

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
İNSAN HAKLARI VE DEMOKRATİK
VATANDAŞLIK EĞİTİMİ KONUSUNDAKİ
KAVRAM YANILGILARININ BELİRLENMESİ
VE GİDERİLMESİNE YÖNELİK
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Burcu SAVAŞ

Eskişehir 2024

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
İNSAN HAKLARI VE DEMOKRATİK VATANDAŞLIK EĞİTİMİ
KONUSUNDAKİ
KAVRAM YANILGILARININ BELİRLENMESİ VE GİDERİLMESİNE
YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Burcu SAVAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Erkan DİNÇ

**Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Ocak 2024**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Burcu SAVAŞ'ın "Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnsan Hakları Ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Konusundaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi ve Giderilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" başlıklı tezi 31/01//2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Sınıf Eğitimi Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı):

Üye:

Üye:

Enstitüsü Müdürü

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İNSAN HAKLARI VE DEMOKRATİK VATANDAŞLIK EĞİTİMİ KONUSUNDAKİ KAVRAM YANILGILARININ BELİRLENMESİ VE GİDERİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Burcu SAVAŞ

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ocak 2024

Danışman: Prof. Dr. Erkan DİNÇ

Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi (İHDVE) konusundaki öğrenme süreçlerinde ortaya çıkabilecek kavram yanlışlarını belirlemek, bu yanlışları gidermeye yönelik etkinlikler geliştirmek ve bu etkinlikleri uygulayarak kavram yanlışlarını gidermek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği bölümünde 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında İHDVE dersini almakta olan 40 öğretmen adayından gönüllü katılım formunu doldurup araştırmaya katılmaya gönüllü olan 31 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Katılımcı grubun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Katılımcıların sınıf öğretmenliği lisans öğrencisi olması, 2022 - 2023 güz döneminde İHDVE dersini alacak olması ve Anadolu Üniversitesi öğrencisi olması belirlenen ölçütlerdir. Veriler, kavram tanımlama formu, öğrenci günlükleri, odak grup görüşmeleri ve etkinlik yapıları aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Kavram tanımlama formundan üretilen sayısal veriler ise SPSS programında ilişkili örneklem t testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre katılımcıların çoğunun uygulamada konu edinen 30 temel kavramla ilgili kavram yanlışları olduğu, uygulanan etkinliklerin büyük çoğunluğunda kavram yanlışlarını giderdiği, öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirdiği ve öğrencilerin uygulamayı verimli bulduklarına ilişkin olumlu görüşler ifade ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, Eylem Araştırması, Kavram Eğitimi, Kavram Yanlışları, Öğretmen Adayları

ABSTRACT

AN ACTION RESEARCH ON IDENTIFYING AND OVERCOMING THE MISCONCEPTIONS OF PRIMARY SCHOOL STUDENT TEACHERS' ON HUMAN RIGHTS AND DEMOCRATIC CITIZENSHIP EDUCATION

Burcu SAVAŞ

Department of Primary Education
Programme in Primary School Education
Anadolu University, Institution Of Graduate Schools, January 2024

Supervisor: Prof. Dr. Erkan DİNÇ

This study aims to determine the misconceptions that may occur in the learning processes of candidate primary school teachers about Human Rights and Democratic Citizenship Education (HRDCE), to prepare practices/activities to eliminate these misunderstandings and to try to eliminate potential misconceptions by applying these activities. Action research, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 31 primary school student teachers who volunteered to participate in the research by filling out the voluntary participation form among 40 pre-service teachers taking the HRDCE course in the fall semester of the 2022-2023 academic year in the Department of Classroom Teaching at Anadolu University Faculty of Education based on volunteerism. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the participant group. The criteria were that the participants were undergraduate students of classroom teaching, that they would take the HRDCE course in the fall semester of 2022-2023, and that they were students of Anadolu University. Data were collected through concept definition forms, student diaries, focus group interviews, and activity sheets. The collected data were analyzed by content analysis. The numerical data generated from the concept definition form were analyzed with the paired samples t-test and Wilcoxon signed ranks test in the SPSS program. According to the results of the findings of the research, it was seen that most of the participants had misconceptions about the 30 basic concepts covered in the application, that the activities applied eliminated the misconceptions in the majority of the activities, improved the learning and teaching process, and that the participants expressed positive opinions that they found the application efficient.

Keywords: Human Rights and Democracy Education, Action Research, Concept Teaching, Misconceptions, Teacher Candidates

TEŐEKKÖR SAYFASI

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana büyük bir hoşgörü ile rehberlik eden, yoluma ışık tutan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Erkan DİNÇ'e sonsuz saygı, minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerini ve rehberliklerini benden esirgemeyen İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi'ndeki hocalarıma ve çalışma arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Manevi desteğini hiç esirgemeyen ve bu süreçte yanımda olan arkadaşlarıma; eğitim hayatım boyunca beni destekleyen, bana güvenen ve beni cesaretlendiren annem, babam, kardeşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Burcu SAVAŞ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR SAYFASI	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvi

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları/Sayıtlar	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Tanımlar.....	4

BÖLÜM 2

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2. 1. İnsan Hak ve Özgürlükleri, Demokrasi, Vatandaşlık ile İlgili Temel Kavramlar	5
2.2. İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık ile Eğitim İlişkisi	8

2.3. İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi.....	9
2.3.1. İnsan hakları ve demokratik vatandaşlık eğitiminin hukuksal temelleri	10
2.3.2. Türkiye’de insan hakları ve demokratik vatandaşlık eğitiminin gelişimi	11
2.4. Kavram.....	11
2.4.1. Olgü	13
2.4.2. Genelleme.....	14
2.4.3. Kavramların Özellikleri.....	15
2.4.4. Kavramların sınıflandırılması	17
2.5. Kavram Öğrenme.....	18
2.5.1. Kavram öğrenme aşamaları.....	19
2.5.2. Kavram oluşturma.....	22
2.5.3. Kavram kazanma	22
2.6. Kavram Öğretim Teknikleri.....	22
2.6.1. Kavram haritası	23
2.6.2. Kavram karikatürü	26
2.6.3. Kavram bulmacası	26
2.6.4. Kavramsal değişim metinleri	27
2.6.5. Zihin haritası	28
2.6.6. Bilgi haritası	28
2.6.7. Kelime ilişkilendirme testi	29
2.6.8. Anlam çözümleme tablosu.....	31
2.6.9. Balık kılıcı diyagramı.....	31
2.6.10. Yapılandırılmış grid	34
2.6.11. Tanılayıcı dallanmış ağaç	35
2.7. Kavram Yanılgısı	36
2.8. İlgili Çalışmalar	37
2.8.1. Kavram öğretimi ve kavram yanılgılarını konu edinen çalışmalar	37
2.8.2. Sosyal bilgiler ve İHDVE konusundaki kavram öğretimi ve kavram	

yanılgılarını eylem araştırması yoluyla konu edinen çalışmalar	41
--	----

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM	46
3.1. Araştırmanın Deseni	46
3.1. Katılımcılarının Belirlenmesi	47
3.2. Araştırmacının Rolü.....	47
3.4. Araştırma Ortamı.....	48
3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Diğer Veri Kaynakları.....	49
3.5.1 Durumu tespit etmek amacıyla kullanılan veri üretme araçları.....	49
3.5.2.Kavram kazandırmaya yönelik uygulanan veri üretme araçları	50
3.5.3. Süreci genel olarak desteklemeye ve anlamaya yönelik veri üretme araçları	51
3.6. Verilerin Analizi	52
3.7. Araştırma Süreci ve İşlemler.....	54
3.8. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	57
3.9. İnanılrlık, Tutarlılık, Teyit Edilebilirlik ve Aktarılablirlik.....	59
3.10. Etik	60

BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUM.....	62
4.1. Sınıf Öğretmen Adaylarının İHDVE Dersinde Geçen Temel Kavramlarla İlgili.....	62
Kavram Yanılgıları	62
4.1.1. Hak kavramı.....	65
4.1.2. Hukuk kavramı	66
4.1.3. Özgürlük kavramı	66
4.1.4. Eşitlik kavramı	67
4.1.5. Adalet kavramı	67

4.1.6. Vatandaş kavramı	68
4.1.7. Vatandaşlık kavramı.....	69
4.1.8. Devlet kavramı	69
4.1.9. Uzlaş kavramı.....	70
4.1.10. Mülteci kavramı	70
4.1.11. Haymatlos kavramı	71
4.1.12. Ödev Kavramı	71
4.1.13. Sorumluluk kavramı.....	71
4.1.14. Demokrasi kavramı.....	72
4.1.15. Doğrudan demokrasi kavramı	72
4.1.16. Temsili demokrasi kavramı.....	73
4.1.17. Yarı doğrudan demokrasi kavramı	73
4.1.18. Referandum kavramı.....	74
4.1.19. Yasa kavramı.....	74
4.1.20. Terör kavramı	75
4.1.21. Egemenlik kavramı	76
4.1.22. Halk egemenliği kavramı.....	76
4.1.23. Milli egemenlik kavramı.....	76
4.1.24. Hukukun üstünlüğü kavramı.....	77
4.1.25. Güçler ayrılığı kavramı	77
4.1.26. Demokratik katılım kavramı.....	78
4.1.27. Demokraside çoğunluk kavramı	78
4.1.28. Demokraside çoğulculuk kavramı	79
4.1.29. Demokraside şeffaflık kavramı	79
4.1.30. Demokraside hesap verilebilirlik kavramı.....	80
4.2. Eylem Planlarının Uygulanması ve Öğrencilerin Kavram Yanılgılarını Giderme Sürecinde Bu Planların Rolüne Dair Bulgular.....	81
4.2.1. Hukukla ilgili kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik etkinlikler ve bulgular	81
4.2.2. Vatandaş, vatandaşlık, haymatlos ve devletle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik etkinlikler ve bulgular	83

4.2.3. Hak, egemenlik, milli egemenlik ve halk egemenliği ilgili kavram yanılığlarının giderilmesine y6nelik etkinlikler ve bulgular	88
4.2.4. Yasa, eşitlik ve adaletle ilgili kavram yanılığlarının giderilmesine y6nelik etkinlikler ve bulgular	92
4.2.5. Demokrasi, demokraside 6oğunluk ve demokraside 6oğunlukla ilgili kavram yanılığlarının giderilmesine y6nelik etkinlikler ve bulgular	95
4.2.6. Doğrudan demokrasi, yarı doğrudan demokrasi, temsili demokrasi ve referandumla ilgili kavram yanılığlarının giderilmesine y6nelik etkinlikler ve bulgular	99
4.2.7. 6zg6rl6k, hesap verilebilirlik, g6n6ler ayrılığı, demokratik katılım, hukukun 6st6nl6đ6 ve şeffaflıkla ilgili kavram yanılığlarının giderilmesine y6nelik etkinlikler ve bulgular	105
4.2.8. 6dev ve sorumlulukla ilgili kavram yanılığlarının giderilmesine y6nelik etkinlikler ve bulgular	111
4.2.9. M6lteci, Ter6r ve Uzlaşıyla İlgili Kavram Yanılığlarının Giderilmesine Y6nelik Etkinlikler ve Bulgular.....	113
4.3. Uygulanan Eylem Planına İlişkin 6đrenci G6r6şleri.....	117

B6L6M 5

5.SONU6, TARTIşMA VE 6NERİLER.....	120
5.1. Sınıf 6đretmen Adaylarının İHDVE Dersinde Ge6en Temel Kavramlara İlişkin Kavram Yanılığlarını Tespit Etmeye Y6nelik Bulgulara İlişkin Sonu6lar	120
5.2. İHDVE Dersinde Yapılan Etkinlikleri Sınıf 6đretmen Adaylarının Kavram Yanılığlarını Gidermeye Etkisine Y6nelik Sonu6lar	122
5.3. Sınıf 6đretmen Adaylarının Uygulamaya İlişkin G6r6şleri	124
5.4. 6neriler	124
KAYNAK6A	126
EKLER	141
6ZGE6Mİş	158

TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Öğrenci puanlarının normallik analizi	53
Tablo 3.2. Eylem araştırması uygulama aşaması	56
Tablo 4.1. Kavram tanımlama formunda yer alan 30 temel kavrama ilişkin uygulama öncesine ait bulgular (uygulamaöncesi)	63
Tablo 4.2. Birinci hafta kapsamında hukuk kavramına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları	83
Tablo 4.3. İkinci hafta kapsamında vatandaş, vatandaşlık ve devlet kavramlarına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları	87
Tablo 4.4. İkinci hafta kapsamında haymatlos kavramına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve uygulama sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	88
Tablo 4.5. Üçüncü hafta kapsamında hak, egemenlik, milli egemenlik ve halk egemenliği kavramlarına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları	90
Tablo 4.6. Dördüncü hafta kapsamında yasa, eşitlik ve adalet kavramlarına ilişkin uygulama öncesi ve sonrası elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları	94
Tablo 4.7. Dördüncü hafta kapsamında demokraside çoğunluk kavramına ilişkin uygulama öncesi ve sonrası elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları	98
Tablo 4.8. Beşinci hafta kapsamında demokrasi kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	98
Tablo 4.9. Beşinci hafta kapsamında demokraside çoğulculuk kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	99
Tablo 4.10. Altıncı hafta kapsamında konu edinilen doğrudan demokrasi kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	103
Tablo 4.11. Altıncı hafta kapsamında konu edinilen yarı doğrudan demokrasi kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	103
Tablo 4.12. Altıncı hafta kapsamında konu edinilen temsili demokrasi kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	104
Tablo 4.13. Altıncı hafta kapsamında konu edinilen referandum kavramına ilişkin uygulama öncesinden ve uygulama sonrasında elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları	105
Tablo 4.14. Yedinci hafta kapsamında özgürlük, güçler ayrılığı, demokratik katılım ve şeffaflık kavramlarına ilişkin eylem planı uygulama	

öncesi ve sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları	108
Tablo 4.15. Yedinci hafta kapsamında konu edinilen demokraside hesap verilebilirlik kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	110
Tablo 4.16. Yedinci hafta kapsamında konu edinilen hukukun üstünlüğü kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	110
Tablo 4.17. Sekizinci hafta kapsamında ödev kavramına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları	112
Tablo 4.18. Sekizinci hafta kapsamında sorumluluk kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	113
Tablo 4.19. Terör kavramına yönelik algılar	114
Tablo 4.20 . Dokuzuncu hafta kapsamında uzlaşma kavramına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları	115
Tablo 4.21. Dokuzuncu hafta kapsamında mülteci kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	116
Tablo 4.22. Dokuzuncu hafta kapsamında terör kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	116

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2. 1 Olgu, kavram, genelleme ve kuram ilişkisi	12
Şekil 2. 2 Kavram ve genelleme arasındaki ilişki	14
Şekil 2.3. Bilgi haritalama stratejisi örneğ.....	29
Şekil 2.4. Örnek balık kılıcı şablonu.....	33
Şekil 2.5. Yapılandırılmış grid tekniğinin şablonu	34
Şekil 2.6. Örnek bir tda şablonu.....	35
Şekil 3.1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları.....	49
Şekil 3.2. Eylem araştırması döngüsü.....	55

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfa ait görsel.....	48
Görsel 4.1. Hukuk kavramıyla ilgili öğrencilerle birlikte tahtada oluşturulan kavram haritası.....	82
Görsel 4.2. İnsan haklarının tarihsel gelişimi ile ilgili bilgi haritası örneği.....	89
Görsel 4.3. İstasyon tekniğinden bir fotoğraf.....	92
Görsel 4.4. Bir öğrencinin çoğulculuk kavramı ile ilgili doldurduğu örümcek haritası örneği.....	96
Görsel 4.5. Örnek zihin haritası öğrenci çalışması.....	100

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AÇT: Anlam Çözümleme Tablosu

İHDVE: İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi

İHEB: İnsan Hakları Evrensel Bildirisi

İHYD: İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi

KİT: Kelime İlişkilendirme Testi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDA: Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

VİHE: Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Eğitim ve öğretim süreçleri dönemin ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Gelişen ve değişen dünyada eğitim sistemlerinin bu değişime ayak uydurması ve değişime öncülük etmesi beklenmektedir. Bu değişimin öncülerinden biri de öğretmenlerdir. Günümüz eğitim anlayışında dersin içeriğine bağlı olarak bilginin öğretmen tarafından öğrenciye aktarılmasının yerine bilgiyi buldurmaya yönelik stratejiler ön plana çıkmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışının terk edilip öğrenciyi süreç boyunca aktif kılacak, bilgiyi öğrenciye bulduracak, öğretmeni rehber konumunda tutan eğitim anlayışı öğretmenler tarafından benimsenmelidir.

Öğrencinin öğrenmeye en istekli olduğu dönem 6-12 yaş arasına denk gelen ilköğretim dönemidir. Çocukla bu dönemde en çok etkileşimde bulunan sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. İlkokula başlayan çocuklar gelişimi etkileyen önemli etmenlerden biri olan çevre ile bir önceki dönemlere göre daha fazla etkileşimde bulunmaya başlar ve bu etkileşim sonucu birçok yeni kavramla tanışır. Bu kavramlardan bazıları da insan hakları ve demokrasi eğitimini konu edinen kavramlardır.

Bu noktada sınıf öğretmeni adaylarının İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık dersinde geçen temel kavramlar ile ilgili edindikleri bilgilerin eksiksiz ve doğru olması öğrendiklerini etkili bir şekilde öğretebilmeleri açısından önemlidir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde aldıkları İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi dersinde uygulamalardan yararlanarak öğrencilerin sürece aktif olarak katılmalarını sağlamak, mesleki bilgi ve becerileri geliştirmekte, derste geçen kavramlara ilişkin bilgi ve farkındalıkları arttırmaktadır (Leblebici ve Yüceltoy, 2022, s.685). Bu açıdan öğretmenlerin insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık eğitimi konusundaki kavramlar hakkındaki olası kavram yanlışlarının tespit edilip bu yanlışları gidermek araştırmanın odak noktasıdır.

1.1. Problem Durumu

İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi (İHDVE), insan ve vatandaş olarak kişilere sahip olduğu hakları ile ilgili bilgi vermenin yanında bu hakları kullanmak, korumak ve geliştirmek aynı zamanda başkalarının da sahip olduğu hakların farkına varmak, bu

bilinçten hareketle diğer kişilerin haklarına da saygı duyma sorumluluğunu geliştirmek amacı ile verilen eğitime denilmektedir (Karaman Kepenekci, 2008, s.10). Günümüzde çocukların ilkokulda çeşitli kavramlarla karşılaştığı derslerden biri de ilkokul 4. sınıflarda okutulan İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi (İHYD) dersidir. Ders, öğrencilere insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerlerin kazandırılması ve bu değerleri yaşam biçimi haline getirmelerini amaçlamanın yanı sıra kavramsal bilginin öğretilmesini de amaçlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bunun yanı sıra insan hakları ve demokrasi eğitimiyle ilişkili temel kavramlar sosyal bilgiler dersinde de yer almaktadır.

Kavramlar ise benzer ya da farklı özellikteki obje ve olayların ortak özelliklerinin bir isimle ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Kavramlar; nesne, olay ve fikirlerin sınıflandırılıp basitleştirilmesini sağladıkları için öğrenmenin önemli parçasıdır (Çeliköz, 1998, s.69). Öğretmenlerin derslerde geçen temel kavramlar hakkında bilgi birikimine sahip olması beklenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimi boyunca aldıkları derslerde ve bu derslerden öğrendikleri bilgileri hayata geçirecekleri sınıf ortamlarında eksik ya da yanlış öğrenmelerinin fark edilip giderilmesi eğitim öğretim sürecinin kalitesini etkilemektedir.

İHYD ile ilgili çalışmalara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin İHYD dersinde geçen kavramları öğrenci düzeyine göre soyut bulduğu ve bu kavramların öğretiminde zorluk yaşadığı görülmektedir (Er, Ünal ve Özmen, 2013; Kaçar ve Kaçar, 2016; Aslan ve Aybek, 2018; Akçeşme ve Kurtdede Fidan, 2021; Hastürk, 2019; Karaot, 2021; Metin, 2021). Aynı zamanda vatandaşlık alan bilgisinde eksikleri olduğu ve dersi verme konusunda kendilerini yetersiz gördükleri yapılan çalışmalar ile ortaya çıkarılmıştır (Gürel, 2016; Balbağ, Gürdoğan Bayır ve Ersoy, 2017; Karakuş Özdemirci, Aksoy ve Ok, 2020). Alanyazından hareketle sınıf öğretmen adaylarının derste geçen kavramlar hakkındaki yanlışlarını belirlemek, belirlenen yanlışları gidermek ve sürece ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak eğitim öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi bakımından önemli görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın problem cümlesini İHDVE konusunda öğretmen adayları kendilerine kazandırılması öngörülen kavramları öğreniyor mu?" sorusu oluşturmaktadır. Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi (İHDVE) konusundaki öğrenme süreçlerinde ortaya çıkabilecek kavram yanlışlarını belirlemek, bu yanlışları gidermeye yönelik etkinlikler geliştirmek ve bu etkinlikleri uygulayarak kavram

yanılgılarını gidermek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenliği lisans programında yürütülen İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi dersinde geçen temel kavramlara ilişkin öğrencilerin deneyimledikleri kavram yanılgıları nelerdir?
2. Hazırlanması planlanan etkinlikler/uygulama planı tespit edilen kavram yanılgılarını giderme konusunda ne kadar etkili olmuştur?
3. Katılımcıların uygulanan eylem planları ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sınıf öğretmenleri insan hakları, vatandaşlık, hak, adalet, hukuk, eşitlik, uzlaşma, demokrasi gibi kavramların küçük yaşlardan itibaren öğrenmenin bireye olumlu katkılar sağlayabileceğini düşünmektedirler (Akçeşme ve Kurtdeğir Fidan, 2021, s.158). Ayrıca çocuklara yönelik verilecek olan İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimine karşı olumlu tutum sergilemektedirler (Merey ve İşler, 2018, s.112).

Buna karşın literatürde öğretmen adaylarına yönelik kavram öğretimine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların fen ve matematik konularında yoğunlaştığı görülmektedir (Demirci, 2003; Zeybek, 2007; Akbaba Dağ, 2009; Yıldırım, 2010; Dönmez, 2011; Kınık Topalsan, 2015; Başaran Uğur, 2018; Eren, 2019; Sezgin, 2020; Uygun, 2023; Karakuş, 2023; Baygeldi, 2023; Şemet, 2023; İhtiyar Şahin, 2023). Henüz mesleğe başlamamış olan öğretmen adaylarına yönelik İHDVE dersinde geçebilecek temel kavramların öğretimi ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kavram yanılgılarının gözardı edilmemesi ve kavramlar ile ilgili doğru bilgi birikimine sahip olmaları beklenmektedir. Bunun da yolu sınıf öğretmenlerinin üniversitede aldığı nitelikli eğitim ile mümkün olabilmektedir. Öğretmen adayları lisans eğitimleri boyunca kapsamlı dersler alarak öğrenme ve öğretme süreçlerini tecrübe etmektedir. Eğitim sisteminin en önemli unsurunu oluşturan öğretmenin niteliği, sistemin başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Genç, 2000, s.380).

Nitelikli bir eğitim öğretim sürecinde, karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler geliştirilmelidir. İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık dersinde sınıf öğretmeni adaylarının muhtemel kavram yanılgılarını belirlemek ve bu yanılgıları gidermeye yönelik eylem planı oluşturarak eğitim öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi hedeflenmektedir. Aynı zamanda süreçte uygulanan eylem planları hakkında görüş ve önerilerini ifade etmeleri

planda gözden kaçabilecek eksiklikleri ve sorunların fark edilmesine olanak sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları/Sayıtlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmen adaylarının ölçme araçlarına samimi ve objektif cevaplar verecekleri düşünülmektedir. Aynı zamanda çalışmanın kavramsal yapısı oluşturulurken yararlanılan kaynakların geçerli ve güvenilir bilgiler verdikleri düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2022-2023 eğitim yılı güz döneminde Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında İHDVE dersini alan sınıf öğretmeni adayları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kavram: Benzer özellikleri paylaşan nesne, düşünce ve olayların ortak adıdır. Ortak özelliklerin paylaşılmasıyla aynı küme, sınıf veya kategori içerisinde yer alan örnekler bir kavramı meydana getirmektedir (Şimşek, 2006, s. 27).

Kavram Yanılgısı: Bireylerin zihinlerinde kavramlara dair oluşturdukları anlamlar vardır. Bireyin zihninde yer alan bu anlamların kavramın bilimsel tanımıyla çelişmesi, farklılık göstermesi, tanımlar arasında uyumun sağlanamamasıdır (Riche, 2000).

Eylem Araştırması: Sorunlara odaklanan , sistematik ve eleştirel bir yaklaşımı içeren bu araştırma türü, eğitim uygulamalarını geliştirmeyi hedeflemektedir. Eleştirel düşünce, gerçekleştirilen eylemlerin değerlendirilmesini ve gelecekteki eylemlerin planlanmasını içermektedir.. Esnek ve döngüsel bir süreç olarak tasarlanan eylem araştırması, anlama, değerlendirme ve değişim için gerçekleştirilir (Costello, 2007).

İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi: Örgün eğitimin kapsamında bakıldığında öğrencilerin insan ve vatandaş olarak kendisinin ve diğer kişilerin sahip olduğu hakları bilme, bu hakları kullanma, koruma, geliştirme ve saygı duyma sorumluluğunu geliştirmek amacıyla verilen eğitimidir (Karaman Kepenekci, 2008).

BÖLÜM 2

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde önce araştırmanın kavramsal çerçevesi ele alınmıştır. Akabinde ise araştırma konusuyla ilgili literatür özetlenerek sunulmuştur.

2.1. İnsan Hak ve Özgürlükleri, Demokrasi, Vatandaşlık ile İlgili Temel Kavramlar

İnsanlar topluluk halinde yaşar. Bu yaşayış kanun, kural ve düzen ile birlikte teşkilatlanma ihtiyacını doğurur. Bu ihtiyaç devleti oluşturur. Devlet, toprak bütünlüğü içerisinde siyasi, hukuki, ekonomik ve sosyal kurumlarıyla örgütlenmiş bağımsız millet/milletler topluluğudur (Doğan, 2007). Vatan, millet ve egemenlik olmak üzere devleti meydana getiren üç unsur bulunmaktadır (Doğan, 2007; Gözler, 2013). Vatan, hakimiyet alanını ve sınırlarını oluşturan deniz ve hava sahasını aynı zamanda yer altı ve yer üstü kaynaklarını da içeren, devletin egemenliği altında bulunan ve halkın yaşadığı kara parçasıdır. Her devlet mutlaka bir vatana sahiptir (Teziç, 2006; Doğan, 2007; Karaman Kepenekci, 2008). Bir vatanın ortak değerlerine, yasal ve toplumsal düzenlemelerine uyma davranışı vatandaşlık ya da yurttaşlık kavramı ile ifade edilmektedir (Uğurlu, 2011).

Vatandaşlık, devlet ile insanlar arasındaki hukuki bağıdır (Dolunay, 2016). Toplumun her bir üyesine bağışlanan statüyü ifade eder. Vatandaşlara tanınan hak ve özgürlükler vatandaşlığın maddi yönünü oluşturur. Devletin vatandaşını ülke sınırları dışında takip edebilmesi de vatandaşlığın uluslararası hukuk yönünü oluşturur. Devletler yabancı ülkelerdeki vatandaşlarının haklarını diplomatik koruma aracılığıyla korumaktadır (Özkan, 2018). Vatandaşlık statüsü, haklar ve ödevler bakımından tam bir eşitliğe sahip olmayı gerektirir çünkü vatandaşlık eşitlikler üzerine kurulmuş bir kurumdur (Marshall ve Bottomore, 2000).

Tarih, dil, kültür, gelenek, ekonomik yaşam ve psikolojik yönden ortak özellikler taşıyan, maddi ve manevi olarak birbirlerine bağlı hisseden insan topluluğuna millet denilmektedir (Karaman Kepenekci, 2008). Toplum bilincinden yoksun, kendi varlığına inanmayan toplulukların millet oluşturması ve dolayısıyla millet aşamasına gelmemiş toplumların da devlet olmaları mümkün değildir (Teziç, 2006; Karaman Kepenekci,

2008). Siyasal ve hukuksal teşkilatlanmanın yani siyasi örgütlenmenin de devletin varlığının bir koşulu olduğunu belirtilmektedir. Devlet, gücünü milletin ona verdiği otoriteden alır (Doğan, 2007). Devlet gücünün keyfilğine karşın insan özgürlüğünün bir garantisi olarak hukuk kavramı ortaya çıkmıştır (Marković, 1981). İnsanların temel hak ve özgürlüklerinin devlet tarafından güvence altına alınması ve bireyin temele alınması hukuk devleti kavramını doğurmaktadır. Hukuk devleti, temel hak ve özgürlüklerin güvencesini herkese sunan birey temelli devlettir. Hukuk devletinde yasalar bireylerin haklarına hizmet etmektedir (Tanırlı, 2007). İnsan hakları ise devlet tarafından yaratılmayıp devlet tarafından tanınan haklar olduğu için devlet üstü bir özelliğe sahiptir (Hekimoğlu, 2003).

Günümüzde mevcut hukuk sistemi içerisinde kişilere tanınan haklar, belirli bir şekilde eyleme geçmek ve bir şeyi yapmayı isteme yetkisi olarak tanımlanmaktadır (Yürük ve Karakul, 1998). Hak ve hukuk birbirlerinden bağımsız kavramlar değildir. Hakların korunması için var olan hukuk, aynı zamanda haklar sayesinde varlığını sürdürmektedir. Hukuk sadece yasaları içermez. Beklenmedik yeni durumlarda her hukuk sistemi kendi mantığı ve ilkeleri çerçevesinde bu durumlar için çözüm üretmek zorundadır. Bu yüzden hukuk sistemleri esnek olmalıdır (Çeçen, 2000).

Özgürlük bir hak olduğu için aslında hak ve özgürlük kavramları da birbirlerinden bağımsız değildir. Özgür, herhangi bir kısıtlamaya bağlı olmayan, kendi kendine kararlar alıp hareket edebilen anlamına gelirken özgürlük ise; herhangi bir kısıtlama ya da zorlama altında kalmaksızın düşünebilme ve davranabilme, koşullara bağlı olmama, herhangi bir dış etkiden bağımsız olarak insanın istediği gibi kendi düşüncesine göre kararlar alabilme durumudur (Mumcu, 1994).

Özgürlüğün klasik ve benimsenmiş tanımının içinde özgürlüğün aynı zamanda serbestliği de kapsadığı görülmektedir. Akıl ve mantığa dayalı kararlar alabilen insan özgürdür. Bir insanın kendi aklı ve mantığına göre oluşturduğu değer yargıları, doğruları ve yanlışları onu toplum ile karşı karşıya getirir. Bu noktada özgürlük kavramı ile ilgili kafa karışıklığı oluşmaktadır. Düşünce özgür olup toplum düzenine uyum sağlayan ve toplumun kurallarını benimseyen insan yine de bazı sorunlarının çözümünde toplum ile ters düşebilmektedir. Bu noktada özgürlük ancak toplumun kabulü ölçüsünde geçerli olmaktadır. Özgürlüğün bir insanda somut hale gelebilmesi toplum düzeni ile ilgilidir. Başka bir ifadeyle, hukuksal açıdan bakıldığında mutlak özgürlük mümkün değildir.

Hiçbir zaman da mümkün olmayacaktır. Ancak insan, kendi özgür iradesi ile toplumsal kurallara uyarsa ve toplumdaki hukuksal/siyasal güç olan devlet bu noktada hoşgörülü bir tutum izlerse özgürlükçü, insan haklarına dayalı gerçek bir demokrasiden bahsedilebilmektedir (Mumcu, 1994).

Bir milletin kendi toprakları üzerinde bağımsız ve özgür olarak yaşaması egemenlik kavramı ile ilgilidir (Doğan, 2007). Demokrasi ise egemenlik haklarının halka ait olduğu, halk tarafından seçilmiş kişilerin yönettiği ve seçilenlerin seçenlere karşı sorumlu buldukları bir siyasi sistemdir (Talas, 1987). Buna karşın demokrasi sadece yönetim biçimi değil aynı zamanda bir yaşam biçimidir (Cılga, 2001; Kuş, 2020).

Demokrasinin değer boyutu ve kurumsal boyutu olmak üzere iki boyutundan söz edilmektedir. Demokrasi kavramı eşitlik, adalet, özgürlük, aklın egemenliği ve insana saygı gibi çeşitli temel değerleri içerisinde barındırır. Demokrasinin özünü bu değerler oluşturur; temel değerlerin işletilmesinde ise siyasi ve sosyal yaşamdaki uygulamalar, işlemler ve bunların gerçekleştirildiği kurumlar araç olarak görülmektedir. Sözü edilen değerlerin uygulandığı kurumlar ve izlenen işlemler ise kurumsal boyutu oluşturur (Büyükdüvenci, 1990).

Demokrasinin nitelikli bir şekilde gerçekleşebilmesi için üç koşulun yerine getirilmesi gerekmektedir:

- 1- İnsana saygının ve doğru yolu aramanın gerekliliğinden dolayı demokratik yönetimin kuralları ve işleyişi akla uygun olmalıdır.
- 2- Demokratik yönetim bilimin ışığında ilerlemelidir. Bilim ve teknolojiye güncel gelişmeleri takip etmeyen bir yönetim çağa ayak uyduramaz.
- 3- Demokratik yönetim insana saygı ve hukukun üstünlüğü ilkelerinden hareketle insan haklarına ve hukuka uygun işlemek zorundadır (Başaran, 1986).

Birbirleri ile yakından ilişkili olan demokrasi ve insan hakları aynı zamanda birbirlerine bağımlıdır. İnsan hakları ancak demokratik ortamlarda gelişebilir. Aynı zamanda insan hakları demokrasi kültürünü besleyen ve geliştiren bir işlevi de üstlenmektedir. Demokrasinin de insan hakları olmadan var olabilmesi mümkün değildir (Cılga, 2001; Günay ve Gündoğan, 2004; Hazar, 2015).

İnsanın bedensel ve ruhsal yapısından kaynaklanan ve sınırlanmaması gereken haklar insan hakları ve bunlar dışında kalan temel serbestlikler ise kamu özgürlükleri olarak ifade edilmektedir (Mumcu, 1994). Herkes kişiliğine bağlı, dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez temel hak ve özgürlüklere sahip olmakla birlikte bu temel hak ve özgürlükler anayasanın özüne, demokratik toplum düzeninin gereklerine ve ölçülülük ilkesine aykırı olmamalıdır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, s. 12-13).

Geçmişteki demokratik devrimlerin bir başarısı olan temel hak ve özgürlükler, toplumun özgür bir yaşam sürmesinin de koşuludur (Hekimoğlu, 2003). Demokrasilerde yer alan özgürlük, adalet, eşitlik, danışma, hoşgörü, fikir alış-verişi, denetim vb. ilkeler insan haklarının kullanılmasında yol göstericidir. İnsan hakları ve kamu özgürlükleri anayasa, kanun, düzenleme, antlaşma gibi pek çok hukuksal kaynak tarafından dolayı ya da doğrudan düzenlenmekte ve koruma altına alınmaktadır (Mumcu, 1994; Büyükkaragöz ve Kesici, 1998). İnsanların kişiliği, onuru ve değerinin gerçeklik ve geçerlik kazanmaya başlaması insan haklarıyla mümkün olabilmektedir (Çeçen, 2000).

İnsan hakları, insan temel hak ve özgürlüklerini de kapsayan ve bunların tüm bireyler için geçerli olması istenen ideal hakların bütünüdür. Bu haklardan bazıları yaşama hakkı, kişi güvenliği, işkence yasağı, keyfi tutuklamanın önlenmesi, kanun önünde eşitlik, özel hayatın gizliliği, konut dokunulmazlığı, din ve vicdan özgürlüğü, toplanma ve dernek kurma özgürlüğü, ülke yönetimine katılma hakkı, konut hakkı, zulüm ve baskı altında başka ülkelere sığınma ve mülteci muamelesi görme hakkıdır. Demokratik ortamlar bu hakların kullanılabilmesine zemin hazırlamaktadır (Kalabalık, 2016). Eğitim yoluyla hakların geniş kitlelere ulaşması, uygulanması ve geliştirilebilmesi mümkün olmaktadır.

2.2. İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık ile Eğitim İlişkisi

İnsan hakları, hiç kimsenin karşı çıkamayacağı ve sonuna kadar desteklemek durumunda olduğu en üst düzeydeki hukuksal değerlerdir (Çüçen, 2013). İnsan haklarından insan olma özelliğinden dolayı herkes yararlanabilirken devletlere düşen görev ise tüm insanları kapsayacak şekilde varlığını sürdüren bu hakları tanımak ve yaşatmak için çaba göstermektir. İnsan haklarının kapsamı sınırlı olmamakla birlikte insanın içinde yaşadığı ortam değiştikçe insan hakları da sürekli genişleyip değişebilen bir yapıdadır (Coşkun, 2012). Bu yapı her zaman daha iyiye ve daha gelişmişe yöneliktir.

Nitekim uluslararası bildirilerle belirlenen insan haklarına sürekli olarak yeni haklar çağdaş belgelerle ve sözleşmelerle eklenmektedir (Çeçen, 2000). İnsan haklarının korunması kendi kendiliğine gerçekleşen bir olmamakla birlikte ancak haklarını bilen ve kullanan insanlar aracılığıyla gerçekleşebilmektedir. Bu durumun gerçekleşebilmesi için ise eğitime ihtiyaç vardır. İnsan haklarıyla ilgili her tür kavram, ilke, bilgi ve davranış ancak eğitim ile öğrenilir (Çüçen, 2013, s. 169).

Günümüzde bireyin ön planda olduğu ve farklılıklara verilen önemin arttığı görülmektedir. Bu farklılıkların savunulması ve sürdürülebilmesi demokratik bir kültür içerisinde yetişmiş bireyler aracılığıyla mümkün olabilmektedir. Demokrasi bilincini bireye kazandırmada ise eğitim kurumlarının büyük rolü vardır. Bu yüzden demokrasi kültürünün öncelikle okullarda yaşatılmasına ihtiyaç vardır (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010, s. 168).

Okullar, demokratik ilkelerin bilgisini ve uygulamasını teşvik edici kurumlardır. İnsan hakları konusunda bilgi sahibi olmak demokrasinin temelini oluşturulabilmek için gereklidir. Bireylerin sahip olduğu hakların ve başkalarına karşı sorumluluklarının farkına varmaları ve insan haklarıyla ilgili anlaşmalar yoluyla devletin gücünün sınırlarını anlamaları için insan hakları konusuna eğitim eşlik etmelidir (Shafer, 1987; Tibbitts, 1994).

Demokrasi için gerekli olan katılımı sağlamanın, iyi bir yurttaş olabilmenin ve hakları savunabilmenin önkoşulu eğitimidir. Demokratik eğitim, demokrasinin ve insan haklarının yaşatılarak öğretilmesidir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında gerçekleştirilen eğitim demokratik özellikler taşıyabildiği gibi demokratik eğitim sırasında demokrasi eğitimi de yapılabilmektedir. Böylece demokratik eğitim ve demokrasi eğitimi birlikte iç içe yürütülebilmektedir. Demokratik bir eğitim sistemi, demokrasi eğitiminin geçerliliğe kavuşmasını sağlamaktadır (Karakütük, 2001).

2.3. İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi

İHDVE, insan ve vatandaş olarak kişilere sahip olduğu haklar hakkında bilgi vermenin yanında bu hakları kullanmak, korumak ve geliştirmek aynı zamanda başkalarının da sahip olduğu hakların farkına varmak, bu bilinçten hareketle diğer kişilerin haklarına da saygı duyma sorumluluğunu geliştirmek amacı ile verilen eğitime denilmektedir. Eğitimin bilgi boyutunu öğrenci düzeyine uygun olarak seçilmiş kavramsal çerçeve oluşturmaktadır. Beceri boyutunda alanın temel becerileri olan iletişim kurma, eleştirel düşünme, sorun ve çatışma çözme, analiz ve sentez becerisi gibi beceriler kazandırılmaktadır.

Tutum boyutunda ise bu eğitimin önemine ve gerekliliğine ilişkin duygu, düşünce ve inançların geliştirilmesine odaklanılmaktadır. Haklar ve sorumluluklar ile ilgili demokratik değerler ve davranışlar kazandırılmalıdır. Bu eğitim ile kişilerin birtakım davranışları somut olarak gösteriyor olabilmeleri amaçlanmaktadır (Karaman Kepenekci, 2008).

Demokrasi eğitimine ilişkin bir derste; yönetim biçimi olarak sistemi tanıtmak ve sistemin vatandaşlara yükleri hak ve ödevleri göstermenin yanında insan ilişkileri üzerinde durmak da önemlidir. Ayrıca çatışmaların çözümünde uzlaşma ve birleştirme yolunu tercih etme ile ilgili beceri ve tutum kazandırmanın da gerekli olduğu düşünülmektedir (Miser, 1991).

2.3.1. İnsan hakları ve demokratik vatandaşlık eğitiminin hukuksal temelleri

Kökenini doğal hukuk kavramından alan insan hakları, günümüze kadar çeşitli çalışmalarla hukuksal bir nitelik kazanmıştır. Soyut bir özellik taşıyan bu hakların uluslararası alanda somut hale getirilmesi adına 10 Aralık 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirisi (İHEB) ve 4 Kasım 1950 tarihli Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi yapılmıştır (Hekimoğlu, 2003).

10 Aralık 1948’de kabul edilen İHEB’in 26. Maddesinde herkesin eğitim hakkına sahip olduğunu, eğitim faaliyetlerinin insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirecek şekilde sürdürülmesi gerektiği vurgulamaktadır. Bu madde aynı zamanda insan hakları eğitimi hakkının kaynağını oluşturmaktadır (Benedek, 2014).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 19 Aralık 2011 tarihinde kabul edilen İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi, toplumdaki her bireyin ve her kesimin insan haklarını ve temel özgürlüklerini geliştirmek için eğitim ve öğretim yoluyla çaba göstermesi gerektiğini ve bu eğitimin insan haklarının geliştirilmesinde, korunmasında ve gerçekleştirilmesinde önemli rol oynadığını vurgulamaktadır (İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi, 2011).

Avrupa Konseyi, Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi ise, insan hakları eğitimi:

“...insan haklarının ve temel özgürlüklerin yaygınlaştırılması ve korunması amacıyla; öğrencileri bilgi, beceri, anlayışla donatmak ve tavır ve davranışlarını geliştirmek suretiyle, onları toplumda evrensel bir insan hakları kültürünün yaratılıp savunulmasına katkıda bulunacak şekilde yetkinleştirmeye yönelik, eğitim, öğretim, farkındalık artırıcı girişimler, bilgiler, uygulamalar ve faaliyetlerdir.”

olarak tanımlamaktadır (Council of Europe-Avrupa Konseyi [COE, 2011, s. 7).

2.3.2. Türkiye’de insan hakları ve demokratik vatandaşlık eğitiminin gelişimi

Türk eğitim sistemine bakıldığında Cumhuriyetin ilanı ile birlikte oluşan demokratik eğitim anlayışı doğrultusunda insan haklarını, yurttaşlığı ve demokrasiyi konu edinen dersler eğitim sisteminde yer almaya başlamıştır. 1926 ve 1936 programlarında Yurt Bilgisi adı ile anılan derste yıllarca Vatandaş İçin Medeni Bilgiler (1931) adlı 2 ciltlik bir kitap okutulduğu görülmektedir (Akyüz, 2018).

