

DISCUSSION AND CONCLUSION

In the research aiming to compare different concept teaching practices (De Cecco Concept Teaching Model and Martorella Concept Analysis Strategy) in social studies course and to examine students' views on the practices, the results revealing various aspects of the practices were obtained.

Concerning the factors affecting the success of concept learning the students stated that the keywords and activities used in the practices were effective in learning and that they recognised the natural environment and our country thanks to these features. In addition, it is understood that the visuals and concrete materials used in the concept examples attracted the attention of the students. The results of this study are consistent with Turan's (2002) who stated that the examples and sample materials to be used in concept and term teaching should be suitable for the development and learning level of the child. When the Concept Teaching Model is evaluated in this context, the materials used in the application support concept teaching and create a fun lesson environment for the students. The students stated that they were not bored, they were happy, they actively participated

and most importantly they learnt while having fun. Based on this, it is thought that a fun lesson environment has cognitive effects as well as affective effects, and in this environment, students' success in concept learning increases by understanding the concepts correctly. This result is in accord with the results of different studies on this subject (Ayana, 2018; Çakır, 2019; Kandemir, 2023; Memişoğlu & Tarhan, 2016; Özdoğan, 2019; Ulusoy & Gülüm, 2009).

The effect of the inductive approach included in the Concept Teaching model on concept learning success is a matter of curiosity, as this issue is directly related to the research question. The students stated that they first learnt the properties and examples of the concepts, and then they reached the definition of the concept by themselves based on these properties. It is thought that factors such as reaching the concept through association by using keywords, activating reasoning processes by creating a sense of curiosity, and ensuring active participation with a student-centred approach are effective here

Another question that the research seeks to answer is the effect of the deductive approach included in the Martorella Concept Analysis Strategy. Unlike the De Cecco Concept Concept Teaching Model, in the Martorella Concept Analysis Strategy, students are given the name and definition of the concept directly at the first stage. The definition of the concept usually includes the distinguishing features of the concept. After the definition, the concept is analysed by giving distinctive and non-distinctive features of the concept, followed by positive and negative examples of the concept, in other words, a content flow from general to specific is presented. Some of the students stated that they understood the properties and examples of concepts better based on the definition. Turan (2002) supported this result by stating that following a certain sequence in concept teaching would facilitate learning and the concept would be permanent in students' minds.

The question that forms the basis of the research and should be explained in the last stage is which of the mentioned concept teaching practices is more effective. Results showed no significant difference between the post-test scores of the two groups. This shows that the students of Experiment 1 group and Experiment 2 group were at a similar level in terms of concept learning success.

In concept teaching practices, the effect of the presentation style, that is, inductive and deductive approaches, is actually the most curious. While some students in the Experiment 1 group argued that it was effective to reach the definition of the concept through keywords, associations and examples, some students in the Experiment 2 group stated that they learnt the distinctive features and examples of the concept by moving from the definition. Although the words "induction" and "deduction" were not mentioned by the students themselves, it is understood that they pointed to these approaches. In this context, it is obvious that both approaches can give effective results if used correctly. Turan (2002) supported this view by stating that both inductive and deductive approaches can be used in geography teaching. Sönmez (2007) also stated that both approaches can be preferred in teaching. Senemoğlu (2015) states that inductive and deductive processes should be organised correctly to ensure effective concept learning at the abstract level and not to waste time. On the other hand, teaching only verbal information without giving examples and non-examples of the concept may cause memorisation without understanding the concept.

