

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 16.05.2019
Kabul Tarihi / Date Accepted : 17.02.2020
Yayın Tarihi / Date Published : 06.03.2020



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-513943>

KAVRAM ÖĞRETİMİ SÜRECİNİN “BİL, ANLA, YAP” BOYUTLARI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Yeliz BOLAT¹ Sevda DOLAPÇIOĞLU²

ÖZ

Kavram öğretimi öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını ve “anlam oluşturmalarını” sağlayan önemli bir stratejidir. Ancak geleneksel olarak, eğitim programı ve öğretim tasarımları daha çok öğrencilerin “bilme” ve “yapmalarına” odaklanmıştır. “Anlama boyutu” bilginin yapılandırılması ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için önemlidir. Bu nedenle çalışma, kavram öğretimi sürecinin Erickson (2007) tarafından sunulan “bil, anla, yap” boyutları bağlamında öğrenci gelişimine katkısının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış, doküman analizi ve gözlem ile veriler toplanmıştır. Seçilen kavramların öğretimi 16 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma, Adana ilinin merkez ilçelerinden birinde, bir devlet ilkokulunda yürütülmüştür. Çalışmaya on üçü erkek, sekizi kız olmak üzere toplam 21 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerdeki gelişim “düzey belirleme kontrol listeleri” ve gözlem yapılarak izlenmiştir. Sonuç olarak, kavram öğretimine dayalı uygulamalar öğrencinin *bil*, *anla* ve *yap* boyutları içerisinde en çok *anla* boyutunu geliştirmiştir. Kavram öğretimi öğrencilerin açıklama yapma, dayanak sunma, soru sorma, sınıflandırma yapma, örnek verme, karşılaştırma ve ayırt etme becerilerini geliştirmiştir. Öğrencilerin derse ilgi gösterdikleri, seyerek katıldıkları, işbirliği içinde çalıştıkları ve aktif oldukları gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kavram öğretimi, öğretim tasarımı, içerik öğeleri.

AN EVALUATION OF THE CONCEPT INSTRUCTION PROCESS IN THE CONTEXT OF “KNOW, UNDERSTAND, DO” DIMENSIONS

ABSTRACT

Concept instruction is an important strategy that enables students to construct knowledge and “create meaning”. However, curricular and instructional designs are traditionally two-dimensional, and they focus on students’ “knowing” and “being able to do”. In fact, “understanding dimension” is important in terms of construction of knowledge and development of higher-order thinking skills. Therefore, this study aims to evaluate the effect of concept instruction process on students’ development in the context of “know, understand, do” dimensions presented by Erickson (2007). The study utilised a case study design, one of the qualitative research methods. Instruction of the selected concepts was performed in 16 course hours. The study was conducted in a state school located in one of the central towns of Adana. The participants included totally 21 primary school fourth grade students, 13 males and 8 males. Students’ development was monitored using the “level identification checklists”. In conclusion, concept instruction was found to contribute to the process of constructing knowledge in the “know, understand, do” dimensions of concept instruction, and there were more developments in the understanding dimension in comparison to other dimensions. In the understanding dimension, improvements were observed in students’ explaining, providing reference, asking questions, classifying, giving examples, making comparisons, and distinguishing skills. In conclusion, practices regarding concept instruction developed mostly the “understand” aspect of “know, understand, do” dimensions. Concept instruction improved students’ explaining, justifying, questioning, classifying, giving examples, making comparisons, and distinguishing skills. The students were found to be interested in the course, enjoyed it, and worked collaboratively in an active way.

Key Words: Concept Instruction, instructional design, content components .

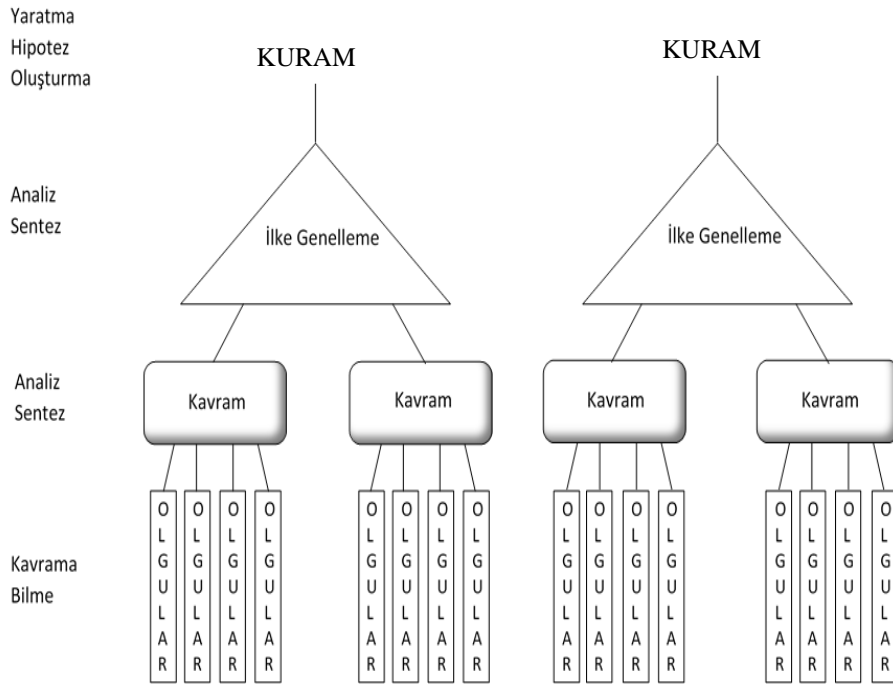
¹ Hitit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, yelizdikbas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1661-1645>

² Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sdolapci@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2707-1744>

1.GİRİŞ

Eğitim programları hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Hedefler, eğitim programında ulaşılmak istenen bilgi, beceri ve tutumları; içerik, hedeflere ulaşmayı sağlayan konuları belirtir; öğrenme öğretme süreci ise hedeflere ulaşmak için kullanılacak strateji, yöntem ve tekniklerin nasıl kullanılacağı gösterilir. Değerlendirmede hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı belirlenir (Demirel, 2011). İçerikte yer alan konular; olgular, kavramlar, işlemler ve ilkelerden oluşmaktadır. İnsan bilgiyi, çevredeki nesne, durum ve olaylar üzerinde deneysel ve zihinsel etkinlikler yaparak üretir, böylece tek bir duruma, nesneye ya da olaya ait olgusal bilgiler, sınıflamaları belirten kavramlar, bir işle ilgili basamakları gösteren işlemler ve neden sonuç ilişkilerini gösteren ilkeler oluşmuş olur. Kavramlar, ortak özellikleri paylaşan ve aynı isimle tanımlanan semboller, nesnelere ve olaylar grubudur. Kavramlar insanların nesnelere, durumları ayırt edici özelliklerine göre hiyerarşik olarak sınıflandırmalarıyla oluşur. Bu sınıflandırma bir sözcükle adlandırıldığında, tek bir sözcükle sayısız nesne zihinde tasarlanmış olur (Coşkun, 2009). Fiziksel ve sosyal dünyayı anlamamızı sağlayan kavramlara sahip olmayan bir yetişkinin düşünmesi, bir bebeğin düşünmesi gibi duyuşsal algılamayla sınırlı kalır. Kavramlar düşünme, ilkeleri anlama, problem çözme ve dünyayı anlama için gereklidir (Senemoğlu, 2009).

Bilgi üretmek için, tek tek olguların toplanması, benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak kavramların oluşturulması ve kavramlar arasındaki ilişkilerden ilkelere ulaşılmasıdır. Bilgilerimizi düzenlememizi sağlayan ve bu bilgileri hatırlamamızı kolaylaştıran, çok sayıda insanı, nesneyi ve olayı, sınıflandırmamıza yardımcı olan kavramlar, bilgi yaratma sisteminin önemli bir parçasıdır (Martorella, 1986, Akt: Kılıç, 2007). Bireylerin düşünme becerilerinin gelişiminin desteklenmesinde önemli rolü olan kavramların bilginin yapısı içindeki yeri Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Bilgini Yapısı (Erickson, 1995,s.68)

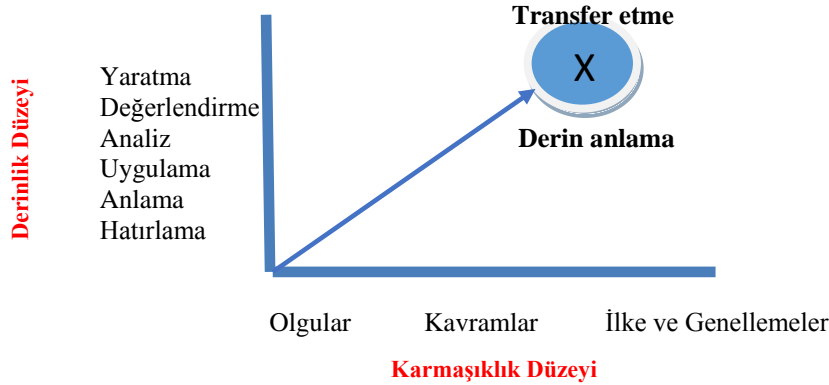
Şekil 1 incelendiğinde bilginin temelini olguların oluşturduğu görülmektedir. Olgulardan kavramlar, kavramlardan ilkeler ve genellemeler, ilke ve genellemelerden ise kuramlar elde edilir.