1948 programında Yurttaşlık adı ile yer alan ders 1968’den sonra Vatandaşlık Eğitimi olarak yer almaktadır. 1995 yılından itibaren ortaokullarda okutulmaya başlanan ders, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (VİHE) adıyla yeniden düzenlenmiştir. 1998-1999 öğretim yılında ilköğretim okulları haftalık ders çizelgeleri yeniden düzenlenmesinin ardından 7. ve 8. sınıflara haftada birer saat olmak üzere “VİHE Dersi” okutulmaya başlanmıştır (İnsan Hakları Eğitimi Türkiye Programı, 1999).

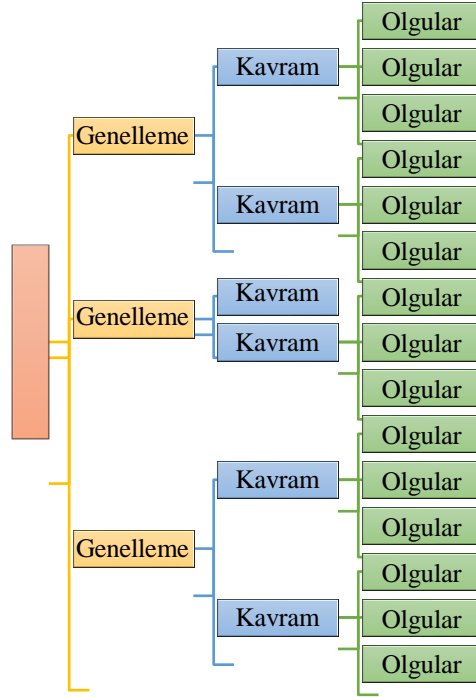
2005 yılında yapılan eğitim reformuyla birlikte programdan kaldırılan ders bir yıl sonra 6. ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersinin bir bileşeni olarak ara disiplin şeklinde uyarlanmıştır. Son olarak 2010-2011 öğretim yılında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi adı ile yeniden düzenlenmiştir. İlk yıl seçmeli ertesi yıl zorunlu olmak üzere 8. sınıflarda haftada bir ders saati olarak okutulmuştur (Elkatmış, 2013). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25/06/2012 tarih ve 69 sayılı Karar’ı gereği, 2015-2016 eğitim öğretim yılından başlamak üzere, ilköğretim 4. Sınıflarda İHYD, zorunlu ve 2 saat olarak okutulması kararlaştırılmıştır (MEB, 2015).

1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarında “...insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.” ifadeleri yer almaktadır. Kanundaki ifadelere bakıldığında Türk eğitim sisteminde yetiştirilen bireylerin insan haklarına karşı görev ve sorumluluk bilinci taşıyan yurttaşlar olması amaçlanmaktadır.

2.4. Kavram

Bilgi; genellikle birbiriyle ilişkili ve bütünlük içerisinde olan olgu, kavram, genelleme/ilke ve kuram olmak üzere dört boyut ile ifade edilmektedir.

Sosyal hayat içerisindeki insan deneyimleri bütünlük içerdiğinden dolayı bu dört boyut tek başına değil bir bütünlük içerisinde ele alınmaktadır. Bu boyutlar insanın hayatı bütüncül olarak anlamlandırmasında sergilediği hiyerarşik zihinsel etkinliklerdir (Tokcan, 2015). Bu boyutlar arasındaki hiyerarşi aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:



Şekil 2. 1 Olgular, kavramlar, genelleme ve kavram ilişkisi (Doğanay, 2003, s. 228)

Kavramlar, nesne, olay, düşünce ya da duyguların ortak özelliklerini tanımlayan, dil ile ifade edilen, olgulardan yola çıkılarak geliştirilen zihinsel yapılardır (Çeliköz, 1998; Tosun ve Doğan, 2005). Benzer veya farklı özellik taşıyan nesnelere ya da olaylar ortak özelliklerine göre gruplanmaktadır. Nesnelere veya olaylar ortak özelliklerine göre gruplanmamış olsaydı her bir nesne, olay ya da düşünceyi öğrenmek için ayrı ayrı çaba harcanması gerekecekti. Kavramlar, nesne, olay ya da fikirleri sınıfladıkları ve onları basitleştirme işlevini yerine getirdikleri için öğrenmenin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Çeliköz, 1998; Çaycı, 2007).

Kavramlar aynı zamanda nesne ve olayların bazı etiketler almasıyla ortaya çıkan düzenlilik olarak tanımlanabilmektedir. Örneğin oturmak için kullanılan, sırtı, kolları ve bacakları olan nesnelere için sandalye etiketi kullanılmaktadır. Hareket halindeki havayı içeren olayı belirtmek için rüzgâr etiketi kullanılmaktadır. İnsanlar gibi hayvanların da nesne ve olaylardaki düzenliliği tanıması mümkün gibi görünse de insanlar bu düzenliliği etiketlemek ve aktarabilmek için dili/sembollerini icat ederek kullanmışlardır (Novak ve Gowin, 1984).

Geniş kapsamlı bilgilerin daha kullanılabilir olmasını sağlayan kavramlar aynı zamanda fiziksel ve sosyal dünyayı anlamlandırmayı ve sağlıklı iletişim kurabilmeyi desteklemektedir. Benzer özellik gösteren nesne, olay, insan, fikir ve süreçleri gruplarken kullanılan kategorilere kavram denilmektedir. Kavramlar varlık, fikir, olay ve süreçleri diğerlerinden ayırt etmeyi ve bu varlık, fikir, olay ve süreçlerle ilişkiler kurmaya yardım eder. Örneğin; Psikoloji, sosyoloji, eğitim psikolojisi vb. kavramlar bir bilim dalını diğer bilim dalından ayırt etmeyi mümkün kılarken aynı zamanda bu bilim dalları arasındaki ilişkilerin kurulmasına da yardım eder (Senemoğlu, 2004).

Kavramlar, insanlarla ve insanların duygu, düşünce ve hareket bütünlüğü içerisinde edindikleri deneyimler ile var olmaktadır. İnsanların ürettiği kavramlar dünyayı anlamaya ve bütünleşmeye yarayan insanlar arası iletişimi gerçekleştiren ve çeşitli ilkeler geliştirmeye yol açan çeşitli bilgi formlarıdır (Ülgen, 1996).

2.4.1. Olgu

Kavramların tanımlanabilmesi için hiyerarşik yapı içerisindeki yerlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için de öncelikle olgunun tanımı yapılmalıdır. Olgular, bilginin en somut ve en gerçek boyutunu oluşturmasına karşın tek başlarına pek bir anlam ifade etmezler. Olgusal bilgilerin anlam kazanabilmesi için daha geniş bir kavram ya da düşünce bağlamında ele alınmaları gerekmektedir. Örneğin; “*Türkiye'nin başkenti Ankara'dır.*” bilgisi olgusal bir bilgidir ve tek başına bir anlam ifade etmez çünkü başkent kavramını bilmeyen biri için bu olgusal bilgi anlamsızdır. Ancak bu bilgi başkent bağlamında ele alınırsa anlam kazanmaktadır. Öğretimde de olgusal bilgiler tek başına kullanılmamalıdır. Olgusal bilgiler, daha geniş ve soyut bir bağlamda kavramların oluşturulmasında yapıtaş görevi görürler. Kavram ve genellemelerin öğrenilebilmesinin önkoşulu olguların sunduğu ham verilerdir. Bilginin en somut ve izole edilmiş parçasını oluşturan olgular zamanla değişebilmektedir. Örneğin ülkelerin nüfusları ya da kişi başına düşen milli gelirler sürekli değişiklik göstermektedir.

Aşağıda bazı olgusal bilgilere örnek verilmiştir:

Nüfusu en fazla olan ülke Çin Halk Cumhuriyeti'dir.

Türkiye'nin 2014 yılında en fazla ihracat yaptığı ülke Almanya'dır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk'tür.

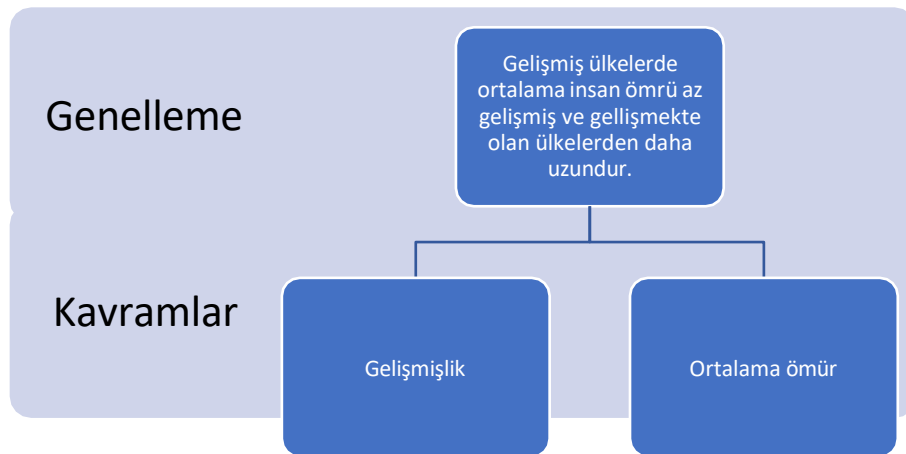
Missisipi dünyanın en uzun nehridir.

Olgusal bilgiler olduğu gibi belleğe kaydedilmekte ve geri çağırılmaktadır. Bellekte daha önce depolanmış ise hatırlanabilir. Ancak akıl yürüterek ya da üzerinde düşünülerek ortaya çıkarılması mümkün değildir (Doğanay, 2003; Tokcan, 2015). Kavram ve genellemelerin kazandırılmasında ve anlamlı olarak öğrenilmesinde bilginin temel ögesi olan olguların önemli rolü vardır (Dyuneson ve Gross, 1999'dan aktaran Doğanay, 2003, s.229).

2.4.2. Genelleme

Genelleme kavramlar arası ilişkilerin kurulmasıyla oluşan ve olgular tarafından doğrulanabilir durumda olan bilgi türüdür (Akbulut Taş ve Demir, 2011, s. 62). Çeşitli nesne, olay ve etkinliklerin ortak özelliklerini temsil eden kavramlar kendi aralarında ilişki içerisindedir. Örneğin yer şekilleri ve geçim kaynağı arasında ilişki vardır. Yer şekilleri engebeli olan bölgelerde geçim kaynağı hayvancılık olurken yer şekilleri düzlük olan bölgelerde tarım ön plana çıkmaktadır. Bu iki kavram arasındaki ilişki “bir bölgenin geçim kaynağını o bölgenin yer şekilleri etkiler” şeklinde ifade edilebilir. Bu ifade ise bir genellemedir. Genellemeler iki ya da daha fazla kavram arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir (Van Cleaf, 1991' den akt. Doğanay, 2003, s. 233).

Genellemeler soyut olmalarına karşın öğretim süreçlerinde üzerinde durulması gereken bilginin önemli bir boyutunu oluştururlar. Olgular ve kavramlardan bağımsız olarak genellemelerin öğretilmesi mümkün değildir. Olgular ise genellemelerin geliştirilme sürecinde temel verileri oluşturmaktadır (Doğanay, 2003, s. 234).



Şekil 2. 2 Kavram ve Genelleme Arasındaki İlişki (Doğanay, 2003)

Michaelis ve Garcici (1996'dan akt. Doğanay, 2003, s. 233) üç çeşit genelleme olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

Betimsel Genelleme: Bu tip genellemeler belirli bir yere ve zamana özgüdür. Örneğin: “Nüfus artışı, endüstrileşme ve şehirleşme çevre sorunlarını beraberinde getirmektedir.”

Koşullu Genellemeler: Bir koşula bağlı olan genellemelerdir. “Eğer olursa olur.” şeklinde ifade edilirler. Örnek: “Bir malın miktarı artarsa fiyatı düşer.”

Değer Temelli Genellemeler: Bir tercih, istek, değer ya da değer ilkesi içeren genellemelerdir. Örnek: “Çevre sorunları çözülecekse, nüfus, endüstrileşme ve şehirleşme kontrol altına alınmalıdır.”

Betimsel genellemeler “ne?” sorusuna cevap verirken değer temelli genellemeler “ne olmalıdır?” sorusuna cevap vermektedir.

2.4.3. Kavramların Özellikleri

Kavramlar, dünyadaki gerçek nesne ve olayların tecrübelerine dayalı olarak algılanabilen özellikleri kadar tanımlanabilmektedir. Algılanan özellikler gerçek özelliklerle her zaman aynı olmayabilir. Teknoloji ve bilimin gelişmesiyle algılama durumu değişebileceği için kavramların özellikleri nitelik ve nicelik açısından değişir ve kavramlar yeniden tanımlanabilmektedir. Kavramların özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Objeler ve olayların algılanan özellikleri bireyden bireye farklılık gösterir.
- Kavramın bireyin düşüncelerindeki ilk oluşumu kavramın orijinal halidir. Bu oluşum kavramın kritik özelliklerinden meydana gelmektedir. Örneğin bir çocuk çeşitli örneklerden salıncak kavramını oluşturur. Bu kavramın kritik özellikleri bir yere bağlı sallanan bir ipinin olması, oturacak yerinin olması, bireyin öne ve arkaya doğru sallanmasına olanak sağlamasıdır. Çocuk bu kritik özelliklerden yola çıkarak karşılaştığı yeni modellerdeki salıncakları zihnindeki orijinal salıncak ile karşılaştırarak onların da salıncak olduğuna karar verir. Çocuk zihnindeki orijinal kavramı karar vermede bir ölçüt olarak kullanır.
- Kavramların bazı özellikleri birden fazla kavramın içerisinde yer alabilir.
- Kavramlar, objeler ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar. Doğrudan gözlenebilen somut özellikler fiziksel özellikleri, dolaylı

olarak gözlenebilen soyut özellikler ise kavramların anlamlarını oluşturur. Bir üçgenin görünen çizgileri somut özelliklerini, üçgenin fonksiyonları ise soyut özelliklerini ifade eder. Her kavram soyut ve somut özellikleri farklı oranlarda içerir.

- Bir kavram konumuna göre merkezde ya da merkezin etrafında yer almaktadır. Bu durum kavramların çok boyutlu olmasıyla ilgilidir.

- Kavramlar belli özelliklerine göre kendi içlerinde gruplanabilmektedir. Bir kavram birden fazla ölçüte göre gruplanabilir.

- Kavramlar sözcüklerle ifade edilir. Bir kültürün dil zenginliğini anlayabilmek için ise o kültürde geliştirilen kavramların çeşitliliğine bakılmaktadır. Bir kültürü meydana getiren insanların duyguları, düşünceleri, inançları, eğilimleri, ihtiyaçları, değerleri ve bunların çeşitliliği kavram oluşturma ve geliştirme sürecini etkiler.

- Kavramlar özellikleri kendi içerisinde ayrı kavramlardan meydana gelir (Ülgen, 1996, s. 34-42).

Senemoğlu (2004)'a göre kavramlar isimler, fiiller, sıfatlar, zarflar, bağlaçlar gibi cümlede kullanıldıkları yere göre gruplanabilirler. Farklı sözcük gruplarıyla temsil edilmelerine rağmen tüm kavramlar; *öğrenilebilirlik*, *kullanılabilirlik*, *açıklık*, *genellik* ve *güçlülük* özelliklerini taşımaktadır:

1. *Öğrenilebilirlik*: Tüm kavramlar sonradan öğrenilir ancak bazıları daha kolay öğrenilebilirken bazılarının öğreniminde zorluk yaşanabilmektedir. Örneğin gözlenebilen “ağaç”, “köpek” gibi somut kavramlar daha kolay öğrenilir. “Güdülenme”, “biliş”, “adalet” gibi soyut kavramlar daha zor öğrenilir.

2. *Kullanılabilirlik*: Kavramlar, ilkeleri anlama, problem çözme gibi çeşitli kullanım alanlarına sahiptir. Kavramlar kullanım sıklığına göre daha sık bazıları ise daha seyrek kullanılmaktadır. Örneğin; ilkökul düzeyindeki bir matematik dersinde “sayılar” kavramı daha sık kullanılırken “oran” kavramı daha seyrek kullanılır.

3. *Açıklık*: Kavramlar, konu alanı ile ilgili uzmanlar arasında görüş birliği sağlayacak şekilde açık olmalıdır. Örneğin “eğitim”, “öğrenme”, “öğretim” kavramları bu konudaki uzmanlar tarafından aynı anlamı ifade ettiğinde açık olmaktadır. Ancak bazı konu alanlarının kavramları daha net bazıları ise daha belirsiz ve görecelidir. Örneğin “bitki”, “element” gibi kavramlar daha net iken “başarı”, “kaygı” gibi kavramlar daha belirsizdir.

4. *Genellik*: Kavramlar hiyerarşik bir yapıda organize edilmektedir. Hiyerarşik yapının en üstünden alt gruplara inildikçe kavramın genellik özelliği azalmaktadır. En genel kavram hiyerarşik yapının en üstünde yer alırken en özel kavram en altta yer almaktadır. Örneğin “canlılar” en genel kavramı ifade eder. Canlılar ise “insanlar”, “hayvanlar”, “bitkiler” olarak sınıflandırılır. Her grup da kendi içinde sınıflandırılarak en özel kavrama ulaşılır.

5. *Güçlülük*: Diğer kavramların, ilkelerin anlaşılmasına yardım etme, problem çözme için sağlama kavramın gücü ile ilgilidir. Örneğin “sayı” kavramı matematikte pek çok işlemin anlaşılmasına yardım ettiği için güçlü bir kavramdır.

2.4.4. Kavramların sınıflandırılması

Nesnelerin gözlenebilen ve algılanabilen özelliklerinden yani hem somut ve hem de soyut bileşenlerden oluşan kavramlar, çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Düşünmeyi işe koşan zihinsel araçlar olmaları sebebiyle dünyayı anlamayı sağlamaktadır. Kavramların adlandırma, tanımlama ve ayırt edici özelliklere sahiptir. Kavramlar özelliklerine bağlı olarak belli ölçütlere göre sınıflandırılmaktadır (Çelikkaya, 2020, s. 34).

2.4.4.1. Kendiliğinden ve kendiliğinden olmayan kavramlar

Kendiliğinden olan kavramlarda çocuk, kendi penceresinden dünyayı algılayabildiği şekli ile yorumlamakta ve kendi mantık çerçevesi içerisinde açıklamaya çalışmaktadır. Küçük yaşlardaki çocukların “kedi” yerine “miyav”, “köpek” yerine “hav hav” sözcüklerini kullanması buna örnek olarak gösterilebilir (Piaget, 1964).

2.4.4.2. Kural yapısına göre kavramlar

Kural yapısına göre kavramlar sabit kurallı, değişken kurallı ve kural yapısı bir ilişkiye bağlı olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Tanımı kesin olarak belirli olup yoruma açık olmayan kavramlar sabit kurallı kavramlardır. Tarihi mekân, tarihi nesne, tarihi eser gibi kavramlar sabit kurallıdır. Tanımları kişiden kişiye değişmez. Belirli esnek kuralları olup bu kuralların çeşitli tartışmalarla değişebildiği kavramlar Değişken kurallı kavramlardır. Örneğin “penaltı” kavramı buna örnek verilebilmektedir. Belli bir formülle ortaya çıkan kavramlar kural yapısı ilişkiye bağlı kavramlardır. Akrabalık kavramları, hız, nem, mesafe gibi kavramlar örnek gösterilebilmektedir (Erden ve Akman, 1998, s. 96).

2.4.4.3. Somut ve soyut kavramlar

Somut kavramlar, bebeklik döneminden itibaren informal yollarla öğrenilir. Gözlem yaparak, görerek, duyarak öğrenilir. Soyut kavramlar ise genellikle öğretime ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin adalet kavramını öğrenmek için formal bir eğitim gerekmektedir. Birey, soyut kavramları öğrenebilmek için soyut işlemler döneminde yer almalıdır. Somut işlemler dönemindeki biri için soyut kavramların anlamlandırılması zor olmaktadır (Senemoğlu, 2004, s. 511)

2.5. Kavram Öğrenme

Piaget'e göre çocuklar, 2-7 yaş arası dönemde kavramsal algılama ve kavramlarla düşünme yeteneğine sahip olmalarına karşın kavramları açıklama ve anlamlandırma yeteneğine henüz sahip değildirler. Çocuk ancak bu dönemden sonra kavramları anlayıp kavramlar arası ilişkiler kurabilmekte ve kavramları sınıflayabilmektedir. Böylece çocuk karşılaştığı bilgi parçasını anlamlı hale getirebilmekte, düzenleyebilmekte ve yeni bilgiler keşfedip bunları yapılandırabilmektedir (Çaycı, 2007). Çocuk, bedensel gelişimle birlikte bağımsızlığını kazanmakta ve bu kazanım bilişsel gelişimi desteklemektedir. Bedensel gelişim büyük ölçüde olgunlaşma ürünü iken, bilişsel gelişim öğrenmede rol oynamaktadır. Bilişsel gelişimin temelinde ise kavram öğrenme yer almaktadır (Senemoğlu, 2004).

Öğrenme, çevresel koşulların değişmesiyle bağlantılı olarak bireyin davranışlarında meydana gelen değişme olarak tanımlanmaktadır. Yeterli bir öğrenme sürecinden sonra bilgilerin davranışlar ile bütünleşmesi öngörülmektedir. Kavram öğrenme ise uyaranları belli kategorilere ayırarak zihinde bilgiler oluşturmaktır (Ülgen, 1996).

Ülgen (1996), kavram öğrenmeyi süreç ve ürün olmak üzere iki başlık altında incelemektedir:

- *Ürün Olarak Kavram Öğrenme*

Davranışçı yaklaşım açısından öğrenme ürünlerine bakıldığında kavramla ilgili gözlenebilen özellikler düşünülmektedir. Birey ürünü açıklayabilmek için aşağıdaki öğrenme faaliyetlerini yerine getirmesi gerekmektedir:

1. Kavramı dil ile bütünleştirilip ifade eder, tanımlar.
2. Benzer ya da farklı kavramların birbiriyle karşılaştırır.
3. Karşılaştığı yeni kavramı daha önceki bilgilerin transferini yaparak bir öncekilerle ilişkilendirip tanımlayabilir.
4. Kavramlar mantıksal yolla, uygun ölçütler seçilerek sınıflandırır.

Bilişsel yaklaşım açısından kavram öğrenme, daha önceden öğrenilen ilgili bilgilerin hatırlanmasıyla birlikte bilgilerin yeniden yapılaşmasıyla açıklanmaktadır. Bununla birlikte bireyin belli kavramları kazanabilmek için belirli bir zihinsel olgunluğa ulaşması gerekmektedir. Dolayısıyla çocukların geliştirdikleri kavramlar buldukları yaşa göre farklılık gösterir. Aynı zamanda kavram öğrenme ile ilgili davranış örüntüleri kavramın öğrenilmesinden hemen sonra ifade edilmese de bu durum bireyin bilişsel yapısında değişiklik meydana getirir. Bu değişiklikler bireyin daha sonra ilgili problemleri kolayca çözmesine zemin hazırlamaktadır.

• *Süreç Olarak Kavram Öğrenme*

Bilişsel yaklaşım açısından kavram öğrenmeye bakıldığında anlam ağı kurma, şema ve ilkeler geliştirme süreçleri izlenmektedir. Süreçlerden hareketle bireyler kavramların olumlu ve olumsuz örneklerinin benzerlik ve farklılıklarını algılayarak, belli ilke ve kurallar geliştirerek kavram geliştirme sürecini tamamlamaktadır.

2.5.1. Kavram öğrenme aşamaları

Kavram öğrenme çeşitli düzeylerde gerçekleşmektedir. Kavram öğrenmede bu düzeyler arası geçişi sağlayan zihinsel süreçler aynı ve değişmez bir sıra ile gerçekleşmektedir. Kavram öğrenmede düzeyler aşamalıdır.

Bu aşamalar en alt düzeyden en üst düzeye doğru somut düzey (concrete level), tanıma düzeyi (identity level), sınıflama düzeyi (classificatory level), soyut düzey (formal level) olmak üzere 4 düzeydir (Senemoğlu, 2004, s. 514-518):

2.5.1.1. Somut düzey

Çocuk “kurşun kalem” gördüğünde ona dikkat eder ve çevresindeki diğer nesnelere ayırt eder. Daha sonra aynı kalemi aynı yer ve durumlarda gördüğünde tanır. Bu durum somut düzeyde kavram öğrenmedir. Somut düzeyde kavram öğrenmek için aşağıdaki zihinsel işlemler yapılmaktadır:

- Objenin algılanabilen çerçevesine dikkat etme,
- Objenin diğer objelerden ayırt etme,
- Ayırt edilen objeyi, aynı kapsam ya da durumda başka zamanda tekrar görülmesi halinde hatırlama.

2.5.1.2. Tanıma Düzeyi

Çocuk bu düzeyde aynı kapsam ve aynı düzeyde görüp tanıdığı objeyi farklı yer ve durumlarda gördüğünde de tanımaktadır. Örneğin, somut düzeyde olan bir çocuk aynı yer ve durumda gördüğü “kurşun kalem”i hatırlarken, tanıma düzeyindeki bir çocuk aynı kalemi başka yer ve durumlarda gördüğünde aynı kalem olduğunu genelleyerek hatırlayabilmektedir. Somut düzeydeki bir çocuk kavramı görerek öğrenebilirken, tanıma düzeyindeki bir çocuk görmenin öğrenmenin yanında işitme, dokunma ve koklama aracılığıyla kavramı birden fazla algısal temelle depolayabilir, kavramın adını öğrenebilir. Yetişkinlikte ise insanların tanıma düzeyinde kavram öğrenmeleri bireysel olarak süreklilik göstermektedir. Yetişkin bireylerin birçok kavrama sahip olmalarından dolayı tanıma düzeyinde kavram öğrenmesi bebek ve çocuklara göre daha kolay gerçekleşmektedir. Tanıma düzeyinde kavram öğrenmenin zihinsel işlemleri şunlardır:

- Objenin algılanabilen çerçevesine dikkat etme,
- Objeyi diğer objelerden ayırt etme,
- Ayırt edilebilen objeyi hatırlama,
- Objeyi farklı yer ve durumlarda gördüğünde de aynı obje olabileceğine ilişkin genellemede bulunma,
- Genelleme yapılan objeyi hatırlama.

2.5.1.3. Sınıflama Düzeyi

Sınıflama düzeyinde kavramı ilk kez öğrenebilmek için kavramın en az iki örneğinin tanıma düzeyinde öğrenilmesi gerekmektedir. Sınıflama düzeyinde kavram öğrenmede aşağıdaki zihinsel işlemler gerçekleşir:

- Objenin bir sınıfına ilişkin en az iki örneğin çok belirgin olmayan özelliklerine dikkat etme,
- Her bir örneği, örnek olmayandan ayırt edebilme,

- Ayırt edilen örnekleri hatırlama,
- Farklı yer ve durumlarda karşılaşılan her bir örneğin aynı örnek olduğunun genellemesine varma,
- Aynı sınıfa ait olan en az iki örneğin eşdeğer olduğunun genellemesine varma,
- Genellemeyi hatırlama.

Aynı sınıfa ait olan en az iki örneğin eşdeğer olduğunun genellemesine varma işlemi sınıflama düzeyine özgü bir işlemdir. Bundan önceki diğer işlemler kavram öğrenmenin önceki düzeylerinde de yer almaktadır. Çocuğun farklı renk ve şekildeki kurşun kalemlerin eş değer olduğunu görmesi, farklı kurşun kalemleri aynı gruba koyması sınıflama düzeyinde kavram öğrenmeye örnektir. Çocuk sınıflama düzeyinde dolma kalem, keçeli kalem, boya kalemi gibi kavramlarını sınıflama düzeyinde öğrenir. “Kurşunkalem” olarak adlandırılan nesnenin çizmek ya da yazmak için kullanıldığını, çeşitli kalem örneklerini, kalemin bazı özelliklerini bilir ve sınıflar. Bu sınıflama sezgisel olarak, kavramın fonksiyonel özelliklerine göre yapılır.

Sınıflama düzeyinin en üst basamağında ise çocuklar, kavramın daha az belirgin olan özelliklerinin ayrımını yapabilir, çeşitli örnek olan ve örnek olmayanların genellemesine ulaşabilir. Bu düzeyde, sınıflamaların temelleri açıkça görülse de kavram öğrenme çocuk tarafından hala tamamlanmamıştır.

2.5.1.4. Soyut Düzey

Birey, kavram örneklerini doğru bir şekilde tanıyorsa; kavramın adını ifade ediyorsa, kavramın tanımlanabilecek özelliklerini ayırt edebiliyorsa; kavramın herkes tarafından kabul edilen tanımına ulaşıyorsa; kavramın, aynı düzlem üzerindeki benzer kavram örneklerinden nasıl farklılaştığını açıklayabiliyorsa soyut düzeyde kavram öğrenmiş demektir. Bu düzeyde kavram öğrenmede tümevarım ve tümdengelim gibi zihinsel işlemler yapılmaktadır. Tümevarım işlemi ile kavramın özelliklerine ilişkin ipuçlarını düzenlemeyi, hatırlamayı, değerlendirmeyi ve eğer kavram sınıflama düzeyinde kazanılmışsa kavramın tanımını çıkarmayı, kavramı anlamayı hedeflemektedir.

Tümdengelim işleminde ise öğrencilere kavramın tanımı verilip kavramın özellikleri belirlenmektedir. Öğretmen tarafından yapılan açıklamalar ve verilen örnekler ile kavram

somutlaştırılır. Öğrenci ise kendisine sağlanan bilgi yığını işlemek ve hatırlamakla yükümlüdür. Bu iki zihinsel işlemin kombinasyonunu oluşturmak kavramın ezberlenmek yerine anlamlandırılması açısından önem taşımaktadır. Kavramların büyük çoğunluğu dört düzeyde de öğrenilmektedir. Örneğin; hayvanlar, bitkiler, cansız varlıklar vb. Ancak sadece tek örneği olan bazı kavramlar somut, tanıma ya da soyut düzeyde öğrenilmekle birlikte bu kavramların sınıflama düzeyleri bulunmamaktadır. Çünkü tek bir kavramdır. Örneğin dünyanın etrafında dönen ay kavramı için bu durum geçerlidir.

Ülgen (1996) kavram öğrenmenin kavram oluşturma ve kavram kazanma olarak iki şekilde gerçekleştiğini ifade etmektedir:

2.5.2. Kavram oluşturma

Yaşam boyu devam eden ancak erken dönemlerde daha fazla ve daha etkin bir biçimde yapılan kavram oluşturma işi, uyarıların benzer ve farklı özelliklerinin algılanarak benzerliklerinden genellemeye ulaşılmasıdır. Birey, kavram oluşturma sürecinde objelerle ilgili kurduğu şemaya bağlı olarak hatırlama yapar ve objeler arasındaki ilişkileri fark eder. Çocuklar oluşturduğu her kavramı yeni öğreneceği kavram için ölçüt olarak kullanır. Bu yüzden oluşturulan her kavram aslında öğrenilen ilk kavrama dayalıdır. Okulda öğrenime başlayan bir çocuk bu nedenle kavram öğrenmeye sıfırdan başlamaz. İlgili kavramın özellikleriyle ilgili belli başlı doğru ya da yanlış bir algısı bulunmaktadır.

2.5.3. Kavram kazanma

Birey, kavramlarla ilgili algıladığı özelliklerin ve bu özellikler arasındaki ilişkinlerin yapısına uygun mantıksal kurallar ve ölçütler seçer ve bu ölçütleri uygulayarak kavramın ayrıştırmasını yapar. Kavram kazanma, oluşturulan kavramın uygun kural ve ölçütlere göre ayrıştırmasının yapılması yani kavram oluşturmada olduğu gibi genelleme yapma süreci değil, bir ayırt etme sürecidir. Kavram öğrenmede tek başına yeterli olmamakla birlikte kavram kazanmanın ön koşulu kavram oluşturmadır. Bilimsel kavramların öğrenilmesinde kavram oluşturma ve kavram kazanmanın birlikte gerçekleşmesi gerekmektedir.

2.6. Kavram Öğretim Teknikleri

Kavramların genel çerçevesi belli olsa da her insanda aynı düşünceyi çağrıştırmayabilir. Bireyin geçmiş deneyimleri, çevresi, yetiştiği kültür vb. sebepler

kavramlara yüklediği anlamları etkilemektedir.

Bu sebeple kavram öğretiminde bireysel farklılıkların gözetilmesi ve bu farklılıklara uygun bir eğitim planlaması yapılması gerekmektedir (Kubat, 2018; Toth, 2014). Kavram öğretim sürecinde doğru uygulamalar yapmak, kavrama uygun kavram öğretiminin gerçekleştirilmesi öğrenenin zihninde kavram yanlışlarını önlemek açısından önem taşımaktadır. Bu yüzden kavram öğretiminde uygulanacak yöntem, strateji ve tekniklerin iyi bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir (Tural, 2011, s. 40; Uzunkol ve Saydam, 2022, s. 85). Aşağıda kavram öğretim teknikleri başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.6.1. Kavram haritası

Kavram haritaları, 1970'li yılların ortalarında araştırmacı Joseph Novak ve Cornell Üniversitesi mezunu olan öğrenciler tarafından yürütülen bir araştırma projesi ile ortaya çıkmıştır (Kaptan, 1998, s. 95). Ortaya çıkışı Piaget'in bilişsel gelişim teorisi ve Ausbel'in anlamlı öğrenme teorisi gibi farklı öğrenme teorilerine dayanmaktadır. Kavram haritaları, bireylerin önceden edindikleri bilgilerle yeni edindiği bilgiler arasında bağlantı kurmasını sağlayan, bireyin zihninde kavramlar ile ilgili kurduğu ilişkileri belirgin bir şekilde ortaya koyan ve aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeleri gereken kavramların görsel olarak sunulmasıyla anlamayı kolaylaştıran şemalardır (Kaptan, 1998; Malatyalı ve Yılmaz, 2010; Girgin, 2012; Tokcan, 2015). Kavramlar arasındaki bağlantıları açık bir şekilde sunduğu için kavram haritaları, öğretim sürecinde kullanılacak etkili bir tekniktir (Uzunkol ve Saydam, 2022, s. 89).

2.6.1.1. Kavram haritasının yararları

Kaptan (1998, s. 96-97) kavram haritalarının faydalarını şu şekilde açıklamıştır:

- Kavram haritaları bilgilerin görsel bir şekilde ifade edilmesini destekler. Bu durum da bilginin öğrenci zihninde kalıcılığını artırır.
- Farklı öğrenme şekillerinin işe koşulmasını sağlar. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara hitap eder.
- Öğrenci merkezli bir uygulamadır. Öğretmen ve öğrencinin birlikte oluşturduğu kavram haritaları sınıf içi etkileşimi de artırır.
- Kavramlar arasındaki doğrusal ilişkileri gösterir. Birçok konu için

kullanılabilir. Öğretimi ve hazırlanması kolaydır. Kavram haritaları, eğitimsel bir strateji olarak anlamlı öğrenmeyi arttırmayı sağladığı gibi kavramsal anlamayı değerlendiren eğitimsel bir teknik olarak da kullanılmaktadır. Kavram haritalarının ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılmasıyla birlikte:

Öğrencilerin kavramlara yükledikleri anlamlar tespit edilmektedir.

- Öğrencilerin kavramların önem derecesi ve bu kavramların örnekleri arasındaki ilişkileri nasıl kurduklarının anlaşılması sağlanmaktadır.
- Öğrencilerin eğitim öğretim süreci öncesi ve sonrasında hazırladıkları kavram haritalarındaki farklara bakılarak kavramsal anlamadaki gelişimleri takip edilmektedir.
- Öğrencilerin hazırladıkları kavram haritalarının değerlendirilmesiyle sınıf içindeki bireysel farklılıklar ve sınıfın genel durumu hakkında bilgi vermektedir (Kaya, 2003b, s. 269).

2.6.1.2. Kavram haritasının kullanım amaçları

Kavram haritalarının oluşturulmasında dikkatli bir çalışma izlenmelidir. Kavram haritaları oluşturulurken uygulanacak adımlar şu şekilde sıralanabilir (Novak ve Gowin, 1984):

Birinci olarak, öğretilecek konu ile ilgili öğrencilerin önbilgilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek gerekir. Öğrencilerden önbilgilerini yansıttıkları kavram haritaları çizmelerini istemek önemli ve önemsiz kavramların farkına varmalarını sağlayacaktır.

İkinci olarak, öğrenilecek önemli kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkiler, eğitim öğretim sürecinde izlenecek takvim ile ilgili kavram haritası oluşturarak öğrenme için yönlendirici bir yol haritası belirlenebilir.

Üçüncü olarak, ders kitaplarındaki yeni ve zor olan bilgiler öğrencilere açıklanmalıdır. Açıklamadan sonra bilgilerin kavram haritasına yansıtılmasıyla içeriğin anlaşılması ve ayrıntılar arasında ilişki kurulması kolaylaşmış olacaktır.

Dördüncü olarak, öğrencileri gezi, gözlem, örnek olay ve deney gibi uygulamaları çalışmalara yönlendirilerek bilgileri daha kolay bir şekilde bütünleştirmeleri sağlanmalıdır. Bu noktada öğrenme sürecini hızlandırmak için uygulamalı çalışmalar sırasında toplanan her bilgiye kavram haritasında yer alacak olası bilgiymiş gibi bakılmalıdır.

Beşinci olarak, öğrencilerin gazete ve dergilerde yer alan makaleleri anlayarak okuyabilmeleri için not alma, özet yapma ya da soru çıkarma gibi meta bilişsel becerilerini destekleyici çalışmalar yaptırılmalıdır. Bu noktada bu yayınları okurken önemli kavramları not almak ve bu notları birleştiren kavram haritaları oluşturmak metinlerin anlaşılır olmasına katkı sağlayacaktır.

Altıncı olarak, öğrencilerin yazılacak bir yazıyı ayrıntılı bir şekilde planlayabilmeleri, yazı içerisinde hangi bilgilere ne düzeyde yer verecekleri ve bu bilgiler arasındaki neden sonuçları ilişkilerini, önemli ve önemsiz bağlantıları görebilmelerini onlara basit de olsa bir kavram haritası çizdirerek sağlanabilmektedir.

2.6.1.3. Kavram haritası çeşitleri

Kavram haritaları yapısal olarak hiyerarşik kavram haritaları, hiyerarşik olmayan kavram haritaları ve zincir kavram haritaları olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Ebezener ve Haggerty, 1999).

2.6.1.3.1. Hiyerarşik kavram haritaları

Hiyerarşik kavram haritaları, genelden özele doğru bir düzen içerisinde daha kapsamlı bir kavramın altındaki daha az kapsamlı kavramların birbirleriyle olan ilişkilerini göstermektedir (Novak ve Gowin, 1984). Hiyerarşik kavram haritaları oluşturulurken, konuyla ilgili kavramların genelden özele doğru hiyerarşik bir yapıda dizilmesine dikkat edilmelidir. Merkez kavram olarak adlandırılan en kapsamlı kavram sayfanın en üstüne yazılmaktadır. Daha sonra merkez kavramla bağlantılı olan ve tanımlayan özel kavramlar sayfanın alt bölümlerine yerleştirilmektedir. Kavramların, haritadaki diğer elemanlardan kolaylıkla ayrılabilmesi için kutucuk ya da daire içine alınması gerekmektedir. Aynı kapsamda olan kavramların sayfa üzerinde aynı seviyelerde bulunması hiyerarşinin anlaşılması açısından önemlidir. Kavramların birbirleriyle olan ilişkilerini açıklamak için çizgilerden yararlanılmaktadır. Bu çizgiler üzerine “içerir”, “-dir”, “-den oluşur” ve “vardır” gibi bağlantı kelimeleri ya da ekleri yazılır. Kavramlarla ilgili örnekler ise daire ya da kutu içine alınmadan ilgili kavramın altında sıralanmalıdır (Kaya, 2003a, s. 72).

2.6.1.3.2. Hiyerarşik olmayan kavram haritaları

Bu haritalar ağ, kategori ya da örümcek kavram haritaları olarak da bilinmektedir. Bu tip haritalar, hiyerarşik kavram haritalarından farklı olarak kavramlar arasındaki bağlantıların daha esnek bir şekilde belirtilmesine olanak tanımaktadır (Ebezener ve Haggerty, 1999).

Hiyerarşik olmayan kavram haritaları oluşturulurken hiyerarşik haritalarda olduğu gibi en kapsamlı kavram belirlenir ve sayfanın ortasına yazılmaktadır. Daha sonra bu kavramla ilişkili ve daha az kapsamlı kavramlar merkez kavramın etrafına yazılarak ok ya da çizgilerle bağlantılar gösterilir. Kavramlar daire ya da kutu içerisine alınır ve kavramlar arasındaki ilişkiler çeşitli bağlantı ekleri ya da kelimeleriyle ifade edilir (Kaya, 2003a, s. 73).

2.6.1.3.3. Zincir kavram haritaları

Zincir kavram haritaları; bağlantı kelimeleri, ekleri ve bağlantıları gösteren oklar aracılığıyla ilişkilendirilen daire içine alınmış kavramların yukarıdan aşağıya doğru sıralanmasıyla oluşturulmaktadır (Novak ve Cañas, 2008).

2.6.2. Kavram karikatürü

1990'lı yıllarda Brenda Keogh ve Stuart Naylor tarafından geliştirilen kavram karikatürleri yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde kullanılabilir görsel materyallerdir. Bilimsel bir olayın çeşitli karakterler yardımıyla tartışma ortamı içerisinde ele alınmasını ve olaya farklı bakış açıları geliştirilmesini sağlayan araçlardır (Keogh ve Naylor, 2000). Kavram karikatürleri, öğrenciye yanlış ve doğru bilgiyi bir çatışma ortamı içerisinde sunmaktadır. Bu durum öğrencinin zihninde bir çatışma yaratarak eski ve yeni bilgilerin tekrardan yapılandırılmasını ve var olan kavram yanlışlarının farkına varmasını ve giderilmesini sağlamaktadır (Keogh ve Naylor, 2000; Dabell, 2004; Uzunkol ve Saydam, 2022, s. 91).

Kavram karikatürlerinin eğitim öğretim sürecinde kullanımıyla birlikte kavram yanlışlarının ortadan kaldırılmasının yanı sıra öğrencinin bilgiyi edinmesinin kolaylaşmasına, öğrenilen bilgilerin kalıcı hale gelmesine, merak duygusunun pekiştirilmesine ve soru sorma, tartışma ortamına uyum sağlama gibi birçok becerinin de geliştirmesine de katkıda bulunan araçlardır (Topcubaşı ve Polat, 2014, s. 50). Bunlara ek olarak değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir materyallerdir (Uzunkol ve Saydam, 2022, s. 91).

2.6.3. Kavram bulmacası

Tarihte eğlence amaçlı ortaya çıkan bulmacalar, günümüzde çeşitli şekillerde tasarlanıp kullanılmaktadır. Sözlü kültür içerisinde önemli bir yere sahip olan bilmecelelerin yazılı iletişimin yaygınlaşmasıyla bulmacalara evrildiği söylenebilmektedir (Çevik, 2016'dan akt. İbrahimoglu, 2020, s. 507).