It is understood from the discussions in the literature that the answer to the question of which approach is more effective in concept teaching varies according to the practitioner, the audience and the method of application. While Aksoy (2000) states that the deductive approach generally facilitates learning when the student has no prior knowledge about the concept, Memişoğlu (2021) defines the inductive approach as a process in which the student actively participates in the learning process. Ayas (2016), on the other hand, states that these two approaches are not incompatible with each other; teaching with the process of generalising from experiences can be more effective at younger ages, while concept development with definitions can be more effective at higher levels; in some cases, using both approaches together can provide effective learning. In conclusion, De Cecco Concept Teaching Model, which adopts the inductive approach, and Martorella Concept Analysis Strategy, which is based on the deductive approach, are two effective options for teaching geographical concepts in the social studies course.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Açıkgöz, S. (2022). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: E Kare Eğitim Yayıncılık.
- Akarsu, A. H., & Geçit, Y. (2020). Tahmin et – gözle – açıkla. İçinde: T. Çelikkaya ve Y. Akbaş (eds.). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Akdağ, Ş. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin “Yeryüzünde Yaşam” ünitesindeki kavram yanılgıları*. (Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon).
- Akhan, N. D., & Kılıçoğlu, G. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında yer alan ekonomi kavramlarını anlama düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 24-47.
- Aksoy, B. (2000). *Kavramlara dayalı jeomorfoloji öğretimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *Öğrenme öğretimi ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama-Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncellenmiş biçimi* (1. Baskı). (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayana, M. (2018). *Sosyal bilgiler dersi ‘İpek yolunda Türkler’ ünitesindeki kavram yanılgıları ve öğretmenlerin öğrencilerin kavram yanılgıları ile ilgili farkındalıklarının tespiti*. (Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ).
- Ayas, A. (2016). Kavram öğrenimi. İçinde: S. Çepni (ed.). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balci, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Boz, E. & Çoban, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin harita ve coğrafi koordinatlarla ilgili kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK-2019)*, Eskişehir.
- Bozkurt, B. Ü. (2018). Kavram, kavramsallaştırma yaklaşımları ve kavram öğretimi modelleri: Kuramsal bir derleme ve sözcük öğretimi açısından bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 169(2), 5-23.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma felsefe sözlüğü*. (Geliştirilmiş ve Gözden Geçirilmiş Üçüncü Basım). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları* (3. Baskı). (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, A. (2019). *Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan ‘küresel bağlantılar’ öğrenme alanının öğretiminde görsel materyallerden yararlanmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Çakmak, F. (2006). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi nüfus ve yerleşme konusunda geçen kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları*. (Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon).
- Çal Pektaş, Ü. T. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin literatürdeki sosyal bilgiler dersi kavram yanılgılarına ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 102-120.
- Çaycı, B. (2007). *Kavram öğreniminde kavramsal değişim yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi*. (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Çelikkaya, T., & Akbaş, Y. (2020). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Çepni, S. (2021). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (9. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, T., Yel, Ü. & Tahiroğlu, M. (2022). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin İpek Yolu kavramına ilişkin bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 87-109.
- Çümen, D. & Demirkaya, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kavram yanılgılarını belirlemeye ve gidermeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 66-81.
- De Cecco, J. P. (1968). *The psychology of learning and instruction: Educational psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Demirci, S. (2019). *Dijital ve çalışma yapıları ile desteklenmiş kavram karikatürlerinin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kavramsal anlamaya etkisinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon).
- Demirkaya, H., & Karacan, H. (2016). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki bazı coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2(2), 38-57.
- Dere, İ. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim materyali geliştirme ve kullanımı hakkındaki görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22)41, 89-112.
- Doğanay, H. (2017). *Coğrafya bilim alanları sözlüğü* (Genişletilmiş 2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökçe, N. & Öztürk, F. (2013). İlköğretim öğrencilerinin coğrafya biliminin konularına ilişkin algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 92 – 118.
- Gümüş, N., & Avcı, G. (2016). Altıncı sınıflarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgılarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 191-206.
- Joyce, B., & Weil, M. (1992). *Models of teaching* (4th edition). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kahveci, M., & Şeker, M. (2022). Sosyal bilgiler öğrencilerinin insan ve çevre öğrenme alanı ile ilgili kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 402-418.