Hedeflere ulaşmayı sağlayan konuları kapsayan içerikte, hangi olgu, kavram ilke ve genellemelerin seçileceği ve nasıl sıralanacağını belirlemek için pek çok değişken göz önünde bulundurulmalıdır. İçeriğin seçilmesi ve sıralanmasında; öğrenci özellikleri, öğretim çevresinin özellikleri, konu alanının özellikleri ve öğretim stratejileri değişkenlerinin göz önünde bulundurulması ve bu değişkenlerin birbiriyle tutarlı olması gerekir (Coşkun, 2009). Öğrencilere sunulacak olan içerik öğelerinin neler olduğu ve bunların nasıl sıralanacağını belirlemek için mikro ve makro stratejiler kullanılabilir. Makro stratejiler ders kapsamında yer alan ve birbiriyle ilişkili bilgi ve becerilerin bütünü düzenlemek için kullanılırken; mikro stratejiler bir tek olgunun, kavramın, ilkenin ve

işlemin öğretilmesinde kullanılır (Van Patten, Chao ve Reigeluth, 1986). Kavram öğretimi, içerik düzenlenirken kullanılan mikro stratejilerden biridir.

Bir kavramın öğretilmesinde genel olarak kullanılan içerik öğeleri şöyledir; kavramın adı, kavramın şeması, kavramın tanımı, kavramın ayırt edici özellikleri, ayırt edici olmayan özellikleri, kavramın örnekleri, kavramın örnek olmayanları, kavramın ayırt edici özelliklerinin bir örnek üzerinde gösterilmesi (Coşkun, 2009). Anlama süreçlerinde önemli bir yere sahip olan kavramların öğretilmesinde kavram temelli programlar faydalı olabilir. Kavram temelli öğretim, konuya özgü içerikten uzaklaşan ve bunun yerine çoklu konu alanlarını ya da disiplinlerini kapsayan “büyük fikirleri” vurgulayan bir öğretim tasarımı yaklaşımıdır. Kavram temelli program, öğrencileri daha yüksek bir seviyede düşünmeye teşvik eder, öğrendiklerinin ne anlama geldiğini anlamalarını sağlar (Rubicon,2017). Erikson ve Lanning (2014) transfer edilebilir anlamalar için geleneksel programdan kavram temelli programlara geçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Transfer edilebilir anlama ile kast edilen öğrencilerin karmaşık problemleri çözmeleri ve etkili, yeni fikirler üretmeleri için ihtiyaçları olan bilgiyi işlemeyi öğrenmeleridir. Bu da üst düzey düşünme, benzetme ve sinerjik düşünmeyi kazandırarak, olgu, kavram ve becerilerle ilgili bir kazanımı sağlar. Çünkü kavram temelli öğretim geleneksel “Bil ve Yap”tan “Bil, Anla ve Yap”a geçiş sağlar (Fannin, 2017). Kavram temelli program bu fırsatı öğrenciye sunan olguları, becerileri ve kavramları içerir. Bu içerikte yer alan olgu, beceri ve kavramlar arasında sinerji yaratarak düşünmeyi destekler (Wathall, 2016).

Kavram temelli öğretim daha yüksek düzeyde düşünmeyi sağlar. Böylece öğrenciler anlamak için bilgi edinir ve edindiği bilgileri uygular. Bu öğretimde, öğrenciler farklı öğrenme düzeylerinde ilerlerken, daha yüksek bilgi düzeylerine ulaşır. Böylece, üniteler boyunca öğrencilerden beklenen sorularda da değişim sağlanır ve öğrenciler olgusal sorular yerine kavramsal sorular sormaya başlar. Böylelikle öğrenci öğrenirken hatırlama düzeyinden daha üst düzeylere çıkar. Bu sorgulama düzeyi, öğrencilerin olgulardan kurama olan yolculuğunu somutlaştırır (Rubicon, 2017). Kavram temelli öğretimde öğrenciler, eleştirel düşünme ve akıl yürütmeyi teşvik edecek şekilde bilgi ve deneyimlerini birleştirerek kavramsal olarak öğrenirler (Giddens, 2016). Bilginin yapısı ile öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Erickson'a göre Bloom Taksonomisi ve bilginin yapısı arasındaki ilişki (Kaynak: Erickson,2007).

Şekil 2 öğrencilerin farklı öğrenme seviyelerinde ilerlerken, aynı zamanda daha yüksek bilgi seviyelerine ulaştıklarını göstermektedir. Kavram temelli öğretimde, öğrenme hedefleri, karmaşık olguların temel anlayış için birlikte nasıl çalıştıklarını anlama ve uygulama üzerine odaklanır. Bu öğretim yaklaşımında öğrenme hedefleri, öğrencilere farklı koşullar altında, olguları analiz etmeyi ve değerlendirmeyi öğretir. Ayrıca, bu yaklaşım öğrencilerin öğrenme düzeylerini sentez ve yaratma basamağına doğru yükseltmeye çalışır. Amaçlı olarak basit olgusal bilginin ötesinde bir düzeye odaklanmak, öğrencilerin parçaların bütüne nasıl bağlandığını anlamalarını sağlar ve öğrencilerdeki öğrenme düzeyinin Bloom'un taksonomisinde daha yüksek bir düzeye çıkmasına yardımcı olur. Kavram temelli öğretim hem öğretmeni hem de öğrenciyi, olguları ezberlemek yerine aralarındaki ilişkileri keşfetmeye ve anlamaya odaklanan bir yaklaşımdır (Baron, 2017; Hendricks & Wangerin, 2017).

Kavram temelli programlara odaklanmak problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerini önemsemektir (Fannin, 2017). Kavramlar arasındaki ilişkiyi açığa çıkaran kavram temelli öğretim, yeni durumlara transfer edilebilir ve öğrencilerin yeni problemleri çözmelerine yardımcı olan öğrenmeyi üretir (Stern, Ferraro & Mohnkern, 2017). Erickson (1995), kavramların öğretimine odaklanmış bir programın çok sayıda olgu yüklü bir programın sorunlarını çözmeye yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, kavramların çalışmaya odaklanma ve derinlik kattığını, öğrencileri bugünün ve yarının gerçek durumlarında uygulanabilecek üst düzeyde genellemeler yapmaya yönlendirdiğini ifade etmektedir. Kavram temelli öğrenme genellemelere odaklanır ve bu genellemeler kavramsal anlama kısmını oluşturur (Wathall, 2016). Bu nedenle kavram temelli bir eğitim

programı tasarlanırken, bilme ve yapmaya odaklanan iki boyutlu tasarım yerine bilme, anlama ve yapmayı temel alan üç boyutlu tasarımlar yapılır. Kavram temelli eğitim programı ve öğretim tasarımları üç boyutludur, öğrencilerin bilme (Bil), anlama (Anla) ve ne yapabileceklerine (Yap) odaklanır (Erickson,2007).

- Bilme (olgusal olarak),
- Anlama (kavramsal olarak) ve
- Yapma (beceri olarak- ustaca)

Bilme, yapmadan bağımsız değildir. Bilme becerileri öğrenenlerin bilgi hiyerarşisinde bir üst düzeye çıkması için gerekli olan disiplinler arası süreçlerdir. Okuma, yazma, hesaplama, çizme, dramatize etme, düşünme ve dinleme daha karmaşık ve gelişmiş bir hale gelen gelişimsel süreçlerdir. Erickson (2001)' a göre bireyler bilgi yapısında daha yükseğe çıktıkça aslında hatırlamadan, analize, senteze, yaratmaya ve hipotez kurmaya, alt düzey becerilerden daha üst düzey düşünme becerilere çıkmaktadır (Akt: Drake, 2007). Önemli ve transfer edilebilir anlamalar, olguların ve becerilerin ötesinde düşünmeyi içerir (Erickson,2007). Kavramsal düşünme, eleştirel, yaratıcı ve üst bilişsel düşüncenin yönlerini içeren tanınmış bir düşünce şeklidir. Kavramsal düşünme, olgusal bilgileri eleştirel bir şekilde incelemeyi, yeni öğrenmeyi ön bilgi ile ilişkilendirmeyi, bağlantıları görmeyi, kavrama düzeyinde anlam oluşturmayı, bu anlamları başka durumlara transfer etmeyi sağlar (Erickson,2007).