Günümüzde bulmacalar kare bulmaca, çengel bulmaca, sözcük avı bulmaca, sudoku bulmaca, altıgen bulmaca, yapboz ve labirent gibi çeşitli kategorilerde kullanılmaktadır. Bulmacalar günümüzde eğlence amaçlı kullanımının yanında eğitim öğretim süreçlerinde de kullanılmaktadır. Kavram bulmacalarını eğitim öğretim süreçlerinde kullanılmasının avantajlı olabilmesi için tasarım ve uygulama aşamasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda sınıf içerisinde yer alan bireysel farklılıkların gözetilmesi ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi de bulmacaların derslerde kullanımının avantajlı olmasını sağlamaktadır (İbrahimoglu, 2020).

Bakla ve Sarıçoban (2015) bulmacaların yararlarını şu şekilde özetlemiştir:

- Yaratıcılığı geliştirmek.
- Basit fiileri, öbekleri ve deyimleri öğretmek.
- Kelime oluşturma becerisini geliştirmek
- Öğrencilerin bağımsız çalışmalar yapabilmesini sağlamak.

2.6.4. Kavramsal değişim metinleri

Kavram yanlışlarının giderilip anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin var olan bilgilerinin gözden geçirilmesi ve giderilmesi gerekmektedir. Eğitim öğretim sürecinde var olan kavram yanlışlarının etkili bir şekilde giderilmesinde tercih edilen yöntemlerden biri de kavramsal değişim metinleridir (Tokcan, 2015, s. 139). Yapılandırmacı öğrenme teorisi teknikleri arasında yer alan ve Posner, Strike, Hewson ve Gertzog (1982) tarafından geliştirilen kavramsal değişim yaklaşımı, Piaget'in özümleme, uyumsama ve dengeleme kavramları temele alınmaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin hali hazırda mevcut olan kavram bilgilerini kullanmalarından dolayı kavramsal değişim yaklaşımında öğrencilerin mevcut kavram bilgileri ön planda tutulmaktadır.

Kavramsal değişimin olabilmesi için özümleme ve uyumsama olmak üzere iki süreç takip edilmektedir. İlkinde öğrencilerin yeni bir kavramla karşılaştığında mevcut kavramla bağdaştırma yapmasıyla yeni kavramların mevcut kavramların üzerine inşa edildiği süreçtir ve buna özümleme (assimilation) denilmektedir. İkinci süreç olan uyumsama sürecinin kararlı bir şekilde gerçekleşebilmesi için mevcut kavramların bilgiyi açıklamada yetersiz kalması gerekmektedir. Bu süreçte yeni kavramların öğrenilebilmesi için mevcut kavramların gözden geçirilip doğru bilgiyle düzeltilmesiyle var olan kavram yanlışlarının yerini doğru bilgiler almaktadır (Posner, Strike, Hewson ve Gertzog, 1982).

Posner, Strike, Hewson ve Gertzog (1982), öğrencilerin yanlış olarak var olan mevcut kavram bilgilerinin yerine doğru bilgileri koyabilmeleri için diğer bir ifadeyle kavramsal değişimin gerçekleşebilmesi için aşağıdaki koşulların yerine getirilmesi gerektiğinden bahsetmektedir:

- Mevcut kavram bilgilerinin yetersiz kalması gerekmektedir.
- Yeni kavram, mevcut kavrama göre daha açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Öğrenilen yeni kavram bir önceki mevcut kavramın yarattığı dengesizliği çözebilir olmalı ve öğrencilerin mantığına uygun olmalıdır.
- Yeni kavram problemlerin çözümünde kullanılabilir ve verimli olmalıdır.

2.6.5. Zihin haritası

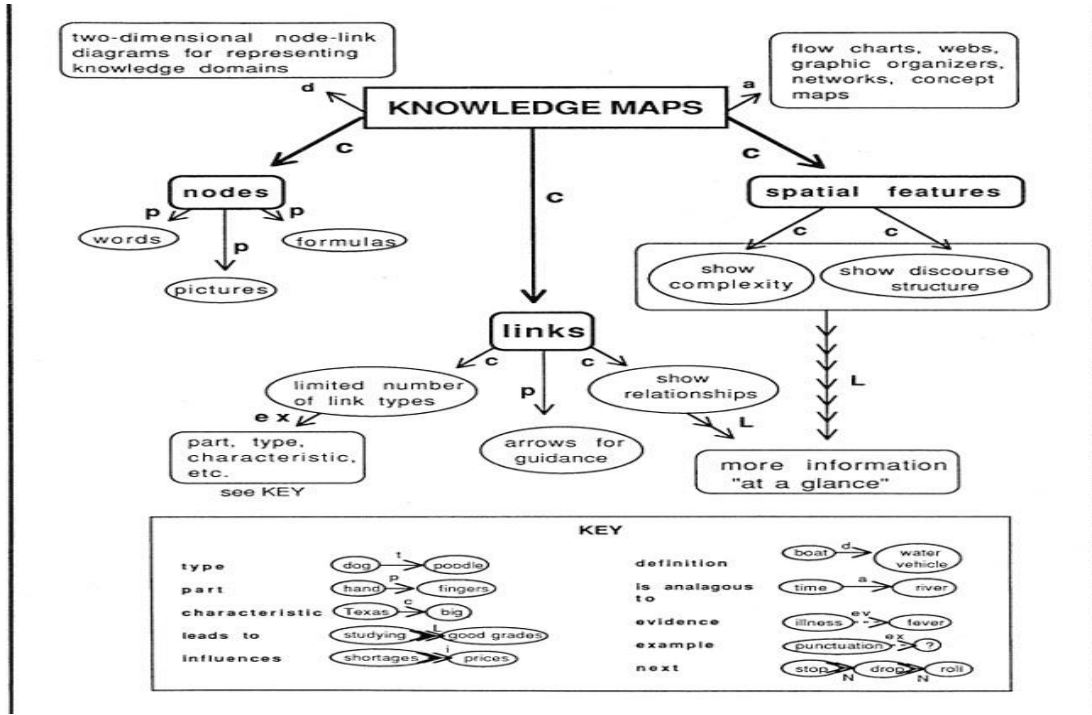
Görsel haritalama tekniklerinden biri olan zihin haritaları, karmaşık bilgilerin görsel olarak düzenlenmesidir (Choudhari ve Desai, 2017). Aynı zamanda zihin haritaları etkili not alma tekniklerinden biridir. Bu sayede bilgiyi edinmede, kullanmada ve değerlendirmede birçok işlevi yerine getirmektedir (Aydın, 2010, s. 48). Zihin haritalarının belirli bazı özellikleri vardır. Zihin haritalarında özellikle renk ve vurgu kullanımı ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda merkezden etrafa yayılan bir yapıya eşlik eden çeşitli çizgiler, semboller, resimler ve kelimeler kullanılır. Uzun bilgilerin sıkıcı uzun bir liste şeklinde yerleştirilmesi yerine zihin haritaları sayesinde bilgiler daha renkli ve hatırlanabilir bir şekilde sunulmaktadır. Beynin sağ ve sol lobunun çalışma şeklini destekleyen zihin haritaları, bilginin kalıcılığını ve daha sonradan hatırlanmasını geleneksel not alma tekniklerinden daha kolay ve işlevsel olarak yerine getirmektedir (Buzan, 2005).

2.6.6. Bilgi haritası

Bilgi haritaları, bir bilginin ve onula ilişkili olan diğer bilgilerin kurulan bağlantılar aracılığı ile daha anlaşılır olmasını sağlayan bilgi haritalama yöntemidir. Bilginin mantık çerçevesince kurulmuş ilişkilerini özetleyerek görsel olarak sunmaktadır (Tokcan, 2015, s. 220).

Bilgi haritalarında düğüm (*nodes*) içine alınmış bilgiler, kavramlar ya da terimler arasındaki ilişkiler (*links*) etiketlenmiş oklar çizilerek ortaya çıkarılmaktadır. Düğümler içerisinde sözel bilgilerin yanı sıra matematiksel formüller ve simgeler gibi farklı gösterim şekilleri de kullanılmaktadır.

Bilgi haritaları ağaç diyagramları ve akış şemalarından farklı olarak hiyerarşik ilişkileri, belirli bir sıra izleyen süreçleri ve diğer karmaşık ilişkileri göstermede daha esneklerdir. Aynı zamanda açık ve net göstergeleri sayesinde öğrencinin bağlantılar arasındaki ilişkiler hakkında çıkarım yapmasına gerek kalmadan onlara net ve anlaşılır bir gösterim sunar (Lambiotte ve Dansereau, 1992, s. 190). Şekil 2.3’de bilgi haritalama stratejisine örnek verilmiştir:



Şekil 2.3. Bilgi haritalama stratejisi örneği (Lambiotte ve Dansereau, 1992, s. 191)

2.6.7. Kelime ilişkilendirme testi

Her birey özel yaşantısında deneyimlediklerinden hareketle kavramlar ve kavramlarla ilişkilendirilen nesne, olay ya da olgulara özel anlamlar yüklemektedir. Dolayısıyla her bireyin kavramlar arası kurduğu ilişkiler ve bilişsel yapısı farklılaşmaktadır. Kelime ilişkilendirme testi (KİT), kavramlar arası kurulan ilişkilerin durumunu, bilişsel yapının yeterlilik düzeyini, ilişkilendirmelerin öznel ya da nesnel oluşunu ya da ilişkilendirmedeki tutarlılık durumunu ortaya koyan bir tekniktir. KİT’ler, kavramları doğru anlamlandırmak, kavramsal gelişimi belirlemek, oluşan ya da oluşabilecek kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla kullanılabilen bir tekniktir.

Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine olanak tanımamasına karşın mevcut bilişsel yapının ortaya konmasında, öğrencilerin testin uygulandığı andaki durumlarının görüntülenmesinde etkili bir tekniktir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Tokcan, 2015, s. 223).

Hazırlanması kolay olan ve kalabalık gruplarda kolayca uygulanabilen KİT, öğrencinin konuyla ilgili seçilen bir kavramın alt alta sıralanmasıyla belirli bir süre içerisinde (genellikle 30 saniye) aklına getirdiği ilk kavramları cevap olarak yazması şeklinde uygulanan bir tekniktir. Konuyla ilişkili kavramın alt alta sıralanmasıyla öğrencinin anahtar kavrama geri dönmesi sağlamakta ve zincirleme cevap riskini önlemektedir. Aksi halde öğrenci verilen anahtar kavramın yerine cevap olarak yazdığı kavramın aklına getirdiği kavramları sıralayabilmektedir (Bahar ve Özatl, 2003). KİT aşağıdaki örnekteki gibi görünmektedir:

Anahtar Kavram	Cevap Kavram
Demokrasi
Demokrasi
Demokrasi
Demokrasi
Demokrasi
Demokrasi
Demokrasi
Demokrasi
Demokrasi

Değerlendirme aracı olarak da kullanılabilen KİT'ten elde edilen nicel veriler görsel olarak somutlaştırılabilmektedir. KİT analiz edilirken frekans tablosu hazırlanmaktadır. Bunun için her öğrencinin her bir anahtar kavram için kaç cevap kavram türettiği ve bu cevap kavramların hangi anahtar kavramlar için kaçar defa tekrar edildiği tespit edilir ve tablo haline getirilir. Kavram haritası aracılığıyla da frekans tablosundaki veriler görselleştirilmektedir. İlişkileri gösteren kavram haritalarının hazırlanmasında ise Kesme Noktası (*Cut off point*) tekniğinden yararlanılmaktadır. Kesme noktası “*verilen cevap kavram ifadelerinin tekrar etme sıklığını belirli aralıklarla aşağı çekmek*” olarak tanımlanmaktadır.

Örneğin kesme noktası 40 ve 59 arası demek 40 ve 59 arasında tekrar eden cevap kavramların tekrar etme sıklığını ifade etmektedir. Aynı aralıkta cevap kavram sayısı aynı zamanda bu cevap kavramı yazan öğrenci sayısını da göstermektedir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Bahar ve Özatlı, 2003; Tokcan, 2015, s. 224).

2.6.8. Anlam çözümleme tablosu

Anlamli öğrenmelerle birlikte kavram öğreniminin içselleştirilmesi ve kelime hazinesinin geliştirilebilmesi sağlanmaktadır. Eğitim paydaşları ise bu noktada geleneksel eğitim anlayışının aksine öğrencilerin anlamli öğrenmelerini destekleyecek yol ve yöntemlere başvurumaktadırlar. Anlam çözümleme tablosu (AÇT) anlamli öğrenmeyi destekleyecek yollardan biridir (Tuncel, 2020, s. 195).

AÇT, özellikleri çözümlenecek varlıklar ve bu varlıkların özelliklerinin ifade edilmesiyle oluşan iki boyuttan oluşan bir tablodur. Bir boyutunda özellikleri çözümlenecek olan konu, kavram vs. yer alırken diğ er boyutunda ise bu konu ya da kavramın hangi temalar altında çözümleneceği yer almaktadır. Bilgiyi organize etmede işlevsel olan tablolar, kavramların tanımlayıcı ve ayırt edici özelliklerinin fark edilmesini, bu özellikler arasında ilişkilerin görülmesini, öğrenilen kavramların pekiştirilmesini, önceki bilgiler ile yeni öğrenilen bilgilerin birbiriyle ilişkisini görerek bilginin yapılandırılmasını sağlamaktadır (Tuncel, 2012; Tokcan, 2015).

AÇT, öğrenme ve öğ retme süreçlerinde kullanılabil diği gibi aynı zamanda öğrencilerin bilgiyi nasıl kavradığı, yorumladığı, sınıflandırdığı ya da karşılaşt ır dığı hakkında ipucu vermektedir. Bundan dolayı bir değerlendirme aracı olarak da kullanılabilmektedir (Tuncel, 2012).

2.6.9. Balık kılıç ığı diyagramı

1950 yıllarında Kaoru İshikawa tarafından geliştirilen ve bu sebeple İshikawa Diagramı olarak da bilinen balık kılıç ığı diyagramının temel amacı belirli bir sorunun nedenlerini ortaya çıkarmak ve bu nedenler arasındaki ilişkileri düzenlemektir. Balık kılıç ığı diyagramı, öğrencilerin bir problemin altında yatan temel ve olası sebepleri organize etmesini ve problemin nedenlerinin sistematik bir şekilde saptanmasını mümkün kılmaktadır (Juran, 1999).

Balık kılçığı tekniği, balığın kılçığına benzer şekil yapısı sayesinde karmaşık sorunları daha küçük parçalara ayırarak daha iyi analiz etmeyi ve neden sonuç ilişkileri kurmayı sağlayan bir tekniktir. Böylece bir problemin genel hatlarıyla görülmesinin yanı sıra problemin temel nedenlerinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Al-Amarat, 2019; Gürel, 2020).

2.6.9.1. Balık kılçığı diyagramının hazırlanması

Problem, probleme ilişkin olası sebepler ve bu sebeplerin belirli gruplar altında toplanması olmak üzere balık kılçığı diyagramları üç önemli bölümden oluşmaktadır. Aşağıda örnek olarak bir sınıf ortamında hazırlanabilecek balık kılçığı diyagramının önemli üç aşaması sunulmuştur (Gürel, 2020):

2.6.9.1.1. Problemin Belirlenmesi

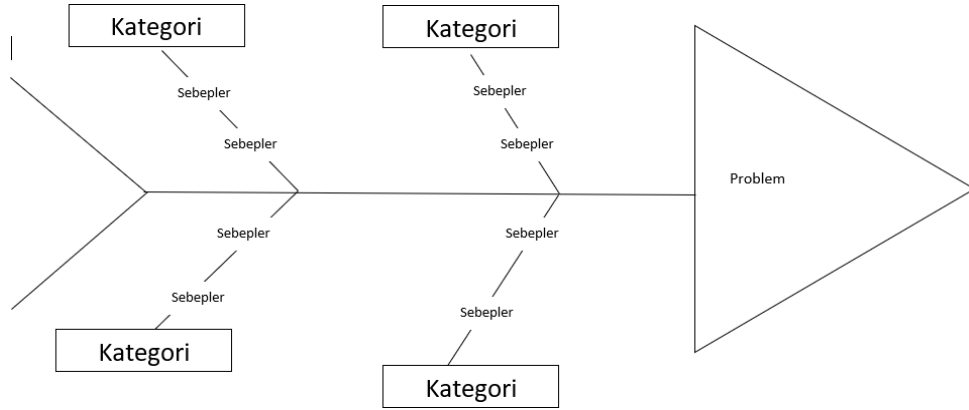
Sınıf ortamında işlenecek konuya ilişkin öğrencilerle birlikte bir problem belirlenir ve sınıf tahtasına yazılır.

2.6.9.1.2. Beyin fırtınasıyla birlikte probleme ilişkin olası sebeplerin belirlenmesi

Problem belirlendikten sonra beyin fırtınası tekniğinden yararlanarak problemin sebeplerine ilişkin öğrencilerden fikir üretmeleri istenmektedir. Ortaya çıkan sebeplere ilişkin üretilen alt sebepler var ise bunlar da doğru ya da yanlış ayırt edilmeksizin tahtaya yazılır. Bu aşamada beyin fırtınası tekniği, farklı fikir üretilmeyinceye yani öğrenciler tekrara düşene kadar devam eder. Daha sonra ise üretilen sebepler tartışılır ve sınıfla birlikte eleme yapılır.

2.6.9.1.3. Kategorilerin oluşturulması

Bu aşamada öğretmen öğrencilere yol göstermesi açısından bir örnek vererek öğrencilerin kendi ürettikleri sebepleri belirledikleri kategoriler altında sınıflandırmalarını ister. Şekil 2.4.'te Örnek bir balık kılçığı diyagramı verilmiştir:



Şekil 2.4. Örnek balık kılçığı şablonu

2.6.9.2. Balık kılçığı diyagramının sınırlılıkları

Balık kılçığı diyagramı özellikle beyin fırtınası tekniğiyle işe koşulduğunda etkili bir teknik olmasına karşın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlar:

Önem derecesinin belirsizliği: Balık kılçığı diyagramlarında bir sorunun nedenleri ortaya çıkarılmasına karşın bu nedenlerin önem dereceleri detaylı bir şekilde gösterilmez.

Zaman yönetimi: Balık kılçığı diyagramlarında sorunun nedenlerine ilişkin bir yerleşim söz konusuken önemsiz bir nedenin üzerinde çok fazla zaman harcanabilmektedir. Bu durum da zaman kaybına yol açmaktadır. Önemli nedenler üzerine odaklanılmalıdır.

Kanıt eksikliği: Balık kılçığı diyagramlarında beyin fırtınası eşliğinde belirli bir sorunun nedenleri tartışılırken bireylerin kişisel deneyimleri ve görüşleri kaynak oluşturmaktadır. Bu durum da objektifliği zedeleyebilmektedir.

Tartışmanın kontrol edilmesi: Tartışma sonucu oluşan fikirlerin diyagrama yansıtılır. Bu noktada uzman kişinin rehberliğinde cevapların yönlendirilmesi söz konusu olabilmektedir. Bu durum da demokratik bir işleyişe engel olabilmektedir. Aynı zamanda tartışmanın kontrol edilmesi verimi düşürebilmektedir.

Uzmanlık: Problemin olası sebeplerinin belirlenmesi uzmanlık istemektedir. Uzman olmayan kişiler tarafından tekniği uygulanmasıyla sorunun temel sebebinin belirlenmesi zorlaşabilmekte ve yanlış yönlendirmeler ortaya çıkabilmektedir (Usmani, 2022).

2.6.10. Yapılandırılmış grid

İlk defa Egan tarafından ileri sürülen yapılandırılmış grid tekniği yapılandırıcılık anlayışı ile şekillenen ölçme ve değerlendirme tekniklerinden biridir (Egan, 1972; Johnstone, Bahar ve Hansell, 2000; Temizyürek ve Türktan, 2015). Bu teknikte öğretmen tarafından sorulan soruların cevapları rastgele bir biçimde sıralanmış ve numaralandırılmış kutucuklar içerisine yerleştirilmektedir. Kutucukların sayısı öğrencinin yaşına ve sınıf seviyesine bağlı olarak 9,12 ya da 16 olarak değişebilmektedir. Kutucukların tamamı doluncaya kadar sorular hazırlandıktan sonra öğrenciden her sorunun doğru cevabı için uygun kutucukları bulması ve cevap olduğu düşündüğü kutucukların numaralarını mantıksal bir şekilde sıraya koyabilmesi istenmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008; Johnstone, Bahar ve Hansell, 2000).

Şekil 2.5.'te yapılandırılmış gridin şablonu gösterilmektedir:

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12

Şekil 2.5. *Yapılandırılmış Grid Tekniğinin Şablonu*

Johnstone, Bahar ve Hansell (2000) tarafından aşağıdaki formül uygulanarak öğrenci puanları hesaplanabilmektedir:

$$\frac{\text{Seçilen Doğru Kutucuk Sayısı (C1)}}{\text{Toplam Doğru Kutucuk Sayısı (C2)}} - \frac{\text{Seçilen Yanlış Kutucuk Sayısı (C3)}}{\text{Toplam Yanlış Kutucuk Sayısı (C4)}}$$

Formülden hareketle öğrencilerin aldıkları puanlar -1 ile +1 aralığında değişmektedir. Puanların 10 üzerinden değerlendirilmesi için negatif puanları götürmek adına her puan 1 ile toplanmakta ve ardından 5 ile çapılmaktadır (Bıçak ve Çakmaklı, 2011).

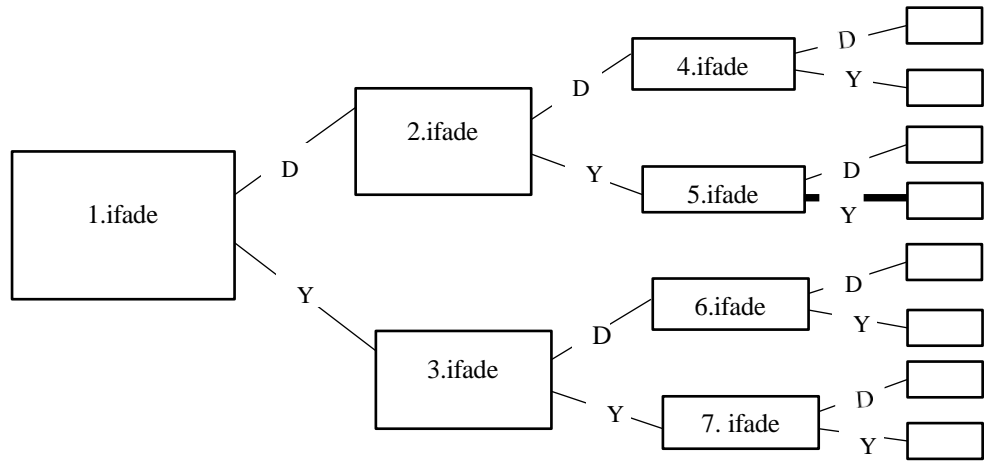
Anlamli öğrenmeyi destekleyen, öğrencinin bilişsel yapısını ortaya çıkaran ve öğrencileri derse aktif olarak katılımını sağlayan aynı zamanda öğrencinin kavram öğrenmesini ve kavramları mantıksal bir sıraya dizmesini destekleyen ve bunula birlikte

kavram yanlışlarını gösterebilen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden biridir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008; Özatlı, 2006; Temizyürek ve Türktan, 2015; Tokcan, 2015).

2.6.11. Tanılayıcı dallanmış ağaç

Tanılayıcı dallanmış ağaç (TDA) tekniği doğru – yanlış şeklindeki geleneksel tip sorulara benzerliği bulunmasına rağmen kendine özgü yapısı ve öğrenme öğretme sürecini iyileştirmek, kavram yanlışlarını ortaya koymak veya ders sonunda öğrencileri değerlendirmek gibi farklı kullanım amaçları olması bakımından önemli bir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğidir. TDA, öğrencinin birbiriyle ilişkili olan ve temelden özele doğru bir ağaç şemasına yerleştirilen ifadeleri doğru ya da yanlış biçiminde seçip sonuca ulaşması şeklinde uygulanmaktadır. Bu sayede öğrencinin zihninde yer alan bilgi örüntüleri ve kavram yanlışlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır (Kocaarslan, 2012).

Örnek bir TDA şablonu Şekil 2.6.'da verilmiştir:



Şekil 2.6. Örnek bir TDA Şablonu

Bu teknikle birlikte öğrencilerin yanlış yaptığı önermeler tespit edilebilir, kavram yanlışları fark edilebilir, öğrencinin eksik olduğu ya da yanlış öğrendiği konular belirlenebilir, öğrencilerin ön bilgileri ölçülebilir ve önermeler sayesinde dersin işleniş sırasında öğrenmeler gerçekleştirilebilmektedir (Karahana, 2007, s. 16).

2.7. Kavram Yanılgısı

Öğrenci çoğunlukla günlük yaşamda veya informal eğitim ortamlarında görülen, duyulan ve hissedilenler ile soyut kavramları anlamlandırma çabası içine girmektedir. Bu anlamlandırma çabası bilimin doğası ve bilimsel bilginin ortaya çıkış özellikleriyle çelişmekte ve öğrenciler bu anlamlandırma sürecinde bilgiye bilimsel olmayan, yanlış anlamlar yüklemektedirler (Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010, s. 136). Bu yanlış anlamlar ileride yeni öğrenilecek yeni kavramlarla ilgili yanlış anlaşılmanın birikimli bir şekilde ilerlemesine zemin hazırlamaktadır.

Öğrencinin zihninde öğreneceği kavramla ilgili oluşturdukları düşünceleri, orijinal kavramları ya da önbilgileri bulunmaktadır. Öğretim sırasında öğrenci, yeni kavramla ilgili yeni bilgileri öğrenirken daha önceden zihninde oluşturduğu anlamları ölçüt olarak kullanmaktadır. Diğer bir deyişle yeni bilgiler öğrenirken eski bilgilerinden faydalanmakta ve yeni bilgileri eski bilgilerin üzerine inşa etmektedir. Öğrencinin ön bilgilerinde sahip olduğu hatalar ise yeni kavramın eksik, yanlış ya da iki anlamlı olarak öğrenilmesine sebep olmaktadır. Öğrenci yanlış öğrendiği kavramı bilimsel bir karşılığı olmasa da mantığına uygun bulabilmekte veya problemlerin çözümünde kullanabileceğini düşünmektedir. Bu noktada öğrencide kavram yanılgısı gelişmektedir (Ülgen, 1996, s. 75; Yağbasan ve Gülçiçek, 2003, s. 106-107).

Öğrencinin zihninde kavramla ilgili yer alan yanlış ya da eksik anlayışlar; yanlış kavrama, ön kavram, alternatif yapı veya çocukların bilimi gibi isimlerle ifade edilmektedir. Yanlış öğrenilen bir kavram, yeni kavram öğretimini güçleştirdiği gibi yanlış öğrenilen kavramın düzeltilmesi ise yeni kavramın öğretiminden çok daha zor olmaktadır. Öğrencinin öğreneceği kavramla ilgili önbilgilerinin eksik ya da yanlış olması öğretmenin kavram öğretim becerisini etkilerken beraberinde öğrencinin de öğrenme becerisini olumsuz etkilemektedir. Bilimsel bilgilerin öğretilmesi için ilgili

kavramların bireyin zihninde doğru bir anlayışla yer alması gerekmektedir (Canpolat vd., 2004, s. 136-137; Ülgen, 1996).

Kavram yanılgılarının özellikleri aşağıda özetlenmektedir (Yel, 2009, s. 114):

- 1- Kavram yanılgıları, belirli bir konunun uzmanlarının sahip olduğu kavramlardan farklı olarak gelişmektedir.

- 2- Kavram yanlışları tekil ya da çoğul oluşu fark etmeksizin yaygın olarak kullanılma eğilimi göstermektedir.
- 3- Özellikle geleneksel öğretim yöntemleri kullanıldığında pek çok kavram yanlışının değişimi ya da dönüşümü zor olmaktadır.
- 4- Kavram yanlışlarının varlığı yeni karşılaşılan bir kavramın da yanlış içerecek şekilde öğrenilmesine neden olmaktadır.
- 5- Kavram yanlışları öğrencilerin sahip oldukları inanç sistemlerinden etkilenerek sistematik bir şekilde var olma eğilimi göstermektedir

Kavram öğretimine geçilmeden öğrencilerin ön bilgilerinin tespit edilmesi var ise kavram yanlışlarının belirlenmesi ve buna uygun olacak şekilde eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi yanlışların birikimli bir şekilde ilerlemesine ve kalıcı olmasına, değişime direnç göstermesine engel teşkil edecektir.

Bu noktada Canpolat vd. (2004), bir öğrenme ve öğretme ortamının verimliliğini kavramsal öğrenmeye ne düzeyde değinildiği ile doğru orantılı olduğunu ifade etmektedir. Bir benzer ifadeyle bir eğitim ortamının verimliliğinden söz edilebilmesi için öncelikle öğrencilerde kavram yoklaması yapılarak öğretimin buna yönelik planlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

2.8. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde tez konusuyla ilgili olabilecek yurtiçi ve yurtdışında yapılmış çalışmalar sunulmaktadır.

2.8.1. Kavram öğretimini ve kavram yanlışlarını konu edinen çalışmalar

Koçyiğit, Kul ve Solakumur (2023), araştırmasında İnsan Anatomisi ve Kiyesiyoloji dersinde kavram haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenme kalıcılığına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda ön test, son test, geciktirilmiş son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada çalışma grubunu 19'u deney grubu, 17'si kontrol grubu olmak üzere toplam 36 lisans 1. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubuna 14 hafta boyunca kavram haritası destekli öğretim uygulanmış olup; kontrol grubuna ise aynı süreyle geleneksel anlatım yöntemi uygulanmıştır. Ön test ve son testte 25 sorudan oluşan başarı testi uygulanmıştır. Ayrıca son testlerin uygulanmasından 5 hafta sonra öğrenmelerin kalıcılığının tespit etmek için geciktirilmiş son test olarak tekrardan uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda uygulanan kavram haritası tekniğinin ve geleneksel öğretimin yönteminin de akademik başarıyı arttırdığı, kavram haritası destekli öğretim yönteminin öğrenmelerin kalıcılığına etkisi olduğu, derste geçen kavramların unutulmasını engellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Alkar ve Yılmaz Derin (2023), “4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Temel Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları” başlıklı çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde öğrendikleri temel kavramları anlama düzeylerini ve kavram yanılgılarını incelemeyi amaçlamıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada 40 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin derste geçen temel kavramlara ilişkin görüşlerini ve kavram yanılgılarını incelemek için 16 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin anlama düzeyindeki kavramları kimlik, kronoloji, empati, sorumluluk, harita ve kroki olurken, sınırlı anlama düzeyinde yanıtladıkları kavramlar; hak, vatan, milli mücadele, müze, kültür, saygı ve doğal afettir. Öğrencilerin kavramları ifade ederken bilimsel bir dil yerine daha çok günlük hayattaki ifadeleri kullandıkları tespit edilmiştir. Vatandaş kavramını ise bir ülkede doğmak olarak ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin kavramları daha çok anlama ve sınırlı anlama düzeyinde cevapladıkları görülmüştür.

Correles Serrano (2023), 137 ortaöğretim öğrencisi ile gerçekleştirdiği eylem araştırmasında öğrencilerin katılım ve demokrasi konularını daha iyi anlamalarını sağlamak için 2 akademik yıl boyunca öğretim gerçekleştirmiştir. Uygulamanın başında yapılandırılmış bir form ile vatandaş katılımı ve demokrasi üzerine öğrencilerin görüşleri toplanmıştır. Müdahalenin ardından her dönem sonunda öğrencilerle vatandaş katılımı ve demokrasi üzerine neler öğrendiklerini sorgulayan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler WEBQDA programında analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ise derslerde öğrencileri aktif kılacak öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması derse karşı motivasyonu arttırdığı ve derslerin verimli geçmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ertuğrul (2023), “Sosyal Bilgiler Dersinde Demokrasi İle İlgili Temel Kavramların Öğretimi Ve Kavram Yanılgıları” başlıklı doktora tezinde amacı 7. Sınıf öğrencilerinin demokrasi ile ilgili temel kavram yanılgılarının neler olduğunu ve bu kavramların sosyal bilgiler dersinde nasıl öğretildiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda durum çalışmasının kullanıldığı çalışmada bir devlet okulundaki 7. Sınıf öğrencileri ve sosyal bilgiler öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veriler öğrencilere yönelik hazırlanan KİT, yapılandırılmamış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış olup betimsel analiz ile açıklanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin demokrasi, özgürlük, adalet, hukuk, egemenlik gibi kavramlar hakkında yanlış kavramsallaştırmalar yaptıkları; hak, eşitlik, seçim ve katılım gibi kavramlarda ise doğru kavramsallaştırmalar yaptıkları görülmüştür. Sosyal Bilgiler öğretmeninin ise kavram öğretiminde geleneksel öğretim yöntemlerini kullandığı belirlenmiştir.

Adıgüzel (2019), “*Biyoloji Öğretmen Adaylarının Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi ve Giderilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması*” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında 19 biyoloji öğretmen adayıyla Genel Biyoloji dersi I kapsamındaki konulara yönelik, kavram karmaşalarını ve yanlış öğrenmelerini sistematik bir yönergenin takip edilerek belirlenmesi ve giderilmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda toplam 16 hafta süresince gözlem, birebir ve grup görüşmeleri, öğrenci günlükleri, öğrencilerin not defterleri ve başarı testleri aracılığıyla eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda biyoloji öğretmen adaylarının ders kapsamındaki konulara yönelik kavram yanılgıları ve kavram karmaşaları olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrenci günlükleri ve derslerde kavramsal değişim metni, videolar, animasyonlar gibi materyallerin kullanılmasıyla uygulanan 16 haftalık yönergenin kavram yanılgılarının çoğunu giderdiği, etkili olduğu görülmüştür.

Soylu (2019), “*Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Ve Ortaokul Öğrencilerinin Kavram Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin, kavram öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda fenomenoloji deseniyle tasarlanan çalışmada 50 sosyal bilgiler öğretmeni ve 75 ortaokul öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin kavram öğretiminde en sık kullandıkları öğretim teknikleri; kavram haritası, zihin haritası, balık kılıcı, bulmaca, kavram karikatürü olarak belirlenmiştir. Öğretmenler kavram öğretiminde zorluk yaşanmasının nedenleri olarak ön bilgi yetersizliği, kavramların öğrenci düzeyine uygun olmayışı, kavramları somutlaştırırken yaşanan sıkıntılar, benzer kavramların birbirine karıştırılması, vakit yetersizliği olarak ifade etmişlerdir. Kavram öğretiminde güçlükleri engellemek için çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlandığı, somutlaştırmalara başvurulduğu ve dersi daha keyifli hale getirecek etkinliklerden yararlandığı tespit edilmiştir.

Özdoğan (2019), “*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Harita Bilgisi ve Coğrafi Koordinatlara İlişkin Kavram Yanılgılarına Yönelik Görüşleri*” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında 6. sınıf öğrencilerinin harita bilgisi ve coğrafi koordinatlara ilişkin kavram yanılgılarını, kavram yanılgılarının meydana gelme nedenlerini, önlenmesi ve giderilmesi için kullanılabilir etkinliklerin belirlenmesine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin önerilerini belirlemektir. Bu amaç kapsamında 27 sosyal bilgiler öğretmeniyle yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda harita bilgisi ve coğrafi koordinatlara ilişkin kavram yanılgılarının oluşma sebeplerinin kavramların soyut olması, öğrenci düzeyine uygun olmaması, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği, ders süresinin ve materyallerinin yetersizliği, kalabalık sınıf mevcutları ve matematiksel bilgi eksikliği olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, kavram yanılgılarının önlenmesinde ve giderilmesinde görsel materyallerden yararlanmayı, proje ödevleri yaptırmayı, aktif katılım gerektirecek öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmayı, kavramla ilgili bol örnekler vermeyi, kavram haritaları oluşturmayı ve konu tekrarı yapmayı önermişlerdir.

Kılıç (2015), “*İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi’nde Öğrencilerin Kavram Yanılgılarının İncelenmesi*” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi’ndeki kavram yanılgılarını belirlemeyi amaçlanmıştır. 70 ortaokul öğrencisinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırma olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış anket formu ve analizinde betimsel analiz uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin eşitlik, özgürlük, hak, cumhuriyet ve iş birliği kavramlarına yüksek çoğunlukta doğru cevaplar verdiği, çoğulculuk, vatandaşlık, adalet ve demokrasi, kavramlarında ise kavram yanılgılarının çoğunlukta olduğu görülmüştür. Yanılgılara bakıldığında öğrencilerin birbiri ile ilişkili kavramları karıştırdıkları ve tanım yaparken bu kavramları birbirinin yerine kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin çoğulculuk kavramını açıklarken çoğul eki ile açıklama yapmaları bilimsel dil ile konuşma dilini ayıramadıklarını işaret etmektedir.

Tuncel ve Ayva (2010), durum çalışması olarak tasarladıkları araştırmada 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde geçen kavramların öğrencilere kazandırılma yolları ve düzeylerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Veriler 2N formu, çalışma yaprağı, karikatür çizimleri ve görüşme formu aracılığıyla toplanmış olup analizinde t testi, betimsel analiz ve doküman analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında kavram kazandırma amacıyla kullanılan yöntemlerin öğrencilerin başarısında olumlu bir katkı sağladığı , bazı

öğrencilerin kavramları sözlü olarak ifade edemese de karikatür/çizimler incelendiğinde zihinlerinde bu kavramları doğru bir şekilde yapılandırdıkları, öğrencilerin kavram öğretiminde kullanılan drama, karikatür/çizim yapma ve çalışma yaprakları kullanılmasından memnun kaldıkları görülmüştür.

2.8.2. Sosyal bilgiler ve İHDVE konusundaki kavram öğretimi ve kavram yanılgılarını eylem araştırması yoluyla konu edinen çalışmalar

Taşkıran (2023), “*Kavram Öğretim Teknikleriyle İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması*” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında 1. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde Ülkemizde Hayat ünitesinde yer alan “mahalle, köy, ilçe, il, tarih, turist, doğa, ülke, devlet, cumhuriyet, bayrak, bağımsızlık, kültür, Kurtuluş Savaşı, millet, başkent, millî gün, millî bayram, tören, kutlama, millet meclisi, demokrasi, dinî gün, dinî bayram” kavramlarına yönelik ön algılarını, son algılarını ve öğrencilerin öğretim süreci hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla toplam 20 öğrenciyle gerçekleştireceği 7 hafta sürecek bir eylem planı hazırlamıştır. Öncelikle ön algı formuyla öğrencilerin ön algıları tespit edilmiştir. Ön algı formundaki sorular öğrencilerin son algılarını tespit etmek amacıyla aynı şekilde son algı formunda da kullanılmıştır. Kavram öğretimi süreci sonunda öğrencilerin süreç ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Ön algı ve son algı formu ile öğrenci görüşme formları içerik analiziyle çözümlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin kavramlarla ilgili ön algıları incelendiğinde öğrencilerin tamamı demokrasi kavramında demokrasi kavramıyla ilişkili cevap veremedikleri görülmüştür. Mahalle, köy, ilçe, il, tarih, doğa, Turist, ülke, devlet, Kurtuluş Savaşı, tören, kutlama kavramlarında ise öğrenciler somut yaşantılarına, geçmiş deneyimlerine yönelik cevaplar verdikleri; bu kavramlarla ilgisiz cevap veren ya da boş bırakan öğrenci sayısının 5-12 arasında değiştiği görülmüştür. Cumhuriyet, bayrak, bağımsızlık, kültür, millet, başkent, millî gün, millî bayram, millet meclisi, demokrasi, dinî gün, dinî bayram kavramlarında ise boş bırakan ve ilişkisiz cevap veren öğrenci sayısının 13-20 arasında değiştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin son algılarına bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun kavramları doğru algıladıkları görülmüştür. Öğrencilerin süreçle ilgili görüşlerine bakıldığında kavram öğretim tekniklerinin öğrencilerin dikkati ve ilgisini çektiği, kavram öğrenme sürecinin kendileri için faydalı olduğunu düşündükleri, kavram öğretim sürecinde kavramları daha hızlı öğrendiklerini ve tüm kavramları tamamen anladıklarını ifade etmişlerdir.

Kılıçaslan (2021), “*İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunla Kavram*

Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında ilkökul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan kavramların oyunla öğretim etkinlikleri ile nasıl kazandırılabilceğini ortaya koymak ve öğrencilerin oyunla kavram öğretimine ilişkin fikirlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda sekiz haftalık bir eylem planı dahilinde 22 öğrenciyle süreç yürütülmüştür. Araştırmacı notları, araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme, öğrenci çalışmaları, zihin haritası ve kavram başarı testi veri toplama araçlarıdır. Toplanan veriler, içerik analizi ve doküman analiziyle çözümlenmiştir. Ek olarak ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı belirlemek için SPSS programında t testi analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ise oyunla öğretim tekniğinin öğrencilerin kavram öğrenme düzeylerini önemli ölçüde arttırdığı, kavram öğretimi sırasında farklı materyaller kullanılmasının süreci olumlu etkilediği, kavramları somutlaştırdığı, kavram öğretiminde kavram ağı, kavram haritası, kavram bulmacası, zihin haritası, kavram karikatürü gibi teknikler öğrencileri kavram öğretimi sürecinde aktif kılmakta ve kavram öğretimini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak kavram öğretimi sırasında öğrencileri kendi hazırlayabilecekleri çalışmalara dahil etmek, ortaya ürün koyabilmelerini teşvik etmenin öğretim sürecini eğlenceli kıldığı ve kavramların kalıcı şekilde öğrenilebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kürümlüoğlu (2019), “6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Demokrasinin Serüveni Ünitesindeki Kavram Yanılgılarını Giderme: Bir Eylem Araştırması” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında 24 tane 6. sınıf öğrencisinin 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde demokrasinin serüveni ünitesindeki sahip oldukları kavram yanılgılarının tespitinden sonra 7 hafta olarak planlanan eylem araştırmasına bağlı olarak öğrencilerin kavramsal bilgilerindeki değişimi incelemiştir. Üniteye yer alan kavramları belirledikten sonra öğrencilerin kavramların anlamlarıyla ilgili kısa cevaplar verebileceği açık uçlu bir form kullanılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendikten sonra bütün kavramların çalışılması zor olacağından en çok kavram yanılgısı belirlenen cumhuriyet, egemenlik, demokrasi, meşrutiyet, monarşi, oligarşi, teokrasi, yasama, yargı ve yürütme olmak üzere 10 temel kavramla ilgili araştırmacı tarafından tasarlanan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Durumu tespit etmek amacıyla KİT, kavram kazandırmaya yönelik olarak kavram haritası formu, kavramsal değişim metni formu, kavram bulmacası, yapılandırılmış grid, AÇT ve kavram ağları kullanılmıştır. Süreci desteklemeye ve anlamaya yardımcı olması için saha notları ve kavram başarı testi kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır.

Ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasından hareketle araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise cumhuriyet, demokrasi, egemenlik, meşrutiyet, monarşi, oligarşi, teokrasi,

yargı, yasama ve yürütme kavramlarıyla ilgili tasarlanan çalışma yaprakları, kavram ağı, kavram haritası, KİT, kavramsal değişim metni, kavram bulmacası gibi kavram öğretim tekniklerinin derslerde kullanılmasının kavram yanlışlığını gidermede etkili olduğu, bilgilerin kalıcılığını arttırdığı ve dersin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Akpınar (2019), “*İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Vatandaşlık ile İlgili Kavram Yanılgılarının İncelenmesi ve Giderilmesi: Bir Eylem Araştırması*” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında 28 tane 4. sınıf öğrencisinin İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin Etkin Vatandaşlık ünitesinde yer alan vatandaşlık ile ilgili kavram yanlışlarını tespit etmeyi ve yanlışları gidermek amacıyla uygulanan etkinliklerin etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda tasarladığı eylem araştırması 5 hafta sürmüştür. Öğrencilerin genel durumunu belirlemek amacıyla 15 kavramı konu edinen açık uçlu sorulardan oluşan Kavram Tanımlama Yapağı Ölçeği uygulamıştır. Formun analiziyle birlikte en çok kavram yanlışlığı belirlenen Vatandaş, Hak, Sorumluluk, Ulusal Egemenlik, Bağımsızlık, Demokrasi ve Cumhuriyet kavramlarının öğretimi için örnek olay, kavram karikatürü, kelime ilişkilendirme şeması, TDA, AÇT, kavramsal değişim metni, kavram bulmacası, yapılandırılmış grid, çalışma yaprakları tercih edilmiştir. Eylem planının uygulanmasının ardından etkinliklerin etkililiğini görmek açısından son kavram tanımlama yapağı uygulanmıştır. Son aşamada etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerini ortaya çıkarabilmek amacıyla öğrencilerle yarı yapılandırılmış mülakat gerçekleştirilmiştir. Veriler betimsel analiz ile analiz edilmiş, öğrenci cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında uygulanan etkinliklerin kavram yanlışlarını azalttığı görülmüştür. Aynı zamanda öğrenci görüşlerine bakıldığında uygulanan etkinliklerin öğrenciler tarafından eğlenceli ve çekici bulunduğu ifade edilmiştir.

Dere ve Aktaşlı (2019), Sosyal Bilgiler dersi üretim, dağıtım ve tüketim ünitesinde geçen temel kavramların öğretimine ilişkin yapılan etkinliklerin katkılarını ortaya çıkarmayı amaçladıkları eylem araştırmasını 24 ortaöğretim öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmanın verileri ön bilgi değerlendirme formu ve son bilgi değerlendirme formu ile toplanmış olup içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin eksiklikleri belirlenip, edebi ürünlerden ve kavram bulmacalarından yararlanarak eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin yapılan etkinliklerle beraber üretim, dağıtım ve tüketim ünitesinde geçen kavramları daha iyi öğrendikleri ve kavram yanlışlarını giderdiği görülmüştür.

Namlı Altıntaş ve Yıldırım (2017), İHYD dersinde geçen kavramlarla ilgili ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin bilişsel yapılarını aktif öğrenme yöntemlerini kullanarak düzenlemeyi

amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 23 öğrenciyle dayanışma, eşitlik, adalet, katılım, aktif vatandaş, demokrasi, ifade özgürlüğü, hak, özgürlük ve sorumluluk kavramlarının öğretimini etkinlikler aracılığıyla gerçekleştireceği 12 haftalık bir eylem planı hazırlanmıştır. Öğrencilerin ön algı ve son algılarının belirlenmesi için KİT uygulanmıştır. Toplanan veriler kavram ağları oluşturularak analiz edilmiştir. Gerekli durumlarda ilave çalışma yaprakları uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında derslerde kullanılan kelime oyunu, balon etkinliği, puzzle, drama gibi aktif öğrenme yöntemlerinin öğrenmeyi arttırdığı, eylem planı sonrasında öğrencilerin ön teste göre daha nitelikli tanımlar yaptıkları görülmüştür.

Akşit (2016), “7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesinde Geçen Bazı Kavramların Öğrenilmesi Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Belirlenmesi ve Çözümüne Yönelik Bir Eylem Araştırması” başlıklı doktora tez çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinde yer alan devlet, kronoloji, yüzyıl, iskân, fetih, gaza, hoşgörü, kanıt, değer, gelenek, değişim ve ıslahat kavramlarında sahip oldukları önbilgi ve algılarını tespit etmek ve bu kavramları daha kalıcı olarak öğrenmelerine yönelik etkinlikler hazırlayıp uygulamayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 11 haftalık bir eylem araştırması ile yapılandırılan çalışmada veri toplama aracı olarak zihin haritası, metafor, kavram tanımlama formu, kavram haritası, kavramsal değişim metni, bulmaca, yapılandırılmış grid, odak grup görüşmeleri, ders video kaydı, saha notları ve doğrudan ilgili kavrama yönelik hazırlanan etkinlikler kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin iskân, değer ve ıslahat kavramlarında önbilgilerinin olmadığı, gaza, kanıt, kronoloji, yüzyıl, hoşgörü ve gelenek kavramlarında ise önbilgilerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Değişim ve fetih kavramlarında ise önbilgilerinin fazla olduğu tespit edilmiştir. Eylem araştırmasının sonunda öğrencilerin son algılarına bakıldığında değer kavramında gelişimin az olduğu belirlenirken, ıslahat, iskân, gaza, yüzyıl, kronoloji, fetih, değişim hoşgörü ve kanıt kavramlarında belirgin bir öğrenme ortaya çıkarken devlet ve gelenek kavramlarında daha az öğrenmeler meydana gelmiştir. Öğrenciler görüşmelerde yapılan etkinlikleri beğendiklerini ifade etmiştir.

İlgili çalışmalar dikkate alındığında kavram öğretimi, öğrencilerin var olan kavram yanılgılarını belirlemek ve bunları gidermeye çalışmak eğitim öğretim süreçlerinde var olması eğitimin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu durumun aynı zamanda öğrenci başarısını ve motivasyonunu arttırdığı görülmektedir. Bu noktada her ne kadar ilkokul 4. Sınıflarda yaklaşık on yıldır okutulan bir ders olmasına rağmen öğretmen yetiştirme programlarında İHDVE ile ilgili derslerin çok yaygın olmadığı görülmektedir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğreilmeye başlanan İHDVE dersinde geçen çeşitli kavramların öğretmen adayları tarafından ne kadar ve nasıl öğrenilip içselleştirildiğinin yanı sıra bu süreçte ortaya çıkabilecek kavram yanılgılarının tespiti ve giderilmesi önem arz etmektedir.

İHDVE dersinde geçen temel kavramların öğretiminde rol sahibi olacak sınıf öğretmeni adaylarının kavram yanılgılarını belirlemek ve gidermek, eğitim öğretim faaliyetlerinin iyileştirebilmesi adına önemli bir role sahiptir. Halihazırda herhangi bir araştırmanın yapılmadığı bu konunun çalışılması nitelikli sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi bağlamında önemli ve gerekli görülmüştür.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, araştırma bulgularının elde edilmesinde kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesi sürecindeki aşamalara ve araştırma sürecine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar gözlemlerin ve ölçümlerin kesinlik taşımadığı, karmaşık ve değişken olan insan davranışlarını konu edinen araştırmalar olarak bilinmektedir (Arıkan, 2017). Nitel araştırmalarda amaç olgu ya da kişi ile ilgili derinlemesine bilgi edinmek, yeni yapılacak çalışmalara yol göstermek ya da bir olgu hakkında araştırmacının önsezilerini test etmektir (Karaca, 2021). Bu çalışmada sorunun belirlenip eğitim yaşantılarını daha iyi hale getirmek amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır.

Başta öğretmenler olmak üzere birçok eğitim çalışanın kullandığı desen olan eylem araştırması, kişilerin kendi durumlarına özgü sorunlara çözümler bulup gelişimin sürekliliğine kaynaklık etmektedir (Beyhan, 2013). Eylem araştırmaları genellikle bir şeyin nasıl yürüdüğünü ortaya çıkarmak, problem çözmek, değerlendirmek ve yeni fikirler ortaya koymak ve nasıl çalıştığını anlamak amacıyla düzenlenmektedir (Johnson, 2019). Eylem araştırmaları doğrusal ilerlemenin aksine döngüsel bir süreci takip eder. Bu döngüsel süreç içerisinde bazı adımların tekrarlanması ya da farklı sıralamayla ilerleyebilmesi de mümkün olmaktadır (Patterson ve Shannon, 1993'ten akt. Johnson, 2019, s. 19).

Bir problem ya da araştırma konusunun belirlenmesiyle birlikte eylem araştırması süreci başlar. Ardından literatür taranarak ve daha önce yapılan çalışmalarla ilişkiler kurularak belirlenen problem ortaya koyulur. Araştırmaya başlamadan önce verilerin toplanması için planlama yapılmakta ve plan dahilinde toplanan verilerin analizi yapılmaktadır. Eylem araştırmasının dinamik ve sürekli değişen doğası nedeniyle eylem planlarının değişebilmesi de mümkündür. Verilerin düzenlenip araştırma bulgularının betimlemelerle ve örneklerle sunulması yani raporlaştırılması gerekmektedir.

Ardından veriler yorumlanmalı, verilerin anlamı okuyucuya anlatılmalı ve önerilerde bulunulmalıdır. Gerektiği noktada eylem planının verimliliği gözden geçirilip yeni eylem planları oluşturulabilmekte ve araştırma döngüsüne devam edilmektedir (Johnson, 2019).

Eylem araştırması belirli durumları bir bütün olarak görebilmeyi sağlar ve sorunun çözümüne kaynaklık eder. Eylem araştırması alanyazında farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Berg (2001, s. 186), eylem araştırmasını teknik/bilimsel/iş birlikçi, uygulama/karşılıklı iş birliği /tartışma odaklı ve özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması olarak sınıflandırmıştır.

Bu çalışmada araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı rolünde olduğu için dördüncü bir tür olarak “uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu” bir yaklaşımdan söz edilebilir. Bu yaklaşımda araştırmacı uygulamayı yürütürken eş zamanlı olarak belirlediği soruna ilişkin veri toplamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 309). Araştırma sürecine ilişkin detaylı bilgiler 3.7 Araştırma Süreci ve İşlemler başlığı altında verilmiştir.

3.1. Katılımcılarının Belirlenmesi

Araştırmanın konusu ve amacı belirlendikten sonra çalışmanın amacına bağlı olarak zengin bilgi içeren ve belirli ölçütleri karşılayan, belirli özelliklere sahip bir ya da birden fazla özel durumda çalışılmak istendiği için amaçlı örneklem tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd. 2016, s. 90). Araştırmacı, katılımcı grubun seçiminde önceden belirlediği ölçütleri referans aldığı için amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği bölümünde 2022 -2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde İHDVE dersini almakta olan 40 öğretmen adayından gönüllü katılım formunu doldurup araştırmaya katılmaya gönüllü olan 31 sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların sınıf öğretmenliği lisans öğrencisi olması, 2022 -2023 güz döneminde İHDVE dersini alacak olması ve Anadolu Üniversitesi öğrencisi olması belirlenen ölçütlerdir.

3.2. Araştırmacının Rolü

İHDVE dersini veren öğretim üyesi aynı zamanda araştırmacının tez danışmanıdır. Araştırmacı, danışmanının yürütücülüğündeki süreçte araştırmacı kimliği ile yer almıştır.

Dolayısıyla hem araştırmacı hem yürütücü araştırma sürecinde yer almıştır. Araştırmacı ve danışman tarafından derste konu edinilecek temel kavramlar belirlenmiştir.

Ardından 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminin ilk haftasında araştırmacı uygulama yapacağı sınıfa giderek öğrencilerle tanışmış ve yapacağı çalışmanın amacından bahsedip öğrencilere bilgi vermiştir.

Araştırmacı, danışmanın yönlendirmesi ile süreç içerisinde verilerin üretilmesini, sürecin planlanmasını ve planların uygulanmasını gerçekleştirmiştir. Bazı haftalar danışmanı ile birlikte konu anlatım sürecine katılmış bazen de tek başına konu anlatımı yapıp etkinlik yaptırmıştır. Araştırmacı lisansüstü eğitimi sırasında araştırma yöntemleri ve bilim etiği ile ilgili dersler almıştır. Aynı zamanda uygulamadan önce nitel araştırma yöntemleri kuram ve uygulamalar ve SPSS ile temel düzey nicel veri analizi eğitimlerine katılmıştır. Araştırmacı lisans eğitimini uygulama okulunda almıştır. Bu yüzden okulun kültürüne hakimdir.

3.4. Araştırma Ortamı

Araştırma ortamı araştırma sonuçlarını etkileyen etmenler arasındadır. Bu nedenle araştırma ortamının betimlenmesi önemlidir. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi çoğu 3 katlı A, B, C, D, E olmak üzere beş bloktan oluşmaktadır Fakültede; teknoloji donanımlı derslikler, bireysel özel eğitim hizmet birimleri, internet bağlantılı modern bilgisayar laboratuvarları, fen laboratuvarı, donanımlı bir okuma odası, seminer odaları ve konferans salonları bulunmaktadır. Araştırma B blok B224 numaralı derslikte gerçekleştirilmiştir. Derslikte internet bağlantısı olan 1 adet akıllı tahta, 1 adet beyaz tahta ve 1 adet yeşil tahta bulunmaktadır. Uygulamanın gerçekleştirildiği dersliğe ait görsel Görsel 3.1.'de yer almaktadır:

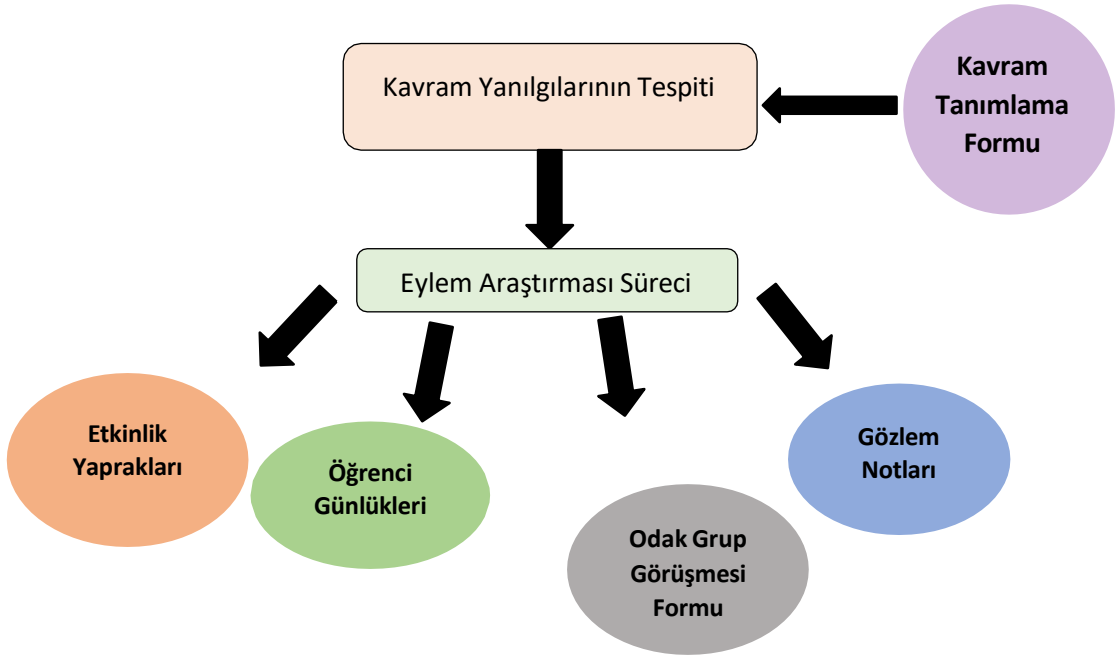


Görsel 3.1. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfa ait görsel

3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Diğer Veri Kaynakları

Eylem araştırması sürecinde veri toplama bir test sonucu gibi tek bir olaya bağlı olarak anlık gerçekleştirilmez. Araştırmacı tek bir veri toplama türüyle yetinmemelidir (Johnson, 2019, s. 80). Eylem araştırmasında veriler görüşme, sesli düşünme, açık uçlu sınavlar gibi nitel hem de anket, ölçek çoktan seçmeli sınavlar gibi nicel yöntemlerle toplanmaktadır. Araştırmanın geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmesi için birbirini tamamlayacak veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016).

Bu araştırmada veri çeşitlenmesi stratejisi uygulanmıştır. Toplanan verilerin niteliğini arttırmak, geçerliğini ve inandırıcılığını sağlamak amacıyla çeşitli veri kaynaklarından yararlanmaya ise veri çeşitlenmesi stratejisi denilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve diğer veri kaynakları Şekil 3.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları

3.5.1 Durumu tespit etmek amacıyla kullanılan veri üretme araçları

3.5.1.1 Kavram tanımlama formu: Tanım; bir kavramın niteliklerini eksiksiz olarak belirtme veya açıklama olarak ifade edilmektedir (TDK, 2023). Alanyazından hareketle bir öğrencinin kavramı öğrenmesinde ölçüt o kavramı tanımlayabilmesidir.

Bu araştırmada birinci ve on birinci haftalarda durum tespiti amacıyla veri toplama aracı olarak kavram tanımlama formu kullanılmıştır. Derste konu edinilen otuz temel kavramın yer aldığı kavram tanımlama formu örneği EK-1’de verilmiştir.

3.5.1.2. KİT: KİT’ler, bireyin belirli kavramlarla ilgili algılarını ortaya koymak, kavram yanılığlarını tespit etmek ve kavramsal değişimlerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu teknikte bireylerden belirli bir zaman dilimi içerisinde kavramlar ile ilgili akıllarına gelen ilk kelimeleri cevap olarak yazmaları istenmektedir (Değirmenci, 2020, s.569). Araştırma kapsamında öğrencilerin derste geçen kavramlar ile ilgili bilişsel yapılarını güncel olarak görebilmek amacıyla KİT hazırlanmış ve dokuzuncu hafta uygulanmıştır. Uygulanan KİT örneği EK-2’de gösterilmiştir

3.5.2.Kavram kazandırmaya yönelik uygulanan veri üretme araçları

3.5.2.1. Kavram haritası: Kavram haritaları bilgiyi düzenlemek ve temsil etmek içi kullanılan grafik araçlardır (Novak ve Canas, 2006). Araştırma kapsamında birinci ve ikinci haftalarda konuyla ilgili kavramların tekrar edilmesi amacıyla kavram haritaları kullanılmıştır. Örnek bir kavram haritası EK-3’te gösterilmiştir.

3.5.2.2. Balık kılçığı: Balık kılçığı tekniği bir problemin ana ve alt nedenlerinin açık, anlaşılabilir ve kategorik bir biçimde verilmesi ile birlikte öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve ayrıntılı bir şekilde organize etmelerini sağlar. Bu araştırmada birinci haftada ilgili kavramın anlamlandırılması amacıyla balık kılçığı formu kullanılmıştır. Örnek form EK- 4’te verilmiştir.

3.5.2.3. Kavramsal değişim metni: Kavramsal değişim metinleri öğrencilerde var olan kavram yanılığının nedenlerini belirten ve bu yanılış kavramların yetersiz olduğunu örneklerle birlikte açıklayan metinlerdir (Tokcan, 2015, s.139). Araştırma sürecinde öğrencilerde belirlenen kavram yanılığına yönelik kavramsal değişim metni hazırlanmış ve ikinci hafta uygulanmıştır. Kavramsal değişim metni EK-5’te verilmiştir.

3.5.2.4. Bilgi haritası: Bilgilerin görselleştirilmesini sağlayan bilgi haritaları sayesinde öğrenciler konuyu bütünsel olarak görebilmektedir. Karmaşık konuların kalıcı bir şekilde öğrenilmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda konunun tekrar edilmesini de kolaylaştırır (Faiz, 2020, s. 325). Bu araştırmada üçüncü haftada konuların pekiştirilmesi amacıyla bilgi haritası formu uygulanmıştır. Bilgi haritası formu EK-6’da verilmiştir.

3.5.2.5. Kavram bulmacası: Kavram öğretimini kolaylaştıran ve kalıcı hale getiren aynı zamanda kavram yanlışlarının önlenmesinde kullanılan bir diğer teknik kavram bulmacalarıdır (Yuriev, Capuano ve Short, 2016, s.533). Bu araştırmada dördüncü ve yedinci haftada kavram bulmacası kullanılmıştır Örnek bir kavram bulmacası örneği EK-7’de verilmiştir.

3.5.2.6. Örümcek haritası: Kavram haritası çeşitlerinden biri olan örümcek haritalar temel bir kavramı tanımlamak için kullanılmaktadır. Tanımlanacak olan kavram haritanın ortasına, alt kavramlar ise uç kısımlara yerleştirilir. Merkezde yer alan temel kavrama ait çeşitli sorulara yanıt aranmaya çalışılır (Tokcan, 2015, s.68). Bu araştırmada beşinci haftada örümcek harita kullanılmıştır. Kullanılan örümcek haritası örneği EK-8’de gösterilmiştir.

3.5.2.7. Zihin haritası: Zihin haritaları öğrenmeyi kolaylaştıran tekniklerden biridir. Kullanım amacına göre öğrenme sürecinde veya süreç sonunda kullanabilmektedir (Karaçalı Taze, 2020, s.289). Bu araştırmada altıncı haftada zihin haritası kullanılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları zihin haritası örnekleri EK-9’da gösterilmiştir.

3.5.3. Süreci genel olarak desteklemeye ve anlamaya yönelik veri üretme araçları

3.5.3.1. Gözlemler-saha notları: Saha notları öğretim sırasında yoğun betimlemeler ya da kısa notlar şeklinde ya da öğretim sonrasında notlar yansıtımlar şeklinde olabilmektedir. Saha notları araştırmanın gördüklerinin yazılı gözlemleridir (Johnson, 2019, s.82). Bu araştırmanın güvenilirliği için araştırmacı gözlemler yapmış ve önemli gördüğü yerlerde kısa notlar almıştır.

3.5.3.2. Öğrenci günlükleri: Öğrencilerin uygulamaya yönelik duygu, düşünce ve önerilerine ilişkin verilerin toplanabilmesi için öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerden her hafta işlenen konu ve kavramla ilgili neler öğrendiklerini ve uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir. Bazı öğrencilerin tuttuğu günlüklerden örnekler EK-10’da verilmiştir.

3.5.3.3. Odak grup görüşmeleri: Odak grup grup görüşmelerinde sorulan sorulara verilen cevaplar diğer bireyler tarafından duyulur. Bu durum onlara kendi düşüncelerini verilen yanıtlar çerçevesinde şekillendirebilmelerine fırsat tanımaktadır. Aynı zamanda bu noktada odak grup görüşmeleri zengin bir veri seti oluşturulması adına önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.179). Bu araştırmada sürecin ortasında yani beşinci haftada üç ve sürecin sonunda yani dokuzuncu haftada üç olmak üzere toplam altı tane odak grup görüşmesi

yapılmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Yarı yapılandırılmış örnek görüşme formu EK-11'de verilmiştir. Odak grup görüşmeleri dersin sonunda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar üçer gruba ayrılmıştır. Görüşmeler ortalama 20-30 dakika sürmüştür.

3.6. Verilerin Analizi

Nitel veri analizi düzenleme, betimleme, anlam çıkarma, veriyi tanımlama ve açıklama, katılımcıların ve araştırmacının bakış açısıyla birlikte veriyi yorumlama, örüntü, tema ve kategorileri bir düzen içerisinde ortaya koyma gibi nitel araştırmanın birtakım gerekliliklerini içermektedir. Nitel verilerin analizinde amaca uygunluk gözetildiği süreçte veriyi analiz etmek ve sunmak için tek ve doğru bir yol aranmaz. Nicel veri analizi ise genellikle büyük ölçekli araştırmalarda kullanılsa da durum çalışmaları, eylem araştırmaları, korelasyon çalışmaları veya deneysel araştırmalar gibi daha küçük ölçekli araştırmalara da hizmet etmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2021, s. 643).

Eylem araştırmalarında genel amaç belirli sınıf veya okulda olup bitenleri anlamak olduğu için bazı nicel araştırma yöntemleri bu amaçla kullanılabilir. Bu noktada eylem araştırmaları, bir hipotezi kanıtlamak, çürütmek ya da daha büyük bir evrene sonuçları genellemek amacı taşımamaktadır. Eylem araştırmasında kullanılacak nicel yöntemler ya da yarı deneysel yöntemler özel bir durumu anlamak için diğer bir deyişle belirli bir durumda olup bitenlerin genel bir portresini sağlamak amacıyla kullanılmalıdır (Johnson, 2019, s.128).

Bu araştırmada araştırmacı, kavram tanımlama formuna yazılan öğrenci cevaplarını içerik analizine tabii tutulmuş ve daha sonra hazırlanan rubrikten (EK-12) yola çıkarak yüzde ve frekans şeklinde betimlemiştir. Daha sonra bu betimlemeler tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Rubrik aracılığıyla öğrencilerin cevaplarının bir puana karşılık gelmesi sağlanmış böylelikle veriler sayısallaştırılmıştır. Betimleyici istatistikler belirli bir veri kümesini tanımlamak için kullanılmaktadır (Johnson, 2019, s.138). Elde edilen sayısal verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilip parametrik ve nonparametrik testlere tabii tutulmuştur. Öğrenci günlükleri, odak grup görüşmeleri, araştırmacının tuttuğu saha notları ise içerik analizine tabii tutularak sürecin daha iyi anlaşılmasına kaynaklık etmiş ve araştırmacının bakış açısıyla yorumlanarak süreci özetleyecek şekilde okuyucuya sunulmuştur.

Uygulanacak analizlere karar verebilmek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek önemlidir. Çarpıklık ve basıklık değerleri +1,5 ila -1,5 aralığında değer alıyor ise bu verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Tablo 3.1.'de katılımcıların derste geçen 30 temel kavrama ilişkin elde ettikleri puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları yer almaktadır.

Tablo 3.1. Öğrenci puanlarının normallik analizi

Kavram	N	Eylem Planı Uygulama Öncesi		Eylem Planı Uygulama Sonrası	
		Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Hukuk	31	-0,601	1,301	-0,696	0,780
Vatandaş	31	0,123	-1,470	-0,573	-0,414
Vatandaşlık	31	0,010	0,008	0,776	-1,104
Devlet	31	0,742	-0,634	0,146	-0,963
Haymatlos	31	5,568	31,000	-1,683	2,168
Hak	31	-0,394	-0,093	0,227	-1,202
Yasa	31	0,138	-1,272	0,191	-0,761
Demokrasi	31	-1,009	0,630	-1,852	3,097
Çoğulculuk	31	2,177	5,203	-1,777	2,429
Çoğunluk	31	-0,086	-1,215	-1,138	0,563
Doğrudan Demokrasi	31	1,753	2,819	-0,488	-0,681
Yarı Doğrudan Demokrasi	31	2,201	4,003	-0,850	1,269
Temsili Demokrasi	31	1,604	1,549	-1,553	1,500
Özgürlük	31	-0,855	-0,355	-1,480	3,631
Eşitlik	31	0,557	1,152	0,577	-1,102
Adalet	31	-0,424	-0,111	0,051	-0,176
Uzlaş	31	-0,654	-0,937	-0,141	-0,451
Mülteci	31	-0,919	3,468	-0,553	0,411
Ödev	31	-0,109	-0,351	-0,974	-0,375
Sorumluluk	31	2,483	5,334	0,100	-1,014
Terör	31	-0,094	-0,435	-1,334	1,613
Egemenlik	31	-0,178	-1,346	-0,655	-1,026
Halk Egemenliği	31	-0,291	-1,017	-0,464	-0,769
Milli Egemenlik	31	-0,080	-1,079	-0,094	-1,156
Hukukun Üstünlüğü	31	0,214	-1,627	-0,527	0,436
Güçler Ayrılığı	31	-0,527	-0,840	-0,601	1,301
Demokratik Katılım	31	0,389	-1,454	-0,903	0,182
Demokraside Şeffaflık	31	-0,024	-1,499	-1,104	1,276
Demokraside Hesap Verilebilirlik	31	0,488	-1,289	-1,369	2,192

Tablo 3.1'deki çarpıklık ve basıklık katsayılarına dair veriler incelendiğinde haymatlos, demokrasi, çoğulculuk, doğrudan demokrasi, yarı doğrudan demokrasi, temsili

demokrasi, özgürlük, mülteci, sorumluluk, terör, hukukun üstünlüğü ve demokraside hesap verilebilirlik kavramlarından elde edilen puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. İleriki başlıklarda bu kavramlardan alınan puanlarla ilgili olarak parametrik olmayan testlerden olan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmış ve analiz sonuçlarına tablolar halinde yer verilmiştir. Geriye kalan kavramlar için ise elde edilen puanlar normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden İlişkili Örneklem T Testi ile analizi yapılmış ve tablolar halinde sunulmuştur.

3.7. Araştırma Süreci ve İşlemler

Bu araştırma süreci her hafta ders planında yer alan konuların işlenmesi ve konularla ilişkilendirilmiş temel kavramların öğretilmesi şeklinde ilerlemiştir. Ders, haftalık ders saati 2 saat olacak şekilde planlanmıştır. Araştırma 22 ders saati fiili, 3 ders saati de odak grup görüşmeleri olmak üzere toplam 25 ders saati sürmüştür.

Uygulama 2022 yılı ekim ayının ikinci haftası başlamış ve 2023 yılı ocak ayının ilk haftası bitirilmiştir. 8 hafta olarak planlanan araştırma 1 hafta tanışma, 2 hafta ara sınavlar ve 1 hafta da süreç sonu odak grup görüşmelerinin yapılmasıyla birlikte toplamda 12 hafta sürmüştür. Ders planı ders veren öğretim üyesi tarafından belirlenmiştir. Ardından araştırmacı ve danışmanı, hazırlanan haftalık ders planına göre ilgili haftada işlenecek konuyla ilişkilendirilebilecek temel kavramı/kavramları tespit etmiştir. Araştırmacı kavram tanımlama formu aracılığıyla tespit ettiği kavram yanılığısı olan kavramları belirledikten sonra ders planına uygun olacak şekilde her hafta üzerinde durulması gereken kavramları belirlemiştir.

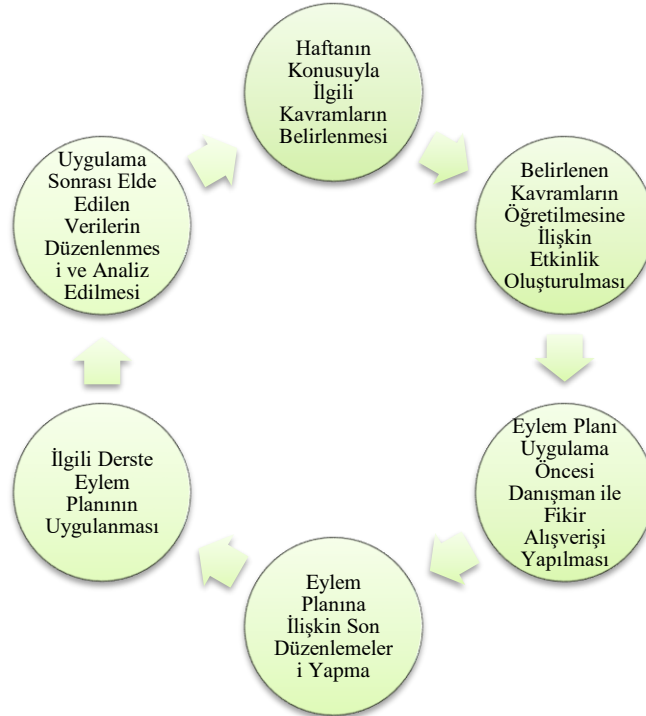
Araştırmada birinci hafta bir, ikinci ve üçüncü hafta dört, beşinci hafta üç, altıncı hafta dört, yedinci hafta altı, sekizinci hafta iki ve dokuzuncu hafta üç kavram ile ilgili veri üretilmiştir. Her hafta işlenecek konuyla ilgili olan kavramlara ilişkin eylem etkinlikleri hazırlamış ve sonraki hafta bu eylem etkinliklerini sınıfta uygulamıştır. İlk haftadan itibaren öğrencilerden öğrenci günlükleri toplanmıştır. Araştırmacı bir sonraki haftanın eylem etkinliğini oluşturmadan önce bir önceki haftanın öğrenci günlüklerini analiz etmiş ve sonraki haftanın etkinliğini öğrencilerden gelen dönütleri de dikkate alacak şekilde tasarlamıştır. Öğrencilerin günlüklerinde ilgili haftada ne öğrendiklerini de yazdıkları için günlüklerde tespit edilen hatalar da bir sonraki haftanın eylem planında giderilmeye çalışılmıştır. İlave etkinliklere gerek olup olmadığı konusunda öğrencilerin ders içi

katılımları ve her hafta dersi değerlendirdikleri ve derste öğrendiklerini yazdıkları öğrenci günlükleri yol göstermiştir.

Haftalık araştırma döngüsü şöyle ifade edilebilir: Araştırmacı ilk hafta öğrencilerle tanışmış ve derste geçen temel kavramlar ile ilgili ön bilgi ve algılarını (ilk durum) tespit etmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerinin tespitinden sonra eylem planı kapsamında çeşitli etkinlik yapıları hazırlamış ve bu etkinlikleri 9 hafta boyunca uygulamıştır. Süreç içinde öğrencilerin günlüklerinden ve odak grup görüşmelerinden elde ettiği veriler ışığında hazırladığı etkinliklere ek etkinlikler hazırlamıştır.

Sekiz haftanın sonunda ise ilk durum tespitinde kullandığı kavram tanımlama formunu son hafta da uygulamış ve öğrencilerin son durumlarını analiz etmiştir. Araştırmacı her hafta araştırmacı kimliği ile derslere katılmış ve dersin öğretmeni yani danışmanı ile birlikte iş birliği içerisinde konu anlatımına dahil olmuştur. Konu anlatımından sonra ise ilgili kavramların kazandırılmasına yönelik hazırladığı etkinliği/etkinlikleri uygulamıştır. Konu anlatımı sırasında ve etkinliklerin uygulanması sırasında gözlem yapmış, dersin öğretmenin sorduğu sorulara verilen cevapları not etmiş, saha notlarını oluşturmuştur.

İlk hafta kavram yanılgılarının tespitine ilişkin kavram tanımlama formu uygulanıp kavram yanılgıları tespit edildikten sonra haftalık araştırma döngüsü Şekil 3.2'deki gibidir.



Şekil 3.2. Eylem Araştırması Döngüsü

Eylem planının detaylı uygulama aşaması Tablo 3.2’de ifade edilmiştir:

Tablo 3.2. *Eylem araştırması uygulama aşaması*

Hafta	Tarih	Uygulama
Tanışma Haftası	10.10.2022	Öğretmen adaylarıyla tanışma gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırmanın amacı hakkında ve her hafta tekrarlanması gereken günlük yazma ve uygulamalara katılma konusunda bilgilendirilme yapılmıştır. Bilgilendirilmeden sonra Gönüllü Katılım Formu dağıtılmış ve araştırmaya katılmada gönüllü olanlardan imza toplanmıştır. Ardından öğretmen adaylarına 30 kavramdan oluşan kavram tanımlama formları dağıtılmış ve 60 dakika süre verilmiştir. 60 dakikanın ardından kavram tanımlama formları toplanmıştır. İlk haftanın konusu olan “Vatandaşlıkla İlgili Temel Kavramlar” konusu dahilinde kavram tanımlama formunda geçen 30 kavramla ilgili bilgilendirici sunum eşliğinde ders işlenmiştir. Bu esnada araştırmacı aynı zamanda ilk haftaya ilişkin gözlemlerinden hareketle önemli gördüğü detayları not almıştır.
1. Hafta	17.10.2022	Kavram tanımlama formu analiz edilip kavram yanlışları tespit edildikten sonra İnsan ve Toplum ve Toplum Hayatını Düzenleyen Kurallar konusu işlenmiştir. Araştırmacı gözlemleri dahilinde sınıf içinde not almaya devam etmiştir. Konu anlatımı bittikten sonra konuyla ilgili olarak hukuk kavramının öğretimi ile ilgili ile ilgili hazırlanan “Kavram Haritası” ve “Balık Kılçığı” uygulanmıştır.
2. Hafta	24.10.2022	Çeşitli Vatandaşlık Anlayışları konusu işlenmiştir. Konu anlatımından sonra Vatandaşlık kavramına yönelik “Kavramsal Değişim Metni” ve Vatandaşlık, Vatan, Haymatlos ve devlet kavramlarına yönelik “Kavram Haritası” uygulanmıştır. Öğrencilerden bir önceki haftanın günlükleri toplanmış ve analiz edilmiştir. Sınıf içi gözlem ve gözlemlere ilişkin not alma devam etmiştir.
3. Hafta	31.10.2022	İnsan Hakları ve Tarihsel Gelişimi konusu işlenmiştir. Konuyla ilgili “Bilgi Haritası” uygulanmıştır. Sınıf içi gözlem yapılmıştır. Öğrencilerden bir önceki haftanın günlükleri toplanıp analiz edilmiştir.
4. Hafta	7.11.2022	“İnsan Haklarının Dünyada ve Türkiye'deki Güncel Durumu ve İnsan Haklarının Sınıflandırması” konusu işlenmiştir. Öğrenci günlüklerinin analiz edilmesiyle bazı öğrencilerin derste sıkıldığı ve daha etkileşimli etkinlikler istedikleri tespit edilmiştir. Bu yüzden araştırmacı öğrencileri daha aktif kılacak ve sınıf içi etkileşimi sağlayacak bir teknik olan “İstasyon” Tekniği” uygulanmıştır. Teknikten önce öğrencilere Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi dağıtılmış ve incelemeleri istenmiştir. Daha sonra İnsan haklarının önemine ilişkin afiş, resim, şiir ve öykü istasyonlarında ürün oluşturmuşlardır. Ara sınavlardan önceki 5 haftalık süreçte ele alınan kavramları tekrar etmek adına “Kavram Bulmacası” uygulanmıştır. Bir önceki haftanın günlükleri toplanmıştır. Sınıf içi gözlem yapılmıştır. Dersin sonunda 5 haftalık süreci değerlendirebilmek adına odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmıştır.
Sınav Haftası	14.11.2022	ARA SINAVLAR
Sınav Haftası	21.11.2022	ARA SINAVLAR

Tablo 3.2. (Devam) *Eylem araştırması uygulama aşaması*

5. hafta	28.11.2022	Odak grup görüşmelerinde kaydedilen ses kaydı düz yazıya geçirilmiştir. “Demokrasi Tanımı, İlkeleri ve Demokrasi Türleri” konusu işlenmiştir. Çoğulculuk kavramı ile ilgili “Örümcek Harita” uygulanmıştır. Günlük getiren öğrencilerden günlükler toplanmıştır. Araştırmacı gözlemlerinden hareketle öğrencilerin günlükleri düzenli tutmadıkları ve günlükleri getirmeyi unuttuklarını tespit etmiştir. Bununla ilgili gelecek hafta daha işlevsel bir karar almıştır.
6. Hafta	5.12.2022	“Demokrasi ile İlgili Sınıflandırmalar” konusu işlenmiştir. Öğrencilere zihin haritası oluşturma ile ilgili kısa bir sunum yapıldıktan sonra Demokrasi kavramına yönelik 6 ve 7. haftada işlenen konularla ilgili “Zihin Haritası” oluşturmaları istenmiştir. Sınıf içi gözlem devam etmiştir. Öğrencilerin günlükleri unutmalarından dolayı dersin sonunda ilgili haftayı değerlendirebilmeleri için 10 dakika süre verilip günlükleri okulda yazmaları istenmiştir. Ardından öğrenci günlükleri toplanmıştır.
7. Hafta	12.12.2022	Demokrasinin Güncel Durumu, Eleştiriler ve Sorunlar konusu işlenmiştir. Demokrasi uygulamasına ilişkin çeşitli resmi raporların verileri sınıfta tartışılmıştır. Daha sonra önceki haftalarda değinilen kavramlara ilişkin tekrar olması açısından kavram bulmacası doldurulmuştur. Ders sonunda öğrencilerden ilgili hafta ile ilgili günlükleri toplanmıştır.
8. Hafta	19.12.2022	Demokratik Katılım, Demokratik Hayat ve Demokrasi Eğitimi konusu dersin hocası tarafından işlenmiştir. İlgili hafta ile ilgili öğrenci günlükleri toplanmıştır. Araştırmacı rahatsızlığı nedeni ile uygulamaya katılamamıştır. Süreci araştırmacının danışmanı yönetmiştir.
9. Hafta	26.12.2022	Dünya’da ve Türkiye’de İnsan Hakları Sorunu konusu işlenmiştir. Ardından öğrencilere KİT dağıtılmış ve ilgili haftaya ilişkin öğrenci günlükleri toplanmıştır.
Uygulama Sonu	02.01.2023	Demokratik Vatandaşlık Eğitimi konusu işlenmiştir. Öğrenci günlükleri toplanmıştır. Öğrencilere uygulama öncesinde dağıtılan kavram tanımlama formları tekrardan dağıtılmış ve doldurmaları istenmiştir. Ardından bütün süreci değerlendirebilmek adına öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

3.8. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Toplamda on iki hafta süren araştırma sürecinde araştırmacı birtakım sorunlar ile karşılaşmıştır. Öğrenci görüşlerinden ve gözlemlerden hareketle ders programında ders saatinin haftanın ilk günü olması ve 09:00-12:00 saatleri arasında olması öğrencilerin bazılarının derslerde uyumasına ya da derse geç katılmalarına yol açmıştır. Derslerin 09:30’da başlatılması bu sorunun önüne bir nebze geçmiş olsa da belli başlı öğrencilerin araştırma süreci boyunca ara ara uyudukları gözlemlenmiştir.

Araştırmacı süreç ortasında ve sonunda uyguladığı odak grup görüşmelerini kendi cep telefonundan sadece ses kaydına almıştır. Görüntülerin olmaması ve ses kaydının kalitesinin düşük olması araştırmacının sesleri ayır etmesini ve görüşmeleri analiz etmesini zorlaştırmıştır.

Araştırmacı bazı öğrencilerin etkinlikleri yanındaki arkadaşından direkt geçirdiğini görmüştür. Bu durum öğrencinin gerçek durumunu yansıtmayacağı için buna izin verilmemiştir. Ancak analizlerde birkaç öğrencinin aynı cevapları yazdıkları, birbirlerinden kopya çektikleri fark edilmiştir.

Zaman sıkıntısı nedeniyle odak grup görüşmelerinin uygulama bitiminde gerçekleştirilmesi başka uygulamadan sonra derse girecek öğrencilerin görüşmeye katılmak istese de katılmamasına neden olmuştur. Gönüllü öğrencilerle okul dışında akşam saatlerinde planlanan online görüşmeye de öğrencilerin katılım sağlamadıkları, ilgisiz oldukları gözlemlenmiştir.

Özellikle birden çok kavramın konuyla ilgili olarak aynı hafta kazandırılması planlanan haftalarda, hazırlanan etkinliklerin öğrenciler için yetersiz olduğu sonucu danışmanının yönlendirmesi ile araştırmacı ek eylem etkinlikleri hazırlama yoluna gitmiştir.

Dersteki katılımın az olmasından dolayı öğrencilerin uygulanan etkinlikler, dersin işleniş tarzından sıkıldıkları gözlemlenmiştir. Bu durumu özzebilmek amacıyla ek olarak öğrencileri aktif kılacak etkinlikler tercih edilmiştir. Ancak istasyon gibi zaman alan etkinlikler zaman yetersizliği ve sınıfın geleneksel sıra düzeninde tasarlanmasından dolayı kısa sürmüştür.