- Kandemir, E. (2023). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının kavram öğretim uygulamaları açısından incelenmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize).
- Karataş Coşkun, M. (1999). *Öğeleri belirleme kuramına dayalı kavram öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana).
- Kartal, A., & Turan, İ. (2015). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin zihin haritalarında vatandaşlık bilgileri ile ilgili kavram yanılgıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 373-383.
- Kılıç, F. (2007). Kavramların öğretiminde içerik öğelerinin açıklanmasının akademik başarıya etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3)2, 145-161.
- Kılıçaslan, H. (2021). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde oyunla kavram öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir).
- Kılıçoğlu, G. (2011). *Sosyal bilgiler derslerinde kavramsal değişim metinlerinin kavram yanılgılarını giderme üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Kılınç, E. (2012). *Conceptual learning in social studies classroom: An analysis of texas assessment of knowledge and skills (taks) social studies questions with and without concept*. Unpublished doctoral dissertation, The Office of Graduate Studies of Texas A&M University, USA. (UMI:3524737).
- Klausmeier, H. J. (1992). Concept learning and concept teaching. *Educational Psychologist*, 27(3), 267-286.
- Koçan, E. (2023). *Sosyal bilgiler dersinde farklı kavram öğretim uygulamalarının karşılaştırılması: Bir karma yöntem araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize).
- Kuzey, M., & Değirmenci, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita ve yön okuryazarlığına ilişkin kavramları anlama düzeyleri ve yavram yanılgıları. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(223), 207-230.
- Kürümlüoğlu, M. (2019). *6. sınıf sosyal bilgiler dersi Demokrasinin Serüveni ünitesindeki kavram yanılgılarını giderme: Bir eylem araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir).
- Martorella, P. H. (1986). *Teaching concepts*. In M.C. James (ed.), *Classroom teaching skills* (pp. 181 – 223). USA: Healy and Company.
- Martorella, P. H. (1998). *Social studies for elementary school children developing young citizens*. (2nd. ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Memişoğlu, H. (2021). Kavram öğretme yaklaşım ve stratejileri. İçinde: R. Sever (ed.) *Sosyal bilgiler eğitiminde kavram öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Memişoğlu, H., & Tarhan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 6-20.
- Merrill, M. D., & Tennyson, R. D. (1977). *Concept teaching: An instructional design guide*. NJ: Educational Technology Publications.
- Michaelis, U. J., & Garcia, J. (1996). *Social studies for children*. Boston: Allyn and Bacon.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd edition.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *Sosyal Bilgiler 6. ve 7. Sınıf Programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden 04.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Öner, Ü., & Budak, F.M. (2012). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler programlarında kullanılan kavramların öğrenci düzeyine uygunluğu. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 206-228.
- Özdoğan, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 6. sınıf öğrencilerinin harita bilgisi ve coğrafi koordinatlara ilişkin kavram yanılgılarına yönelik görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur).
- Polat, S., & Çalış, A. (2019). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde bazı kavramların algılanışları ve kavram yanılgıları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 2057-2072.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sever, R. (2021). *Sosyal bilgiler eğitiminde kavram öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Soylu, T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin kavram öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu).
- Soylu, T., & Memişoğlu, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(4), 464-484.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F.G. (2021). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, E. (2022). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Anadol Yayıncılık.
- Şentürk, G. (2022). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan coğrafya ile ilgili kavramların zihinde yapılanması*. (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya).

- Taba, H. (1967). *Teacher's handbook for elementary social studies: An inductive approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Talay, F. (2011). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında işlenen yeryüzünde yaşam ünitesinde geçen coğrafya kavramlarının kazandırılmışlık düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu).
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topkaya, Y. (2016). Doğal çevreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların etkililiğinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 259-272.
- Turan, İ. (2002). Lise coğrafya derslerinde kavram ve terim öğretimi ile ilgili sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 67-84.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2023). "Kavram" kavramı. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 01.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ulusoy, K., & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85-99.
- Urhan, E. (2019). *5. sınıf sosyal bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı kavramlarının öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak).
- Yalçın, H. G. (2018). *Fen bilimleri dersinde pozitif ve negatif motivasyonun kaygı düzeyine ve akademik başarıya etkisinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri).
- Yarar Kaptan, S., Beldağ, A., & Uçar, K. (2021). Sınıfı eğitimi öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersi özelinde öğrenme ortamı algıları. *Okul Öncesi ve Temel Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-24.
- Yılar, M.B. & Şimşek, U. (2017). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin başarı ve kalıcılığa etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-15.
- Yıldırım, S., Akman, B., & Alabay, E. (2012). Okul öncesi dönem çocuklarına sunulan montesorri ve mandala eğitiminin görsel algılama davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 92-103.
- Yılmaz, K., & Çiviler, M. (2012). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi "Yeryüzünde Yaşam" ünitesinde yer alan tarih kavramlarının öğretiminde karşılaşılan kavram yanlışları üzerine bir eylem araştırması. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-31.
- Yılmaz, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi Haklarını Öğreniyorum ünitesi ile ilgili kavramları anlama düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Yükselir, A. (2006). *İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler programında geçen kavramların kazanımı ve kalıcılığında kavram analizi yönteminin etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana).