Sosyal bilgiler dersinde kavramsal düşünmeye ihtiyaç vardır. Çünkü sosyal bilgiler doğası gereği disiplin olarak birçok disiplinin bilgisini içerir ve öğrenciler birçok durum, yer, tarih ve olguyu öğrenmek zorundadır. Ancak öğrenciler bu bilgilerin hepsini akılda tutmakta zorlanırlar. Kavramsal düşünme öğrencilere bu bilgileri

sınıflandırma ve genelleme imkânı verir (Kılınç, 2012). Doğanay (2008) sosyal bilgiler programında bilginin olgu, kavram ve genellemeler olarak organize edildiğini ve buradaki amacın öğrencilerin önceden sahip oldukları entelektüel, estetik ve duygusal yapılarıyla yeni bilgi, deneyim, ilişki ve duygularını birleştirilerek, onlardan anlam çıkarmalarını sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Doğanay'a göre bu anlam, olgusal bilgilerin tek tek öğrenilmesiyle değil, onlar arasında ilişkiler kurularak, daha anlamlı ve büyük düşüncelerin oluşturulmasıyla oluşur. Ancak sosyal bilgiler programında, kavram öğretimi ilkeleri doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin yer almadığı (Doğanay, 2008); kavram öğretimi ile ilgili içerik öğelerine dikkat edilmediği ve kavramın tanımı, ayırt edici özellikleri, kavramın hiyerarşisi, örnek olmayanları ve ayırt edici özellikleri örnek üzerinde göstermeye yönelik eksiklikler olduğu (Eroğlu, 2008); öğrencilerin; kavramları anlamakta güçlük çektikleri, kavram yanlışlarına düştükleri, birbirlerine yakın kavramlarda kavramların özelliklerini birbirleriyle karıştırdıkları ve kavram kargaşası yaşadıkları (Öktem, 2006; Yazıcı ve Samancı, 2003; Sezen, 2002; Akbaş, 2002); pek çok kavramın yanlış ya da eksik kavramsallaştırıldığı ve bunun da önemli bir sorun olduğu (Öktem, 2006; Yükselir, 2006; Turan, 2002) yapılan araştırmalarla belirlenmiştir. Bu doğrultuda yapılan araştırmada, Sosyal bilgiler programında yer alan kavramların kavram öğretimi ilkeleri ve kavramın içerik öğeleri doğrultusunda hazırlanan etkinliklerle öğretilmesi, kavram öğretimi için örnek etkinlikler olarak alanyazına katkı sağlayabilir. Ayrıca, öğrencilerin kavram kargaşası ya da kavram yanlışlarına düşmeden kavramları doğru öğrenmesinde etkili olabilir.

Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi: “Kavram öğretimi ilkeleri ve kavramın içerik öğeleri doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin “bil, anla, yap” boyutlarına etkisi nasıldır?” şeklindedir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Çalışmada kavram öğretimi ilkeleri ve kavramın içerik öğeleri doğrultusunda etkinlikler hazırlanmış, uygulanmış ve öğretim süreci değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı 4. Sınıf sosyal bilgiler programında yer alan bazı kavramların öğretimi sürecinin “bil, anla, yap” boyutları bağlamında incelenmesidir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Kavram öğretimi, öğrenenin bilgiyi ezberlemesi yerine anlamasını sağlayan ve birçok üst düzey becerinin gelişiminde başlangıç olduğundan üzerinde çalışılması gereken önemli bir konudur. Erden ve Akman, (2004), kavramların, olgulara göre düşünülmesi biraz daha zor olan soyut düşünceler olduğunu ve sosyal bilimler öğretiminde mümkün olduğu kadar ezberden kaçınmak ve olayların nedenleri hakkında tartışma olanağı yaratmanın soyut düşünmeyi destekleyeceğini belirtmektedir. Sosyal bilgiler dersinin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için, programda yer alan çok sayıdaki kavramın, her öğrencinin zihninde aynı anlamı oluşturulabilecek şekilde geliştirilmesi önemlidir (Doğanay, 2003). Diğer taraftan doğru iletişimin kurulması ve toplumsal uzlaşının sağlanabilmesi için kullanılan ortak kavramların herkesin zihninde aynı şeyi ifade etmesi için kavramların “herkesin zihninde aynı anlam oluşturulacak şekilde” kazandırılması gereklidir. Formal şekilde kavram kazandırılması amaçlanan okullarda ve özellikle etkili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan

Sosyal Bilgiler dersinde bu zorunludur (Doğan, 2007). Bu çalışma ile öğrencilerin kavramları ezberleme yerine anlamalarına yardımcı olunacağı düşünülmektedir.

Ayrıca ülkemizde kavram öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, kavram öğretimine yönelik içerik tasarlama, kavram öğretiminin akademik başarıya veya tutuma etkisi, kavram öğretiminin kavram yanlışlarını gidermedeki etkisi, kavram öğretiminin kavramları anlama düzeyine etkisi, ders kitaplarının kavram öğretimi açısından incelemesi ile ilgili çalışıldığı görülmektedir (Atasayar, 2008; Baysarı, 2007; Çaycı, 2007; Çaycı, Demir, Başaran ve Demir, 2007; Dağdelen, 2017; Doğan, 2007; Dündar, 2007; Elvan, 2012; Eroğlu, 2008; Kılıç, 2008; Kısa, 2007; Kodaz, 2009; Öktem, 2006; Sezen, 2002; Tural, 2011; Yazıcı ve Samancı, 2003; Yükselir, 2006). Ancak yapılan bu çalışmalarda öğrencilerin kavramları öğrenme ya da anlama düzeyleri akademik başarı testi ya da anket ile belirlenmiştir. Bu çalışmada ise öğretimi yapılan kavramlarla ilgili öğrencilerin yaptığı çalışma yaprakları “bil, anla, yap” bağlamında belirlenen davranışlar üzerinden incelenmekte ve öğrencilerin bu davranışları gözlem bulguları ile daha derinlemesine betimlenmektedir. Böylece ölçek ve anketten elde edilen sayısal bulgular yerine daha ayrıntılı bulgulara ulaşılmış, kavram öğretimi ile ilgili öğrenci davranışları “bil, anla, yap” bağlamında ayrıntılı olarak sunulmuştur.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın modeli

Bu araştırma nitel araştırma olarak yürütülmüştür. Öğrencilerin uygulamadan nasıl etkilendiğini belirlemek için doküman analizi yapılmış ve gözlem yardımı ile veriler toplanmıştır.

2.2.Araştırmanın katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durum seçer. Böylece araştırma hız ve pratiklik kazanır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma Adana ilinin merkez ilçelerinden birinde, bir devlet ilkokulunda yürütülmüştür. Çalışmaya on üçü erkek, sekizi kız olmak üzere toplam 21 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Durum çalışması, ayrıntılı ve derinlemesine bir araştırma yöntemi olduğundan, katılımcı sayısı ya da örneklem büyüklüğü görece olarak daha küçüktür (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmacıdan biri, çalışmada sınıf öğretmeni olarak görev almış ve çalışmayı yürütmüştür.

2.3.Veri toplama araçları

Bu çalışmada öğrencilerin kavram öğretimi sürecinde “Bil, Anla, Yap” boyutları ile ilgili davranışlarını incelemek için doküman analizi ve gözlem ile veri toplanmıştır. Öğrenci çalışma yaprakları, düzey belirleme kontrol listeleri ile incelenmiştir. Bu araçlar, ilgili alan yazın göz önünde bulundurularak ve uzman görüşlerine başvurularak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşüne başvuru iki uzman eğitim bilimleri alanında doktora yapmıştır.

Öğrenci çalışma yaprakları, öğrencilerin performanslarını ve zaman içindeki değişimlerini anlamlandırmak için farklı zaman aralıklarında örnekler toplamak için veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Johnson, 2014). Ders planları kapsamında hazırlanan bu çalışma yaprakları, eğitim programları alanında doktora yapmış iki uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra kullanılmıştır. Düzey belirleme kontrol listesi ise bir üründe ya da bir performansta aranan özellikleri belirler ve gözlemcinin her bir özelliğin düzeyini kararlaştırmasına olanak sağlar (Johnson, 2014). Bu çalışmada düzey belirleme kontrol listeleri, canlı-cansız varlık, çevre, doğal ve beşeri unsur ile afet kavramlarına ait kavramın tanımını bilme, örnekleri sınıflandırma, sınıflandırma nedenini açıklama ve sınıflandırma sorusu sorma, kavrama örnek verme, kavramın örneğini örnek olmayandan ayırt etme, verilen örnek üzerinde kavramın ayırt edici özelliklerini gösterme performans göstergelerinin mükemmel (4), iyi (3), geliştirilmeli (2) ve yetersiz (1) olmak üzere dört düzeyde değerlendirilmesine yönelik olarak hazırlanmış ve kullanılmıştır.

Ayrıca araştırmacı öğrencilerin durumdan nasıl etkilendiğini daha iyi anlamak için yapılandırılmamış gözlem yapmış ve bu gözlemleri ile ilgili notlar almıştır. Yapılandırılmamış gözlem, davranışın gerçekleştiği doğal ortamda yapılır ve çoğu durumda araştırmacı ortama katıldığı için “katılımcı gözlem” yapılmış olur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcı gözlem, insan varlığını araştırmak için önemli bir yöntemdir; bu sayede araştırmacı, aynı durumu yaşayan insanlarla, günlük yaşam ortamlarında, bilgileri gözlemler ve onların ortamına aktif olarak katılır. Bu gözlemlerde araştırmacı denenceleri test etmek yerine, ortamdaki durumları, olayları ayrıntılı olarak tanımlamak istediği için standart bir gözlem formu kullanmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada ilkökul sosyal bilgiler programında yer alan, çevre, doğal ve beşerî unsur ile afet kavramlarının öğretimi yapılmıştır. Ayrıca çevre kavramı ile ilgili olarak canlı ve cansız kavramlarının da öğretimi yapılmıştır. Bu kavramların öğretiminde;

- İlk olarak kavramın tanımı yapılmış,
- Kavramın ayırt edici ve ayırt edici olmayan özellikleri açıklanmış,
- Kavramın örneği ve örnek olmayanları verilmiş,
- Kavramın örneği üzerinde ayırt edici özellikler gösterilmiş ve
- Kavramın türleri de açıklanmıştır.