Araştırmacı, her hafta eylem planı dahilinde dersi veren öğretim üyesinin yani danışmanının konu anlatımından sonra etkinlik yaptırmıştır. Bu durum etkinliklere sınırlı süre ayrılmasına neden olmuş ve zaman yönetimini zorlaştırmıştır.

Öğrencilerin her hafta işlenen konu ve yapılan etkinlikler hakkında görüşlerini yazdıkları günlükleri düzenli getirmediikleri, evde unuttukları gözlemlenmiştir. Bu sorunun önüne geçebilmek amacıyla araştırmacı her hafta etkinlik uygulamasından sonra öğrencilere süre vermiş ve günlüklerini henüz dersten ayrılmadan yazmalarını istemiştir. Bu şekilde öğrencilerin düzenli günlük tuttukları görülmüştür.

Araştırmacının daha önce odak grup görüşmesi yapmamış olması ilk zamanlar yapılan odak grup görüşmelerinin verimsiz geçmesine neden olmuştur. Öğrencilere cevap hakkı tanımadığını, düşündürücü ve uzun cevaplı sorular yerine kısa cevap verilebilecek sorular sorduğunu fark eden araştırmacı danışmanının da yönlendirmesiyle ikinci odak grup görüşmelerini daha verimli bir şekilde gerçekleştirebilmiştir.

3.9. İnanılrlık, Tutarlılık, Teyit Edilebilirlik ve Aktarılabirlik

Lincoln ve Guba (Erlandson, Harris Skipper ve Allen, 1993'ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.276), nitel araştırmanın niteliğini önemli ölçüde etkileyecek geçerlik ve güvenilirlik kavramlarını iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik ya da genelleme yerine aktarılabirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlılık ve dış güvenilirlik ya da tekrar edilebilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramları ile açıklamışlardır. İlandırıcılık ise elde edilen bulguların gerçekliği, süreçlerin birbiriyle tutarlı bir şekilde ilerlemesi ve verilerin nesnel bir yaklaşım ile elde edilip ortaya koyulmasını kapsar. Nitel araştırmalarda aktarılabirlik kavramıyla anlatılmak istenen sonuçların doğrudan benzer ortamlara genellenmesinden çok ayrıntılı betimlemeler ve amaçlı örnekleme ile birlikte benzer ortamlarda sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşmaktır. Bu şekilde okuyucular benzer ortam ve süreçlere ilişkin benzer bir anlayış oluşturabilmektedir.

Nitel araştırmalarda tutarlılığın sağlanması ise olay ve olguların değişkenliğinin kabul edilip bu değişkenliği araştırmaya tutarlı bir biçimde yansıtabilmek ile mümkün olmaktadır. Özellikle veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında araştırmacının benzer bir yaklaşım benimsemesi önemlidir (Erlandson, Harris Skipper ve Allen, 1993'ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.283).

Bu araştırmada inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik gibi özelliklerin sağlanması amacıyla araştırmacı birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Kavram tanımlama formu, kavram haritaları, kavramsal değişim metni, kavram bulmacaları, kit, bilgi haritası, balık kılçığı, odak grup görüşmeleri, öğrenci günlükleri, saha notları, gözlemler aracılığıyla tek bir yöntem yerine birbirini destekleyen birden çok yöntemin birlikte kullanıldığı bir strateji olan veri çeşitlemesi yapılmıştır (Patton, 1990).

Eylem araştırmalarında veri toplama, bir test sonucunun anlık kaydını elde etmek olarak algılanmamalıdır. Bu yüzden tek bir veri türüne bağlı kalmadan farklı zamanlarda çeşitli yollarla yapılmalıdır. Çeşitleme, bir durumun tüm yönleriyle görülebilmesine, çalışmanın derinlik kazanabilmesine, doğruluğun ve güvenilirliğinin artmasına fayda sağlamaktadır. Bunun yanı sıra diğer kişilerin elde edilen bulguları gözden geçirmesi, doğrulaması ve düzeltmesi farklı veri kaynaklarından yararlanmanın bir sonucudur (Johnson, 2019, s.80-111). Farklı bakış açılarını işe koşmak için araştırma sürecini ve bulguları araştırmacının danışmanı ve görev yaptığı okuldaki uzmanlardan görüş alınmıştır (Büyüköztürk vd., 2016, s.257).

Araştırmacı, raporunda araştırma sürecini olduğu gibi yansız bir şekilde detaylı bir

anlatım ile yansıtmaya çalışmıştır (Büyüköztürk vd., 2016, s.257). Araştırmacı, gördüğünü betimleyip yorumlarken nesnel olmalıdır. Araştırmacının önyargıları, araştırmanın konusunun tüm yönleriyle görmesine, araştırmanın inanılır ve doğru olmasına engel olmaktadır (Johnson, 2019, s. 110).

Araştırmacı katılımcılar ile yaklaşık 12 hafta boyunca uzun süreli etkileşimlerde bulunmuştur. Uzun süreli bir araştırma, verilerin daha doğru ve güvenilir olmasını sağlamaktadır. Uzun süreli veri toplama işlemi ile daha fazla durumun farkına varılmaktadır. Bu noktada veri toplama süreci araştırma sorusunun ardından belirlenmektedir. Araştırmacının uzun ya da kısa süreli etkileşimlerde bulunması araştırma sorusuyla bağlantılı gelişmelidir (Johnson, 2019, s.110).

Araştırmada verilerin sayısallaştırılması için kullanılan rubrik bir ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınarak ve alan eğitimi konusunda bir uzmandan görüş alınarak oluşturulup değerlendirilmiştir. Bu noktada araştırmacı öğrenci cevaplarını puanlarken aynı zamanda danışmanı ile yani uzman ile görüş birliği içerisinde olmaya özen göstermiştir. Kapsam geçerliliğinin test edilmesi için başvuru yollarından biri uzman görüşüne başvurmaktır. Uzmanlar ölçme aracını ölçülecek konuya uygunluğunu kontrol etmelidir (Büyüköztürk, 2023, s.180).

3.10. Etik

Bilim ve etik denildiğinde hem araştırma etiği hem de yayın etiğinden söz edilmektedir. Bilimsel araştırmalarda etik ve etiğe uygun hareket etme hem araştırma süresince hem de bilimsel araştırmanın yayınlanması süresince devam ettirilmelidir (Kanat, 2020, s.242). Bu araştırmada araştırmacının, araştırma etiği açısından dikkat ettiği hususlar aşağıda verilmiştir:

1. Uygulama öncesi planlanan araştırma öğrencilere açıkça anlatılmış, çalışmaya katılmamanın ya da katılmanın herhangi bir yaptırım olmayacağı özellikle belirtilmiş ve uygulamaya katılmaya öğrencilerden yazılı izinleri alınmıştır (EK-13).
2. Süreç içerisinde araştırmacı araştırmanın neden yapıldığı hakkında öğrencilere bilgilendirme yapmış etkinliklere ya da görüşmelere katılmak istemediğini belirten öğrenciler katılmamıştır.
3. Görüşmelerde ses kaydı öğrencilerin izni dahilinde alınmıştır.

4. Uygulama yapılacak okuldan etik kurul izin belgesi alınmıştır (EK-14).
5. Öğrencilerin isimleri yerine her birine Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlar verilerek kimliklerinin korunması sağlanmıştır.
6. Öğrencilerin araştırma kapsamında kavram yanılgılarını fark etmeleri, kavram yanılgılarını gidermeleri kavram öğretim teknikleri hakkında fikir sahibi olmaları araştırmacının araştırma yapma becerisinin yanında sayılabilecek faydalardandır.
7. Araştırmacının etkinliklerinde kullandığı şablonların bazılarını kendi oluşturmuş bazılarına ise herkese açık olan internet sitelerinden ulaşmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında işe koşulan eylem araştırması sürecinde elde edilen nitel ve nicel verilerin ayrıntılı olarak çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın amacıyla bağlantılı olarak bu başlık altında “*Sınıf öğretmenliği lisans programında yürütülen İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi dersinde geçen temel kavramlara ilişkin öğrencilerin deneyimledikleri kavram yanlışları nelerdir?*”, “*Sınıf öğretmenliği lisans programında yürütülen İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık dersinde öğrencilerin deneyimledikleri kavram yanlışları nelerdir?*”, “*Hazırlanması planlanan etkinlik/uygulama planı tespit edilen kavram yanlışlarını giderme konusunda ne kadar etkilidir?*” ve “*Katılımcıların uygulanan eylem planı ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?*” sorularına yanıt aranmıştır.

İHDVE konusunda geçen 30 temel kavramın yer aldığı kavram tanımlama formundan elde edilen veriler, öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmeleri ve saha gözlemlerinden hareketle öğretmen adaylarının kavram yanlışları belirlenmiş ve akabinde dersi veren öğretim üyesinin oluşturduğu ders planından yola çıkarak kavram yanlışları tespit edilen kavramlar ile ilgili etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken her hafta ders planında yer alan konuyla ilgili olacak şekilde kavram yanlışları belirlenen kavramlar seçilmiş ve çeşitli kavram öğretim teknikleri kullanılarak kavram yanlışlarını gidermek amacıyla etkinlik kâğıtları hazırlanmıştır. Daha sonra da öğrencilerden odak grup görüşmeleri ve öğrenci günlüklerinden hareketle eylem planı ile ilgili görüş ve önerileri alınmıştır.

4.1. Sınıf Öğretmen Adaylarının İHDVE Dersinde Geçen Temel Kavramlarla İlgili Kavram Yanlışları

Araştırma kapsamında öncelikle “*Sınıf öğretmenliği lisans programında yürütülen İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi dersinde geçen temel kavramlara ilişkin öğrencilerin deneyimledikleri kavram yanlışları nelerdir?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Derste geçen temel kavramlarla ilgili öğrencilerin eksik öğrenmelerini ve kavram yanlışlarını belirleyebilmek için kavram tanımlama formu kullanılmıştır.

Bu başlık altında öğrencilerin kavram tanımlama formuna yazdıkları cevaplardan, öğrenci günlüklerinden, odak grup görüşmelerinden ve saha notlarından elde edilen veriler sunulmuştur. Eylem planı uygulanması öncesinde yer alan 30 temel kavrama yönelik kavram tanımlama formundan elde edilen sayısal bulgular Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Kavram tanımlama formunda yer alan 30 temel kavrama ilişkin uygulama öncesine ait bulgular (uygulama öncesi)*

Kavram	Kavramı Hiç Tanımlamayanlar		Kavramı Hatalı Tanımlayanlar		Kavramı Eksik Tanımlayanlar		Kavramı Tanımlayan Ancak Detaylı Açıklamalara Yer Vermeyenler		Kavramı Örnekler Vererek Tanımlayanlar	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hak	3	9,67	9	29,03	16	51,61	3	9,67	-	-
Hukuk	1	3,22	5	16,12	21	67,74	4	12,90	-	-
Özgürlük	-	-	3	9,67	11	35,48	17	54,83	-	-
Eşitlik	-	-	4	12,90	20	64,51	6	19,35	1	3,22
Adalet	3	9,67	8	25,80	16	51,61	4	12,90	-	-
Vatandaş	-	-	11	35,48	11	35,48	9	29,03	-	-
Vatandaşlık	6	19,35	20	64,51	6	19,35	-	-	-	-
Devlet	-	-	16	51,61	11	35,48	4	12,90	-	-
Uzlaş	8	25,80	-	-	15	48,38	8	25,80	-	-
Mülteci	-	-	4	12,90	26	83,87	1	3,22	-	-
Haymatlos	30	96,77	-	-	-	-	1	3,22	-	-
Ödev	4	12,90	14	45,16	12	38,70	1	3,22	-	-
Sorumluluk	-	-	26	83,87	3	9,67	2	6,45	-	-
Demokrasi	3	9,67	7	22,58	20	64,51	1	3,22	-	-

Tablo 4.1. (Devam) *Kavram tanımlama formunda yer alan 30 temel kavrama ilişkin uygulama öncesine ait bulgular (uygulama öncesi)*

Kavram	Kavramı Hiç Tanımlamayanlar		Kavramı Hatalı Tanımlayanlar		Kavramı Eksik Tanımlayanlar		Kavramı Tanımlayan Ancak Detaylı Açıklamalara Yer Vermeyenler		Kavramı Örnekler Vererek Tanımlayanlar	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Doğrudan Demokrasi	19	61,29	9	29,03	1	3,22	2	6,45	-	-
Temsili Demokrasi	21	67,74	5	16,12	3	9,67	2	6,45	-	-
Yarı Doğrudan Demokrasi	25	80,64	4	12,90	2	6,45	-	-	-	-
Referandum	9	29,03	12	38,70	8	25,80	2	6,45	-	-
Yasa	4	12,90	13	41,93	6	19,35	8	25,80	-	-
Terör	3	9,67	11	35,48	13	41,93	4	12,90	-	-
Egemenlik	8	25,80	12	38,70	11	35,48	-	-	-	-
Halk Egemenliği	7	22,58	9	29,03	14	45,16	1	3,22	-	-
Milli Egemenlik	8	25,80	10	32,25	12	38,70	1	3,22	-	-
Hukukun Üstünlüğü	12	38,70	5	16,12	6	19,35	8	25,80	-	-
Güçler Ayrılığı	7	22,58	3	9,67	16	51,61	5	16,12	-	-
Demokratik Katılım	14	45,16	9	29,03	8	25,80	-	-	-	-
Demokraside Çoğunluk	9	29,03	7	22,58	13	41,93	2	6,45	-	-
Demokraside Çoğulculuk	22	70,96	7	22,58	1	3,22	1	3,22	-	-
Demokraside Şeffaflık	9	29,03	6	19,35	8	25,80	8	25,80	-	-
Demokraside Hesap Verilebilirlik	15	48,38	4	12,90	9	29,03	3	9,67	-	-

Tablo 4.1. ‘de katılımcıların uygulama öncesi kavram tanımlama formuna yazdıkları tanımlara ilişkin sayısal veriler yer almaktadır. Tablo 4.1.’deki bulgular incelendiğinde katılımcıların özgürlük, eşitlik, vatandaş, devlet, mülteci ve sorumluluk hariç hak, adalet, demokrasi, terör, ödev, yasa, vatandaşlık, halk egemenliği ve güçler ayrılığı, uzlaş, egemenlik, milli egemenlik, referandum, demokraside çoğunluk, demokraside şeffaflık, hukukun üstünlüğü, demokratik katılım, demokraside hesap verilebilirlik, doğrudan demokrasi, temsili demokrasi, demokraside çoğulculuk, yarı doğrudan demokrasi ve haymatlos kavramlarına ilişkin görüş belirtmeyen öğrencilerin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.1.’deki veriler incelendiğinde *haymatlos* kavramında öğrencilerin herhangi bir bilgi ya da görüş belirtmemelerinin sebebinin öğrencilerin “...*Kavramlardan ilk defa duyduğum haymatlos kelimesi oldu.*” (Ö13) ifadesinden anlaşılacağı üzere kavramı ilk defa duydukları ve bu yüzden kavram hakkında tanımlama yapamadıkları söylenebilir. Uzlaş kavramı haricinde öğrencilerin özgürlük, eşitlik, vatandaş, devlet, mülteci, sorumluluk, hak, adalet, demokrasi, terör, ödev, yasa, vatandaşlık, halk egemenliği ve güçler ayrılığı, uzlaş, egemenlik, milli egemenlik, referandum, demokraside çoğunluk, demokraside şeffaflık, hukukun üstünlüğü, demokratik katılım, demokraside hesap verilebilirlik, doğrudan demokrasi, temsili demokrasi, demokraside çoğulculuk, yarı doğrudan demokrasi kavramlarında bilgilerinin sınırlı, eksik, hatalı olduğu belirlenmiştir. Tabloda yer alan her bir kavramla ilgili kavram yanlışları aşağıdaki alt başlıklarda ele alınmaktadır.

4.1.1. Hak kavramı

Hak kavramıyla ilgili Tablo 4.1.’deki verilere bakıldığında öğrencilerin %29,03’ünde (f=9) kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Kavram tanımlama formu aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların hak kavramı bilgi ve kavrayışlarının oldukça sınırlı olduğu, kavramı örnek vererek detaylı bir şekilde tanımlayan hiç öğrenci olmadığı, kavramı eksik ya da kısmen tanımlayan on altı öğrenci olduğu geri kalanların ise kavramı hiç tanımlamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin kavram tanımlama formlarına yazdıkları ifadeler incelendiğinde hak kavramına ilişkin bilimsel tanımından uzak ve kavramın ayırt edici özelliklerini içermeyen, yüzeysel açıklamalar içeren tanımlamalar yaptıkları görülmüştür.

Araştırma katılımcılarından birinin verdiği cevap şöyledir: “*Var olan varlığın sahip olduğu değerler.*” (Ö7). Bu alıntıdan görüldüğü üzere öğrencinin kavrama dair net bir anlayışa sahip olduğunu söylemek zordur.

Bir başka katılımcı ise hak kavramını “*Toplumda bireylerin toplum önündeki kişisel alanlarına denir.*” (Ö29) şeklinde tanımlamıştır. Bu alıntı incelendiğinde katılımcının hak ile toplumsal yaşam arasında bir ilişki kurmaya çalıştığı ancak bu konuda net bir anlayışa sahip olmadığı görülmektedir. Verilerden yola çıkarak öğrencilerin hak kavramının öğretimi ile ilgili bir desteğe ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır.

4.1.2. Hukuk kavramı

Hukuk kavramıyla ilgili Tablo 4.1.’deki verilere bakıldığında öğrencilerin %16,12’sinde (f=5) kavram yanılığı belirlenmiştir. Kavram tanımlama formu aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların hukuk kavramı ile ilgili bilgi ve kavrayışlarının sınırlı olduğu, kavramı eksiksiz bir şekilde örnekler vererek tanımlayan hiç öğrenci olmadığı, kavramı detaylı olmasa da tanımlayan yalnızca dört öğrenci olduğu, kalan öğrencilerin kavramı eksik ya da hatalı tanımladıkları görülmüştür. Öğrencilerin kavram tanımlama formuna yazdıkları ifadeler incelendiğinde hukuk kavramına ilişkin genellikle kavramın bilimsel tanımından uzak, yoruma açık, öznel ve yüzeysel tanımlamalar yaptıkları, kavramın ayırt edici özelliklerine değinmedikleri görülmüştür.

Araştırma katılımcılarından birinin verdiği cevap şöyledir: “*Bir milletin huzuru için kendi içerisinde oluşturduğu yazılı ve sözlü kurallara denir.*” Bu alıntıdan hareketle öğrencinin hukukun içine yazısız kuralları da dahil ederek yanılığa düştüğü görülmektedir. Kavram ile ilgili net bir anlayışa sahip olmadığı görülmektedir. Bir başka katılımcı ise hukuk kavramını “*Adalet arayışı.*” (Ö6) şeklinde tanımlamıştır. Bu alıntı incelendiğinde katılımcının hukuk ile adalet arasında ilişki kurduğu ancak kavramla ilgili yeterli bir anlayışa sahip olmadığı görülmektedir. Verilerden yola çıkarak öğrencilerin hukuk kavramının öğretimiyle ilgili desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.

4.1.3. Özgürlük kavramı

Özgürlük kavramıyla ilgili Tablo 4.1.’deki verilere bakıldığında öğrencilerin %9,67’sinde (f=3) kavram yanılığı belirlenmiştir. Kavram tanımlama formu aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde bütün katılımcıların kavram hakkında görüş yazdığı ancak özgürlük kavramıyla ilgili anlayışlarının eksik olduğu, kavramı eksiksiz bir şekilde örnekler vererek tanımlayan öğrenci olmadığı, kavramı tanımlayan ancak detaylı açıklamalara yer vermeyen on yedi öğrenci olduğu geri kalan öğrencilerin ise kavramı eksik ya da hatalı tanımladıkları görülmektedir. Kavram tanımlama formu aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin kavramın ayırt edici özelliklerinden olan başkalarının haklarını ve özgürlüklerini gözetme durumuna değinmedikleri ve kavramın

bilimsel anlamından aynı zamanda ders kapsamından uzak açıklamalar yaptıkları görülmüştür.

Araştırma katılımcılarından birinin verdiği cevap şöyledir: “*Bireyin haklarını istediği şekilde kullanması.*” (Ö23). Bu alıntıya bakıldığında öğrencinin kavramın ayırt edici özelliği olan başkalarının haklarını gözeterek eylemde bulunma durumuna değinmediği kavram ile ilgili anlayışının sınırlı olduğu görülmektedir. Bir başka katılımcı ise özgürlük kavramını “*Gözlerini kapatınca hayallerinin sınırı olmama durumu.*” (Ö9) şeklinde ifade etmiştir. Bu alıntı incelendiğinde katılımcının kavramın bilimsel tanımından uzak, öznel ve kavramı tam olarak karşılamayan bir açıklama yaptığı görülmektedir. Verilerden yola çıkarak öğrencilerin özgürlük kavramının öğretimi ile ilgili bir desteğe ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır.

4.1.4. Eşitlik kavramı

Eşitlik kavramıyla ilgili Tablo 4.1.’deki verilere bakıldığında öğrencilerin %12,90’ında (f=4) kavram yanılığısı belirlenmiştir. Kavram tanımlama formu aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde bütün katılımcıların eşitlik kavramıyla ilgili açıklama yazdığı ancak bilgi ve kavrayışlarının yetersiz olduğu, kavramı örnekler vererek detaylı bir şekilde açıklayan yalnızca bir öğrenci olduğu, altı öğrencinin ise kavramı tanımlayıp detaylı açıklamalara yer vermediği, kavramı eksik bir şekilde açıklayan yirmi öğrenci olduğu ve geri kalanların kavramı hatalı tanımladıkları görülmektedir. Öğrencilerin kavram tanımlama formlarına yazdıkları ifadeler incelendiğinde eşitlik kavramının bilimsel açıklamasından uzak olan yüzeysel tanımlamalar yaptıkları görülmektedir.

Araştırma katılımcılarından bir katılımcının verdiği cevap şöyledir: “*Herkes aynı derece verilen.*” (Ö14). Bu alıntıdan görüldüğü üzere öğrencinin kavrama dair yüzeysel açıklama yaptığı görülmektedir. Öğrencinin kavramla ilgili net bir anlayışa sahip olduğunu söylemek zordur. Bir başka katılımcı ise eşitlik kavramını “*Toplumdaki herkesin sahip olduğu ayrıcalıklar.*” (Ö10) şeklinde tanımlamıştır. Bu alıntı incelendiğinde katılımcının eşitliğin bir ayrıcalık olarak değerlendirmesi doğrudur ancak kavram ile ilgili net bir açıklama yapmadığı görülmektedir. Öğrencinin kavramla ilgili net bir anlayışa sahip olmadığı söylenebilir. Verilerden yola çıkarak öğrencilerin hak kavramının öğretimi ile ilgili bir desteğe ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır.

4.1.5. Adalet kavramı

Tablo 4.1.’deki veriler incelendiğinde Adalet kavramıyla ilgili öğrencilerin %25,80’inde (f=8) kavram yanılığısı belirlendiği görülmektedir.

Kavram tanımlama formu aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların adalet kavramı ile ilgili bilgi ve kavrayışlarının oldukça yetersiz olduğu, kavramı örnek vererek detaylı bir şekilde tanımlayan hiç öğrenci olmadığı, kavramı eksik ya da kısmen tanımlayan yirmi öğrenci olduğu, üç öğrencinin ise kavramı hiç tanımlamadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin kavram tanımlama formlarına yazdıkları ifadeler incelendiğinde adalet kavramına ilişkin kavramın ayırt edici özelliklerine değinmeden yüzeysel açıklamalar yaptıkları ve adalet kavramını daha çok eşitlik kavramı olarak ifade ettikleri görülmüştür.

Araştırma katılımcılarından birinin verdiği cevap şöyledir: “*Her anlamda eşitlik.*” (Ö1). Bu alıntıdan görüldüğü üzere öğrencinin eşitlik ve adalet kavramları arasında ilişki kurmaya çalıştığı ancak kavramla ilgili net bir anlayışa sahip olduğunu söylemek zordur. Bir başka katılımcı ise adalet kavramını “*Ülkedeki eşitliği sağlayan yapı.*” (Ö14) şeklinde tanımlamıştır. Bu alıntı incelendiğinde katılımcının benzer şekilde eşitlik ve adalet kavramları arasında bir ilişki kurmaya çalıştığı ancak bu konuda net bir anlayışa sahip olmadığı görülmektedir. Verilerden yola çıkarak öğrencilerin adalet kavramının öğretimi ile ilgili bir desteğe ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır.

4.1.6. Vatandaş kavramı

Tablo 4.1.’deki verilere bakıldığında vatandaş kavramıyla ilgili katılımcı grubun %35,48’inde (f=11) kavram yanılıgısı belirlenmiştir. Kavram tanımlama formu aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların vatandaş kavramıyla ilgili bilgi ve kavrayışlarının yetersiz olduğu görülmüştür. Kavramı örnekler vererek detaylı bir şekilde tanımlayabilen hiç öğrenci olmadığı, kavramı tanımlayabilen dokuz öğrenci olduğu geri kalan yirmi iki öğrencinin ise kavramı eksik ya da hatalı tanımladıkları ve son olarak kavramı tanımlamayan öğrenci olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin kavram tanımlama formlarına yazdıkları ifadeler incelendiğinde vatandaş kavramıyla ilgili yüzeysel ve kavramı tam olarak karşılamayan tanımlamalar yaptıkları görülmüştür.

Araştırma katılımcılarından birinin verdiği cevap şöyledir: “*Ülke halkı.*” (Ö22). Bu alıntıya bakıldığında öğrencinin vatandaş kavramı ile halk kavramı arasında bir ilişki kurmaya çalıştığı görülmektedir. Ancak tanımının yüzeysel olması ve halk kavramının vatandaş kavramını tam olarak yansıtmaması nedeniyle öğrencinin vatandaş kavramıyla ilgili net ve doğru bir anlayışa sahip olduğunu söylemek zordur. Bir diğer katılımcının vatandaş kavramıyla ilgili verdiği cevap şöyledir: “*Birey.*” (Ö30). Bu alıntı incelendiğinde öğrencinin vatandaş kavramıyla ilgili oldukça yüzeysel ve kavramı tam olarak karşılamayan

bir açıklama yaptığı görülmektedir. Öğrencinin kavram ile ilgili doğru bir anlayışa sahip olduğunu söylemek zordur. Verilerden yola çıkarak öğrencilerin vatandaş kavramının öğretimi ile ilgili bir desteğe ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır.

4.1.7. Vatandaşlık kavramı

Tablo 4.1.'de yer alan verilere bakıldığında vatandaşlıkla ilgili katılımcı grubun %64,51'inde (f=20) kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Kavram tanımlama formu aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların vatandaşlık kavramıyla ilgili bilgilerinin oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Kavramı örnekler vererek detaylı bir şekilde tanımlayan hiç öğrenci olmadığı, yirmi altı öğrencinin kavramı eksik ya da hatalı tanımladıkları geriye kalanların ise kavramı hiç tanımlamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin vatandaşlık kavramıyla vatandaş kavramlarını karıştırdıkları, vatandaşlığı daha çok vatandaşlık görevleriyle ilişkilendirdikleri ancak açıklamalarının yetersiz ve kavramı net olarak ifade etmedikleri görülmüştür.

Bir öğrencinin cevabı şöyledir: “Ülkesine karşı kişinin yapması gerekenler.” (Ö23). Alıntıya bakıldığında öğrencinin vatandaşlık görevleriyle vatandaşlık arasında ilişki kurduğu ancak bunun yetersiz olduğu ve kavramla ilgili net bir anlayışa sahip olmadığı görülmektedir.

Bir diğer öğrenci cevabı ise şu şekildedir: “*Ülke içerisinde oluşan politik durumların parçası olan bireylerdir.*” (Ö31). Alıntıya bakıldığında öğrencinin vatandaşlık ile vatandaş kavramını karıştırdığı kavramla ilgili doğru bir anlayışa sahip olmadığı görülmektedir. Verilerden hareketle öğrencilerin vatandaşlık kavramının öğretimiyle ilgili bir desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır.

4.1.8. Devlet kavramı

Tablo 4.1.'de yer alan verilere bakıldığında vatandaşlıkla ilgili katılımcı grubun %51,61'inde (f=16) kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Kavram tanımlama formu aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların devlet kavramıyla ilgili bilgilerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Kavramı tanımlayan dört öğrenci bulunurken katılımcıların geri kalanının kavramı eksik ya da hatalı tanımladıkları görülmüştür. Kavramı hiç tanımlamayan öğrenciye rastlanmamıştır. Öğrencilerin devlet kavramını tanımlarken kavramın bilimsel tanımından uzak, ayırt edici özelliklerini içermeyen oldukça yüzeysel ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Araştırma katılımcılarından birinin verdiği cevap şöyledir: “Sınırlarla çizilmiş, içinde insanlar yaşayan kara parçası.” (Ö24). Bu alıntıya bakıldığında öğrencinin devlet kavramı ile ülke kavramı arasında ilişki kurmaya çalıştığı görülse de kavrama ilişkin net bir anlayışa sahip olduğunu söylemek zordur. Bir diğer katılımcının devlet kavramıyla ilgili verdiği cevap şöyledir: “Ülkeyi yöneten üst kesime devlet denir.” (Ö27). Bu alıntı incelendiğinde öğrencinin devlet kavramının yerine hükümet kavramını ifade ettiği görülmektedir. Kavramla ilgili sahip olduğu bilgi doğru değildir. Verilerden yola çıkarak öğrencilerin devlet kavramının öğretimi ile ilgili bir desteğe ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır.

4.1.9. Uzlaşma kavramı

Tablo 4.1.’de yer alan verilere bakıldığında uzlaşma ile ilgili katılımcı grupta kavram yanılışı belirlenmemiştir. Katılımcıların sekizi uzlaşma kavramını tanımlayıp detaylı açıklamalara yer vermemiştir. On beş katılımcı ise kavramı eksik bir şekilde tanımlamış olup katılımcıların geri kalanının kavramı hiç tanımlamadığı görülmüştür. Katılımcıların kavramla ilgili daha çok eksik bilgilere sahip olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların birinin verdiği cevap şöyledir: “*Bir konuda anlaşabilmek.*” (Ö16). Alıntıya bakıldığında öğrencinin uzlaşma kavramıyla ilgili doğru bir anlayışının olduğu ancak detaylı açıklama yapmadığı görülmektedir. Katılımcılara uzlaşma kavramının öğretimi üzerine yoğunlaşmaya gerek olmadığı anlaşılmıştır.

4.1.10. Mülteci kavramı

Tablo 4.1.’deki bulgulara bakıldığında öğrencilerin %12,90’ı (f=4) mülteci kavramında kavram yanılışı belirlenmiştir. Kavram tanımlama formu aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların mülteci kavramıyla ilgili bilgi ve kavrayışlarının sınırlı olduğu, kavramı örnek vererek detaylı bir şekilde tanımlayan hiç öğrenci olmadığı, kavramı eksik ya da kısmen tanımlayan yirmi yedi öğrenci olduğu, kavramı tanımlamayan öğrenci bulunmadığı görülmüştür. Öğrencilerin kavram tanımlama formlarına yazdıkları ifadeler incelendiğinde mülteci kavramına ilişkin yüzeysel tanımlamalar yaptıkları ve sığınmacı kavramıyla karıştırdıkları görülmüştür.

Araştırma katılımcılarından birinin verdiği cevap şöyledir: “*Sığınmacı. Mağdur bir durumda bir yere yerleşme.*” (Ö6). Bu alıntıdan görüldüğü üzere öğrencinin kavrama dair doğru ilişki kurduğu ancak sığınmacı ile arasındaki farkı bilmediği söylenebilir. Verilerden yola çıkarak öğrencilerin mülteci kavramının öğretimi ile ilgili bir desteğe ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır.

4.1.11. Haymatlos kavramı

Haymatlos kavramına ilişkin Tablo 4.1.'deki bulgular incelendiğinde katılımcıların %96,77'sinin (f=30) kavram hakkında tanımlama yapmadıkları görülmüştür. Haymatlos kavramıyla ilgili tanımlama yapan tek öğrenci olan "*Vatansız doğan ya da sonradan kaybeden kişi.*" (Ö5) olarak ifade etmiştir. Bu alıntıya bakıldığında katılımcının kavramı doğru tanımladığı ancak detaylı açıklama yapmadığı söylenebilir. Sadece bir öğrencinin kavramı tanımlamasıyla birlikte diğer öğrencilerin haymatlos kavramına ilişkin bilgi sahibi olmadıkları görülmüş ve haymatlos kavramının öğretimiyle ilgili bir desteğe ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır.

4.1.12. Ödev Kavramı

Tablo 4.1.'deki veriler incelendiğinde katılımcıların %45,16'sında (f=14) kavram yanılığısı belirlenmiştir. Kavram tanımlama formu aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların ödev kavramıyla ilgili bilgilerinin sınırlı olduğu, kavramı eksiksiz bir şekilde örnekler vererek tanımlayan hiç öğrenci olmadığı, kavramı kavramı eksik tanımlayan on iki, hatalı tanımlayan on dört katılımcı olduğu geriye kalanların ise kavramı hiç tanımlamadıkları görülmüştür. Kavram tanımlama formuna yazılan cevaplar incelendiğinde öğrencilerin ödev ve sorumluluk kavramlarını birbiriyle karıştırdıkları görülmüştür. Bir katılımcının verdiği cevap şöyledir: "*Sorumluluk.*" (Ö14). Bu alıntıdan görüldüğü üzere katılımcının ödev kavramıyla ilgili bilgi eksikliği olduğu ve sorumluluk kavramı ile karıştırdığı görülmektedir. Verilerden yola çıkarak öğrencilerin hak kavramının öğretimi ile ilgili bir desteğe ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır.

4.1.13. Sorumluluk kavramı

Tablo 4.1.'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin %83,87'sinde (f=26) sorumluluk kavramıyla ilgili kavram yanılığısı belirlenmiştir. Kavram tanımlama formu aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların sorumluluk kavramıyla ilgili bilgilerinin oldukça sınırlı olduğu, kavramı eksiksiz bir şekilde örnekler vererek tanımlayan hiç öğrenci olmadığı, kavramı kavramı eksik tanımlayan üç öğrenci, tanımlayan ama detaylı açıklamayan ise iki öğrenci olduğu görülmüştür. Kavram yanılığısı içeren ifadeler bakıldığında öğrencilerin sorumluluk kavramı yerine ödev kavramını açıkladıkları görülmüştür. Bir katılımcı sorumluluk kavramını "*Her insanın bulunduğu yere göre yapması gereken, üstüne vazife olan bazı görevleri vardır. Bunlara ise sorumluluk denir.*" (Ö4) şeklinde ifade etmiştir. Alıntıya bakıldığında öğrencinin sorumluluk kavramı ile ilgili hatalı bilgiye sahip olduğu

söylenbilir. Bir diğer katılımcı da benzer olarak sorumluluk kavramını “*İnsana ait olan görevdir.*” (Ö31) şeklinde açıklamıştır. Katılımcının ifadesine bakıldığında sorumluluk kavramıyla ilgili oldukça sınırlı bilgiye sahip olduğu ve ödev kavramıyla karıştırdığı görülmektedir. Bu veriler ışığında öğrencilerin sorumluluk kavramının öğretimiyle ilgili bir desteğe ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır.

4.1.14. Demokrasi kavramı

Tablo 4.1.’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin %22,58’inde (f=7) demokrasi kavramıyla ilgili kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Kavram tanımlama formu aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların demokrasi kavramıyla ilgili anlayışlarının olduğu ancak eksik bir şekilde ifade edebildikleri, kavramı eksiksiz bir şekilde örnekler vererek tanımlayan hiç öğrenci olmadığı, kavramı tanımlayabilse de detaylı açıklamalara yer vermeyen yalnızca bir öğrenci olduğu, yirmi öğrencinin kavramı eksik tanımladığı geri kalanların ise kavramı hiç tanımlamadığı görülmüştür. Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde demokrasi kavramının bilimsel tanımından uzak, kavramı tam olarak yansıtmayan yüzeysel ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bir katılımcının verdiği cevap şöyledir: “*Seçim.*” (Ö27). Alıntıya bakıldığında demokrasi ile seçim arasında kurulan ilişki doğrudur ancak kavramı tam anlamıyla tanımlayan bir ifade değildir. Başka bir katılımcı ise “*İnsanlar arası eşitlik.*” (Ö28) şeklinde ifade etmiştir. Demokrasi ile eşitlik arasında kurulan ilişki doğru olmasına karşın demokrasi kavramını açıklamada eksiktir. Bu veriler ışığında öğrencilerin demokrasi kavramının öğretimiyle ilgili bir desteğe ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır.

4.1.15. Doğrudan demokrasi kavramı

Tablo 4.1.’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin %29,03’ünde (f=9) doğrudan demokrasi ile ilgili kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Kavram tanımlama formu aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların doğrudan demokrasi kavramıyla ilgili bilgilerinin olmadığı, kavramı hiç tanımlamayan on dokuz öğrenci bulunurken kavramı örnekler vererek tanımlayabilen hiç öğrenci olmadığı görülmüştür. Kavramı tanımlayabilse de detaylı açıklamalara yer vermeyen yalnızca iki öğrenci olduğu, bir öğrencinin ise kavramı eksik tanımladığı geri kalanların da kavram yanlışlığına sahip oldukları belirlenmiştir.

Kavram yanlışlığı içeren ifadelerle bakıldığında öğrencilerin çoğunlukla kavramda yer alan “doğrudan” kelimesinden hareketle kavramın bilimsel tanımından uzak olan açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Bir katılımcının cevabı şu şekildedir: “*Bir ortamda toplanılıp el kaldırarak oyların verilmesi.*” (Ö26). Alıntıya bakıldığında katılımcının kavramın bilimsel tanımından oldukça uzak bir şekilde ifade ettiği görülmektedir.

Bir diğer katılımcı ise “*Halkın tamamının seçime katılmasıdır.*” (Ö27) şeklinde ifade etmiştir. Alıntıya bakıldığında katılımcının kavram ile ilgili sınırlı bilgiye sahip olduğu ve kavramı tam olarak yansıtmayan ifadeler kullandığı görölmektedir. Verilerden hareketle öğrencilerin doğrudan demokrasi kavramının öğretimi ile ilgili bir desteğe ihtiyaçları olduğuna karar verilmiştir.

4.1.16. Temsili demokrasi kavramı

Tablo 4.1.’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin %16,12’sinde (f=5) temsili demokrasiyle ilgili kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Kavram tanımlama formu aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların temsili demokrasi kavramıyla ilgili bilgilerinin oldukça sınırlı olduğu, kavramı tanımlamayan yirmi bir öğrenci olduğu, kavramı eksik tanımlayan üç öğrenci, kavramı tanımlayan ancak detaylı açıklamalara yer vermeyen iki öğrenci olduğu ve kavramı örnekler vererek eksiksiz bir şekilde tanımlayabilen hiç öğrenci olmadığı görölmüştür.

Kavram yanlışlığı içeren tanımlara bakıldığında temsili demokrasinin egemenliği temsilciler aracılığıyla kullanılmasına ilişkin açıklamalar yapılmadığı, kavramın içerisinde geçen “temsili” kelimesiyle kavramı ilişkilendirerek kavramı tanımlamaya çalıştıkları, yüzeysel ve bilimsel olmayan ifadeler kullandıkları görölmüştür. Bir katılımcının örnek cevabı şu şekildedir: “*Demokrasi kavramı altında görünen ama sadece kendi düşüncelerine göre planlamaların yapılması.*” (Ö11). Alıntıya bakıldığında katılımcının kavramın bilimsel tanımından oldukça uzak ve doğru olmayan bir açıklama yaptığı kavramla ilgili bilgisinin sınırlı olduğu görölmektedir. Bir diğer katılımcı ise “*Tam olarak demokrasinin olmaması.*” (Ö12) şeklinde ifade etmiştir. Alıntıya bakıldığında kavramla ilgili yanlış bilgiye sahip olduğu görölmektedir. Verilerden hareketle öğrencilerin doğrudan demokrasi kavramının öğretimi ile ilgili bir desteğe ihtiyaçları olduğuna karar verilmiştir.

4.1.17. Yarı doğrudan demokrasi kavramı

Tablo 4.1.’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin %12,90’ında (f=4) yarı doğrudan demokrasi kavramına ilişkin kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Kavram tanımlama formu aracılığıyla elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların yarı doğrudan demokrasi kavramıyla ilgili bilgilerinin oldukça sınırlı olduğu, kavramı tanımlamayan yirmi beş öğrenci olduğu, geri kalanların ise kavramı eksik tanımladığı görölmüştür. Öğrencilerin kavram tanımlama formuna yazdığı ifadeler incelendiğinde kavramla ilgili referandum, temsilcilerin azli, halk teşebbüsü gibi kavramı tanımlayabilecek ayırt edici özelliklere değinilmediği görölmektedir.

Bir öğrencinin cevabı şöyledir: “Yarı seçim yarı tek kişinin söylediği.” (Ö13). Alıntıya bakıldığında öğrencinin kavramın içerisinde geçen yarı kelimesinden yola çıkarak tanımlama yapmaya çalıştığı ancak kavramı doğru ifade edemediği görülmektedir. Bir diğer katılımcı ise benzer şekilde “Devletin ve halkın düşüncelerinin kısmi olarak bir araya getirilerek plan program oluşturulmasıdır.” (Ö11) ifadelerini kullanmıştır. Alıntıya bakıldığında katılımcının kavramın içerisinde geçen yarı kelimesinden hareketle kavramı ifade etmeye çalıştığı ancak bilgisinin sınırlı olduğu görülmektedir. Verilerden hareketle öğrencilerin doğrudan demokrasi kavramının öğretimi ile ilgili bir desteğe ihtiyaçları olduğuna karar verilmiştir.

4.1.18. Referandum kavramı

Tablo 4.1.’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin %38,70’inde (f=12) referandum kavramıyla ilgili kavram yanılığı belirlenmiştir. Katılımcıların kavram tanımlama formuna yazdıkları ifadeler incelendiğinde referandum kavramı ile ilgili kavrayışlarının sınırlı olduğu, kavramı örnekler vererek detaylı bir şekilde tanımlayabilen hiç öğrenci olmadığı, kavramı eksik tanımlayan sekiz öğrenci olduğu, iki öğrencinin ise kavramı tanımladığı ancak detaylı örnekler vermediği geri kalanların ise tanımlama yapmadıkları görülmüştür. Kavram tanımlama formuna yazılan tanımlar incelendiğinde öğrencilerin referandum kavramını seçim ve oy ile ilişkilendirdikleri görülse de kavramı “yenilik” olarak ifade ettikleri ve kavramın kanun taslaklarının halkın onayına sunulması, yarı doğrudan demokrasilerde uygulanması gibi ayırt edici özelliklerine değinmedikleri ve yüzeysel tanımlamalar yaptıkları belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak bir öğrencinin kavram tanımlama formuna yazdığı cevap şöyledir: “Yenilik” (Ö28). Alıntıya bakıldığında öğrencinin kavram ile ilgili kavrayışının sınırlı olduğu kelime çağrışımından reform ve rönesans gibi yenilik hareketleriyle bağlantı kurduğu söylenebilir. Bir diğer katılımcı ise referandum kavramını “Bir karar alınırken meclistekilerin kararıyla sonuçlanan oylama.” (Ö13) şeklinde tanımlamıştır. Tanımdan hareketle öğrencinin kavramla ilgili doğru bir anlayışa sahip olduğunu söylemek zordur. Verilerden hareketle öğrencilerin doğrudan demokrasi kavramının öğretimi ile ilgili bir desteğe ihtiyaçları olduğuna karar verilmiştir.