EKLER (KAVRAM ÖĞRETİM UYGULAMALARINI İÇEREN DERS PLANI ÖRNEKLERİ)**Ek 1. Deney 1 Grubu Kavram Öğretim Uygulaması (De Cecco Kavram Öğretim Modeli)**

1.BÖLÜM DERS PLANI - HARİTA KAVRAMI (DE CECCO KAVRAM ÖĞRETİM MODELİ)	
Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	6. Sınıf
Öğrenme Alanı	İnsanlar, Yerler ve Çevreler
Konu	Coğrafi Konumu Öğreniyorum
Tarih	19-25 Aralık 2022
Süre	80 dk. (2 ders saati)
2.BÖLÜM	
Kazanım	SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.
Değerler	Vatanseverlik, Doğal çevreye duyarlılık
Beceriler	Harita okuryazarlığı, Karar Verme, Konum analizi, Mekânı algılama, Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
Kavram	Harita
Model	De Cecco Kavram Öğretim Modeli
Yöntem ve Teknikler	Anlatım, Soru-cevap, Beyin fırtınası, Eğitsel Oyun, Gösterip Yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri	Ders Kitabı, Akıllı Tahta, PowerPoint Sunumu, Miknatıslı Kâğıt Materyaller
Araç ve Gereçler	
	<p>1. DERS</p> <p>Dikkat Çekme:</p> <p>Miknatıslı kâğıt materyallerle sınıfa girilir. Öğrencilere bugün derste öğrenecekleri kavramla ilgili etkinlik yapılacağı söylenir.</p> <p>Güdüleme:</p> <p>Bu kavramı öğrenince ne işe yaradığını, bu kavramı oluşturan unsurları ve kavramın çeşitleri hakkında bilgi sahibi olacaksınız.</p> <p>Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:</p> <p>Dikkat Çekme</p> <p>Güdüleme</p> <p>Derse Geçiş</p> <p>Kavram Öğretimi</p> <p>Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Materyal kullanma, Tanım Yazma)</p> <p>(1. Adım: Beklenen davranışı açıklama)</p> <p>Derse geçiş:</p> <p>Harita kavramıyla ilgili görsel ve örnek sunmadan önce öğrencilere birtakım sorular yöneltilir ve öğrencilerin konuya merak duymaları sağlanır:</p> <p>✓ Dünyada ülkemizin bulunduğu yeri nasıl görüyoruz?</p> <p>✓ Sınırlarımızın nerede başlayıp bittiği nasıl anlıyoruz?</p> <p>✓ Karadeniz'in yeryüzü şekillerini çizmek istersek Karadeniz kadar büyük bir kâğıt bulup çizebilir miyiz? Peki, çizemezsek bu durumda ne yapmamız gerekir?</p> <p>(2. Adım: Baskın özellikleri vurgulama)</p> <p>Sorulara cevap alındıktan öğrencilere haritayla ilgili kuş bakışı, ölçek, düzlem, işaretler tablosu (lejant), ülke, sınır gibi çağrışım yapan kavramlar verilerek yardım edilir. Beyin fırtınası tekniğiyle tahminler alındıktan sonra kavramın adı öğrencilere söylenir. (3. Adım)</p> <p>Harita kavramının olumlu ve olumsuz örnekleri verilir.</p> <p>(4. Adım)</p>

Olumlu örnekler: Harita ve Plan



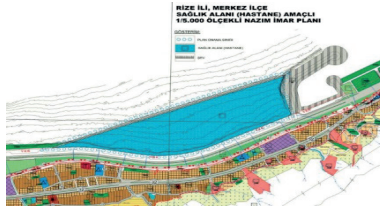
Görsel 1. Türkiye Siyasi Haritası



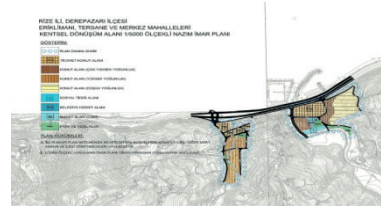
Görsel 2. Türkiye Coğrafi Bölgeler Haritası

✓ Kavramın bir diğer olumlu örneği plandır.