Kavram öğretim sürecinde öğrenciden beklenen davranışlar “bil, anla, yap” bağlamında aşağıda Tablo 1’de belirtilen şekilde ele alınmıştır:

Tablo 1.
“Bil, anla, yap” Bağlamında Öğrenciden Beklenen Davranışlar

Bil	Kavramın tanımını bilir.
Anla	Verilen örneği kavramın türlerine göre sınıflandırır. Sınıflandırma sorusu sorar. Sınıflandırma nedenini açıklar. Verilen metinde kavramın ayırt edici özelliklerini bulur. Kavrama yeni örnek verir. Yeni bir örnek üzerinde kavramın özelliklerini gösterir. Kavramın örneklerini örnek olmayanlardan ayırt eder.
Yap	Verilen örnek üzerinde kavramın özelliklerini gösterir.

Her kavramın öğretimi iki ders saati içinde gerçekleştirilmiştir. Kavramlara yönelik hazırlanan etkinlikler sınıfta uygulanmış, daha sonra çalışma yaprakları ile kavram öğretimi süreci “bil, anla, yap” bağlamında öğrenciden beklenen davranışlar doğrultusunda değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler her kavramın öğretimi yapıldıktan sonra ayrı ayrı yapılmıştır. Böylelikle öğretim 16 ders saatinde tamamlanmıştır. Ayrıca araştırmacı, öğrencilerin ders içerisindeki davranışları ile ilgili gözlem yapmış ve gözlemlerini not etmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Uygulama süreci tamamlandıktan sonra tüm veriler bütün olarak değerlendirilip betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Değerlendirme sürecinde toplanan öğrenci çalışma yaprakları, düzey belirleme kontrol listeleri ile incelenmiştir. Çalışmada bir araştırmacı sınıf öğretmeni olarak öğretim sürecini uygulamış ve diğer araştırmacı ile birlikte öğrencilerin çalışma yapraklarını değerlendirmiştir. Çalışma yapraklarının değerlendirilmesinde kullanılan düzey belirleme kontrol listeleri iki araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirlemede Kappa Uyum Ölçümü (Kappa Measure of Agreement) tekniği kullanılmıştır. Analiz sonucunda iki değerlendirmeci arasındaki uyum .70 olarak belirlenmiştir.

Ayrıca, öğretim sürecini yürüten araştırmacının kavram öğretimi sürecinde öğrencilerde gözlemlediği davranışlar şekillerle gösterilmiştir. Bu şekiller her kavramın öğretim sürecinde etkinlikler uygulanırken ve çalışma yaprakları ile çalışırken araştırmacının öğrenciler ile ilgili gözlemleri ile oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Bu araştırmada kavram öğretim süreci “Bil, Anla, Yap” bağlamında değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda ilkökul sosyal bilgiler programında yer alan, çevre, doğal ve beşerî unsur ile afet kavramlarının öğretimi yapılmış, çevre kavramı ile ilgili olarak canlı ve cansız varlık kavramlarının da öğretimi yapılmıştır. Yapılan öğretim ile ilgili öğrencilerin öğrenme düzeyleri bilme, anlama ve yapma boyutlarında ele alınmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin düzeylerini belirlemek için kullanılan düzey belirleme kontrol listeleri sonuçları kavramlara göre tablolar halinde, kavramların öğretimi sürecinde öğrencilerde gözlenen davranışlar şematize edilerek şekille gösterilmiştir.

3.1. Kavram öğretimi sürecinin “Bil, Anla, Yap” bağlamında değerlendirilmesine yönelik bulgular

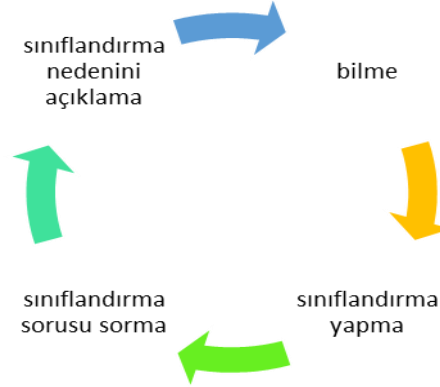
İlk olarak öğretimi yapılan canlı ve cansız kavramlarına yönelik düzey belirleme kontrol listeleri sonuçları tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.*Canlı ve Cansız Kavramlarına Yönelik Düzey Belirleme Kontrol Listesi Sonuçları*

Kavram: Canlı ve Cansız Varlık		N	X	Medyan
Bil	Kavramın tanımını bilir.	21	2.80	3
	Verilen örneği kavramın türlerine göre sınıflandırır.	21	3.95	4
Anla	Sınıflandırma sorusu sorar.	21	3.09	3
	Sınıflandırma nedenini açıklar.	21	3.57	4
Yap	-----	---	---	---

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin canlı ve cansız kavramları ile ilgili olarak *Bil* boyutunda kavramın tanımını yapma düzeyinin 2.80, *Anla* boyutunda verilen örnekleri kavramın türüne göre sınıflandırma düzeyinin 3.95, sınıflandırma sorusu sorma düzeyinin 3.09 ve sınıflandırma nedenini açıklama düzeyinin 3.57 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin anlama becerisi ile ilgili performans göstergelerinin bilme ile ilgili performans göstergelerinden yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kavramların örneklerini türlerine göre sınıflandırmaları ve bu sınıflandırmayı yaparken, sınıflandırma sorusu sormaları ve sınıflandırma nedenini açıklamaları öğrenme düzeylerinin kavrama düzeyinde gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü öğrenci kendisine verilen örneği sınıflandırırken kavramın ayırt edici özelliklerine göre soru sormakta ve bu sorulara bulduğu cevaplara göre doğru ya da yanlış sınıflandırma yapmaktadır. Ayrıca bu sınıflandırmayı neden yaptığını açıklayabilmesi öğrencinin kavramın ayırt edici özelliklerini bilmesini gerektirir.

Tablo 2’deki bulgular doğrultusunda canlı ve cansız kavramlarının öğretiminde ortaya çıkan davranışlar şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Canlı ve cansız kavramlarının öğretiminde gelişim süreci

Şekil 3 incelendiğinde canlı ve cansız kavramlarının öğretiminde *Bil* ve *Anla* boyutunda öğrenciler bilme, sınıflandırma yapma, sınıflandırma sorusu sorma ve sınıflandırma nedenini açıklama davranışlarını göstermişlerdir.

Sınıflandırma, Soru sorma ve neden açıklama ile ilgili sınıf içi gözlem bulgularına ait örnek şu şekildedir:

...Öğretmen: Gül canlı mı? Cansız mı?

Öğrenci: Canlı.

Öğretmen: Buna nasıl karar verdin?

Öğrenci: Doğuyor mu? Ölüyor mu? Tepki veriyor mu? Çoğalıyor mu? Bunları soruyorum. Evetse canlı...

...

Öğretmen: Sizce alışveriş merkezi doğal unsur mu beşeri unsur mu?

Öğrenci: Beşeri.

Öğretmen: Buna nasıl karar verdin?

Öğrenci: İnsanlar mı yapmış yoksa kendiliğinden mi olmuş diye baktım.

İkinci olarak öğretimi yapılan çevre kavramına yönelik düzey belirleme kontrol listesi sonuçları tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.*Çevre Kavramına Yönelik Düzey Belirleme Kontrol Listeleri Sonuçları*

Kavram: Çevre		N	X	Medyan
Bil	Kavramın tanımını bilir.	21	2.76	3
Anla	Verilen metinde kavramın ayırt edici özelliklerini bulur.	21	3.23	3
	Kavrama yeni örnek verir.	21	2.38	2
Yap	Verilen örnek üzerinde kavramın özelliklerini gösterir.	21	3.28	3
	Yeni bir örnek üzerinde kavramın özelliklerini gösterir.	21	3.23	3

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin çevre kavramı ile ilgili olarak *Bil* boyutunda kavramın tanımını yapma düzeyinin 2.76, *Anla* boyutunda verilen metinde kavramın ayırt edici özelliklerini bulma düzeyinin 3.23, kavrama yeni örnek verme düzeyinin 2.38, *Yap* boyutunda verilen örnek üzerinde kavramın özelliklerini gösterme düzeyinin 3.28 ve yeni bir örnek üzerinde kavramın özelliklerini gösterme düzeyinin 3.23 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin anlama boyutundaki kavramın ayırt edici özelliklerini bulma, yapma boyutundaki verilen örnek üzerinde kavramın özelliklerini gösterme ve yeni örnek üzerinde kavramın özelliklerini gösterme düzeyleri diğer davranışlara göre daha yüksek bir düzeydedir. Öğrencilerin verilen bir metinde ya da örnekte kavrama ait ayırt edici özellikleri bulması ya da göstermesi kavramı kavradığını ve uygulama düzeyinde öğrendiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, kavrama yeni bir örnek vermesi ve bu yeni örnek üzerinde de kavramın ayırt edici özelliklerini gösterebilmesi öğrenmede hatırlama düzeyinden yaratma düzeyine doğru çıktığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 3'teki bulgular doğrultusunda çevre kavramının öğretiminde ortaya çıkan davranışlar şekil 4'te verilmiştir



Şekil 4. Çevre kavramının öğretiminde gelişim süreci

Şekil 4 incelendiğinde çevre kavramının öğretiminde öğrenciler *bil*, *anla*, *yap* boyutlarında bilme, ayırt edici özelliği bulma, özellikleri gösterme ve yeni örnek sunma davranışlarını göstermişlerdir.