4.1.19. Yasa kavramı

Tablo 4.1.’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin %41,93’ünde (f=13) yasa kavramıyla ilgili kavram yanılığı belirlenmiştir. Katılımcıların kavram tanımlama formuna yazdıkları cevaplar incelendiğinde yasa kavramıyla ilgili bilgilerinin sınırlı olduğu, kavramı tanımlayan sekiz öğrenci olduğu, altı öğrencinin ise kavramı eksik tanımladığı kalanların ise

kavramı hiç tanımlamadıkları görülmüştür. En çok düşülen kavram yanılığının “*kural*” olduğu belirlenmiştir. Kurallar toplumsal hayatı düzenlemesine karşın yazılı ya da sözlü olabilmektedir. Anayasada yer alan maddeler halinde yer alan yasalar ise yasama organlarınınca yapılan, uyulmadığında yaptırımını olan kurallardır. Katılımcılar yasa kavramını yüzeysel tanımlayıp ayrıntılı açıklamamışlardır. Aynı zamanda bir diğer belirlenen yanılığ ise kavramın eş anlamı olan “*kanun*” ifadesidir. Kavramın eş anlamlısı doğru bir tanımlama olarak kabul edilmemiş ve bu ifadeler de kavram yanılığı olarak değerlendirilmiştir.

Bununla ilgili olarak bir katılımcının ifadesi şu şekildedir: “*Kanundur.*” (Ö23). Alıntıya bakıldığında katılımcının kavram ile ilgili bilgisinin oldukça sınırlı olduğu ve kavramı eş anlamlısını ifade ederek tanımlamaya çalıştığı görülmektedir. Bir diğer katılımcı ise “*Kural*” (Ö27) şeklinde ifade etmiştir. Alıntıya bakıldığında yasa kavramını tam olarak açıklamayan ve oldukça yüzeysel kalan bir tanım yaptığı görülmektedir. Bu veriler ışığında katılımcıların yasa kavramının öğretilmesiyle ilgili bir desteğe ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır.

4.1.20. Terör kavramı

Tablo 4.1.’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin %35,48’inde (f=11) terör kavramıyla ilgili kavram yanılığı belirlenmiştir. Katılımcıların kavram tanımlama formuna yazdıkları cevaplara bakıldığında kavram ile ilgili bilgilerinin sınırlı olduğu, kavramı tanımlayan dört öğrenci olduğu görülürken kavramı eksik tanımlayan on üç öğrenci ve hatalı tanımlayan on bir öğrenci olduğu geri kalanların ise cevap vermedikleri görülmüştür. Katılımcıların terör kavramını genel olarak örgüt olarak ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenciler terörü; örgüt ve grup ile ilişkilendirmiştir. Bu ilişkilendirme yanlış değildir ancak terör bu ilişkilendirmelerin dışında bu eylemlerin bütünü olduğu bilgisine değinilmemiştir. Kavram ile ilgili detaylı açıklamalara yer vermemişlerdir.

Bir katılımcının ifadesi şu şekildedir: “*Bir ülkenin faaliyetlerini bozup, parçalamaya çalışan grup.*” (Ö9). Alıntıya bakıldığında öğrencinin kurduğu ilişki doğrudur ancak terör kavramı yerine terör örgütü kavramının tanımı yaptığı için kavramla ilgili anlayışının sınırlı olduğu söylenebilir. Bir diğer katılımcı ise benzer olarak “*Ülkeyi yıkmak isteyen, kendi devletini kurmak isteyen bunun için de her türlü haince saldırılar yapan örgüt.*” (Ö15) şeklinde tanımlamıştır. Alıntıya bakıldığında öğrencinin terör ve terör örgütü kavramlarını karıştırdığı görülmektedir. Bu veriler ışığında katılımcıların terör kavramının öğretilmesiyle ilgili bir desteğe ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır.

4.1.21. Egemenlik kavramı

Tablo 4.1.'deki veriler dikkate alındığında egemenlik kavramıyla ilgili öğrencilerin %38,70'inde (f=12) kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Öğrencilerin kavram tanımlama formuna yazdığı cevaplar dikkate alındığında kavramı detaylı ve örnekler vererek tanımlayan hiç öğrenci olmadığı, öğrencilerin kavramla ilgili eksik ve sınırlı bilgiye sahip oldukları, on bir öğrencinin kavramı eksik tanımladığı geri kalan sekiz öğrencinin ise tanımlama yapmadıkları görülmüştür. Kavram yanlışlığı belirlenen ifadelerle bakıldığında öğrencilerin egemenlik kavramı ile *bağımsızlık* kavramının karıştırdığı görülmüştür. Kavram yanlışlığı içeren ifadelerle bakıldığında öğrencilerin egemenlik ile bağımsızlık kavramını karıştırdıkları belirlenmiştir. Bir öğrencinin kavram yanlışlığı içeren cevabı şu şekildedir: “*Bağımsızlık demektir. Bir ülkeyi dağılmaktan kurtaran, vatandaşlarını bir arada tutan unsurdur.*” (Ö25). Alıntıya bakıldığında öğrencinin bağımsızlık ile egemenlik kavramını karıştırdığı görülmektedir. Bu veri ışığında öğrencilerin egemenlik kavramının ayırdına varabilmeleri adına bir desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır.

4.1.22. Halk egemenliği kavramı

Tablo 4.1.'deki veriler dikkate alındığında egemenlik kavramıyla ilgili öğrencilerin %29,03'ünde (f=9) kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Bir öğrencinin kavramı tanımladığı görülürken on dört öğrencinin kavramı eksik tanımladığı ve geri kalan öğrencilerin ise kavramı tanımlamadıkları, kavramı eksiksiz tanımlayan ise hiç öğrenci olmadığı, öğrencilerin halk egemenliği kavramına ilişkin bilgi ve kavrayışlarının eksik olduğu belirlenmiştir. Kavram yanlışlığı belirlenen ifadelerle bakıldığında öğrencilerin halk egemenliği kavramı ile *bağımsızlık* kavramının karıştırdığı görülmüştür. Bununla ilgili olarak bir katılımcının örnek cevabı şu şekildedir: “*Halkın bağımsızlığı.*” (Ö14). Alıntıya bakıldığında öğrencinin halk egemenliği kavramıyla ilgili yüzeysel ve yanlış ifadeler kullandığı görülmektedir. Bu verilerden hareketle öğrencilerin halk egemenliği kavramının farkına varmaları için desteğe ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir.

4.1.23. Milli egemenlik kavramı

Tablo 4.1.'deki veriler dikkate alındığında egemenlik kavramıyla ilgili öğrencilerin %32,25'inde (f=10) kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Katılımcıların kavram tanımlama formuna yazdıkları cevaplara bakıldığında kavramı tanımlayan bir öğrenci olduğu, on iki öğrencinin kavramı eksik tanımladığı, geri kalan sekiz öğrencinin ise kavramı hiç tanımlamadıkları görülmüştür. Katılımcıların milli egemenlik kavramıyla ilgili bilgilerinin

eksik olduğu fark edilmiştir. Kavram yanlışlığı belirlenen ifadelerle bakıldığında ise öğrencilerin en çok bağımsızlık ile milli egemenlik kavramlarının birbirini yerine kullanıldığı görülmüştür. Bununla ilgili olarak bir öğrencinin cevabı şu şekildedir: “*Halkın başka bir millete bağlı olmaksızın, bağımsız olarak yaşaması.*” (Ö24). Alıntıya bakıldığında öğrencinin kavramı yanlış tanımladığı, bağımsızlık kavramını açıkladığı görülmektedir. Veriler ışığında öğrencilerin milli egemenlik kavramının ayırdına varabilmeleri için destek sunulması gerektiği anlaşılmıştır.

4.1.24. Hukukun üstünlüğü kavramı

Tablo 4.1.’deki verilere bakıldığında öğrencilerin %16,12’sinde (f=5) hukukun üstünlüğüyle ilgili kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Öğrencilerin kavram tanımlama formuna yazdıkları cevaplar incelendiğinde hukukun üstünlüğü kavramıyla ilgili bilgilerinin oldukça sınırlı olduğu, kavramın bilimsel tanımından uzak oldukça yüzeysel tanımlamalar yapıldığı, kavramı tanımlamayan on iki öğrenci olduğu, altı öğrencinin kavramı eksik tanımladığı ve sekiz öğrencinin de kavramı tanımladığı ancak detaylı açıklamalar yapmadığı görülmüştür. Kavramı eksiksiz bir şekilde örnekler vererek tanımlayabilen öğrenci ise bulunmamaktadır.

Bununla ilgili olarak bir öğrencinin kavram tanımlama formuna yazdığı cevap şu şekildedir: “*Baskısız, hür yargı.*” (Ö1). İfadeye bakıldığında öğrencinin hukukun üstünlüğü yerine yargı bağımsızlığı ile ilgili bir açıklama yaptığı, kavramla ilgili net bir anlayışa sahip olmadığı görülmektedir. Bir başka öğrencinin cevabı ise şu şekildedir: “*Hükümet ne derse odur.*” (Ö27). Alıntıya bakıldığında öğrencinin kavramın tanımıyla oldukça zıt düşen bir açıklama yaptığı ve kavramla ilgili doğru bir anlayışa sahip olmadığı görülmektedir. Verilerden hareketle öğrencilerin hukukun üstünlüğü kavramının öğretimiyle ilgili destek almaları gerektiğine karar verilmiştir.

4.1.25. Güçler ayrılığı kavramı

Tablo 4.1.’deki verilere bakıldığında güçler ayrılığıyla ilgili öğrencilerin %9,67’sinde (f=3) kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Kavram tanımlama formuna yazılan ifadelerle bakıldığında katılımcıların güçler ayrılığı kavramıyla ilgili bilgilerinin eksik olduğu, kavramı eksik tanımlayan on altı öğrenci olduğu, kavramı tanımlayabilen ancak detaylı açıklama yapamayan beş öğrenci olduğu ve geri kalanların da kavramı hiç tanımlamadıkları görülmüştür. Kavram yanlışlığı olarak değerlendirilen ifadelerle bakıldığında katılımcıların kavramın ayırt edici özelliklerini yansıtmayan yüzeysel açıklamalar yaptıkları görülmüştür.

Bir öğrencinin cevabı şu şekildedir: “*Birden çok yargı, yasama mevkisi olması.*” (Ö9). Alıntıya bakıldığında öğrencinin yargı ve yasama gücünün ayrılması ile ilgili ilişki kurabildiği ancak kavramı doğru bir şekilde tam olarak açıklayamadığı görülmektedir. Bir öğrencinin cevabı ise şu şekildedir: “*Kabineleşme, halkın istediği serbest seçebilmesi, tam demokrasinin sağlanması.*” (Ö16). Alıntıya bakıldığında öğrencinin demokrasinin gerçekleşmesiyle ilgili kurduğu ilişki doğrudur ancak kavramın tanımını doğru yapamadığı görülmektedir. Bu veriler ışığında öğrencilerin güçler ayrılığı kavramının öğretilmesiyle ilgili destek almaları gerektiğine karar verilmiştir.

4.1.26. Demokratik katılım kavramı

Tablo 4.1.’deki veriler dikkate alındığında demokratik katılım ile ilgili öğrencilerin %29,03’ünde (f=9) kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Öğrencilerin kavram tanımlama formuna yazdığı ifadeler bakıldığında demokratik katılım ile ilgili kavrayışlarının sınırlı olduğu görülmüştür. On dört öğrencinin kavramı tanımlamadığı, sekiz öğrencinin ise kavramı eksik tanımladığı, kavramı açıklayan, detaylı tanımlayan öğrenci ise olmadığı, öğrencilerin tanımlarında açıklayıcı olmayan, yüzeysel ve kavramı tam olarak karşılamayan ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Bir öğrencinin cevabı şu şekildedir: “*Seçme hakkı.*” (Ö1). Alıntıya bakıldığında demokratik katılımın sağlanması yolu olan seçme hakkından bahsedilse de kavramı tanımlamayan bir açıklama yaptığı görülmektedir. Bir diğer öğrenci ise demokratik katılım kavramını “*Hak, hukuk ve yasa kapsamında bir şeylerin yapılmasıdır.*” (Ö11) şeklinde açıklamıştır. Açıklamaya bakıldığında kavramın hak, hukuk ve yasa ile ilişkilendirilmesi doğru olmasına karşın kavramla ilgili bilgisinin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle derste demokratik katılım kavramının üzerinde durulması gerektiği anlaşılmıştır.

4.1.27. Demokraside çoğunluk kavramı

Tablo 4.1.’deki verilere bakıldığında demokraside çoğunlukla ilgili öğrencilerin %22,58’inde (f=7) kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluk kavramıyla ilgili bilgilerinin yüzeysel ve sınırlı olduğu, ayrıca kavramı tam olarak yansıtmayan ifadeler kullandıkları, çoğulculuk kavramı ile karıştırdıkları, kavram tanımlama formuna yazılan cevaplara bakıldığında on üç öğrencinin kavramı eksik tanımladığı, iki öğrencinin ise kavramı tanımladığı ancak detaylı açıklama yapmadığı, geri kalanların ise kavramı hiç tanımlamadıkları görülmüştür.

Bir öğrencinin cevabı şöyledir: “*Eşitlikte insan çoğunluğunun olması.*” (Ö28). Alıntıya bakıldığında öğrencinin kavramın içerisinde geçen çoğunluk ile bağlantı kurduğu ancak kavramı tanımlayamadığı görülmektedir. Bir diğer öğrenci ise “*Farklı farklı siyasi partilerin olması.*” (Ö3). Alıntıya bakıldığında öğrencinin çoğunluk kavramının yerine çoğulculuğun gerçekleşme koşulundan bahsettiği, kavramla ilgili sınırlı bilgiye sahip olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak çoğunluk kavramının öğretimine zaman ayrılması gerektiği anlaşılmıştır.

4.1.28. Demokraside çoğulculuk kavramı

Tablo 4.1.’deki verilere bakıldığında demokraside çoğulculukla ilgili öğrencilerin %22,58’inde (f=7) kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Kavram tanımlama formu incelendiğinde öğrencilerin çoğulculuk kavramı ile ilgili bilgilerinin oldukça sınırlı ve büyük oranda eksik olduğu, kavramı eksik tanımlayan on üç öğrenci olduğu, yalnızca iki öğrencinin kavramı tanımladığı ancak detaylı açıklamadığı, geri kalan yirmi iki kişinin ise kavramı hiç tanımlamadığı görülmektedir. Açıklamalara bakıldığında öğrencilerin kavramın bilimsel tanımından uzak açıklamalar yaptıkları ve çoğunluk kavramı ile karıştırdıkları görülmektedir.

Bir öğrencinin cevabı şu şekildedir: “*Tek bir şeye bağlılığın olmadığı ve farklı şeylerin de mevcut olması durumudur.*” (Ö11). Alıntıya bakıldığında öğrencinin kavramın bilimsel tanımından uzak ve hatalı açıklama yaptığı görülmektedir. Bir diğer öğrenci ise “*Çoğunluğun dediği olur bakış açısıyla hareket etme.*” (Ö21) şeklinde açıklamıştır. Açıklamaya bakıldığında öğrencinin çoğulculuk kavramı ile ilgili kavram yanlışlığına sahip olduğu, çoğunluk kavramı ile karıştırdığı görülmektedir. Veriler ışığında katılımcıların çoğulculuk kavramının öğretimine ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır.

4.1.29. Demokraside şeffaflık kavramı

Tablo 4.1.’deki verilere bakıldığında demokraside şeffaflıkla ilgili öğrencilerin %19,35’inde (f=6) kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Katılımcıların kavram tanımlama formuna yazdıkları ifadeler bakıldığında katılımcıların demokraside şeffaflık kavramıyla ilgili bilgilerinin yüzeysel kaldığı, sekiz kişinin kavramı tanımladığı ancak detaylı açıklamalara yer vermediği, sekiz kişinin de eksik tanımladığı görülmüştür. Kavramı örnekler vererek detaylı bir şekilde tanımlayan hiç öğrenci olmadığı, dokuz öğrencinin de kavramı hiç tanımlamadıkları, soruyu boş bıraktıkları görülmüştür. Öğrencilerin tanımlarının yüzeysel ve kavramın bilimsel tanımından uzak olduğu belirlenmiştir.

Bir öğrencinin cevabı şu şekildedir: “*Netlik.*” (Ö1). Alıntıya bakıldığında öğrencinin kavramın bilimsel tanımından uzak, kavram ile ilişkilendirilebilse de kavramı tam olarak karşılamayan bir yanıt verdiği görülmektedir. Bir diğer öğrenci ise demokraside şeffaflık kavramını “*Yapılan seçimlerin doğru bir şekilde yapılması. Herhangi bir hataya mahal verilmemesidir.*” (Ö3) şeklinde tanımlamıştır. Alıntıya bakıldığında öğrencinin açıklamasının şeffaflık ilkesini desteklediği ancak açıkça tanımlayamadığı görülmektedir. Bu veriler ışığında öğrencilerin demokraside şeffaflık kavramının öğretimi ile ilgili desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır.

4.1.30. Demokraside hesap verilebilirlik kavramı

Tablo 4.1.’deki verilere bakıldığında demokraside hesap verilebilirlikle ilgili öğrencilerin %12,90’ında (f=4) kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Kavram tanımlama formuna yazılan ifadelerle bakıldığında katılımcıların kavramla ilgili bilgilerinin oldukça sınırlı olduğu, kavramı hiç tanımlamayan on beş öğrenci olduğu, dokuz öğrencinin kavramı eksik tanımladığı, üç öğrencinin ise kavramı tanımladığı ancak detaylı açıklamalara yer vermediği görülmüştür. Öğrencilerin tanımlarının tam olarak kavramı karşılamadığı ve yüzeysel kaldığı görülmüştür.

Bir öğrencinin cevabı şu şekildedir: “*Seçilen kişilerin ülkeyi doğru bir şekilde yönetemediğinde alması gereken cezadır.*” (Ö3). Alıntıya bakıldığında öğrencinin hesap verilebilirlik ilkesini ceza olarak anlamlandırıldığı, kavramın doğru anlamının ayırında olmadığı görülmektedir. Demokrasinin ilkelerinden biri olan hesap verilebilirlik bir ceza/yaptırım değildir. Kavramın bilimsel anlamından uzak bu ifadeler kavram yanlışlığı içermektedir. Bir diğer öğrenci ise “*Demokraside arkadan iş dönme yoktur her şey açıktır.*” (Ö13) olarak ifade etmiştir. Alıntıya bakıldığında öğrencinin şeffaflık ile hesap verilebilirlik kavramlarını karıştırdığı görülmektedir. Bu veriler ışığında öğrencilerin demokraside hesap verilebilirlik ilkesinin öğretimi için desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır.

4.2. Eylem Planlarının Uygulanması ve Öğrencilerin Kavram Yanılgılarını Giderme Sürecinde Bu Planların Rolüne Dair Bulgular

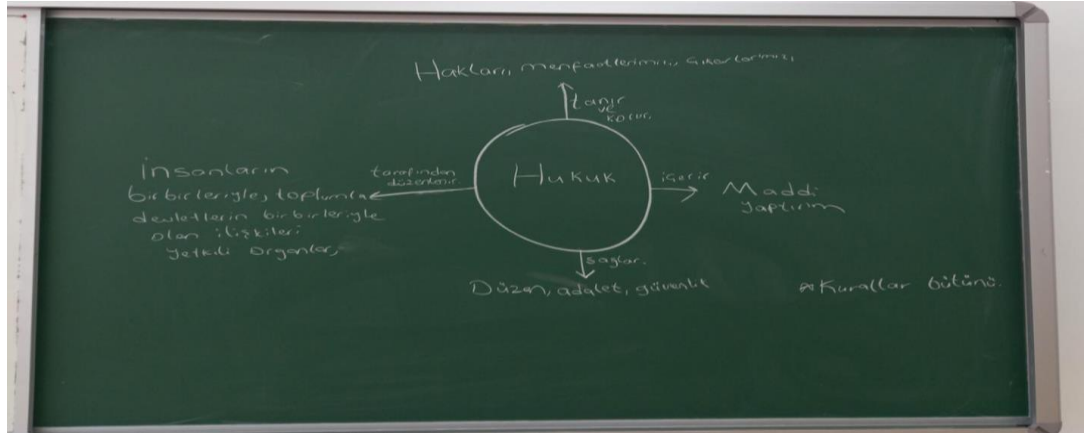
Bu başlık altında “*Hazırlanması planlanan etkinlik/uygulama planı tespit edilen kavram yanılgılarını giderme konusunda ne kadar etkilidir?*” sorusundan hareketle kavram tanımlama formundan (son algı), öğrenci günlüklerinden, saha gözleminden ve odak grup görüşmelerinden üretilen nitel veriler ve öğrencilerin kavram tanımlama formundan elde ettikleri puanların istatistiksel analizleri verilmiştir.

4.2.1. Hukukla ilgili kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik etkinlikler ve bulgular

Araştırma kapsamında kavram yanılgıları belirlendikten sonra hazırlanan eylem planı kapsamında birinci hafta etkinlikleri hazırlanmıştır (17.10.2022). İlk haftanın konusu İnsan, Toplum ve Toplum Hayatını Düzenleyen Kurallar olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda hukuk kavramı ele alınmıştır. Ders düz anlatım, soru cevap, tartışma ve beyin fırtınası teknikleri kullanılarak yürütülmüştür.

Dersin ilerleyen aşamalarında konuyla ilgili olarak *Hukuk* kavramının kazandırılmasına yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan 1. etkinlik balık kılıcı etkinliği (EK-4) ve 2. etkinlik olarak kavram haritası etkinliği (EK-3) uygulanmıştır. Balık Kılıcı etkinliği ile hukuk kurallarının işlenmediği bir problem verilerek bu problemin olası sebeplerinin üzerinde durulmuştur. Bu etkinlik ile öğrencilerin hukuk kavramının farkına varmaları hedeflenmiştir.

Etkinlik yaprakları öğrencilere dağıtılmış doldurmaları için süre tanınmıştır. Ardından araştırmacı öğrencilerle birlikte sınıf tahtasında balık kılıcı diyagramı oluşturmuştur. Dersi bitirmeden önce hukuk kavramına ilişkin sınıf tahtası üzerinde öğrencilerle birlikte kavram haritası oluşturulmuştur. Görsel 4.1.’de araştırmacı tarafından öğrencilerle birlikte oluşturulan kavram haritası sunulmuştur.



Görsel 4.1. Hukuk kavramıyla ilgili öğrencilerle birlikte tahtada oluşturulan kavram haritası

Hukuk kavramına ilişkin kavram yanlışlığı belirlenen 5 öğrencinin (Ö6, Ö9, Ö16, Ö23, Ö29) 3'ünde (Ö6, Ö23, Ö29) kavram yanlışlığının giderildiği görülmüştür. Yapılan etkinlikler neticesinde öğrencilerin hukuk kavramıyla ilgili kavram yanlışlıklarının önemli ölçüde giderildiği görülmüştür. Kavram yanlışlığı giderilen bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Kurallar bütünüdür. Hak kelimesinin çoğul halidir. Toplum bütünlüğünü sağlamak için önemlidir. Bağlayıcılığı vardır. Uygulanması için devlet gereklidir.” (Ö23). Bu ifadeden hareketle öğrencinin hukuk kavramının toplumu düzenleyen kurallar bütünü olduğunun bilincinde olduğu ve hukukun önemine vurgu yaptığı söylenebilir. Bir başka katılımcı ise diğer katılımcıların ifadelerine benzer olarak kavramı “Devleti düzenleyen kurallar.” (Ö6) şeklinde ifade edilmiştir. İfadeden anlaşılacağı üzere araştırma katılımcılarının hukukun toplum düzenini sağlayan kurallar olduğu bilgisini edindikleri söylenebilir. Uygulama öncesinde kavram ile ilgili yüzeysel ve yanlış açıklamaların uygulama sonrasında çoğu öğrencide giderildiği görülmektedir.

Öğrencilerin eylem planı uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında kavram tanımlama formuna hukuk kavramı ile ilgili yazdıkları ifadelerden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve etkinliklerin öğretim sürecini iyileştirip iyileştirmediğine bakılmıştır. Bu bağlamda hukuk kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanların gelişimini sayısal olarak görebilmek adına puanlar ilişkili örneklem t testi ile sınanmıştır. Tablo 4.2.'de bu sınamaya ilişkin bulgular yer almaktadır:

Tablo 4.2. Birinci hafta kapsamında hukuk kavramına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları

	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Hukuk Kavramı Uygulama Öncesi	31	1,94	,680	30	-3,58	0,001
Hukuk Kavramı Uygulama Sonrası	31	2,65	,950	30		

Tablo 4.2. 'ye bakıldığında hukuk kavramında belirlenen kavram yanılgılarını gidermek amacıyla uygulanan etkinliklerin etkisi incelenmiştir. Etkinliklerin uygulanması öncesinde ve sonrasında öğrencilerin hukuk kavramında elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, uygulama öncesi puan ortalaması 1,94 iken uygulama sonrasında 2,65 'e yükseldiği ve puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. ($t(30)=-3,58$ ve $p \leq 0,001$). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ile ($d=0,64$) bu farkın yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2.2. Vatandaş, vatandaşlık, haymatlos ve devletle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik etkinlikler ve bulgular

Eylem planı kapsamında ikinci hafta etkinlikleri hazırlanmıştır. (24.10.2022). Dersin konusu işlenmeden bir önceki hafta işlenen konular dersin öğretmeni tarafından tekrar edilmiştir. Öğrencilerin ilk haftaya ilişkin yazdıkları günlükleri toplandıktan sonra ikinci haftanın konusu olan Vatandaşlık Anlayışları işlenmiştir. Aynı zamanda haymatlos kavramını açıklayan bir video izletilmiştir. Ders düz anlatım, soru-cevap ve tartışma teknikleri işe koşularak yürütülmüştür. Ders, konuyla ilgili çeşitli video ve görsellerle desteklenmiştir. Geçen haftayı tekrar edebilmek adına 3. etkinlik olan toplumsal hayatı düzenleyen kurallar kavram haritası etkinliği (EK-15) uygulanmıştır. Ardından haftanın konusuyla bağlantısı olan vatandaşlık kavramı ile ilgili 4. etkinlik olan kavramsal değişim metni etkinliği (EK-5) ve vatandaş, vatandaşlık, devlet, haymatlos kavramları ile ilgili 5. etkinlik olan kavram haritası etkinliği (EK-16) uygulanmıştır.

Ders işlendikten sonra öğrencilere öncelikle kavramsal değişim metinleri dağıtılmıştır. Öğrencilere beş dakika süre tanıldıktan sonra kavramsal değişim metni sınıfta sesli bir şekilde okunmuş ve vatandaşlık kavramına öğrencilerin geniş bir perspektiften bakmaları amaçlanmıştır. Ayrıca derste vatandaşlık çeşitlerine değinilmiştir. Öğrencilere hangi vatandaşlık tiplerine daha yakın hissettikleri sorulmuştur. Vatandaşlık görevleri ile hakların ayrımı anlatılmıştır. Ardından boş kavram haritası şablonu dağıtılmış ve kavram haritasının doldurulması istenmiştir. Ardından öğrencilerin doldurdıkları etkinlik yaprakları toplanmıştır. Öğrencilerden o haftayla ilgili günlük yazıp gelecek hafta getirmeleri istenmiştir ardından ders bitirilmiştir.

Vatandaş kavramına ilişkin bulgulara bakıldığında uygulama öncesinde 11 öğrencide (Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö17, Ö20, Ö22, Ö28, Ö30) belirlenen kavram yanılgıları uygulama sonrasında 5 öğrenciye (Ö7, Ö14, Ö15, Ö24, Ö28) düşmüştür. Bu noktada katılımcıların yarısına yakınının kavram yanılgılarının giderildiği söylenebilir. Kavram yanılgısı giderilen bir katılımcı vatandaş kavramını “*Belli bir toprak parçasında yaşayan, yaşadığı toprak, yönetim ve yöneticiye bağlı olan kimselerdir.*” (Ö11) şeklinde ifade etmiştir. İfadeye bakıldığında katılımcının vatandaşların belirli bir vatanda yaşayan ve yaşadığı topraklara bağlı olan kimseler olduğu bilgisine sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir katılımcı ise “*Bir devlete bağlı, verdiği haklardan yararlanan kişilere verilen addır.*” (Ö17) şeklinde ifade etmiştir. Vatandaşların bir devlete bağlı olduğu ve vatandaş olmanın birtakım haklar sağladığına değinmiştir. Kavram yanılgısı giderilen ifadelerle bakıldığında özetle katılımcıların vatandaşların bir devlete bağlı oldukları ve çeşitli haklara sahip oldukları şeklinde kavram ile ilgili doğru açıklamalar yaptıkları görülmektedir.

Vatandaşlık kavramına ilişkin bulgulara bakıldığında uygulama öncesinde toplam 20 öğrencide (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö30, Ö31) tespit kavram yanılgıları son uygulamada toplam 19 öğrencide (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö25, Ö29, Ö30, Ö31) devam ettiği görülmüştür. Vatandaşlık kavramı ile ilgili uygulanan etkinliğin katılımcıların kavram yanılgılarını gidermede önemli derecede etkili olmadığı görülmektedir. Katılımcıların çoğunda “*Bireyin içinde yaşadığı devlette üzerine düşen görev ve sorumluluklarını yerine getirmesidir.*” (Ö10) şeklinde benzer yanılığa içeren ifadelerle rastlanmıştır.

Bir diğerk yanılığıda ise “*Herhangi bir devlete bağı olan haklara ve özgürlüklere sahip devletine karşı sorumluluğı olan bireylerdir.*” (Ö13) ifadesi yer almaktadır. Vatandaşlık hak ve görevleri, vatandaşlık görevlerini yerine getirmek ve vatandaş ifadeleri vatandaşlık kavramıyla bağlantılı olmasına karşı kavramı açıklayan ifadeler olarak kabul etmek zordur. Vatandaşlık kavramı doğası gereğı çeşitli görev ve sorumlulukları beraberinde getirirse de kavrama görev ve sorumluluk boyutunda bakmak kavramı açıklamada yetersizdir.

Kavram yanılığı giderilen bir katılımcının cevabı şu şekildedir: “*Devlet ile birey arasında bağı adıdır. Farklı türleri vardır. Anayasal vatandaşlık, Avrupa Birliğı vatandaşlığı vb.*” (Ö23). İfadeye bakıldığında katılımcının vatandaşlığın tanımını yaptığı ve çeşitli vatandaşlık anlayışlarına örnekler verdiği görülmektedir. Aynı katılımcının odak grup görüşmelerinde vatandaşlık kavramının tanımına ve kapsamının değışkenlik göstereceğine ilişkin “*...Vatandaşlık hukuki anlamda kişinin devletine bağı olmasıdır. Vatandaşlığın kapsamı sürekli değışebiliyor, farklı türleri oluyor.*” ifadelerini kullandığı görülmektedir. Diğerk kavram yanılığı giderilen katılımcının ifadesi “*Birey ile devlet arasındaki bağı denir.*” (Ö15) şeklindedir. İfadeden hareketle katılımcının vatandaşlık kavramını devlet ile vatandaş arasındaki bağı olarak doğru bir şekilde tanımladığı ancak detaylı açıklamalara yer vermediğı görülmektedir.

Haymatlos kavramına ilişkin bulgulara bakıldığında ilk uygulamada sadece 1 öğrencinin (Ö5) kavramı tanımladığı kalan 30 öğrencinin kavramı tanımlamadığı boş bıraktığı belirlenmiştir. Son uygulamada ise 27 öğrencinin kavramı tanımladığı görülmektedir. 4 öğrencinin kavramı tanımlamadığı (Ö8, Ö25, Ö29, Ö30) görülmektedir. Kalan diğerk 27 öğrencinde ise kavram yanılığı tespit edilmemiştir. Öğrencilerin yazdıkları cevaplara bakıldığında genellikle “*herhangi bir ülkenin vatandaşı olmayan, vatansız*” olarak tanımlamışlardır. Bazı öğrenciler kavramın anlamına ek olarak kavramın nereden geldiğini “*Vatansız demek. 2. dünya savaşı sonrası Almanların Yahudileri sürgün ederken kimliklerine bastıkları damgada geçen kelime.*” (Ö9) ifadeleri ile açıklamışlardır.

Aynı zamanda odak grup görüşmelerinde araştırmacının haymatlos kavramının tanımını sorduğı soruya Ö15’in “*Almanya vatandaşlığından çıkarılanlara sürülenlere pasaportlarına bir işaret konuluyor. Bunlara haymatlos deniliyor. Oradan geliyor.*” ifadelerini kullandığı görülmektedir.

Katılımcının kavramın nereden geldiğini bildiği ve kavramı tanımlayabildiği görülmektedir. Ö13'ün ise günlüğünde *haymatlos* kavramıyla ilgili “...ilk derste *garip bir kelime olarak gelse de şu anda en iyi bildiğim kavram diyebilirim.*” ifadelerini kullanmıştır. İfadeye bakıldığında kavramla ilgili bir bilgisi olmamasına karşın dönem sonunda kavramı bildiğini ifade etmiştir. Katılımcıların kavramın kökeninin nereden geldiğini bildikleri ve bilimsel tanımını yapabildikleri görülmektedir.

İkinci hafta eylem planında son olarak ders planında yer alan haftanın konusuyla ilgili olarak devlet kavramı ele alınmıştır. Devlet kavramına ilişkin bulgulara bakıldığında uygulama öncesinde 16 öğrencide (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö22, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö30) kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Son uygulamada ise 14 öğrencide (Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö14, Ö15, Ö17, Ö21, Ö22, Ö25, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31) kavram yanlışlığının devam ettiği belirlenmiştir. Kavram yanlışlığı giderilen bir katılımcı şöyle ifade etmiştir: “*Belirli sınırları olan, vatandaşlara sahip yönetme gücü olan sistemdir.*” (Ö13). İfadeye bakıldığında katılımcının devlet kavramını meydana getiren unsurlara üstü kapalı bir şekilde olsa da değindiği ve kavramı tanımladığı görülmektedir.

Uygulama sonrasında belirlenen kavram yanlışlarına bakıldığında bir katılımcının “*Belli sınırları olan içinde insanların, topluluğun yaşadığı kara parçası.*” (Ö15) olarak ifade ettiği görülmüştür. Ülke, devleti meydana getiren bir unsur olsa da kavramı açıklamak için yeterli değildir. Katılımcının devlet ile ülke kavramlarını karıştırdığı söylenebilir. Aynı zamanda devlet ve hükümet kavramlarının karıştırıldığı da belirlenmiştir. Bu bulguyla ilgili örnek ifadeler “*Yönetim.*” (Ö30) ve “*Bir ülke yönetme gücünü elinde bulunduran yapı.*” (Ö21) şeklindedir.

Dönem sonunda kavram tanımlama formu tekrardan uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında kavram tanımlama formuna vatandaş, vatandaşlık, devlet ve haymatlos kavramlarıyla ilgili yazdıkları ifadelerden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve etkinliklerin öğretim sürecini iyileştirip iyileştirmediğine bakılmıştır. Bu bağlamda vatandaş, vatandaşlık, devlet ve haymatlos kavramlarına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve uygulama sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkili örneklem t testi ile sınanmıştır. Tablo 4.3.'de vatandaş, vatandaşlık ve devlet kavramlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.3. İkinci hafta kapsamında vatandaş, vatandaşlık ve devlet kavramlarına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları

	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Vatandaş Kavramı Uygulama Öncesi	31	1,94	0,814	30		
					-2,890	0,007
Vatandaş Kavramı Uygulama Sonrası	31	2,52	0,851	30		
Vatandaşlık Kavramı Uygulama Öncesi	31	0,97	0,605	30		
					-3,860	0,001
Vatandaşlık Kavramı Uygulama Sonrası	31	1,74	0,999	30		
Devlet Kavramı Uygulama Öncesi	31	1,61	0,715	30		
					0,000	1,000
Devlet Kavramı Uygulama Sonrası	31	1,61	0,795	30		

Tablo 4.3. 'te eylem planının uygulanması öncesinde ve sonrasında öğrencilerin vatandaş kavramında elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t testi sonuçları verilmiştir.

Uygulama öncesi vatandaş kavramında öğrencilerin aldığı puanların ortalaması 1,94 iken uygulama sonrasında ortalamanın 2,52 'ye yükseldiği ve ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir ($t(30)=-2,89$; $p<0,001$).

Uygulama öncesi vatandaşlık kavramında öğrencilerin aldığı puanların ortalaması 0,97 iken uygulama sonrasında ortalamanın 1,74'e yükseldiği ve ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir ($t(30)=-3,860$; $p\leq 0,001$).

Uygulama öncesi devlet kavramında öğrencilerin aldığı puanların ortalaması 1,61 iken uygulama sonrasında ortalamanın 1,61 olarak aynı kaldığı ve ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir ($t(30)=0,000$; $p>0,001$).

Haymatlos kavramında ise uygulama öncesinden ve sonrası kavram tanımlama formundan alınan puanların normal dağılım göstermediği belirlendiği için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve bulguları tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. İkinci hafta kapsamında haymatlos kavramına ilişkin eylem planı uygulama öncesinde ve uygulama sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Haymatlos Kavramı Uygulama Öncesi-Uygulama Sonrası	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0	0		
Pozitif Sıralar	26	13,50	351,00	-4,722	0,000
Fark Olmayan	5				

Tablo 4.4.'teki bulgulara bakıldığında öğrencilerin haymatlos kavramına ilişkin eylem planının uygulanması öncesi ve uygulanması sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. ($Z=-4,72$; $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani uygulama sonrası alınan puanların lehine olduğu söylenebilir.

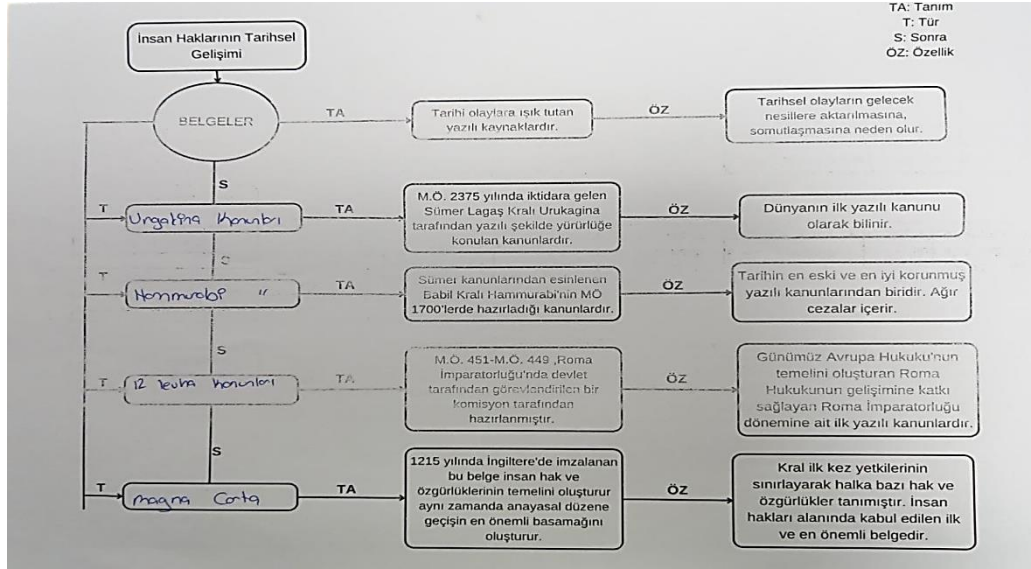
4.2.3. Hak, egemenlik, milli egemenlik ve halk egemenliği ilgili kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik etkinlikler ve bulgular

Araştırma kapsamında hazırlanan üçüncü eylem planı (31.10.2022) uygulanmadan önce bir önceki haftanın tekrarı yapılmıştır. Daha sonra üçüncü haftanın konusu olan İnsan Haklarının Tarihsel Gelişimi konusu işlenmiştir. Ders işlenirken düz anlatım, soru cevap ve tartışma tekniklerinden yararlanılmıştır. Üçüncü hafta hak, egemenlik, milli egemenlik ve halk egemenliği kavramları kavramı ele alınmıştır. 6. etkinlik olan İnsan Haklarının Tarihsel Gelişimi Bilgi Haritası (EK-6) uygulanmıştır.

Üçüncü eylem planı kapsamında konu edinilen *Hak* kavramına ilişkin bulgulara bakıldığında uygulama öncesinde 9 öğrencide (Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö20, Ö27, Ö29) kavram yanlışlığı belirlenirken son uygulamada öğrencilerde kavram yanlışlığı tespit edilmemiştir.

Kavram yanılgısı giderilen Ö7 ve Ö27 hak kavramını “Kişinin doğuştan veya sonradan içinde bulunduğu ülkede kazandığı ayrıcalıklar bütünüdür.” ve “Bireylere verilen temel ayrıcalıktır. Her insanın belli başlı hakları vardır. Bazıları doğuştan bazıları sonradan kazanılır.” (Ö27) şeklinde diğer katılımcıların tanımlarına benzer şekilde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hakların ayrıcalıklar bütünü olduğunu ifade edebildiği görülmektedir. Hakların doğuştan ya da sonradan kazanılabildiği bilgisinin öğrencilerde yer aldığı ancak açıklama yaparken haklara ilişkin örneklerden yararlanmadıkları görülmüştür.

Üçüncü eylem planı kapsamında Ö7'nin doldurduğu etkinlik yaprağı Görsel 4.2.'de görülmektedir.



Görsel 4.2. İnsan haklarının tarihsel gelişimi ile ilgili bilgi haritası örneği

Cevaplara bakıldığında öğrencinin hak kavramının tarihsel gelişimine öncülük eden birtakım resmî belgeleri, tanımlarının karşısındaki boşluklara doğru bir şekilde yazdığı görülmektedir.