Plan, yeryüzünün bir kısmının büyük ölçekler kullanılarak çizilmiş haritasıdır. Planlar, 1/5.000 ölçekli ve daha büyüktür (Doğanay, 2017).



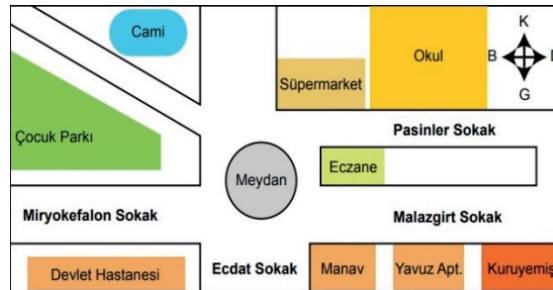
Görsel 3. Rize Şehir Hastanesi İmar Planı



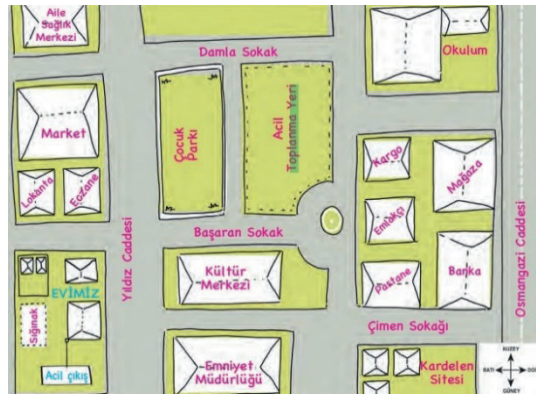
Görsel 4. Rize İli Derepaşarı İlçesi Kentsel Dönüşüm Projesi İmar Planı

Olumsuz örnek: Kroki

Kroki, bir yerin kuş bakışı görünümünün ölçeksiz olarak düzlem üzerine aktarılmasıdır (Tüysüz, 2022). Krokileri, harita ve planlardan ayıran bir diğer özellik ise kabataslak yani göz kararı çizilmeleridir.



Görsel 5. Kroki 1



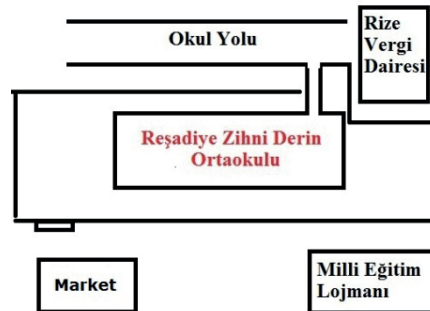
Görsel 6. Kroki 2

Harita kavramına yakın çevreden örnekler gösterilir. (5. Adım)



Görsel 7. Rize Haritası

- Yeni bir olumsuz örnek gösterilir (okulun krokisi) ve öğrencilere bu örneğin harita olup olmadığı, harita olması hangi özelliklere sahip olması gerektiği sorulur. (6. Adım)



Görsel 8. Okulun Krokisi

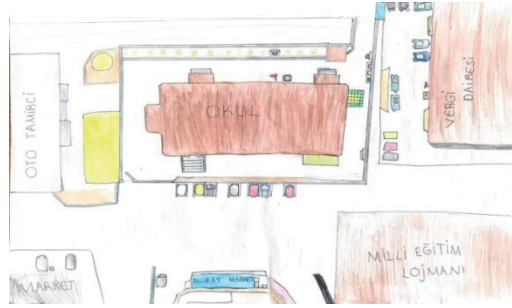
- Öğrencilerin harita kavramıyla ilgili verdikleri cevaba göre uygun pekiştireçler verilir. (7. Adım)

Krokinin harita ve plandan farkı tablo ile şematize edilerek öğrencilere gösterilir.

	Harita	Plan	Kroki
Kuş bakışı görünüş	✓	✓	✓
Ölçek	✓	✓	X
Düzleme aktarma	✓	✓	✓

Kroki; göz kararı, kabataslak çizilir ve bu yönüyle harita ve plandan farklıdır. Krokide ölçek yoktur, kroki bir harita değildir!

2. DERS: Kavram öğretimini pekiştirmek için ikinci ders tamamen etkinliğe ayrılır. Öğrencilerden A4 kâğıdına okulun, sınıfın ya da kendi odalarının krokisini çizmeleri istenir.