Ayırt edici özellikleri bulma ve gösterme ile ilgili sınıf içi gözlem bulgularına ait örnek şu şekildedir:Çevre kavramının öğretimi yapıldıktan sonra çevre ile ilgili bir örnek resim (göl resmi) gösterilir ve öğrencilerden bu görselde bulunan yer üzerinde çevrenin ayırt edici özelliklerini bulup göstermeleri istenir.

Öğretmen: Hadi bakalım göl çevrenin örneği mi? İnceleyelim.

Öğrenci: Gölde balıklar yaşar yani canlı var.

Öğrenci: Öğretmenim gölde su da var.

Öğrenci: Taşlar da var bunlar da cansız.

Öğretmen: Güzel. Peki, canlı ve cansız var. Başka hangi özellik vardı?

Öğrenci: Balıklar yosun yer.

Öğrenci: Balıklar su da içer.

Öğretmen: Güzel yani etkileşim de var. O zaman göl çevrenin örneği mi?

Öğrenci: Evet.

Yeni örnek sunma ile ilgili sınıf içi gözlem bulgularına ait örnek şu şekildedir:

...Öğretmen çevre kavramının öğretimini yaptıktan sonra öğrencilerden çevre kavramına örnek vermelerini ister.

Öğrenci: Köy öğretmenim. Köyü örnek verebiliriz.

Öğretmen: Çevrenin özelliklerini taşıyor mu?

Öğrenci: Evet. İnsanlar yaşar ve ağaçlar var. Bir de bazı hayvanlar. (Canlı varlıkların bulunması)

Öğretmen: Canlılar var yani. Peki başka? Diğer özellikler? (Cansız varlıkların bulunması)

Öğrenci: Taşlar, evler de var.

Öğretmen: Güzel cansızlarda var.

Öğrenci: İnsanlar evde yaşıyor. İnekten süt içeriyor. Bahçeden meyve topluyor. (Canlı ve cansız varlıklar arasında etkileşim olması).

Öğretmen: Peki köy canlıların yaşamını sürdürebileceği bir yer mi?

Öğrenci: Evet öğretmenim...

Üçüncü olarak öğretimi yapılan doğal ve beşeri unsur kavramlarına yönelik düzey belirleme kontrol listeleri sonuçları tablo 4’te sunulmuştur.

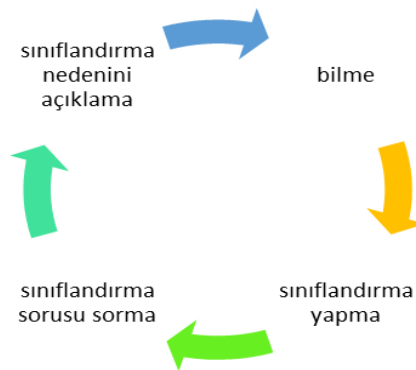
Tablo 4.

Doğal ve Beşeri Unsur Kavramlarına Yönelik Düzey Belirleme Kontrol Listeleri Sonuçları

Kavram: Doğal ve Beşerî Unsur	N	X	Medyan	
Bil Kavramın tanımını bilir.	21	3.19	3	
Anla	Verilen örneği kavramın türlerine göre sınıflandırır.	21	3.76	4
	Sınıflandırma sorusu sorar.	21	3.71	4
	Sınıflandırma nedenini açıklar.	21	3.85	4
Yap -----	---	----	----	

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin doğal ve beşeri unsur kavramları ile ilgili olarak *Bil* boyutunda kavramın tanımını yapma düzeyinin 3.19, *Anla* boyutunda verilen örnekleri kavramın türüne göre sınıflandırma düzeyinin 3.76, sınıflandırma sorusu sorma düzeyinin 3.71 ve sınıflandırma nedenini açıklama düzeyinin 3.85 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin anlama becerisi ile ilgili performans göstergelerinin bilme ile ilgili performans göstergelerinden yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kavramların örneklerini türlerine göre sınıflandırmaları ve bu sınıflandırmayı yaparken, sınıflandırma sorusu sormaları ve sınıflandırma nedenini açıklamaları öğrenme düzeylerinin kavrama düzeyinde gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü öğrenci kendisine verilen örneği sınıflandırırken kavramın ayırt edici özelliklerine göre soru sormakta ve bu sorulara bulduğu cevaplara göre doğru ya da yanlış sınıflandırma yapmaktadır. Ayrıca bu sınıflandırmayı neden yaptığını açıklayabilmesi öğrencinin kavramın ayırt edici özelliklerini bilmesini gerektirir.

Tablo 4’teki bulgular doğrultusunda doğal ve beşeri unsur kavramlarının öğretim sürecinde ortaya çıkan davranışlar şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Doğal ve beşeri unsur kavramlarının öğretiminde gelişim süreci

Şekil 5 incelendiğinde doğal ve beşeri unsur kavramlarının öğretiminde *bil ve anla* boyutunda öğrenciler bilme, sınıflandırma, sınıflandırma sorusu sorma ve sınıflandırma nedenini açıklama davranışlarını göstermişlerdir.

Sınıflandırma ve Soru sorma ile ilgili sınıf içi gözlem bulgularına ait örnek şu şekildedir:

...

Öğretmen: Sizce alışveriş merkezi doğal unsur mu beşeri unsur mu?

Öğrenci: Beşeri.

Öğretmen: Buna nasıl karar verdin?

Öğrenci: İnsanlar mı yapmış yoksa kendiliğinden mi olmuş diye baktım.

Neden sunma ile ilgili sınıf içi gözlem bulgularına ait örnek şu şekildedir:

...Öğretmen: Köprü doğal unsur mu? Beşeri mi?

Öğrenci: Beşeri öğretmenim

Öğretmen: Neden?

Öğrenci: çünkü insanlar yapmış?

Öğretmen: Neden yapmış?

Öğrenci: Arabalar geçsin diye...

Son olarak öğretimi yapılan afet kavramına yönelik düzey belirleme kontrol listesi sonuçları tablo 5'te sunulmuştur.

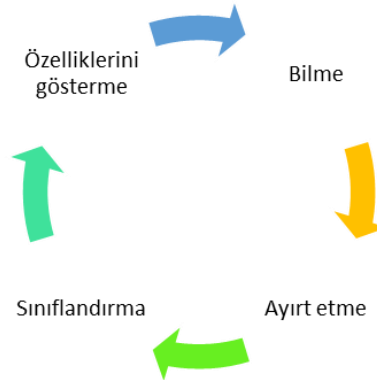
Tablo 5.

Afet Kavramına Yönelik Düzey Belirleme Kontrol Listesi Sonuçları

Kavram: Afet		N	X	Medyan
Bil	Kavramın tanımını bilir.	21	3.00	3
Anla	Kavramın örneklerini örnek olmayanlardan ayırt eder.	21	3.47	4
	Verilen örneği kavramın türlerine göre sınıflandırır.	21	3.57	4
Yap	Verilen örnek üzerinde kavramın özelliklerini gösterir.	21	3.42	4

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin afet kavramı ile ilgili olarak *Bil* boyutunda kavramın tanımını yapma düzeyinin 3, *Anla* boyutunda kavramın örneklerini örnek olmayanlardan ayırt etme düzeyinin 3.47, verilen örneği kavramın türlerine göre sınıflandırma düzeyinin 3.57 ve *Yap* boyutunda verilen örnek üzerinde kavramın özelliklerini gösterme düzeyinin 3.42 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre anlama boyutundaki performans göstergelerinin bilme ve yapma boyutlardaki performans göstergelerinden yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kavramların örneklerini türlerine göre sınıflandırmaları ve verilen örneklerde hangisinin kavramın örneği olduğunu, hangisinin kavramın örneği olmadığını belirleyebilmeleri öğrenme düzeylerinin kavrama düzeyinde gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrenciler verilen örnek üzerinde kavramın özelliklerini göstererek uygulama düzeyinde öğrendiklerini göstermişlerdir.

Tablo 5'teki bulgular doğrultusunda afet kavramının öğretim sürecinde ortaya çıkan davranışlar şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Afet kavramının öğretiminde gelişim süreci

Şekil 6 incelendiğinde afet kavramının öğretiminde öğrenciler *bil, anla, yap* boyutlarında bilme, ayırt etme, sınıflandırma ve özellikleri gösterme davranışlarını göstermişlerdir.

Kavramın örneklerini örnek olmayanlardan ayırt etme ile ilgili sınıf içi gözlem bulgularına ait örnek şu şekildedir:

...Öğretmen afet kavramı ile ilgili bir olay verir ve bu olayın afetin örneği olup olmadığını sorar.