Egemenlik kavramına ilişkin bulgulara bakıldığında uygulama öncesinde 12 öğrencide (Ö1, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö31) kavram yanılgısı belirlenirken son uygulamada 5 öğrencide (Ö5, Ö12, Ö15, Ö17, Ö26) kavram yanılgısı tespit edilmiştir. Kavram yanılgısı giderilen öğrencilerin “Yönetme yetki ve gücüdür.” (Ö1) ve “Hakim olma.” (Ö6) şeklinde egemenlik kavramının üstün, devredilemeyen yetki ve güç olarak ifade edebildikleri ancak detaylı açıklamalara yer vermedikleri görülmektedir. Kavram yanılgısı devam ettiği belirlenen öğrencilerin ise

“Devletin topraklarında herhangi bir başka bir merkeze bağlı olmaması.” (Ö5) ve “Bağımsızlık demektir.” (Ö15) şeklindeki ifadelerinden hareketle egemenlik yerine bağımsızlık kavramını tanımladıkları, egemenlik kavramıyla ilgili net ve doğru bir bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Milli egemenlik kavramına ilişkin bulgulara bakıldığında uygulama öncesinde 10 (Ö1, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö24, Ö27, Ö28, Ö30) öğrencide belirlenen kavram yanlışlarının uygulama sonunda 7 öğrenciye (Ö3, Ö10, Ö20, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29) düştüğü görülmüştür. Kavram yanlışlığı giderilen öğrencilerin üstün güç olan yönetme ve yetki gücünün millete ait olmasını “Egemenliğin bir millete ait olması.” (Ö24) şeklinde ifade edebildikleri görülmüştür. Kavram yanlışlığı devam eden öğrenciler ise “Aynı kökenden gelenlerin devleti yönetmesi.” (Ö10) ve “Ülkenin geleceğini düşünerek hareket etmektir.” (Ö25) şeklinde kavramın bilimsel tanımından uzak, kavramın anlamını doğru bir şekilde karşılamayan öznel ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Üçüncü hafta kapsamında son olarak ele alınan halk egemenliği kavramında uygulama öncesinde 9 öğrencide (Ö1, Ö7, Ö9, Ö12, Ö14, Ö25, Ö27, Ö28, Ö30) kavram yanlışlığı belirlenirken uygulama sonunda kavram yanlışlığı belirlenen öğrenci tespit edilmezken 7 öğrencini kavramı tanımlamayıp boş bıraktığı görülmüştür. Kavram yanlışlığı giderilen öğrencilerin ifadelerine bakıldığında egemenliğin halka ait olduğunu “Yönetme yetki ve gücünün halka ait olmasıdır.” (Ö1) şeklinde ifade edebildikleri görülmüştür. Ancak halk egemenliği günümüzde yaşayan insanları kapsadığı ve bu noktada milli egemenlikten ayrıldığına vurgu yapmadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında kavram tanımlama formuna hak, egemenlik, milli egemenlik ve halk egemenliği kavramlarıyla ilgili yazdıkları ifadelerden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve etkinliklerin öğretim sürecini iyileştirip iyileştirmediğine bakılmıştır. Bu bağlamda eylem planı uygulama öncesi ve uygulama sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanlar arasındaki değişim ilişkili örneklem t testi ile sınanmıştır. Tablo 4.5.’te teste ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.5. Üçüncü hafta kapsamında hak, egemenlik, milli egemenlik ve halk egemenliği kavramlarına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları

	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Hak Kavramı	31	1,61	0,803	30		
Uygulama Öncesi						

Tablo 4.5. (Devam) Üçüncü hafta kapsamında hak, egemenlik, milli egemenlik ve halk egemenliği kavramlarına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları

Hak Kavramı	31	2,87	0,763	30	-6,586	0,000
Uygulama Sonrası						
Egemenlik Kavramı	31	1,10	0,790	30		
Uygulama Öncesi						
Egemenlik Kavramı	31	1,97	1,140	30	-5,262	0,000
Uygulama Sonrası						
Milli Egemenlik Kavramı Uygulama Öncesi	31	1,19	0,873	30	-3,758	0,001
Milli Egemenlik Kavramı Uygulama Sonrası	31	2,00	1,317	30		
Halk Egemenliği Kavramı Uygulama Öncesi	31	1,29	0,864	30	-3,673	0,001
Halk Egemenliği Kavramı Uygulama Sonrası	31	2,10	1,326	30		

Tablo 4.5.'teki t testi bulgularına bakıldığında uygulama öncesi hak kavramında öğrencilerin aldığı puanların ortalaması 1,61 iken uygulama sonrasında ortalamanın 2,87'ye yükseldiği ve ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir ($t(30)=-6,586$; $p \leq 0,001$).

Egemenlik kavramında uygulama öncesi öğrencilerin kavram tanımlama formundan aldığı puanların ortalaması 1,10 iken uygulama sonrası ortalamanın 1,97'ye yükseldiği ve ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir ($t(30)=-5,262$; $p < 0,001$).

Milli egemenlik kavramında uygulama öncesi öğrencilerin kavram tanımlama formundan aldığı puanların ortalaması 1,19 iken uygulama sonrası ortalamanın 2,00'ye yükseldiği ve ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir ($t(30)=-3,758$; $p \leq 0,001$).

Halk egemenliği kavramında uygulama öncesi öğrencilerin kavram tanımlama formundan aldığı puanların ortalaması 1,29 iken uygulama sonrası ortalamanın 2,10'a

yükseldiği ve ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir ($t(30)=-3,673$; $p \leq 0,001$).

4.2.4. Yasa, eşitlik ve adaletle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik etkinlikler ve bulgular

Araştırma kapsamında dördüncü eylem planı (07.11.2022) hazırlanmıştır. Bazı öğrencilerin günlüklerine “*Ders güzel geçti ama daha farklı öğrenme yöntemleri uygulanırsa daha eğlenceli olabilir...*” (Ö4) şeklinde ifadelerinden ve araştırmacının ders sürecini gözlemlerinden hareketle dördüncü eylem planında öğrencileri aktif kılacak ve sınıf içi etkileşimi sağlayacak bir teknik olan istasyon tekniği uygulanmıştır. Etkinliklerden önce dersin hocası tarafından bir önceki haftanın konusu tekrar edilmiş ve İnsan Haklarının Dünya’daki ve Türkiye’deki Güncel Durumu ve İnsan Hakları konusu işlenmiştir. Yasa, Eşitlik ve Adalet kavramlarına değinilmiştir. Bu haftadan itibaren iki hafta ara sınav haftası olduğundan dolayı öğrenciler için genel tekrar olması adına 7. etkinlik Kavram Bulmacası (EK-17) uygulanmıştır.

Daha sonra 8. Etkinlik olan istasyon tekniğine geçilmiştir. Öğrenciler 6’şarlı olmak üzere 5 gruba ayrılmıştır. Her gruba sırasıyla afiş, slogan, resim, şiir ve hikâye istasyonu olarak belirlenmiştir. Görsel 4.3.’te öğrencilerin Afiş istasyonunda yaptıkları çalışma sunulmuştur.



Görsel 4.3. İstasyon tekniğinden bir fotoğraf

Öğrencilere üçer dakika tanınmış ve süreleri dolduğunda istasyon değiştirmeleri istenmiştir. Bu şekilde her grubun istasyonları dolaşması sağlanmış aynı zamanda sınıf içi etkileşimin artması hedeflenmiştir. Etkinliğin sonunda ortaya çıkan ürünler istasyon şefleri tarafından tahtada bütün sınıfa anlatılmış ve ders bitirilmiştir. Dersin sonunda bir önceki haftanın günlüğünü yazan öğrencilerden günlükler toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri için gönüllü olanlar gruplara ayrılmış ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Önceki haftalarda konu edinilen kavramları içeren kavram bulmacasında farklı olarak *Yasa* kavramına değinilmiştir. Kavram Bulmacasında *yasa* kavramının tanımı “*Yasama organınca yapılan yazılı hukuk kuralı*” şeklinde ifade edilmiştir. İlk uygulamaya bakıldığında *yasa* kavramına ilişkin 13 öğrencide (Ö3, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26, Ö27, Ö28) belirlenen kavram yanılgıları son uygulamada 11 öğrencide (Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö11, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö28) belirlenmiştir.

Kavram yanılgısı devam eden öğrencilerin cevapları “*Yürütme organının koyduğu kurallar bütünü.*” (Ö22) şeklindedir. Öğrencinin ifadesine bakıldığında yasaların yürütme tarafından ortaya koyulduğu ifadesinin yanlış olduğu görülmektedir. Yürütme organı, yasama organı tarafından ortaya koyulan kuralları uygulamakla görevlidir. Bu yüzden bu ifade kavram yanılgısı olarak değerlendirilmiştir. Bazı öğrencilerin “*Kanun*” (Ö28) şeklindeki kavramın eş anlamını yazdığı cevapları da kavramı açıklayıcı cevap olarak kabul edilmediği için kavram yanılgısı olarak değerlendirilmiştir.

Kavram yanılgısı giderilen Ö16, ise “*Bir ülkenin iç işlerini düzenleyen yazılı kurallardır. Yaptırımı bulunmaktadır.*” şeklinde cevaplar vermiştir. Yasaların, yazılı kurallar olduğu, anayasada maddeler halinde yer aldığı, yasama organı tarafından yapıldığı ve yaptırımı olduğu gibi kavramın ayırt edici özelliklerine değindiği görülmektedir.

Eşitlik kavramında uygulama öncesinde 4 öğrencide (Ö10, Ö11, Ö14, Ö20) belirlenen kavram yanılgılarının uygulama sonunda bütün öğrencilerde giderildiği görülmüştür. Kavram yanılgısı giderilen öğrencilerin eşitlik kavramının ekonomik ve siyasi alanlarına değindikleri ve tanımı bilimsel olarak yapabildikleri görülmektedir. Örnek öğrenci görüşü “*Eşitlik birden fazla alanda ele alınabilir: ekonomik eşitlik, siyasal eşitlik vb. gibi durumlarda diğer bireylerle aynı hakka sahip olunmasıdır.*” (Ö10) şeklindedir.

Adalet kavramında uygulama öncesinde 8 öğrencide (Ö1, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20, Ö22) belirlenen kavram yanılgılarının uygulama sonunda 3 öğrenciye (Ö3, Ö29, Ö30) düştüğü gözlemlenmiştir. Kavram yanılgısı giderilen öğrencilerin “*Kişiler arasındaki*

farklılıkları gözeterek bir davranış biçimi geliştirme, kişiler arasında adil olma.” (Ö20) ve “İhtiyaç olana ihtiyacı olduğu kadar fazlasını vermeden veya statüye göre olmayan.” (Ö14) şeklinde ifadeler kullandıkları görülmüştür. İfadelere bakıldığında öğrencilerin imkanların herkese hak ettiği ölçüde dağılımından bahsettikleri, eşitlik ile adalet kavramları arasındaki ayrımı yapabildikleri görülmektedir.

Öğrencilerin yasa, eşitlik ve adalet kavramlarından uygulama öncesi ve sonrası aldığı puanlar karşılaştırılıp etkinliklerin öğretim sürecini iyileştirip iyileştirmediği ilişkili örneklem t testi ile sınanmıştır. Tablo 4.6.’da bu sınamaya ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.6. *Dördüncü hafta kapsamında yasa, eşitlik ve adalet kavramlarına ilişkin uygulama öncesi ve sonrası elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları*

	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Yasa Kavramı Uygulama Öncesi	31	1,61	1,054	30	-0,304	0,763
Yasa Kavramı Uygulama Sonrası	31	1,68	1,077	30		
Eşitlik Kavramı Uygulama Öncesi	31	2,13	0,670	30	-3,258	0,003
Eşitlik Kavramı Uygulama Sonrası	31	2,71	0,783	30		
Adalet Kavramı Uygulama Öncesi	31	1,68	0,832	30	-3,674	0,001
Adalet Kavramı Uygulama Sonrası	31	2,42	0,765	30		

Tablo 4.6.’daki t testi bulgularına bakıldığında uygulama öncesi yasa kavramında öğrencilerin aldığı puanların ortalaması 1,61 iken uygulama sonrasında ortalamanın çok az artarak 1,68’e yükseldiği görülmektedir. Öğrencilerin yasa kavramına ilişkin ilk ve son uygulamada aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($t(30) = -0,304$; $p > 0,001$).

Eşitlik kavramında ise öğrencilerin aldığı puanların ortalaması 2,13 iken uygulama sonrasında ortalamanın 2,71’e yükseldiği görülmektedir. Öğrencilerin eşitlik kavramına ilişkin ilk ve son uygulamada aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($t(30) = -3,258$; $p > 0,001$).

Adalet kavramında ise öğrencilerin aldığı puanların ortalaması 1,68 iken uygulama

sonrasında ortalamanın 2,42'ye yükseldiği görülmektedir. Öğrencilerin adalet kavramına ilişkin ilk ve son uygulamada aldıkları puanlar arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($t(30) = -3,674; p \leq 0,001$).

4.2.5. Demokrasi, demokraside çoğulculuk ve demokraside çoğunlukla ilgili kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik etkinlikler ve bulgular

Araştırma kapsamında beşinci eylem planı hazırlanmıştır (28.11.2022). Derse geçilmeden önce bir önceki haftanın günlükleri öğrencilerden toplanmıştır. Günlük getiren çok az öğrenci olduğu belirlenmiştir. Demokrasinin Tanımı ve İlkeleri konusu işlenmiştir. Ders işlenirken soru cevap, tartışma ve düz anlatım tekniklerinden yararlanmıştır. Eylem planında 5. hafta kapsamında demokrasi, demokraside çoğulculuk ve demokraside çoğunluk kavramlarını ele alan ve çoğulculuk kavramı ile ilgili farkını ortaya koymayı amaçlayan 9. etkinlik olan Örümcek Haritası (EK-8) uygulanmıştır.

İlk uygulamada demokrasi kavramında 7 öğrencide (Ö2, Ö3, Ö6, Ö23, Ö24, Ö27, Ö28) belirlenen kavram yanlışlığı uygulama sonunda 1 öğrencide (Ö29) devam ettiği görülmüştür. Kavram yanlışlığı devam eden öğrenci ilgili kavramı “*İnsanların sahip olduğu ayrıcalıktır.*” (Ö29) şeklinde tanımlamıştır. Öğrencinin demokrasi kavramını açıkça ifade etmeyen, yüzeysel ve ilgili kavramın ayırt edici özelliklerini içermeyen bu ifadesinden hareketle daha çok hak kavramını açıkladığı, demokrasi kavramı ile ilgili bilgilerinin sınırlı olduğu anlaşıldığından kavram yanlışlığı olarak değerlendirilmiştir.

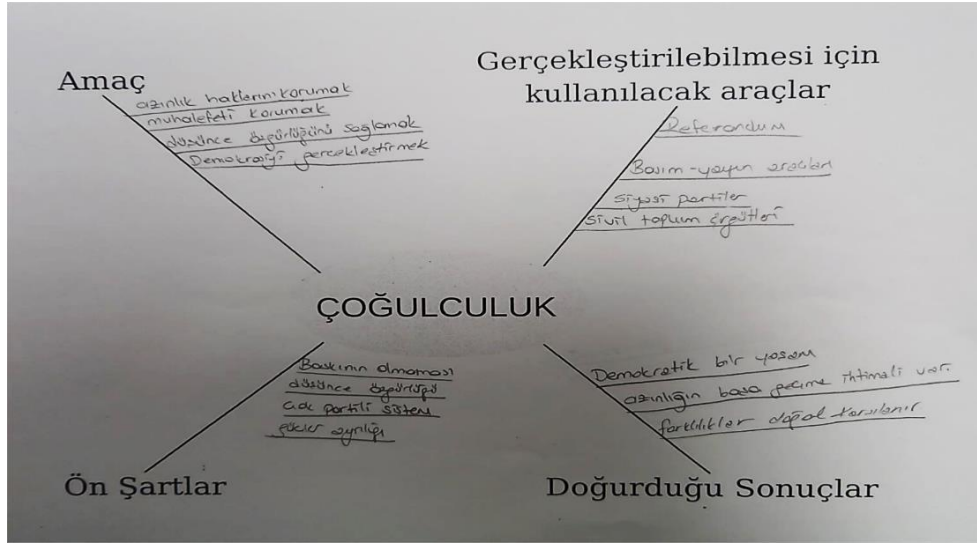
Etkinlikler sonunda demokrasi kavramıyla ilgili yanlışları giderilen öğrencilerin ise “*Hükmetme gücünün halka verildiği, halkın bunu doğrudan veya dolaylı olarak kullandığı yönetim biçimi*” (Ö3) ve “*Halkın kendi kendini yönetmesi*” (Ö24) şeklinde ifadeler kullandığı görülmüştür. Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde demokrasiyi yönetim biçimi olarak ifade edebildikleri, kısmen kitaplarda yer alan demokrasinin ilk tanımını yapabildikleri ancak detaylı açıklamalara yer vermedikleri görülmektedir.

Demokraside Çoğulculuk kavramında eylem planı uygulanması öncesinde 7 öğrencide (Ö11, Ö16, Ö18, Ö21, Ö25, Ö28, Ö30) kavram yanlışlığı olduğu belirlenirken uygulama sonrasında ise kavram yanlışlığı belirlenen öğrenci sayısının 3'e (Ö3, Ö5, Ö30) düştüğü görülmüştür.

Demokraside Çoğulculuk kavramı ile ilgili kavram yanlışları giderilen öğrencilerin “*Çoğunluğun oyunu alan kişinin yönetime geçmesi ancak azınlık da önemsenir. Azınlık da bir gün iktidara geçebilir.*” (Ö11) ve “*Çoğulculuk bir ülkede azınlığın da bir gün başa*

geçebileceğini savunan anlayıştır.” (Ö21) şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin ifadelerine bakıldığında çoğulculuk kavramını tanımlarken azınlığın haklarından bahsettikleri, çoğunluğun yanında azınlığın da bir gün iktidar olabileceğini ifade ettikleri, kavramla ilgili doğru bir anlayışa sahip oldukları söylenebilir.

Aynı zamanda Ö21’in beşinci hafta çoğulculuk kavramı ile ilgili doldurduğu çalışma yaprağı Görsel 4.4.’te yer almaktadır.



Görsel 4.4. Bir öğrencinin çoğulculuk kavramı ile ilgili doldurduğu örümcek haritası örneği

Ö21’nin çalışma yaprağına bakıldığında çoğulculuğun demokrasiyi gerçekleştirmeyi, azınlık haklarını korumayı, muhalefeti korumayı ve düşünce özgürlüğünü gerçekleştirmeyi amaçladığı, baskısız, özgür, çok partili sistemin ve güçler ayrılığının olduğu durumlarda gerçekleşebileceği; gerçekleştirebilmek için referandum, siyasi partiler, sivil toplum örgütleri gibi araçlara ihtiyaç olduğu ve sonucunda demokratik yaşam, azınlığın iktidar olabilme ihtimali ve farklılıkların doğal karşılanması gibi sonuçları doğurduğunu örümcek haritası üzerinde ifade ettiği görülmektedir.

Çoğulculuk kavramı ile ilgili kavram yanılgısı devam eden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında ise çoğunluğun sesinin önemli olduğunu ve çoğulculuk anlayışının tam aksine azınlığın haklarının önemsenmediğini ifade ettikleri, kavramla ilgili yanlış bir anlayışa sahip oldukları “Azınlık durumunda kalan insanlardır.” (Ö3) ve “Çoğunluğun sesi duyulur, azınlık önemsenmez. Mutlak hakimiyet vardır.” (Ö5) ifadelerinden hareketle söylenebilir.

Eylem planında beşinci hafta uygulanan etkinlik kapsamında konu edilen son kavram olan demokraside çoğunluk kavramıyla ilgili eylem planı uygulanması öncesinde 7 öğrencide (Ö1, Ö3, Ö16, Ö18, Ö28, Ö30, Ö31) kavram yanlışlığı belirlenirken son uygulamada kavram yanlışlığı belirlenen öğrenci sayısı 4'e (Ö1, Ö5, Ö11, Ö29) düşmüştür.

Demokraside çoğunluk kavramı ile ilgili kavram yanlışlığı giderildiği düşünülen öğrenciler “*Oyların çoğunu alan çoğunluk demektir. %50+1 ile kazanır.*” (Ö3), “*Mutlak çoğunluğun söz sahibi olmasıdır.*” (Ö16) ve “*Çoğunluğun oyunu alanların yönetime geçmesidir.*” (Ö18) şeklinde ifadeler kullandıkları görülmüştür. Cevaplardan hareketle çoğunluğun oyunu alanın kazanması ve yönetime geçmesi, mutlak çoğunluğun söz sahibi olması şeklinde çoğunluk kavramının ayırt edici özelliklerine değinerek tanımlama yaptıkları görülmektedir

Aynı zamanda odak grup görüşmelerinde öğrencilerin çoğunluk ile çoğulculuk kavramlarını “*Çoğunluk, çoğunluğun fikrinin dikkate alınması, çoğulculuk ise çoğunluğun fikrinin yanında azınlıkta kalanların da fikrinin önemsenmesidir.*” (Ö19) şeklinde açıklama yaparak çoğunluk ve çoğulculuk arasındaki farklılıkların doğru bir şekilde ifade edildiği görülmektedir.

Uygulama sonunda çoğunluk kavramı ile ilgili kavram yanlışlığı devam eden öğrencilerin cevapları incelendiğinde ise öğrenciler tarafından çoğunluğun kararını önemsemediğine doğru bir şekilde vurgu yapılsa da çoğunluk ilkesinin demokrasinin gerçekleşmesine engel olacak şekilde ve sınırlarına değinilmeden azınlık haklarının reddedildiği bir anlayış olarak ifade edildiği ve kavramın bilimsel tanımından uzak ifadeler kullanıldığı görülmektedir. Çoğunluk bir demokrasi ilkesi olarak insan hak ve özgürlüklerine ters düşmemelidir. Kavramla ilgili doğru ve net bir anlayışa sahip olmadığı düşünülen öğrencilerin örnek ifadeleri “*Çoğunluğun kararı önemlidir. Azınlık haklarının hiçbir önemi yoktur.*” (Ö1), “*Çoğunluğun oyunu alan kişinin yönetime geçmesidir. Azınlık fikirleri önemsenmez.*” (Ö11) ve “*Seçim sonunda mutlak bir kavram olması ve diğer bireylerin problemi umursanmaz.*” (Ö29) şeklindedir.

Öğrencilerin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında kavram tanımlama formuna demokraside çoğunluk kavramıyla ilgili yazdıkları ifadelerden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve etkinliklerin öğretim sürecini iyileştirip iyileştirmediğine bakılmıştır. Bu bağlamda demokraside çoğunluk kavramına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve uygulama sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanlar arasındaki değişim

ilişkili örneklem t testi ile sınanmıştır. Tablo 4.7.'de kavrama ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.7. Dördüncü hafta kapsamında demokraside çoğunluk kavramına ilişkin uygulama öncesi ve sonrası elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları

	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Demokraside Çoğunluk Kavramı Uygulama Öncesi	31	1,26	0,965	30		
Demokraside Çoğunluk Kavramı Uygulama Sonrası	31	2,61	0,761	30	-5,897	0,000

Tablo 4.7.'deki t testi bulgularına bakıldığında demokraside çoğunluk kavramında öğrencilerin uygulama öncesi aldıkları puanların ortalaması 1,26 iken uygulama sonrasında elde edilen puanların ortalamasının 2,61'e yükseldiği ve bu puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($t(30)=-5,897$; $p<0,01$).

Beşinci hafta kapsamında konu edinilen demokrasi ve demokraside çoğulculuk kavramlarına ilişkin eylem planı uygulanması öncesinde ve sonrasında elde edilen puanların normal dağılım göstermediği belirlendiği için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Demokrasi kavramına ilişkin analiz bulguları Tablo 4.8'de, demokraside çoğulculuk kavramına ilişkin analiz bulguları ise Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.8. Beşinci hafta kapsamında demokrasi kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Demokrasi Kavramı Uygulama Öncesi-Uygulama Sonrası	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	3	15,50	46,50		
Pozitif Sıralar	22	12,66	278,50	-3,213	0,001
Fark Olmayan	6				

Tablo 4.8.'deki bulgulara bakıldığında katılımcı grubun demokrasi kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu

söylenbilir ($Z=-3,213$; $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani uygulama sonrası puanları lehine olduğu söylenbilir.

Tablo 4.9. Beşinci hafta kapsamında demokraside çoğulculuk kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Demokraside Çoğulculuk Kavramı Uygulama Öncesi-Uygulama Sonrası	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	2	4,75	9,50		
Pozitif Sıralar	27	15,76	425,50	-4,643	0,000
Fark Olmayan	2				

Tablo 4.9.'daki analiz bulgularına bakıldığında katılımcı grubun demokraside çoğulculuk kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenbilir ($Z=-4,643$; $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani uygulama sonrası puanları lehine olduğu söylenbilir.

4.2.6. Doğrudan demokrasi, yarı doğrudan demokrasi, temsili demokrasi ve referandumla ilgili kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik etkinlikler ve bulgular

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının kavram yanlışları belirlendikten sonra eylem planı hazırlanmıştır. (05.12.2022). Bir önceki haftanın konusu tekrar edildikten sonra altıncı haftanın konusu olan Demokrasi ile İlgili Sınıflandırmalar konusu dersin hocası ve araştırmacının iş birliği ile işlenmiştir. Ders, soru cevap düz anlatım ve tartışma teknikleri işe koşularak işlenmiştir. Konuyla paralel olacak şekilde *doğrudan demokrasi, yarı doğrudan demokrasi, temsili demokrasi ve referandum* kavramları ele alınmıştır. Bu kavramlar ile ilgili öğrencilere 10. etkinlik olan Zihin Haritası yaptırılmıştır. Öğrencilerin yapmış olduğu zihin haritalarından örnekler EK-9'da yer almaktadır.

Öğrencilerin henüz 2. sınıf olmaları ve Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini almamış olmaları sebebiyle araştırmacı tarafından öğrencilere öncelikle zihin haritasının ne olduğuyla ve nasıl yapılabileceği ile ilgili bilgilendirici bir sunum yapılmıştır. Ardından öğrencilere

Halkın egemenliğini temsilci ve aracı olmadan bizzat kendisinin kullanması, ideal demokrasi şekli olsa da günümüzde kullanımının sınırlı olması şeklindeki ifadelerden hareketle öğrencilerin kavramla ilgili doğru bir anlayışa sahip oldukları söylenebilir.

Doğrudan demokrasi kavramıyla ilgili kavram yanlışlığı devam eden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında kavramın içerisinde geçen “doğrudan” kelimesinin çağrıştırdığı anlama yönelik tanımlamalar yapıldığı görülmüştür. Örneğin Ö24’ün kavramı “*Halkın yöneticilerini doğrudan seçmesi*” olarak ifade etmesi, Ö26’nın “*Vatandaşların seçimde birebir oy kullanması. Bir alanda tüm vatandaşlar toplanır ve oylama yapılır.*” şeklinde ifade etmesi, Ö9’un “*Halkın direkt yönetici ile teması geçmesi arada kimse olmadan.*” şeklinde ifade etmesi doğrudan demokrasiyi içerisinde geçen “doğrudan” kelimesinden dolayı “birebir uygulama, doğrudan seçme, direkt yönetici ile temas” olarak hatalı ve eksik bir şekilde anlamlandırdıkları söylenebilir.

Yarı doğrudan demokrasi kavramına bakıldığında eylem planı uygulanması öncesinde 4 öğrencide (Ö3, Ö11, Ö13, Ö28) belirlenen kavram yanlışlığı uygulama sonrasında 1 öğrencide (Ö24) belirlenmiştir. Kavram yanlışlığı giderilen öğrencilerin yarı doğrudan demokrasiyle ilgili ifadelerine bakıldığında “*Temsili ve doğrudan demokrasinin birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Halk gerekli durumlarda yönetime katılır. Referandum, halk vetosu, temsilcilerin azli gibi araçlar kullanılır.*” (Ö11) ve “*Halkın sahip olduğu egemenliği temsilciler aracılığıyla kullandığı gerektiğinde kendisinin de bu sürece katıldığı demokrasi türüdür.*” (Ö13) şeklinde ifadeler kullandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin halkın sahip olduğu egemenliği temsilciler aracılığı ile kullanmasının yanı sıra bizzat kendisinin de gerekli karar alma süreçlerine referandum, halk vetosu, temsilcilerin azli gibi uygulamalar yoluyla katılması, doğrudan ve temsili demokrasinin birleşimi olması şeklindeki ifadeleri kavramla ilgili doğru ve net bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir.

Yarı doğrudan demokrasi ile ilgili kavram yanlışlığı devam eden Ö24 “*Referandum yoluyla halkın yöneticilerini seçmesi.*” şeklinde ifade etmiştir. İfadeye bakıldığında yarı doğrudan demokraside uygulanan referandumdan bahsettiği görülmektedir. Ancak referandum yöneticilerin seçildiği bir oylama olmaktan ziyade anayasa değişikliği, yasaların kabulü gibi önemli adımların halkın iradesine bırakıldığı oylamalardır. Aynı zamanda yarı doğrudan demokrasi sadece referanduma dayanmadığı için öğrencinin kavramla ilgili net bir anlayışa sahip olmayıp bilgisinin kısıtlı olduğu görüldüğünden bu ifadesi kavram yanlışlığı

olarak değerlendirilmiştir.

Temsili demokrasi kavramıyla ilgili eylem planı uygulanması öncesinde belirlenen kavram yanlışlarına bakıldığında 5 öğrencide (Ö11, Ö12, Ö13, Ö26, Ö27) belirlenen kavram yanlışları uygulama sonrasında 2 öğrencide (Ö15, Ö31) belirlenmiştir. Temsili demokrasi ile ilgili kavram yanlışlığı giderilen öğrencilerin cevaplarına bakıldığında “*Halkın sahip olduğu egemenliği temsilciler aracılığıyla kullandığı demokrasidir.*” (Ö13) ve “*Şu anki sistemdir. Birer temsilci seçeriz ve o temsilci halkın yerine görüş sunar.*” (Ö26) şeklinde cevaplar verdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin temsili demokrasiyle ilgili olarak halkın sahip olduğu egemenliği temsilcilere devretmesi, halkın temsilcilerini seçmesi ve seçilen temsilcilerin halk adına karar vermesi olarak doğru ve net ifadeler kullandıkları görülmektedir.

Temsili demokrasi ile ilgili kavram yanlışlığı devam eden Ö31’in “*Halk sorumluluğu burada temsilcilere verir. İsteddiği zaman müdahale eder.*” şeklindeki açıklamasına bakıldığında temsili demokrasi ve yarı doğrudan demokrasi kavramını karıştırdığı böylece kavramla ilgili doğru bir anlayışa sahip olmadığı görülmektedir. Ö15 ise “*Haklarımızı geçici süreliğine temsilcilere devretmek.*” şeklinde kullandığı ifade hakların değil egemenliğin geçici süreliğine devredilmesiyle ilgili olduğu için kavramla ilgili anlayışının sınırlı olduğu görülmüş ve bu ifade kavram yanlışlığı olarak değerlendirilmiştir.

Referandum kavramına bakıldığında eylem planı uygulanması öncesinde 12 öğrencide (Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö18, Ö23, Ö24, Ö28) belirlenirken uygulama sonrasında 1 öğrencide (Ö14) belirlenmiştir. Referandum ile ilgili kavram yanlışlığı giderilen öğrencilerin kavram tanımlama formuna yazdıkları cevaplarına bakıldığında “*Kanunların halk oylamasına sunulması*” (Ö10) ve “*Halk oylaması. Çıkarılan yasaları halk oylamasına sunmak.*” (Ö7) şeklindeki ifadeler kullandıkları görülmektedir. Kararların, kanun taslaklarının halkın oylamasına sunulması şeklinde kavram ile ilgili net açıklamalar yaptıkları görülmektedir.

Referandum kavramı ile ilgili kavram yanlışlığı belirlenen Ö14 “*Kısacası oy kullanmaktır. Herhangi bir yönetici seçmek için uygulanan yöntem.*” şeklinde ifade etmiştir. İfadeye bakıldığında kanun taslaklarını halkın onayına sunulması gibi kavramın ayırt edici özelliklerine değinilmediği bunun yerine kavramın daha çok seçme ve seçilme hakkı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Öğrencinin referandumla ilgili sınırlı bilgiye sahip olduğu söylenebilir.

Altıncı hafta kapsamında konu edinilen doğrudan demokrasi, yarı doğrudan demokrasi ve temsili kavramlarına ilişkin eylem planı uygulanması öncesinde ve sonrasında elde edilen puanların normal dağılım göstermediği belirlendiği için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Doğrudan demokrasi kavramına ilişkin analiz bulguları tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. *Altıncı hafta kapsamında konu edinilen doğrudan demokrasi kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

Doğrudan Demokrasi Kavramı Uygulama Öncesi-Uygulama Sonrası	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	1	11,50	11,50		
Pozitif Sıralar	28	15,13	423,50	-4,510	0,000
Fark Olmayan	2				

Tablo 4.10.’daki bulgulara bakıldığında katılımcı grubun doğrudan demokrasi kavramına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($Z=-4,510$; $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani uygulama sonrası puanları lehine olduğu söylenebilir.

Yarı doğrudan demokrasi kavramına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz bulguları tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Altıncı hafta kapsamında konu edinilen yarı doğrudan demokrasi kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

Yarı Doğrudan Demokrasi Kavramı Uygulama Öncesi-Uygulama Sonrası	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0	0	-4,844	0,000
Pozitif Sıralar	30	15,50	465,00		
Fark Olmayan	1				

Tablo 4.11.'deki bulgulara bakıldığında katılımcı grubun yarı doğrudan demokrasi kavramına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($Z=-4,844$; $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani uygulama sonrası puanları lehine olduğu söylenebilir.

Temsili demokrasi kavramına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz bulguları Tablo 4.12'te verilmiştir.

Tablo 4.12. *Altıncı hafta kapsamında konu edinilen temsili demokrasi kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

Temsili Demokrasi Kavramı Uygulama Öncesi-Uygulama Sonrası	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	2	5,00	10,00		
Pozitif Sıralar	28	16,25	455,00	-4,715	0,000
Fark Olmayan	1				

Tablo 4.12.'deki bulgulara bakıldığında öğrencilerin temsili demokrasi kavramına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($Z=-4,715$; $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani uygulama sonrası puanları lehine olduğu söylenebilir.

Altıncı hafta kapsamında konu edinilen referandum kavramına ilişkin eylem planı uygulanması öncesinde ve sonrasında elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkili örneklem t testi ile sınanmıştır. Tablo 4.13.'te bu sınamaya ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.13. *Altıncı hafta kapsamında konu edinilen referandum kavramına ilişkin uygulama öncesinden ve uygulama sonrasında elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları*

	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Referandum Kavramı	31	1,10	0,908	30		
Uygulama Öncesi						
Referandum Kavramı	31	2,55	0,624	30	-8,126	0,000
Uygulama Sonrası						

Tablo 4.13'teki t testi bulgularına bakıldığında referandum kavramında öğrencilerin uygulama öncesi aldıkları puanların ortalaması 1,10 iken uygulama sonrasında 2,55'e yükseldiği görülmektedir. Puanlar arasındaki bu farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($t(30)=-8,126$ ve $p<0,01$).

4.2.7. Özgürlük, hesap verilebilirlik, güçler ayrılığı, demokratik katılım, hukukun üstünlüğü ve şeffaflıkla ilgili kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik etkinlikler ve bulgular

Araştırma kapsamında yedinci eylem planı hazırlanmıştır (12.12.2022). Demokrasinin Güncel Durumu Eleştiriler ve Sorunlar konusu işlenmiştir. Ders işlenirken soru cevap, tartışma ve düz anlatım tekniklerinden yararlanılmıştır. Eylem planında yedinci hafta kapsamında dersin sonunda *özgürlük, hesap verilebilirlik, güçler ayrılığı, demokratik katılım, hukukun üstünlüğü, şeffaflık* kavramlarını ele alan 11. etkinlik olan Kavram Bulmacası (EK-7) uygulanmıştır. Ardından öğrencilerden günlükler toplanmış ve ders bitirilmiştir.

Özgürlük kavramı ile ilgili eylem planı uygulanmadan önce kavram yanlışlığı belirlenen 3 öğrenci (Ö5, Ö9, Ö23) var iken eylem planı uygulama sonrası kavram yanlışlığı olan öğrenci sayısı 1'e (Ö17) düşmüştür. Kavram yanlışlıklarını giderilen öğrencinin kavram tanımlama formuna yazdığı "*Genel tanımda kişinin istediğini dilediği gibi yapmasıdır. Ama demokratik olarak özgürlük kişinin hakları doğrultusunda toplumun diğer bireylerini rahatsız etmeden dilediğini yapmasıdır.*" (Ö23) ifadesinden hareketle öğrencinin özgürlüğün bireyin sahip olduğu sınırsız imkanlar olmadığı ve başkalarının da özgürlüğünün dikkate alınması gerektiğine doğru bir şekilde vurgu yapabildiği görülmektedir. Özgürlükle ilgili kavram yanlışlığı devam eden öğrencinin (Ö17) forma "*Bireyin istediğini istediği yerde istediğince yapmasıdır. Ancak insan haklarını gözetmeden yapmasıdır.*" ifadelerini yazdığı

görülmektedir. Öğrencinin kavramla ilgili insan haklarının gözetilmeme durumunu yanlış ifade ettiği, kavramla ilgili yanlış bir anlayışa sahip olduğu görülmektedir.

Hesap verilebilirlik kavramında eylem planı öncesi uygulanan formda 4 öğrencide (Ö3, Ö13, Ö25, Ö28) kavram yanlışlığı belirlenirken uygulama sonunda 1 öğrencide (Ö17) kavram yanlışlığı belirlendiği görülmektedir. Kavram yanlışlığı giderilen öğrencilerin kavram tanımlama formuna “*Genelde yöneticilerde olması gereken bir olgudur. Yaptığın işten sonra halka hesap verilebilmesidir.*” (Ö3) ve “*Kamuya her zaman açık olmalı. Gizli ve arkadan iş çevirme gibi olayların olmadığıdır, olursa da bunun halka ispatını ifade eder.*” (Ö13) ifadelerini yazmışlardır. İfadelere bakıldığında demokrasinin hesap verilebilirlik ilkesinin yönetici kesimi kapsadığı, yöneticilerin kamuoyuna açık bir şekilde gerçekleşmesi gereken icraatları halka izah etme konusunda sorumluluklarının olduğunu ifade ettikleri, kavramla ilgili bilgilerinin kavramı açıklamada yeterli olduğu görülmektedir.

Kavram yanlışlığı devam eden Ö17 ise “*Alınan kararların tüm halkın önünde açık ve anlaşılır bir şekilde sunulabilmesidir.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencinin ifadesinden hareketle demokraside hesap verilebilirlikle demokraside şeffaflık kavramlarını karıştırdığı ve hesap verilebilirlik kavramıyla ilgili sınırlı bir anlayışa sahip olduğu söylenebilir.

Güçler ayrılığı kavramına bakıldığında uygulama öncesi kavram yanlışlığı belirlenen 3 öğrenci (Ö9, Ö10, Ö16) var iken uygulama sonunda 1 öğrencide (Ö16) kavram yanlışlığının devam ettiği görülmüştür. Kavram yanlışlığı giderilen öğrencilerin ifadeleri “*Yasama, yürütme ve yargı mekanizmalarının birbirinden ayrı kurum ve kişiler tarafından işlenmesi.*” (Ö9) ve “*Yasama, yürütme ve yargının birbirinden ayrılması.*” (Ö10) şeklindedir. İfadelere bakıldığında güçler ayrılığı kavramının bilimsel tanımını yapabildikleri ancak kavramla ilgili detaylı açıklamalar yapmadıkları görülmektedir.

Kavram yanlışlığı devam eden 1 öğrencinin (Ö16) “*Bir ülkenin birden çok siyasi partiyle temsilidir.*” şeklindeki ifadesinden yola çıkarak kavramın güçlerin tek bir organda toplanmaması durumunu siyasi partiler ile açıkladığı ancak bunun da demokraside çoğulculuk ilkesi ile daha çok bağdaştığı ve güçler ayrılığı ile ilgili anlayışının sınırlı kaldığı söylenebilir.

Demokratik katılımıla ilgili uygulama öncesinde 9 öğrencide (Ö1, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18, Ö28, Ö30) belirlenen kavram yanılgıları uygulama sonunda 4 öğrencide (Ö8, Ö20, Ö28, Ö30) devam ettiği görülmektedir. Kavram yanılgısı giderilen öğrencilerin ifadeleri “*Halkın seçme ve kanun oluşturma sürecine katılması.*” (Ö1) ve “*Bireylerin toplumsal, siyasal ve sosyal yaşama aktif katılımını ifade eder. Bireyler müzakerelere katılır, oy kullanır ve sorunlara çözüm üretirler.*” (Ö12) şeklindedir. İfadelere bakıldığında öğrencilerin demokratik katılımı bireylerin demokratik süreçlerde aktif rol alması, sorunlara çözümler üretmesi şeklinde doğru bir anlayışla özetledikleri görülmektedir.

Kavram yanılgısı devam eden öğrencilerin ise “*Herkesin bir oyla seçime katılmasıdır.*” (Ö28) ve “*Bireylerin demokraside belli katılımlara sahip olması. Seçme ve seçilme hakkı gibi. Halkın söz sahibi olması.*” (Ö30) şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. İfadelere bakıldığında öğrencilerin demokratik katılım ile eşitlik demokrasi kavramları arasında doğru bir ilişki kurdukları görülse de demokratik katılımı net bir şekilde ifade edecek bir şekilde açıklamadıkları görülmektedir.

Hukukun üstünlüğü kavramında uygulama öncesinde 5 öğrencide (Ö1, Ö6, Ö25, Ö27, Ö31) görülürken uygulama sonunda 2 öğrencide (Ö5, Ö29) devam ettiği görülmüştür. Kavram yanılgısı giderilen öğrenciler hukukun üstünlüğünü “*Bir devlette en üst ve hükmedici güç olarak ifade edilir.*” (Ö1) ve “*Hukukun herkesi bağlaması ve her şeyden üstün olması durumudur.*” (Ö27) şeklinde tanımlamışlardır. Tanımlara bakıldığında hukukun, hukuk kurallarının her şeyden üstün olduğu, kişileri ya da kurumlara özel ayrıcalıklar tanımadığını ifade ettikleri, kavramla ilgili doğru bir anlayışa sahip oldukları görülmektedir.

Kavram yanılgısı devam eden öğrencilerin ise “*Toplum düzenleyen kuralların yetersiz olduğu durumlarda hukuk kurallarının uygulanmasıdır.*” (Ö5) ve “*Devlet kademesinde en üst kademede bulunan kanunlardır.*” (Ö29) şeklinde kavramı bilimsel olarak açıklamayan tanımlar yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin hukukun üstünlüğünü hukuk kurallarının uygulanması ve kanunlar ile ilişkilendirdikleri görülse de kavramı tam olarak açıklayamadıkları böylece kavramla ilgili sınırlı bir anlayışa sahip oldukları söylenebilir.

Demokraside şeffaflık ile ilgili uygulama öncesinde 6 öğrencide (Ö1, Ö3, Ö15, Ö21, Ö22, Ö28) belirlenen kavram yanılgısı uygulama sonunda 3 öğrencide (Ö4, Ö6, Ö27) devam ettiği görülmektedir. Kavram yanılgısı giderilen öğrenciler şeffaflığı “*Alınan kararların ve*

kanunların kamuoyuna açık olmasıdır.” (Ö1) ve “Her şeyin kamuoyuna açık bir şekilde olmasıdır.” (Ö3) olarak ifade ettikleri görülmektedir. İfadelerden yola çıkarak öğrencilerin kavramla ilgili doğru ifadeler kullandıkları, şeffaflığı kamuoyuna açıklık ile ilişkilendirdikleri, süreçlerin halktan gizli değil halkın önünde gerçekleştiğini ifade ettikleri görülmektedir. Kavram yanılığı devam eden Ö6 kavramı “Hesap verilebilirlik.” ve Ö27 ise “Yasaların açık ve net olmasıdır.” şeklinde ifade etmiştir. İfadelere bakıldığında öğrencilerin kavramla ilgili net bir anlayışa sahip olmadıkları, kavramı hesap verilebilirlik ile karıştırdıkları ve kanunların okunabilirliği üzerinden bilimsel olmayan yorum yaptıkları görülmektedir.

Öğrencilerin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında kavram tanımlama formuna yedinci hafta kapsamında konu edinilen özgürlük, güçler ayrılığı, demokratik katılım ve şeffaflık kavramlarıyla ilgili yazdıkları ifadelerden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve etkinliklerin öğretim sürecini iyileştirip iyileştirmediğine bakılmıştır. Bu kavramlara ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve uygulama sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanlar arasındaki değişim ilişkili örneklem t testi ile sınanmıştır.