Görsel 9. Bir Öğrencinin Okul Krokisi

Kroki çizme etkinliği bittikten sonra daha önce hazırlanan mıknaatıslı kâğıtlar tahtaya yapıştırılır. Kâğıtların karışık bir şekilde olduğu ve bunları uygun yerlere yapıştırmaları gerektiği söylenir.

Etkinliklerden sonra öğrenciler kendi sözcükleriyle harita kavramının yazılı tanımını yaparlar. Bütün öğrencilerin katılımı sağlanır.

(8. Adım)

Harita: Yeryüzünün tamamının veya bir kısmının belirli bir oranda küçültülerek kuş bakışı olarak düzlem üzerine aktarılmasına harita adı verilir (Harut, 2022).

3.BÖLÜM	
Ölçme-Değerlendirme	Bütün öğrencilerin deftere yazdığı tanımlar kontrol edilerek gerekli dönütler verilir. Kavramın öğrenilme düzeyi ile ilgili asıl değerlendirme, son test (KBT) ile yapılır. (9. Adım)
4. BÖLÜM	

Görsel Kaynakça	1. Türkiye Siyasi Haritası http://cografyaharita.com/haritalarim/4turkiye-siyasi-haritasi.png
	2. Türkiye Coğrafi Bölgeler Haritası http://cografyaharita.com/haritalarim/4mturkiye_cograf_bolgeleri_haritasi.png
	3. Rize Şehir Hastanesi İmar Planı https://webdosya.csb.gov.tr/db/rize/duyurular/saglik-tesis—8230-56910.202.11209093259.pdf
	4. Rize İli Derepazarı İlçesi Kentsel Dönüşüm Projesi İmar Planı https://www.derepazari.bel.tr/uploads/files/RAPOR_5000.pdf
	5. Kroki 1 https://cdn.eba.gov.tr/yardimcikaynaklar/2022/11/kt/6kt/sos/11.pdf
	6. Kroki 2 MEB 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, s. 68, TÜYSÜZ, 2022
	7. Rize Haritası http://cografyaharita.com/haritalarim/4l-rize-ili-haritasi.png
	8. Okulun Krokisi Araştırmacı tarafından Paint programıyla basit düzeyde çizilmiştir.
	9. Öğrencinin Okul Krokisi Görsel sanatlar yeteneği olan BİLSEM öğrencisi tarafından çizilmiştir.
Yazılı Kaynakça	Harut, S. B. (2022). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: Ata Yayıncılık. Tüysüz, S. (2022). İlkokul Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: Tuna Matbaacılık.

Ek 2. Deney 2 Grubu Kavram Öğretim Uygulaması (Martorella Kavram Analizi Stratejisi)

1.BÖLÜM DERS PLANI - HARİTA KAVRAMI (MARTORELLA KAVRAM ANALİZİ STRATEJİSİ)	
Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf Düzeyi	6. Sınıf
Öğrenme Alanı	İnsanlar, Yerler ve Çevreler
Konu	Coğrafi Konumu Öğreniyorum
Tarih	12-18 Aralık 2022
Süre	80 dk. (2 ders saati)
2.BÖLÜM	
Kazanım	SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.
Değerler	Vatansızlık, Doğal çevreye duyarlılık
Beceriler	Harita okuryazarlığı, Karar Verme, Konum analizi, Mekânı algılama, Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
Kavram	Harita
Strateji	Martorella Kavram Analizi Stratejisi