Olay: Malatya'nın Doğanşehir İlçesi'nde etkili olan kar yağışı nedeniyle eğitime 2 gün ara verildi. Bir gün önce başlayan kar yağışı aralıksız devam edince, Malatya Valiliği tarafından ilçedeki okulların 2 gün tatil edilmesine karar verildi. İlçe merkezinde yarım metreyi bulan kar kalınlığının yüksekteki köy ve mezralarda 1 metreye kadar ulaştığı belirtildi.

Öğrenci: Bence afet değil.

Öğretmen: Neden?

Öğrenci: Çünkü insanlara zarar vermemiş.

Öğrenci: Öğretmenim çevreye de zarar vermemiş.

Öğretmen: Başka fikri olan var mı?

Öğrenci: Geniş bir yeri de etkilememiş.

Özelliklerini gösterme ile ilgili sınıf içi gözlem bulgularına ait örnek şu şekildedir:

...Öğretmen afet kavramı ile ilgili örnek veriyor ve verilen örnek üzerinde bir olayın afet sayılması için gerekli olan özellikleri bulmalarını istiyor.

“Örnek: 2004 Hint Okyanusu depremi ve tsunamisi: 26 Aralık 2004 günü, merkezi Endonezya'nın Sumatra adasının batı kıyısı açıklarında olan deprem, Hint Okyanusu'na kıyısı olan karaları vuran, yüksekliği 30 metreye kadar çıkan tsunamiler üretti ve bu nedenle on dört ülkede 230 binden fazla kişi öldü. Bu, tarihteki en çok ölüme yol açan doğal afetlerden biriydi. Endonezya en ağır zararı alan ülkeydi.”

Öğrenci: 14 ülkeyi etkilemiş. (Bir toplumu ya da çevreyi olumsuz etkileme)

Öğrenci: Öğretmenim, 230.000 kişi ölmüş. (Bir toplumu ya da çevreyi olumsuz etkileme)

Öğrenci: Çok zarar olmuş, evler, okullar, marketler hep yıkılmıştır. (Normal yaşamı kesintiye uğratma)...

Kavram öğretimi sürecinde, öğrencilerin derse ilgi gösterdikleri, severek katıldıkları, işbirliği içinde çalıştıkları ve aktif oldukları araştırmacı gözlemleri arasındadır. Bu süreçte öğrenciler, kavram örneklerini kavram türlerine göre sınıflandırırken, kavram türlerinin özellikleri ile ilgili bilgilerini kullanmış ve ayırt etme, karar verme ve sınıflandırma davranışları göstermişlerdir. Böylelikle öğrenme düzeyleri hatırlama düzeyinden daha üst düzeylere çıktığı söylenebilir. Bunun yanı sıra verilen örneklerin kavramın örneği olup olmadığına karar vermek için soru sordukları ve sorulara cevap vererek kendi öğrenmelerini de izleme fırsatı buldukları araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Araştırmacı, bu sürecin öğrencilerin karar verme ve eleştirel düşüncelerini becerisine katkı sağladığını da gözlemler arasındadır.

Araştırmada öğretimi yapılan dört kavram ile ilgili düzey belirleme kontrol listeleri bulguları ve gözlem bulguları dikkate alındığında anlama boyutundaki gelişimin diğer boyutlardan daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada kavramların öğretimi süreci, bil, anla ve yap boyutlarında ele alınmıştır. Bu araştırmanın bulguları kavram öğretimine dayalı uygulamaların öğrencinin bil, anla ve yap boyutları içerisinde en çok anla boyutunu geliştirdiğini göstermektedir. Bu boyutlarda incelenen alt davranışlar ise genel olarak sınıflandırma yapma, sınıflandırma sorusu sorma, sınıflandırma nedenini açıklama, kavramın örneklerini örnek olmayanlardan ayırma, kavrama yeni örnek verme, örnekleri kavramın türlerine göre ayırt etme ve kavramın ayırt edici özelliklerini örnek üzerinde gösterme olarak ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin düşünme sürecini bilmeden başlayarak üst düzeye ulaştığını söyleyebiliriz. Kavram öğrenmenin temelinde üst düzey soyutlama becerisi yer alır. Soyutlama becerisi zorunlu olarak ayırt etme, tanıyıp öğrenme ve ayıklayıp seçme davranışlarından oluşur (Coşkun, 2011). Perkins'e (1992, Akt: Doğanay, 2011) göre eğitim bilginin hatırlanmasını, anlaşılmasını ve etkin kullanılmasını amaçlar. Bu amaç bilgiyi yaşamın kalitesini arttırabilmek ve karşılaşılan sorunların çözümü için etkin olarak kullanabilmektir. Bu bağlamda eğitim öğrencinin bilmesini,

anlamasını ve yapmasını amaçlar denebilir. Bu açıdan bakıldığında kavram öğretimi bilginin anlaşılması ve etkin kullanılmasını sağlamada kullanılacak bir stratejidir. Bireyin analiz yapacağı ve değerlendireceği konu içerisinde geçen kavramları anlaması önemlidir. Kavramsal düşünme; eleştirel ve yaratıcı düşünmek, önbilgi ile yeni bilgiyi ilişkilendirmek, benzerlik ve bağlantıları görmek, kanıtlara dayalı bilgiyi değerlendirmek, bilgiyi uygulamak, problemlere yeni çözümler bulmak ve yeni bir fikir üretmek için kavramsal bilgiyi kullanabilme becerisini içeren bir alandır (Erickson, Lanning & French, 2017).

Yapılan araştırmada öğrencilerin *anla boyutunda* değerlendirilen davranışlarında, kavramın ayırt edici özelliklerini örnek üzerinde gösterme ve kavramın örneklerini örnek olmayanlardan ayırt etme davranışları göstermişlerdir. Atkinson (1995,Akt., Yükselir, 2006) bir kavrama sahip olmanın, kavramın tüm ya da hemen hemen tüm örneklerinin ortak özelliklerini bilmek olduğunu; Martorella ise (1986, Akt., Yükselir, 2006) bireyin kavramın örnek olanlarını örnek olmayanlardan doğru biçimde ayırt edebildiğinde söz konusu kavramı öğrenmiş sayıldığı belirtmektedir. Bu bağlamda araştırmada öğrencilerin öğretimi yapılan kavramları öğrendikleri söylenebilir.

Yapılan araştırmada öğrenciler, kavramın tanımını yapma, örnek olanları olmayanlardan ayırt etme, örnekleri kavramın türlerine ayırma davranışları göstermişlerdir. Kavram öğrenme ayırt etme, tanıyıp öğrenme ve ayıklayıp seçme davranışlarını içerir. Bu davranışlar çevremizdeki sayısız nesne, durum ya da olayı anlamamıza yardımcı olurken, öğrendiğimiz bilgileri sorgulamayı, benzerlerini birleştirmeyi, genelleme yapmayı ve doğru bilgiye ulaşmayı da sağlar (Coşkun,2011). Aksi takdirde öğrendiğimiz bilgiler zihnimizde yığın olarak birikir ve birbirine karışır. Bu bilgiler yığını öğrenmeye daha doğrusu ezberlemeye çalışmak insanı ve yaşamı anlamak için yeterli değildir (Doğanay, 2002). Bu açıdan bakıldığında kavram öğretimi bilginin düzenlenmesini sağlamak ve anlamlı öğrenmeler oluşturmak için kullanılacak bir stratejidir.

Bu araştırmada kavramlar temel alınarak öğretim yapılmıştır. Kavram temelli olarak yapılan öğretim hem öğretmeni hem de öğrenciyi, olguları ezberlemek yerine aralarındaki ilişkileri keşfetmeye ve anlamaya yönlendirir (Baron, 2017;Hendricks & Wangerin, 2017). Kavram öğretimi yapılırken, öğrencilere, sınıflandırma yapma, sınıflandırma nedenini açıklama ve ayırt edici özellikleri fark etme fırsatı vererek derinlemesine öğrenmenin önü açılmaktadır. Kavram temelli öğretim, beyindeki yeni ve eski bilgileri ilişkilendirmek ve bilgiler arasındaki ilişkileri ve düzeni göstermek için kavramsal yapılar geliştirir (Erickson, 2007).

Yapılan araştırmada kavram öğretimi yapılırken içerik öğeleri sunulmuştur. Kavram öğretiminde, kavramların içerik öğelerinin (kavramın adı, tanımı, ayırt edici özellikleri, ayırt edici olmayan özellikleri, örnekleri ve örnek olmayanları) sunulması ve açıklanması anlamlı bir öğrenme için oldukça önemlidir. Kılıç (2008), kavram analizi temel alınarak yapılan öğretimin okulöncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarısına ve bilişsel esnekliğe etkisini araştırdığı çalışmada, tam ve eksiksiz öğrenilen kavramların, öğrenme niteliğini artırdığını, aksi halde yanlış ve eksik öğrenilen kavramlarla aşırı ve dar genellemelere ya da yanlış kavramsallaştırmalara ulaşıldığını belirtmektedir. Benzer olarak Coşkun (1999) ve Yükselir (2006) de kavram öğretiminin geleneksel öğretimle karşılaştırılmasına yönelik yaptıkları çalışmalarda, kavramın içerik öğelerini temel alan öğretimle kavramların daha iyi anlaşıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalara paralel olarak, Kodaz (2009) sınıf öğretmeni adaylarının içerik düzenlemesi yapılmış yazılı metinlerin cumhuriyet ve demokrasi kavramlarını öğrenmelerine etkisini incelediği araştırmada, deney grubundaki öğretmen adaylarının kontrol grubundakilere göre kavramın ayırt edici özelliklerini daha sık kullandığı, kavramın tanımını yapma; kavrama örnek verme, örnek olanla örnek olmayana ayırt etmede da daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca kavram öğretimi ile ilgili yapılan farklı araştırmalarda, bu stratejinin öğrencilerin kavramları anlamasını, kavram yanlışlarını azaltmayı, akademik başarıyı arttırmayı sağlayan bir strateji olduğu da belirlenmiştir (Doğan, 2007; Dündar, 2007; Kodaz, 2009).