Yöntem ve Teknikler	Anlatım, Soru-cevap, Beyin fırtınası, Eğitsel Oyun, Gösterip Yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri	Ders Kitabı, Akıllı Tahta, PowerPoint Sunumu, Mıknatıslı Kâğıt Materyaller
Araç ve Gereçler	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: Dikkat Çekme Güdüleme Derse Geçiş Kavram Analizi Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Materyal Kullanma, Tanım Yazma)	<p>1. DERS</p> <p>Dikkat çekme:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mıknatıslı kâğıt materyallerle sınıfa girilir. Öğrencilere bugün derste öğrenecekleri kavramla ilgili etkinlik yapılacağı söylenir. <p>Güdüleme:</p> <ul style="list-style-type: none"> Bugün harita kavramını öğreneceğiz. Öğrendikten sonra bu kavramlarla ilgili etkinlik yapacağız. <p>(1. Adım: Kavramın adını söyleme)</p> <p>✓ Dünyada ülkemizin bulunduğu yeri nasıl görüyoruz?</p> <p>✓ Sınırlarımızın nerede başlayıp bittiği nasıl görebiliriz?</p> <p>✓ Karadeniz'in yeryüzü şekilleri çizmek istersek Karadeniz kadar büyük bir kâğıt bulup çizebilir miyiz? Peki, çizemezsek bu durumda ne yapmamız gerekir?</p> <p>Derse geçiş:</p> <ul style="list-style-type: none"> Harita kavramının tanımı yapılır. (2. Adım) Harita: Yeryüzünün tamamının veya bir kısmının belirli bir oranda küçültülerek kuş bakışı olarak düzlem üzerine aktarılmasına harita adı verilir (Harut, 2022). Kavramın ayırt edici ve ayırt edici olmayan özellikleri verilir. (3. ve 4. Adım)

Kavramın ayırt edici özellikleri:

- ✓ Yeryüzünün tamamının veya bir kısmının küçültülerek çizilmesi,
- ✓ Kullanım amacına bağlı olarak çeşitlilik göstermesi: Siyasi haritalar, fiziki haritalar, deprem haritası vs.,
- ✓ Bir yerin özellikleri (iklim, ekonomi, nüfus vs.) hakkında bilgi vermesi,
- ✓ Küçültme oranı arttıkça ayrıntının azalması,
- ✓ Genellikle sağ alt köşesinde "lejant" adı verilen işaret tablosunun yer alması.

Kavramın ayırt edici olmayan özellikleri:

- ✓ Belli bir ölçüğe sahip olması (planda da ölçek kullanılır),
- ✓ Belirli bir amaç için oluşturulması ve birçok yönden hayatımızı kolaylaştırması,
- ✓ Coğrafi konum kavramıyla yakından ilişkili olması,
- ✓ Kuş bakışı olarak düzlem üzerine aktarılması (plan ve kroki de düzlem üzerine aktarılır).
- Kavramın en iyi örneği verilir. (5. Adım)

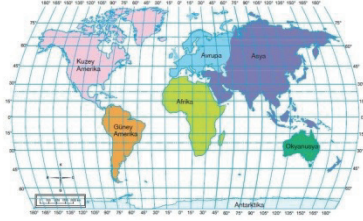
Kavramın en iyi örneği: Türkiye Haritası



Görsel 1. Türkiye Siyasi Haritası

- Kavramın olumlu örnekleri verilir. (6. Adım)

Olumlu örnekler: Harita ve Plan



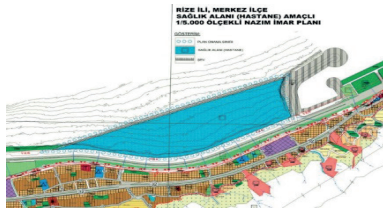
Görsel 2. Dünya Haritası (Kıtalar)



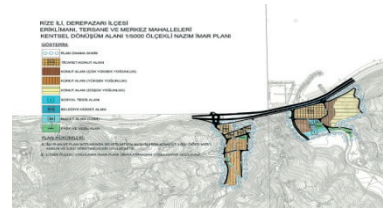
Görsel 3. Türkiye Coğrafi Bölgeler Haritası

- ✓ Kavramın bir diğer olumlu örneği plandır.

Plan, yeryüzünün bir kısmının büyük ölçekler kullanılarak çizilmiş haritasıdır. Planlar, 1/5.000 ölçekli ve daha büyüktür (Doğanay, 2017).



Görsel 4. Rize Şehir Hastanesi İmar Planı

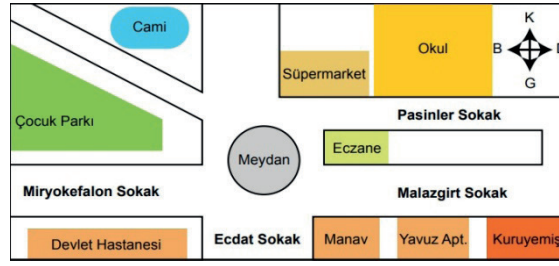


Görsel 5. Rize İli Derepaşarı İlçesi Kentsel Dönüşüm Projesi İmar Planı

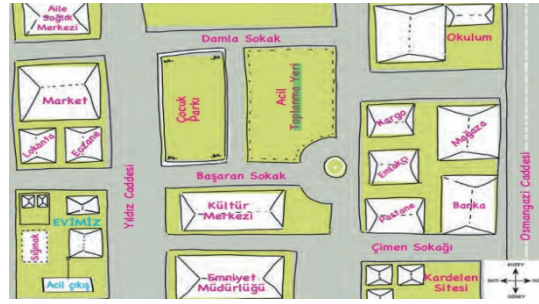
- Kavramın olumsuz örnekleri verilir. (7. Adım)

Olumsuz örnek: Kroki

Kroki, bir yerin kuş bakışı görünümünün ölçeksiz olarak düzlem üzerine aktarılmasıdır (Tüysüz, 2022). Krokileri, harita ve planlardan ayıran bir diğer özellik ise katabatslak yani göz kararı çizilmeleridir.



Görsel 6. Kroki 1



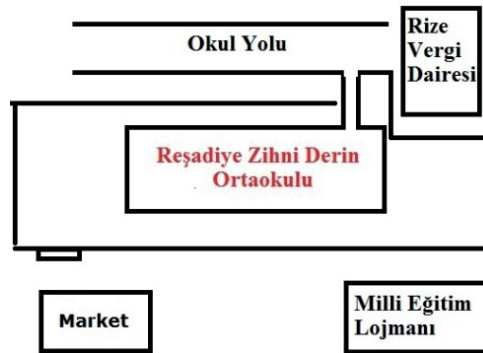
Görsel 7. Kroki 2

Krokinin harita ve plandan farkı tablo ile şematize edilerek öğrencilere gösterilir.

	Harita	Plan	Kroki
Kuş bakışı görünüş	✓	✓	✓
Ölçek	✓	✓	X
Düzleme aktarma	✓	✓	✓

Kroki; göz kararı, kabataslak çizilir ve bu yönüyle harita ve plandan farklıdır. Krokide ölçek yoktur, kroki bir harita değildir!

2. DERS: Kavram öğretimini pekiştirmek için ikinci ders tamamen etkinliğe ayrılır. Öğrencilerden A4 kâğıdına okulun, sınıfın ya da kendi odalarının krokisini çizmeleri istenir.



Görsel 8. Okulun Krokisi

Kroki çizme etkinliği bittikten sonra daha önce hazırlanan mıknatıslı kâğıtlar tahtaya yapıştırılır. Kâğıtların karışık bir şekilde olduğu ve bunları uygun yerlere yapıştırmaları gerektiği söylenir.

3.BÖLÜM	
Ölçme-Değerlendirme	Etkinlikten sonra bütün öğrencilerin deftere yazdığı tanımlar kontrol edilerek gerekli dönütler verilir. Kavramın öğrenilme düzeyi ile ilgili asıl değerlendirme, son test (KBT) ile yapılır.
4. BÖLÜM	
Görsel Kaynakça	<p>1. Türkiye Siyasi Haritası http://cografyaharita.com/haritalarim/4lturkiye-siyasi-haritasi.png</p> <p>2. Dünya Haritası MEB 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, s. 89, Şahin, 2022</p> <p>3. Türkiye Coğrafi Bölgeler Haritası http://cografyaharita.com/haritalarim/4mturkiye_cografi_bolgeleri_haritasi.png</p> <p>4. Rize Şehir Hastanesi İmar Planı https://webdosya.csb.gov.tr/db/rize/duyurular/saglik-tesis—8230-56910.202.11209093259.pdf</p> <p>5. Rize İli Derepazarı İlçesi Kentsel Dönüşüm Projesi İmar Planı https://www.derepazari.bel.tr/uploads/files/RAPOR_5000.pdf</p> <p>6. Kroki 1 https://cdn.eba.gov.tr/yardimcikaynaklar/2022/11/kt/6kt/sos/11.pdf</p> <p>7. Kroki 2 MEB 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, s. 68, Tüysüz, 2022</p> <p>8. Okulun Krokisi Araştırmacı tarafından Paint programıyla basit düzeyde çizilmiştir.</p>
Yazılı Kaynakça	<p>Harut, S. B. (2022). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: Ata Yayıncılık.</p> <p>Tüysüz, S. (2022). İlkokul Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: Tuna Matbaacılık.</p>