Araştırmanın gözlem bulgularında, öğrencilerin “bil, anla, yap” ile ilgili davranışları sergiledikleri belirlenmiştir. Gözlem sırasında öğrenciler örnek üzerinde çalışma yaparken “Bil” ile ilgili olarak kavramın tanımını yapmıştır. “Anla” ile ilgili olarak, verilen metinde kavramın ayırt edici özelliklerini bulma, kavramın örneklerini örnek olmayanlardan ayırt etme, verilen örneği kavramın türlerine göre sınıflandırma yapma, kavrama yeni örnek verme, sınıflandırma sorusu sorma ve sınıflandırma nedenini açıklama davranışları gözlenmiştir. “Yap” ile ilgili olarak, verilen örnek üzerinde kavramın özelliklerini gösterme, yeni bir örnek üzerinde kavramın özelliklerini gösterme davranışları gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin derse ilgi gösterdikleri, severek katıldıkları, işbirliği içinde çalıştıkları ve aktif oldukları da araştırmacı gözlemleri arasındadır. Bu bulguya paralel olarak Elvan (2012), çalışma yapıklarının öğrenciler tarafından zevkli ve eğlenceli bulunduğu, öğrencilerin derse dikkatini çektiği ve ders süresince onların aktif tuttuğu belirlenmiştir.

Yapılan çalışmada, kavram öğretiminin öğrencilerde anlamlı öğrenmeler oluşturmak, öğrencilerin hatırlama düzeyinden daha üst öğrenme düzeyine çıkmaları, öğrencilerin derste aktif olmaları ve severek derse katılmaları için kullanılabilecek bir strateji olduğu sonucuna varılmıştır.

5. ÖNERİLER

- Araştırmada dört kavramın öğretimi kavramın içerik öğeleri dikkate alınarak yapılmış ve bu kavramların öğrenilme düzeyleri “bil, anla, yap” bağlamında incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda en fazla gelişimin anla boyutunda olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda kavramların daha iyi anlaşılması için kavramların içerik öğelerinin yer aldığı etkinliklere ders kitaplarında yer verilebilir.
- Bu araştırma sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramlardan dört kavramın öğretimi ile sınırlıdır. Sosyal bilgiler dersindeki diğer kavramlarla ya da farklı derslerden seçilecek kavramlarla benzer araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada yöntem olarak nitel desen kullanılmıştır. Kavram öğretimi ile ilgili deneysel çalışmalar yapılarak yeni araştırmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Y. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Atasayar, A. (2008). *Kavram öğretimi sürecine yönelik içerik geliştirme aracının tasarlanması ve kullanılabilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baron, K. (2017). Changing to concept-based curricula: the process for nurse educators. *Open Nursing Journal*, 11, 277-287.
- Baysarı, E. (2007). *İlköğretim düzeyinde 5. sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar ve hayat ünitesi öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına, fen tutumuna ve kavram yanlışlarının giderilmesine olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun M. (1999). *Öğeleri belirleme kuramına dayalı kavram öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Coşkun, M. (2009). İçeriğin öğretim için düzenlenmesi. A. Doğanay (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s.83-126). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, M. (2011). *Kavram Öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çaycı, B. (2007). *Kavram öğreniminde kavramsal değişim yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çaycı, B., Demir M.K., Başaran, M. ve Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 619-630.
- Dağdelen, O. (2017). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi insanlar ve yönetim ünitesindeki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, O. (2007). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi "Bir Ülke Bir Bayrak" ünitesindeki kavramların öğrenilmesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğanay, A. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi, 227-255. Edt: Öztürk, Cemil ve Dilek, Dursun. Anlara: Pegem yayıncılık.
- Doğanay, A. (2003). Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed. Cemil Öztürk-Dursun Dilek) (3.Baskı 228-250). Pegem Akademi Publishing.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Drake, S. (2007). *Creating standards-based integrated curriculum*. California: Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks.
- Dündar, H. (2007). *Kavram analizi stratejisinin öğrencilerin kavram öğrenme başarısı ve hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elvan, Ö. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yapıları kullanılmasının kavram yanlışlarını gidermeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. California: Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks.
- Erickson, H.L. (1995). *Stirring the Head, heart, and soul: redefining curriculum and instruction*. California: Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks.
- Erickson, H.L. (2007). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. California: Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks.
- Eroğlu, C. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde geçen kavramların içerik düzenleme stratejileri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Fannin, K. (2017). Transitioning to concept-based curriculum and instruction. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 19 (1/2), 157-170.
- Giddens, J. (2016). Underestimated challenges adopting the conceptual approach. *Journal of Nursing Education*, 55 (4), 187-188.

- Hendricks, S. M. & Wangerin, V. (2017). Concept-based curriculum changing attitudes and overcoming barriers. *Nurse Educator*, 42(3), 138-142.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı (Y. Uzuner ve M. Ö. Anay, Çev. Ed.)*. Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal baskı, 4. baskı)
- Kılıç, F. (2007). *Mikro düzeyde içerik düzenleme stratejilerinin kavramların, genellemelerin öğrenilmesine ve bilişsel esnekliğe etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kılıç, F. (2008). Kavramların öğretiminde kavram analizi yönteminin akademik başarıya ve bilişsel esnekliğe etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 223-238.
- 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).
- Kısa, F. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde beyin fırtınası tekniğiyle kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kodaz, N. (2009). *İçerik düzenlemesi yapılmış metinlerin öğrencilerin cumhuriyet ve demokrasi kavramlarını öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Öktem, G. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramları anlama ve kazanma düzeyleri (yeni programın pilot uygulaması Samsun ili örneği). *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Rubicon, M. (2017). A Quick Guide to Concept-Based Learning and Curriculum (2018, 30 Temmuz). Erişim adresi: <https://www.rubicon.com/concept-based-learning-curriculum/>
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sezen, F. (2002). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Astronomi Kavramlarını Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Stern, J., Ferraro, K. & Mohnkern, J. (2017). Tools for Teaching Conceptual Understanding, Secondary: Designing Lessons and Assessments for Deep Learning DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781506355689.n5>
- Tural, A. (2011). *Sosyal bilgilerde yapılandırmacı yaklaşımla kavram öğretimine yönelik model geliştirme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, İ. (2002). Lise coğrafya derslerinde kavram ve terim öğretimi ile ilgili sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 67-84.
- Van Patten, J., Chao, C. ve Reigeluth, C.M. (1986). A Review of strategies for sequencing and synthesizing instruction. *Review of Educational Research*, 56(4), 437-471.
- Van Patten, J., Chao, C. I., & Reigeluth, C. M. (1986). A review of strategies for sequencing and synthesizing instruction. *Review of Educational Research*, 56(4), 437-471.
- Wathall, J. T. (2016). *Concept-Based Mathematics: Teaching for Deep Understanding in Secondary Classrooms*. California: Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks.
- Yazıcı, H.ve Samancı, O. (2003), İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramları anlama düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 158.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seckin Yayıncılık.
- Yükselir, A. (2006). *İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler programında geçen kavramların kazanımı ve kalıcılığında kavram analizi yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Curriculum is composed of goals, content, learning and teaching process, and assessment components. Goals indicate knowledge, skills, and attitudes targeted; content indicates the topics that enhance to reach the goals; and learning and teaching process indicates how to use the strategy, methods and techniques to reach the goals; and assessment determines whether the goals have been achieved (Demirel, 2011). The topics in the content are composed of cases, concepts, procedures, and principles. People produce knowledge by doing experimental and mental activities about the objects, cases and events in the environment. Hence, factual information about a single situation, object or event, concepts indicating classifications, operations showing steps related to a task, and principles showing cause and effect relations are formed. Concepts are a group of symbols and objects that are defined the same and that share the common features. Concepts are formed via people's hierarchical classification of the objects and cases according to their distinguishing features. When this classification is referred to one word, it becomes possible to design limitless objects in mind using one word (Coşkun, 2009). Thoughts of an adult who does not have the concepts that enable us to understand the physical and social world are limited to the sensory comprehension like a baby's thought. Concepts are needed to think, understand principles, solve problems, and understand the world (Senemoğlu, 2009).

Knowledge acquisition is a lifelong action. A conceptual mind uses this information in order to realize the differences and connections and turn it to a deeper, more transmittable meaning. Given that children learn a lot of new information especially when they start school, one might realize that a "conceptual mind" is important in order to raise individuals who select the right information among a pile of information, produce new information by combining it with prior knowledge, and transfer this new information for the solution to the life problems. These points where a conceptual mind is important also form base for the analysis, synthesis, and evaluation dimensions of higher-order thinking skills.

Focusing on the concept-based programs is giving importance to problem solving and higher-order thinking skills (Fannin, 2017). Concept-based instruction that reveals the relationship between the concepts produces learning that can be transferred to new situations and help students to solve new problems (Stern, Ferraro & Mohnkern, 2017). Erickson (1995) reports that a conceptually designed program might help to solve the problems of an overloaded program. The concepts are also reported to make the study more focused and deeper and direct the students to make higher-order generalizations that could be used in the real cases of tomorrow. Concept-based learning focuses on generalizations, and these generalizations form the part of conceptual understanding (Wathall, 2016). Therefore, three-dimensional instead of two-dimensional designs are used while designing a concept-based curriculum. Concept-based curricular and instructional designs are three-dimensional; they focus on students' knowing (*Know*), understanding (*understand*) and being able to do (*do*) (Erickson, 2007).

- Know (factually)
- Understand (conceptually) and
- do (skilfully)

Knowing is not independent of *doing*. Knowing skills are interdisciplinary processes required for learners' moving to a higher level in the information hierarchy. Reading, writing, calculating, drawing, dramatizing, thinking and listening are developmental processes that have become more complicated and developed. According to Erickson (2001), as individuals go higher in the knowledge structure, they actually move from lower-order to higher-order thinking skills, from remembering to analyzing, synthesizing, creating, and hypothesizing (in Drake, 2007, 46). Important and transferable understandings involve thinking beyond cases and skills (Erickson, 2007). Conceptual thinking is a well-known thinking type that involves the dimensions of critical, creative, and metacognitive thinking. Conceptual thinking requires investigating factual information critically, associating new learning with prior knowledge, seeing the patterns and connections, demonstrating meaningful understanding at conceptual level, evaluating the reality of these understandings based on supportive evidence, and transferring understandings within time or cases (Erickson, 2007). Social studies course requires conceptual thinking because, social studies, by nature involves the knowledge of many disciplines, and students have to learn many cases, places, history and phenomena. However, students have difficulty in keeping all this knowledge in mind. Conceptual thinking enables students to classify and generalize this knowledge (Kılınc, 2012). Doğanay (2008) stated that the social studies curriculum was organized as cases, concepts, and generalizations and the purpose here was to enable students to infer meaning by combining their previous intellectual, aesthetic, and emotional constructs with new information, experience, relationship and emotions.

According to Doğanay, this meaning is formed with the formation of more meaningful and big ideas by making associations rather than by acquiring them one by one. However, studies show that social studies curriculum lack activities conducted in line with the concept instruction principles (Doğanay, 2008); no attention was paid to content components about concept instruction, and there are insufficiencies about the definition, distinguishing features concept hierarchy, non-examples, and distinguishing features shown in examples (Eroğlu, 2008); students had difficulties in understanding the concepts, they experienced misconceptions, they confused the features of similar concepts with each other, and had concept contradictions (Öktem, 2006; Yazıcı and Samancı, 2003; Sezen, 2002; Akbaş, 2002); many concepts were conceptualized wrongly or incompletely and indicated an important problem (Öktem, 2006; Yükselir, 2006; Turan, 2002). Instructing the concepts in the social studies program through activities prepared in line with the concept instruction principles and content components of the concepts could contribute to the solutions to the problems regarding concept instruction. In this regard, this study prepared and conducted activities in line with the concept instruction principles and content components of the concept, and the contribution of the instruction process on student development was investigated in terms of the “know, understand, do” dimensions proposed by Erickson (2007).

As concept instruction is the starting point for the development of higher-order thinking, one’s understanding instead of memorising is a topic worth investigating. On the other hand, curricular and instructional designs are traditionally two-dimensional, and they focus on students’ “knowing” and “being able to do” (Erickson, 2007). In fact, instructional designs should also involve activities on the conscious understanding dimension. In addition, program development and instructional design studies should involve theoretical and practical studies on the concepts in content instruction dimension. Concept instruction is an important practice that enables students to construct knowledge and “create meaning”. On the other hand, curriculum and instructional designs are traditionally two-dimensional, and they focus on students’ “knowing” and “being able to do”. In fact, instructional designs should also involve activities on conscious “understanding dimension”. “Understanding dimension” is important for the construction of knowledge and the development of higher-order thinking skills. Therefore, this study aims to evaluate the effect of concept instruction process on students’ development in the context of “*know, understand, do*” dimensions presented by Erickson (2007).

2. Method

This study utilized a case study design, one of the qualitative data collection methods, in order to provide in-depth descriptions and determine how students are affected by the related situation in the process of practice and evaluation. Concept instruction process was accepted as the cases. As one analysis unit was reviewed in order to understand a holistic single case, the study utilised a holistic single case study design. The study was conducted in a state school located in one of the central towns of Adana. It included 21 fourth grade primary school students, 13 males and 8 females. Data were collected through students’ worksheets, level identification check-lists, and researcher’s observation notes. These tools were prepared by the researchers based on the related literature and expert views. One of the researchers worked as the classroom teacher and conducted the study.

This study involved concept instruction of the environment, natural and human elements, and disaster concepts in the fourth-year social studies curriculum. In addition, instruction of living and non-living concepts regarding the concept of environment was also performed. Instruction of these concepts involved:

- definition of the concept
- explanation of the distinguishing and non-distinguishing features of the concept
- instruction of the examples and non-examples of the concept
- instruction of the distinguishing features of the concept through its example
- Explanation of the concept types

Behaviours expected from the student in the concept instruction process were analysed in the context of “*know, understand, do*” as follows ,

<i>Know</i>	Knows the definition of the concept
	Classifies the example given according to the types of the concept
	Explains the reason for the classification
<i>Understand</i>	Asks classification questions
	Distinguishes examples of the concept from non-examples.
	Finds the distinguishing features of the concept in the text given
	Gives new examples about the concept
<i>Do</i>	Shows the features of the concept in the examples given
	Shows the features of the concept in the new example

Students' worksheets collected in the practice process were assessed using the level identification checklists, and these data were analysed using descriptive analysis. Level identification checklists used for the assessment of the worksheets were scored by two raters. Kappa Measure of Agreement was used for identifying the reliability between the raters. Compatibility between the two raters was found .70 according to the analysis results.

3. Findings, Discussion and Results

Instruction process of the concepts were analysed in the context of *know*, *understand* and *do* dimensions. Results of the present study showed that the students demonstrated improvements mainly in the understanding dimension of *know*, *understand* and *do* dimensions of concept-based practices. Sub-behaviours analysed in these dimensions were generally classifying, asking classification questions, explaining the reason of classification, giving new examples of the concepts, distinguishing the examples according to the types of concepts, and showing the distinguishing features of the concept in examples. In this regard, concept learning could be considered a strategy that can be used for helping students to understand concepts better.

Results of the present study showed that the student behaviours in the “*understand*” dimension demonstrated developments mainly in showing the distinguishing features of the concept on the example and distinguishing the concept examples with non-examples behaviours. Atkinson (1995, in Yükselir, 2006) stated that having a concept means knowing the common features of all or almost all examples; Martorella (1986, in Yükselir, 2006) states that if an individual is able to distinguish examples of the concept from the non-examples correctly, s/he could be considered to have learned the concepts instructed. In this regard, the students in this study learned the concepts instructed.

Concept learning involves the behaviours of distinguishing, knowing and learning, and eliminating and choosing. While these behaviours help us to understand countless objects, cases and phenomena, they also enable to question the information we learned, bring similar ones together, generalize, and access to correct information (Coşkun,2011). Otherwise, the information we learn accumulate in our mind as a pile and mix with each other. Doğanay (2002) reported that trying to learn, namely memorizing, a pile of information is not a sufficient and meaningful practice for understanding people and life. In this regard, concept instruction is a strategy that can be used for understanding information and experiencing meaningful learning. Observation findings showed that the students were interested in the course, enjoyed it, and worked collaboratively in an active way and demonstrated classifying, questioning, explaining, distinguishing, and decision making behaviours. In line with this finding, Elvan (2012) reported that students found worksheets enjoyable and fun, and the worksheets attracted students' attention to the lesson and made them active throughout the lesson.

In conclusion, this study found that concept instruction is a strategy that can be used for providing students with meaningful learning and making students active and enjoy the courses.

ETİK BEYANNAME

Yapılan bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel ve etik kurallara tüm araştırmacılar tarafından uyulmuş, farklı eserlerden yararlanılması durumunda atıfta bulunulmuş, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmamış, araştırmanın tamamı veya bir kısmı farklı bir akademik yayın platformunda yayınlattılmak üzere gönderilmemiştir. Tüm bu durumlardan araştırmada ismi bulunan yazarların bilgisi olduğunu ve gerekli kurallara uyulduğunu beyan ederim. 02/03/2020


Yeliz BOLAT

Araştırmanın Sorumlu Yazarı

BU SAYFA SONRADAN YAPILAN DÜZELTME GEREĞİ SAYFA NUMARALARI DEĞİŞTİRİLEMEYECEĞİNDEN BOŞ BIRAKILMIŞTIR.