Tablo 4.14 . Yedinci hafta kapsamında özgürlük, güçler ayrılığı, demokratik katılım ve şeffaflık kavramlarına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları

	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Özgürlük Kavramı Uygulama Öncesi	31	2,45	0,675	30		
Özgürlük Kavramı Uygulama Sonrası	31	2,81	0,543	30	-2,990	0,006
Güçler Ayrılığı Kavramı Uygulama Öncesi	31	1,61		30		
Güçler Ayrılığı Kavramı Uygulama Sonrası	31	2,94		30	-6,840	0,000

Tablo 4.14. (Devam) *Yedinci hafta kapsamında özgürlük, güçler ayrılığı, demokratik katılım ve şeffaflık kavramlarına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları*

Demokratik Katılım	31	0,81	30		
Kavramı Uygulama Öncesi					
Demokratik Katılım	31	2,58	30	-7,697	0,000
Kavramı Uygulama Sonrası					
Şeffaflık Kavramı	31	1,48	30		
Uygulama Öncesi				-4,462	0,000
Şeffaflık Kavramı	31	2,74	30		
Uygulama Sonrası					

Tablo 4.14'deki veriler incelendiğinde uygulama öncesi özgürlük kavramında öğrencilerin aldığı puanların ortalaması 2,45 iken uygulama sonrasında ortalamasının 2,81 'e yükselmesine rağmen bu puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılabilir ($t(30)=-2,99$; $p>0,001$).

Uygulama öncesi güçler ayrılığı kavramında öğrencilerin aldığı puanların ortalaması 1,61 iken uygulama sonrasında ortalamasının 2,94'e yükseldiği ve ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir ($t(30)=-6,840$; $p\leq 0,001$).

Uygulama öncesi demokratik katılım kavramında öğrencilerin aldığı puanların ortalaması 0,81 iken uygulama sonrasında ortalamasının 2,58'e yükseldiği ve ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir ($t(30)=-7,697$; $p\leq 0,001$).

Uygulama öncesi haymatlos kavramında öğrencilerin aldığı puanların ortalaması 1,48 iken uygulama sonrasında ortalamasının 2,74'e yükseldiği ve ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir ($t(30)=-4,462$; $p<0,001$).

Yedinci hafta konu edinen hesap verilebilirlik ve hukukun üstünlüğü kavramlarında eylem planı uygulanması öncesinde ve sonrasında elde edilen puanların normal dağılım göstermediği belirlendiği için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Hesap verilebilirliğe ilişkin analiz bulguları Tablo 4.15'te verilmiştir:

Tablo 4.15. Yedinci hafta kapsamında konu edinilen demokraside hesap verilebilirlik kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Hesap Verilebilirlik Kavramı Uygulama Öncesi-Uygulama Sonrası	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	1	5	5		
Pozitif Sıralar	23	12,83	295,00	-4,199	0,000
Fark Olmayan	7				

Tablo 4.15.'teki bulgulara bakıldığında katılımcı grubun hesap verilebilirlik kavramına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($Z=-4,199$; $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani uygulama sonrası puanları lehine olduğu görülmektedir.

Hukukun üstünlüğüne ilişkin bulgular Tablo 4.16.'da verilmiştir:

Tablo 4.16. Yedinci hafta kapsamında konu edinilen hukukun üstünlüğü kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Hukukun Üstünlüğü Kavramı Uygulama Öncesi-Uygulama Sonrası	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	2	5,50	11,00		
Pozitif Sıralar	23	13,65	314,00	-4,134	0,000
Fark Olmayan	6				

Tablo 4.16.'daki bulgulara bakıldığında katılımcı grubun hukukun üstünlüğü kavramına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($Z=-4,134$; $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani uygulama sonrası puanları lehine olduğu görülmektedir.

4.2.8. Ödev ve sorumlulukla ilgili kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik etkinlikler ve bulgular

Eylem planı kapsamında sekizinci haftada (19.12.2022) araştırmacı rahatsızlığı nedeniyle uygulamaya katılamamıştır. Bu nedenle araştırmacının danışmanı aynı zamanda dersin öğretmeni olduğu için ilgili haftayı yönetmiştir. Dersin öğretmeni demokratik katılım, demokratik hayat ve demokrasi eğitimi konusunu işlemiştir. Devamında beyin fırtınası ve düz anlatım tekniği ile ders işlenmiştir. Demokratik katılım kapsamında öğrencilerle ödev ve sorumluluklar hakkında soru cevap tekniği işe koşularak tartışma ortamı yaratılmıştır. Öğrencilerin bu iki kavram arasındaki ayrımın farkına varmaları hedeflenmiştir. Dersin sonunda öğrencilerin sekizinci haftaya ilişkin günlükleri toplanmış ve ders bitirilmiştir.

Ödev kavramına ilişkin bulgulara bakıldığında uygulama öncesinde 14 öğrencide (Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25) belirlenen kavram yanlışları uygulama sonrasında 5 öğrenciye (Ö17, Ö21, Ö25, Ö27, Ö31) düşmüştür. Bu noktada katılımcıların yarısından fazlasının kavram yanlışlarının giderildiği söylenebilir. Kavram yanlışlığı giderilen ifadelerle bakıldığında öğrencilerin ödev kavramını “*Tanınan haklar sonucunda devletin bizden bekledikleridir.*” (Ö14) ve “*Kişinin üzerine düşen yükümlülükler*” (Ö10) şeklinde ifadeler kullandıkları görülmüştür.

İfadelerle bakıldığında katılımcıların uygulama öncesinde olduğu gibi ödev ile sorumluluk kavramını karıştırmadan ifade edebildikleri, ancak ifadelerinin sınırlı olduğu buna rağmen tanınan haklar sonucu vatandaşların yerine getirmesi gereken görevler olarak ifade edebildikleri görülmektedir.

Ödev kavramında kavram yanlışlığı devam eden öğrencilerin ise “*Kendi veya devleti için yapması gereken ama yasal zorunluluğu olmayıp vicdan ile sınanan görevlerdir.*” (Ö27) “*Kişinin yapması kendi tercihinde olduğu görevlerdir.*” (Ö21) şeklindeki ifadelerinden hareketle ödev ile sorumluluk kavramlarını karıştırmaya devam ettikleri, yapılan etkinliklerin bu öğrenciler için sınırlı kaldığı söylenebilir.

İkinci hafta eylem planında son olarak sorumluluk kavramı ele alınmıştır. Sorumluluk kavramına ilişkin bulgulara bakıldığında uygulama öncesinde sadece 5 öğrencinin (Ö5, Ö6, Ö12, Ö16, Ö18) kavramı tanımlayıp detaylı açıklamalara yer verdikleri görülmüştür. Bu öğrenciler dışında kalan öğrencilerin kavramla ilgili yanlışlıklara sahip oldukları belirlenmiştir. Son uygulamaya bakıldığında 9 öğrencide (Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö17, Ö21, Ö27, Ö30, Ö31) kavram yanlışlığının devam ettiği belirlenmiştir.

Sorumluluk kavramında kavram yanlışlığı giderilen öğrencilerin “*Bireyin içselleştirerek ne yapıp ne yapmaması gerektiğini bilmesidir.*” (Ö1) ve “*Bireyin kendi rızasıyla yaptığı ve sorumluluğunu üstlendiği şeylerdir. Kendisi dışında başkasına karşı da yerine getirdiği yükümlülüklerdir.*” (Ö11) ifadelerinden hareketle vatandaş olarak ortaya koyduğumuz eylemlerin ödev kavramında olduğu gibi dışsal motivasyonla değil içsel motivasyonla sergilendiğini ifade ettikleri söylenebilir.

Kavram yanlışlığı devam eden öğrencilerin ise içsel motivasyon yerine dışarıdan yasal bir dayatma sonucu eylemlerin, görevlerin gerçekleştirildiğini ifade etmeleri sorumluluk ile ödev kavramını karıştırmaya devam ettiklerini göstermektedir. Bununla ilgili örnek öğrenci görüşü şu şekildedir: “*Devlet veya kendi için gerekli ve bazı yasal zorunluluğu olan görev.*” (Ö27)

Dönem sonunda kavram tanımlama formu tekrardan uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında kavram tanımlama formuna ödev ve sorumluluk kavramlarıyla ilgili yazdıkları ifadelerden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve etkinliklerin öğretim sürecini öğrenci puanı açısından iyileştirip iyileştirmediğine bakılmıştır. Bu bağlamda ödev kavramında uygulama öncesi ve sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkili örneklem t testi ile sınanmıştır. Tablo 4.17.’de ödev kavramına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.17 . Sekizinci hafta kapsamında ödev kavramına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları

	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ödev Kavramı Uygulama Öncesi	31	1,32	0,748	30		
Ödev Kavramı Uygulama Sonrası	31	2,19	1,046	30	-4,338	0,000

Uygulama öncesi ödev kavramında öğrencilerin aldığı puanların ortalaması 1,32 iken uygulama sonrasında ortalamanın 2,19’a yükseldiği ve ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir ($t(30)=-4,338$; $p \leq 0,001$).

Sekizinci hafta konu edinen sorumluluk kavramında eylem planı uygulanması öncesinde ve sonrasında elde edilen puanların normal dağılım göstermediği belirlendiği için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Sorumluluğa ilişkin analiz bulguları Tablo 4.18’te verilmiştir:

Tablo 4.18. *Sekizinci hafta kapsamında sorumluluk kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

Sorumluluk Kavramı Uygulama Öncesi-Uygulama Sonrası	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	1	7,50	7,50		
Pozitif Sıralar	18	10,14	182,50	-3,704	0,000
Fark Olmayan	12				

Tablo 4.18.’teki bulgulara bakıldığında katılımcı grubun sorumluluk kavramına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($Z=-3,704$; $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani uygulama sonrası puanları lehine olduğu görülmektedir.

4.2.9. Mülteci, Terör ve Uzlaşıyla İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Yönelik Etkinlikler ve Bulgular

Dokuzuncu hafta kapsamında (26.12.2023) Dünya’da ve Türkiye’de İnsan Hakları Sorunu konusu işlenmiştir. Ders bir sunum eşliğinde soru cevap tekniği ve düz anlatım tekniği işe koşularak işlenmiştir. Ders anlatımının ardından haftanın konusuyla ilgili olarak mülteci, terör ve uzlaş kavramlarına değinilmiştir. Ders anlatımından sonra öğrencilere dağıtılan son etkinlik olan KİT (EK-2) ile birlikte öğrencilerin geçmiş haftalardaki kavramları anımsamalarının yanında ilgili haftanın konusu olan terör kavramıyla ilgili de kelime türetmeleri istenmiştir. İlgili haftanın kavramlarına ilişkin KİT’te verilen cevaplar ve sayıları aşağıdaki Tablo 4.19’da yer almaktadır:

Tablo 4.19. *Terör kavramına yönelik algılar*

Kategoriler	Kodlar	Örnek İfadeler
Öğrencilerin terör kavramıyla ilişkilendirdikleri cevaplar	Terörün Sıfatları	<i>Huzuru bozan</i> (Ö12), <i>Saldırganlık</i> (Ö19), <i>Zorbalık</i> (Ö16), <i>Yasadışı</i> (Ö27), <i>başkaldırı</i> (Ö17)
	Terörün Çeşitleri	<i>Amaca Yönelik</i> (Ö23), <i>Siber terör</i> (Ö14), <i>Etnik ve ideolojik</i> (Ö17), <i>İç terör</i> (Ö10)
	Terörü Gerçekleştiren Gruplar	<i>PKK</i> (Ö2), <i>Suç örgütleri</i> (Ö30), <i>ETA</i> (Ö8), <i>PYD</i> (Ö3)
	Terörün Sonuçları	<i>Göç</i> (Ö18), <i>Ölüm</i> (Ö9), <i>Düzensizlik</i> (Ö1), <i>İç karışıklık</i> (Ö27), <i>katliam</i> (Ö19), <i>kargaşa</i> (Ö25), <i>çaresizlik</i> (Ö11),
	Terörün Araçları	<i>Silah</i> (Ö14), <i>Yasal olmayan para</i> (Ö7), <i>canlı bomba</i> (Ö29),

Tablo 4.19’da öğrencilerin terör kavramıyla ilgili algıları ilişkisiz cevap olmadığından öğrencilerin terör kavramıyla ilişkilendirdikleri cevaplar şeklinde kategori oluşturulmuştur. Bu kategori altında terörün sıfatları, terörün çeşitleri, terörü gerçekleştiren gruplar, terörün sonuçları ve terörün araçları olmak üzere beş kod üzerinden algılarını ifade etmişlerdir. Kodlara ilişkin örnek cevaplar incelendiğinde ise öğrencilerin terörün sıfatlarıyla ilgili olumsuz ifadeler kullandıkları, terörün çeşitlerini derste anlatılan bilimsel isimleri ile ifade edebildikleri, terörü gerçekleştirilen gruplara örnekler verdikleri, terörün olumsuz sonuçlarına değindikleri ve terörün gerçekleştiren araçları ifade edebildikleri görülmektedir.

Uygulama öncesi terör kavramında 11 öğrencide (Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö21, Ö28, Ö29, Ö30) kavram yanlışlığı belirlenirken yanlışlıkların uygulama sonunda 2 öğrenciye (Ö9, Ö24) düştüğü görülmüştür. Kavram yanlışlığı giderilen öğrencilerin “*Bir ülkenin düzenini, ülkedeki vatandaşların huzurunu bozmak için yapılan eylemlerdir.*” (Ö2) ve “*Ülkenin, bölgenin huzurunu bozan, güvenlik açısından zarar veren, belirli çeşitleri olan siber, ideolojik gibi örgütler, gruplardır.*” (Ö14) şeklindeki açıklamalarından yola çıkarak

öğrencilerin terörün huzur bozan eylemler olarak ifade edebildikleri, bu eylemlerin sonuçlarını, çeşitlerini ve amaçlarını açıklayabildikleri, kavramla ilgili doğru bir anlayışa sahip oldukları söylenebilir.

Terör ile ilgili kavram yanlışlığı devam eden bir öğrencinin örnek “*Belirli tanımı olmayan, yakan yıkan ve resmi olarak tanınmayan grup.*” (Ö9) ifadesinden hareketle terör örgütü kavramının tanımını yapabildiği görülse de terör kavramını tam olarak karşılamadığı, terör ile terör örgütü kavramlarını karıştırdıkları görülmektedir.

Öğrencilerin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında kavram tanımlama formuna uzlaş kavramıyla ilgili yazdıkları ifadelerden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve etkinliklerin öğretim sürecini öğrenci puanı açısından iyileştirip iyileştirmediğine bakılmıştır. Bu bağlamda uzlaş kavramında uygulama öncesi ve sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkili örneklem t testi ile sınanmıştır. Tablo 4.20.’de uzlaş kavramına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.20 . Dokuzuncu hafta kapsamında uzlaş kavramına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve sonrası kavram tanımlama formundan elde edilen puanların ilişkili örneklem t testi sonuçları

	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Uzlaş Kavramı Uygulama Öncesi	31	1,74	1,125	30		
Uzlaş Kavramı Uygulama Sonrası	31	2,29	0,588	30	-2,725	0,011

Tablo 4.20’ye bakıldığında uygulama öncesi uzlaş kavramında öğrencilerin aldığı puanların ortalaması 1,74 iken uygulama sonrasında ortalamanın 2,29’a yükselmesine rağmen ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir ($t(30)=-2,725$; $p>0,001$).

Dokuzuncu hafta konu edinen mülteci ve terör kavramlarında eylem planı uygulanması öncesinde ve sonrasında elde edilen puanların normal dağılım göstermediği belirlendiği için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Mülteci kavramına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz bulguları Tablo 4.21’de verilmiştir:

Tablo 4.21. Dokuzuncu hafta kapsamında mülteci kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Mülteci Kavramı Uygulama Öncesi- Uygulama Sonrası	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	2	10,00	20,00		
Pozitif Sıralar	21	12,19	256,00	-3,854	0,000
Fark Olmayan	8				

Tablo 4.21’deki bulgulara bakıldığında katılımcı grubun mülteci kavramına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($Z=-3,854$; $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani uygulama sonrası puanları lehine olduğu söylenebilir.

Terör kavramına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz bulguları Tablo 4.22’de verilmiştir:

Tablo 4.22. Dokuzuncu hafta kapsamında terör kavramına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanların wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Terör Kavramı Uygulama Öncesi- Uygulama Sonrası	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	2	17,75	35,50		
Pozitif Sıralar	20	10,88	217,50	-3,012	0,003
Fark Olmayan	9				

Tablo 4.22’deki bulgulara bakıldığında katılımcı grubun terör kavramına ilişkin eylem planı uygulama öncesi ve uygulama sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($Z=-3,012$; $p<0,05$).

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani uygulama sonrası puanları lehine olduğu görülmektedir.

4.3. Uygulanan Eylem Planına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu başlık altında *Katılımcıların uygulanan eylem planları ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?* sorusundan hareketle öğrencilerin uygulanan eylem planı ile ilgili görüşleri öğrenci günlüklerinden ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler ve yorumları sunulmuştur.

Toplamda 12 hafta boyunca gerçekleştirilen etkinlikler ile ilgili günlüklere yazılan öğrenci görüşleri incelendiğinde genel olarak öğrencilerin ders işlenişinde geçmiş haftanın konularının tekrarıyla derse başlanmasını verimli buldukları, yapılan etkinliklerin eski kavramları hatırlatmada etkili olduğu, kalıcılığı arttırdığı, eğlenceli olduğu ve dersin etkili geçmesine yarar sağladığı, kavramları ezberlemekten ziyade daha iyi anlamlandırdıklarını, günlük hayatta sıkça kullandıkları kavramlar hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olmadıklarını fark ettiklerini, eksikliklerini görebildiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bununla ilgili olarak bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Genel olarak ders verimli geçti. Bilmediğim birçok kavramı öğrendim. Ders sonunda yapılan etkinliklerle hem öğrendiklerimizi tekrar ettik hem de kalıcı olmasına birçok yarar sağladı. Konular açık bir şekilde anlatıldı. Gayet öğretici ve güzeldi.” (Ö1), *“İHDVE dersinde temel kavramlar çeşitli etkinlikler aracılığıyla kazandırılarak öğrenmiş oldum. Bu etkinliklerle birlikte daha kalıcı ve ezbere dayanmayan bir anlayışla derslerimizi tamamlamış bulduk.”* (Ö22), *“Derslerimizin çok güzel geçtiğini söyleyebilirim. Bu ders sayesinde günlük hayatta hep karşıma çıkan ama tam anlamlarını bilmediğim kelimelerin anlamlarını öğrendim. Derslerimiz çok güzel ve bir o kadar da eğlenceli geçti.”* (Ö3), *“Etkinlikler eski konuları hatırlatmada çok etkiliydi. Temel kavramlarda eksikliğimin olduğu ve olmadığı konuları fark ettim.”* (Ö14) ve *“Dersler beklediğimden güzel geçti. Merakım olan bazı kavramları dönem başında bilmediğimi çözemediğimi fark ettim. Ama bugün çoğu kavramı anladım, anlatabilecek düzeye de geldim. Tabi biraz okumayla olacak iş. Ders genel hatlarıyla birbiriyle iç içe ve eğlenceli. Ders sonundaki etkinliklerde kalıcı öğrenme yolunda güzel oldu.”* (Ö9).

Bazı öğrenciler İHDVE dersinin işleniş aşamasında işe koşulan soru cevap tekniğinin derse karşı olan ilgili canlı tuttuğuna, istasyon tekniğinin yaratıcılıklarını ortaya koymada fırsat tanıdığına, ders işlenirken video gibi çeşitli görsel materyallerden yararlanmanın konuyu pekiştirmede fayda sağladığına ilişkin görüş ifade etmiştir.

Örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“...Her derste olduğu gibi dersin ortalarına doğru dersten koptum. Çünkü bende dikkat dağınıklığı olduğundan dolayı bir yere odaklanırken belli bir süre sonra odak noktasından uzaklaştım. Hocanın ara sıra bize sorduğu sorularla toparlanıp tekrar derse dinleyebildim.” (Ö7), *“...Dersler genel olarak güzel geçiyor. Bir de bugünkü derste video izledik. Bu da iyiydi. Konularla ilgili video izlemenin konuyu pekiştirdiğini düşünüyorum.”* (Ö12), *“...Derste öğrencilere soru sorulmasının öğrencilerin derse katılımını sağladığını düşünüyorum.”* (Ö2) ve *“...En farklı ve iş birliği içinde olduğumuz ayrıca yaratıcılığımızı gösterdiğimiz pankart hazırlamayı.”* (Ö6) şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

Bazı öğrencilerin dersin sabah saatlerinde başlamasından dolayı aktif katılımın önüne geçtiğini, dersin ilk saatinin konu anlatımına ikinci saatinin etkinliklere ayrılmasının daha verimli olduğunu *“...Dersin sabah saatlerinde olması kötü etkenlerden biriydi. Aktif katılımı engelleyen ve zihnin ayık olmadığı bir zaman aralığıydı. Ders ilerleyen sürelerde olsaydı eminim ki çok daha verimli ve sürükleyici olurdu.”* (Ö11), *“...İlk başlarda biraz sıkıcı geliyordu ama sonra ders işleniş de tam olarak belirlendiği zaman yani ilk saat ders ikinci saat etkinlik olduğunda benim için daha verimli oldu diyebilirim.”* (Ö13) ve *“...Ders 09:30’da olduğu için yarımız uykulu gelse de güzel bir ders işleyerek haftayı kapattık.”* (Ö5) şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

Etkinliklerin ders sonunda gerçekleştirilmesini faydalı bulmayan bir öğrenci günlüğüne bu durumu *“...Derslerin sonunda dağıtılan etkinlik kağıtlarının faydasının olduğunu pek sanmıyorum. En azından benim için. Çünkü kavram açıklama olduğundan ve ders sonu olduğundan kafamızda sürekli bitsin de gidelim oluyor. Bu yüzden etkisinin olduğunu pek sanmıyorum.”* (Ö8) şeklinde ifade ettiği görülmüştür.

Öğrenci günlüklerindeki ifadelerden farklı olarak odak grup görüşmelerinde öğrenciler kavram öğretim tekniklerinden en çok zihin haritası, kavram bulmacası ve kavram haritasını sevdiklerini; derste kullanılan öğretim yöntemlerinden ise istasyon tekniğini sevdiklerini ve eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Aklımda en çok kalan zihin haritasıydı. Hem resimleyerek hem de çağrıştırdıklarını çizerek. O bence çok güzeldi.” (Ö23), *“Bulmaca çok güzeldi. Kavramlar birbirleriyle bağlantılı olduğu için hem öğrenimi kolaylaştırıyordu hem de boşluklar doldukça zihnimize de bir şeyler oturuyor gibiydi.”* (Ö6) ve *“Ben en çok istasyon tekniğini beğenmiştim. Çok eğlenceliydi.”* (Ö18).

Aynı zamanda öğrencilerin öğrendikleri kavramları ilkokul öğrencilerine nasıl anlatacaklarına ilişkin dersin uygulama kısmının yetersiz olduğunu ifade ettikleri, kavramları ilkokul öğrencisi seviyesine nasıl indirgeyeceklerine ilişkin tartışmalarında oyun, drama gibi tekniklerden yararlanılması ve kavramların daha çok somutlaştırılması gerektiğine ilişkin görüşler ifade ettikleri görülmüştür. Bununla ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Ders sözel bir ders. Ezber yöntemine dayalı bir ders. Şu an bile bu kavramları bildiğimizi biliyoruz ama ifade gücümüzün zayıflığını konuşmalarımızda fark edebiliyoruz. Ben kendimi anlatım gücüne sahip hissetmiyorum. Belki şey yapılabilir daha çok daha küçük yaşlar için düşündüğümüzde daha çok görsel temalar kullanabiliriz. Biraz teoride kaldı.” (Ö13), *“...Bir yerden sonra kopuyoruz. Ben kendi adıma söyleyeyim. Biraz belki ya da konudan ya da anlatış şeklinden ya da konunun bilimsel oluşundan olabilir. Dediği gibi bence biraz daha çocuk seviyesine indirgense daha iyi olur gibi. Biraz daha kavramlar somutlaştırılmalı.”* (Ö28), *“...Çocuklar için mesela olay örgüsü kurabiliriz. Tahtaya çıkıp hep beraber biz onları yöneteceğiz nasıl yapmaları gerektiğini anlatacağız sonra da hep beraber bunu uygulamaya çalışacağız.”* (Ö16), *“Çocuklara öğretirken etkileyici filmlerden yararlanabiliriz. Animasyonlar çocukların çok dikkatini çekiyor bence olabilir.”* (Ö14) ve *“Bence kelimeleri sözel ifade etmektense daha çok görsel videolarla desteklenebilir.”* (Ö15) şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

BÖLÜM 5

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sorularından hareketle bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar açıklanmış, ulaşılan sonuçların alan yazında yer alan diğer araştırmalarla olan ilişkisi tartışıldıktan sonra araştırmaya dayalı öneriler getirilmiştir.

5.1. Sınıf Öğretmen Adaylarının İHDVE Dersinde Geçen Temel Kavramlara İlişkin Kavram Yanılgılarını Tespit Etmeye Yönelik Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ilk sorusu olan “Sınıf öğretmeni adayları ilgili lisans programında yürütülen İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi dersinde ne gibi kavram yanılgıları deneyimlemektedir?” sorusundan hareketle sınıf öğretmen adaylarının İHDVE dersinde geçen temel kavramlara ilişkin kavram yanılgıları belirlenmiştir. Ulaşılan bulgulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının araştırmada konu edinen 30 temel kavrama ilişkin kavram yanılgıları, eksik öğrenmeleri ve kavramlara ilişkin sınırlı bir anlayışları olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yarısından çoğunun kavram yanılgısı içerdiği belirlenen kavramlar vatandaşlık, devlet ve sorumluluk olmuştur. Benzer bir şekilde Kılıç'ın (2015) Vatandaşlık ve Demokrasi dersindeki kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun çoğulculuk, vatandaşlık, adalet ve demokrasi kavramlarında kavram yanılgıları olduğu belirlenmiştir.

31 katılımcının 30'u haymatlos kavramını tanımlamayıp boş bırakırken, en çok yanıtız bırakılan diğer kavramlar ise demokrasinin türleri (temsili, doğrudan, yarı doğrudan) ve demokrasinin ilkeleri (hukukun üstünlüğü, çoğunluk, çoğulculuk, hesap verilebilirlik) ile ilgili kavramlar olmuştur. Bu kavramların henüz henüz öğretimi yapılmadığı için cevapsız bırakıldığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin eksik de olsa fikir sahibi olup bunu ifade edebildikleri kavramlar ise özgürlük, eşitlik, vatandaş, uzlaş, yasa, hukukun üstünlüğü ve demokraside şeffaflık olmuştur. Öğrencilerin 30 temel kavrama ilişkin ilk uygulanan kavram tanımlama formuna yazdıkları ifadeler bakıldığında çoğunun kavramın bilimsel tanımından uzak, kavram yanılgısı içeren ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Öğrencilerin günlük hayatta sıkça kullanılan kavramlar ile ilgili tanımlamalar yaptıkları görülmüştür. Örneğin özgürlük kavramında doğru cevap sayısı diğer kavramlara

göre daha fazla olduğu görülmüştür. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan bir kelime olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kılıç (2015) ve Yılmaz (2013)'ün çalışmasında da benzer olarak öğrencilerin günlük hayatta sıklıkla kullandığı özgürlük gibi kavramlarla ilgili daha doğru kavrayışları olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çoğu özgürlük kavramını kitaptaki bilimsel tanımıyla benzer olacak şekilde başkalarının haklarını gözeterek bireyin istediği şekilde davranabilmesi olarak tanımlayabilmişlerdir. Mulhan(2007)'nin çalışmasında da bununla ilgili olarak öğrencilerin özgürlük kavramını kitabi tanımında yer alan başkalarının haklarını gözetme ifadesine vurgu yapabildikleri görülmüştür.

Öğrencilerin devlet kavramını hükümet kavramıyla karıştırdıkları, egemenlik kavramı ile bağımsızlık arasındaki ayrımı yapamadıkları, demokrasinin ilkelerine ve türlerine ilişkin net bir anlayışlarının olmadığı, eşitlik ve adalet kavramları arasındaki farkı net bir şekilde ifade edemedikleri ve bu iki kavramı benzer ifadelerle açıkladıkları belirlenmiştir. Yılmaz'ın (2013) çalışmasında araştırmancının bu sonuçlarına benzer olarak öğrencilerin eşitlik kavramını ifade ederken adil olmak ile ilişki kurdukları ve yanılığa düştükleri görülmüştür. Aynı zamanda çalışmanın sonuçlarıyla benzer olarak öğrencilerin günlük hayatta sıklıkla kullanmadıkları, okulda öğretilen soyut kavramlar ile ilgili yanılığları olduğu tespit edilmiştir. Akşit (2016)'nın çalışmasında ise devlet kavramını hükümet kavramıyla ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin çoğulculuk kavramını çoğul kelimesinden türetmeye çalıştıkları ve bilimsel dil ile konuşma dilini ayıramadıkları görülmüştür. Kılıç'ın (2015), çalışmasında da araştırma sonuçlarına benzer olarak öğrencilerin çoulculuk kavramını tanımlarken “çoğul” kelimesinden yola çıkarak tanımlamalar yaptıkları görülmüştür.

Öğrencilerin sorumluluk ile ödev kavramlarının ayırt edici özelliklerine değinmedikleri ve bu iki kavramı birbiri yerine kullandıkları, eşitlik ve adalet kavramlarının arasındaki farka vurgu yapamadıkları, egemenlik ve türlerine ilişkin sınırlı bir anlayışlarının olduğu, terör ile terör örgütü, vatandaş ile vatandaşlık kavramlarını karıştırdıkları, temel kavramları açıklarken daha çok günlük hayattan yoruma açık ifadeler kullandıkları ve kavramları birbiri yerine kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sorumluluk kavramını tanımlarken ödev kavramına vurgu yaptıkları görülmüştür. Mulhan (2007)'nin çalışmasında da öğrencilerin sorumluluk kavramını görevleri yerine getirmek olarak algıladıkları görülmüştür. Yılmaz (2013)'ün çalışmasında ise araştırma sonuçlarından farklı olarak öğrencilerin sorumluluk kavramını yanılığa düşmeden, başka kavramlarla karıştırmadan açıklayabildikleri görülmüştür.

Öğrenciler vatandaşlık kavramını ifade ederken vatandaşlık görevlerini yerine

getirmek ile ilişkilendirmişlerdir. Vatandaşlık kavramını ödev kavramı ile karıştırdıkları görülmüştür. Vatandaşlığın devletine bağlı bir vatandaşın devletine karşı yapması gerekenler, vatandaşın devletine karşı olan sorumlulukları olarak sınırlı bir şekilde ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu sonucuna benzer olarak Özden (2011), Elkatmış (2012) ve Kılıç (2015)'in çalışma sonuçlarında öğrencilerin vatandaşlık kavramını devlete karşı olan sorumluluklarını yerine getirme, devlete hizmet etme, görev ve sorumluluk bilinciyle ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Öğrenciler adalet ile eşitlik kavramlarını dile getirirken iki kavramı birbiri yerine kullandıkları görülmüştür. Mulhan (2007)'nin de çalışmasında benzer bir sonuca rastlanılmıştır.

Öğrenciler egemenlik kavramını ifade ederken bağımsızlık kavramını tanımladıkları bu iki kavramı karıştırdıkları görülmüştür. Ertuğrul (2023)'ün çalışmasında da benzer olarak öğrencilerin egemenlik kavramını ifade ederken bir ülkeye bağımlı olmama durumundan diğer bir deyişle bağımsızlık kavramından bahsettikleri görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına benzer olarak literatürdeki çalışmalara genel olarak bakıldığında öğrencilerin kavram yanlışları içeren cümleler kurarken daha çok somut yaşantılarından ve geçmiş deneyimlerinden hareketle cevaplar verdikleri, günlük hayattan bilimsel olmayan ifadeler kullandıkları (Taşkiran, 2023; Soylu, 2019; Özdoğan, 2019), vatandaş kavramını bir ülkede doğmak olarak sınırlı bir şekilde algıladıkları (Alkar ve Yılmaz Derin, 2023); demokrasi, özgürlük, adalet, hukuk, egemenlik gibi kavramlar hakkında yanlış kavramsallaştırmalar yaptıkları görülmüştür (Ertuğrul, 2023).

5.2. İHDVE Dersinde Yapılan Etkinlikleri Sınıf Öğretmen Adaylarının Kavram Yanlışlarını Gidermeye Etkisine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın ikinci sorusu olan “*Hazırlanması planlanan etkinlikler/uygulama planı tespit edilen kavram yanlışlarını giderme konusunda etkili midir?*” sorusundan hareketle sınıf öğretmen adaylarının İHDVE dersinde geçen temel kavramlara ilişkin sahip oldukları kavram yanlışlarını gidermede uygulanan etkinliklerin etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin 12 haftalık eylem araştırması süreci sonrasında uygulanan kavram tanımlama formuna yazdıkları cevaplara ve doldurdıkları etkinlik yapraklarına bakıldığında uygulanan etkinliklerin öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği, kavram yanlışlarını önemli ölçüde giderdiği, kavram öğretim teknikleriyle desteklenen derslerin öğrenmeleri iyileştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kavram yanlışları giderilen ifadeler incelendiğinde öğrencilerin

kavramın bilimsel anlamını karşılayan, örneklerle desteklenmiş daha nesnel ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına benzer olarak literatürdeki çalışmalar incelendiğinde kavram öğretim tekniklerinden olan kavram haritalarının derslerde kullanımının öğrenci başarısını arttırdığı ve bilginin kalıcılığında rol oynadığı (Koçyiğit, Kul ve Solakumur, 2023); derslerde öğrencileri aktif kılacak öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımının derse karşı motivasyonu ve dersin verimliliğini arttırdığı, soyut kavramları somutlaştırmada fayda sağladığı (Namlı Altıntaş ve Yıldırım, 2017; Tuncel ve Ayva, 2010; Kılıçaslan, 2021; Correles Serrano, 2023; Taşkiran, 2023), konu ile ilgili tasarlanabilecek etkinlik yapraklarının, kavram ağı, kavram haritası, KİT, TDA, AÇT, yapılandırılmış grid, kavramsal değişim metni, kavram bulmacası gibi kavram öğretim tekniklerinin derslerde kullanımının var olan kavram yanlışlarını giderdiği, bilgilerin kalıcılığını sağladığı (Adıgüzel, 2019; Akpınar, 2019; Dere ve Aktaşlı, 2019; Kürümlüoğlu, 2019) görülmüştür.

Araştırma sonunda kavram yanlışları devam eden öğrenciler bulunmakla birlikte öğrencilerin en çok vatandaşlık, egemenlik ve egemenlik türleriyle ilgili kavramlarda eksik öğrenmelerinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sonunda en çok boş bırakılan kavramlar egemenlik ve egemenlik türleri ile ilgili kavramlar olmuştur. Öğrencilerin vatandaşlık ve egemenlik kavramlarıyla ilgili kavram yanlışlarının direnç göstermesinin sebebi günlük hayatta sıkça kullanılan yerleşik kavramlar olması, bu kavramların küçük yaşlardan itibaren sınırlı bir şekilde öğretilmesi ve soyut kavramlar olmasından dolayı olabilir. Aynı zamanda derslerin düz anlatım yöntemi ekseninde gerçekleştirilmesi, öğrencilerin aktif olarak düşünebilmeleri ve bilgilerin kalıcılığı konusunda dezavantaj sağlamış olabilir. Nitekim bununla ilgili olarak Yılmaz (2013) çalışmasında öğrencilerin egemenlik gibi günlük hayatta somut bir şekilde tecrübe edemedikleri kavramları anlamlandırmada zorlandıkları görülmüştür. Bu zorlukları engellemek için düz anlatım yerine öğrencileri daha aktif kılacak öğretim yöntem ve teknikleri kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda öğrenciler Akşit (2016) çalışmasında da benzer bir bulgu olarak kavramları bildiklerini ancak ifade edemediklerini dile getirmiştir. Bu durumun da araştırmacının ders içi etkinlikleri hazırlarken yol gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin en doğru cevaplar verdiği kavramlar ise haymatlos, özgürlük, demokrasi çeşitleri ve ilkeleri ile ilgili kavramlar olmuştur. Örneğin haymatlos kavramının büyük oranda öğrenilmesinin sebebi öğrencilerin haymatlos kavramını daha önce hiç duymamalarından dolayı kelimeyi ilgi çekici bulmaları olabilir. Demokrasi çeşitleri ve

demokrasinin ilkeleri ile ilgili kavramlardaki yanlışların büyük oranda giderilmesinin sebebi ise bu kavramların isminden yola çıkarak mantıksal çerçeve içerisinde dersin bağlamında açıklanabilmesi olabilir. Aynı zamanda derslerin kavram öğretim tekniklerinin yanı sıra video, sunu ve tartışma teknikleri ile desteklenmesi de etkili olmuş olabilir.

5.3. Sınıf Öğretmen Adaylarının Uygulamaya İlişkin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “*Katılımcıların uygulanan eylem planları ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?*” sorusundan hareketle sınıf öğretmen adaylarının 12 haftalık eylem araştırması süreci hakkındaki görüşleri araştırmacının gözlemleri, öğrencilerin günlüklerine yazdıkları ifadeler ve öğrencilerin odak grup görüşmelerinde belirttikleri ifadelerle göre belirlenmiştir.

Öğrenciler, uygulanan etkinlikleri verimli ve eğlenceli bulmuşlardır. Buna karşılık dersin sabah saatlerinde başlamasının derse odaklanma konusunda zorluk oluşturduğunu belirten öğrenciler de olmuştur. Derste kavram bulmacası, zihin haritası, kavram haritası gibi kavram öğretim tekniklerinin kullanılmasını sevdiğini ifade etmişlerdir.

Derste kullanılan tekniklerle ilgili olarak soru cevap ve beyin fırtınası gibi tekniklerin ve derste kullanılan video, sunu ve aktif öğrenme yöntemlerinin derse olan ilgiyi arttırdığını; etkinliklerin konu anlatımından sonra uygulanmasının daha verimli olduğu ve öğrenmeyi pekiştirdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler kavramlar hakkında fikir sahibi olsalar bile bunu ifade edecek kadar bilgi birikimleri olmadığını, öğrendikleri kavramları ilkökul seviyesinde nasıl anlatacaklarına ilişkin belirsizlik yaşadıkları, kavramların soyut kaldığı ve İHDVE dersinin teorik olarak yararlı ve öğretici olsa da pratik olarak da uygulamaya dönük öğretimin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın yukarıda belirtilen sonuçlarına benzer olarak Akşit’in (2016) yaptığı çalışmada öğrencilerin kavram öğretimi için yapılan etkinlikleri sevdiği, kavram öğretim yöntemleriyle desteklenmiş derslerden keyif aldıkları ve bu dersleri eğlenceli buldukları (Akpınar, 2019; Kılıçaslan, 2021), kavram öğretim teknikleriyle konuların desteklenmesinin öğrencilerin ilgilerini çektiği ve kendileri için faydalı olduğunu düşündükleri (Taşkıran, 2023) görülmüştür.

5.4. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

- 1- Öğretmen adaylarına İHDVE konusunda geçen temel kavramların yanı sıra

farklı derslerdeki temel kavramların öğretiminde öğrencileri aktif kılacak öğretim yöntem ve teknikler kullanılması, derslerin kavram öğretim teknikleriyle zenginleştirilmesi önerilir.

- 2- İHDVE dersi ve bu dersi kapsayan diğer derslerde kavram öğretiminin yanı sıra öğretmen adaylarının öğrendikleri kavramları ileride sınıflarında nasıl uygulayacaklarına, öğrenci seviyesine nasıl indirgeyebileceklerine ilişkin uygulamaya dönük çalışmalar yapılabilir. Derslerde mikroöğretim uygulamalarına yer verilebilir.
- 3- Sonraki çalışmalar daha fazla katılımcı grubu üzerinde daha geniş bir zaman diliminde gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

25/06/2012 Tarihli ve 69 Sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı.

Adıgüzel, M. (2019). *Biyoloji öğretmen adaylarının kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesi üzerine bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akbaba Dağ, S. (2009). *Sınıf öğretmeni adaylarının temel matematik I-II derslerine ilişkin kavram yanlışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akbulut Taş, M. ve Demir, Ö. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde genelleme öğretiminin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 60-95.

Akçeşme, B. ve Kurtdede Fidan, N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin insan hakları, vatandaşlık ve emokrazi dersine yönelik görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 147-164.

Akpınar, B. (2019). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık ile ilgili kavram yanlışlarının incelenmesi ve giderilmesi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akşit, İ. (2017). *7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesinde geçen bazı kavramların öğrenilmesi sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözümüne yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akyüz, Y. (2018). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Al-Amarat, M.S. (2019). The degree of applying ıshikawa (fish bone) strategy and creative thinking by the principals of tafila city schools in solving the problems of school. *Journal of Education and Human Development*, 8(3), 76-91. Doi: 10.15640/jehd.v8n3a10.

Alkar, E. ve Yılmaz Derin, S. (2023). 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki temel

kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1240-1256. <https://doi.org/10.17755/esosder.1276117>.

Arıkan, R. (2017). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. (3.baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aslan, S. ve Aybek, B. (2018). İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programına yönelik görüşlerin incelenmesi. *GEFAD*, 38(1), 233-262.

Aydın, G. (2010). Zihin haritalama tekniğinin dinlenen anlamaya ve kalıcılığa etkisi.

Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14 (2), 47-62.

Bahar, M. ve Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75-85.

Bahar, M., Johnstone, A.H. ve Sutcliffe, R.G. (1999) Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134-142. <http://dx.doi.org/10.1080/00219266.1999.9655653>.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2008). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bakla, A. ve Sarıçoban, A. (2015). Kelime öğretiminde etkileşimli bulmacalar: tasarımcı olarak öğretmen ve öğrenciler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 129-143.

Balbağ, N. L., Gürdoğan Bayır, Ö. ve Ersoy, A.F. (2017). How do teachers and students perceive human rights, citizenship and democracy course. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 223-241.

Başaran Uğur, A.R. (2018). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının maddenin halleri ve ısı-sıcaklık konularındaki kavram yanlışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Başaran, İ.E. (1986). Demokrat öğrenci nasıl yetiştirilir. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 19(1), 111-116.

Baygeldi, M. (2023). *5E-TYSM'nin ortaokul öğrencilerinin özerk öğrenmeleri, motivasyonları, başarıları ve kesir kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Benedek, W. (2014). *İnsan Haklarını Anlamak İnsan hakları eğitimi el kitabı*. (Çev: M. Bingöllü Kılıcı). Ankara: Türkiye Adalet Akademisi Yayınları.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Beyhan A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 65-89.
- Bıçak, B., ve Çakmaklı, A. (2011). Yapılandırılmış iletişim gridi tekniğinin bilişim teknolojileri dersi ölçme ve değerlendirme süreci açısından etkililiğinin incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(1), 121-131.
- Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi ve Öğretimi Bildirgesi, 2011. Buzan, T. (2005). *Mind map: the ultimate thinking tool*. London: Thorsons.
- Büyükdüvenci, S. (1990). Demokrasi, eğitim ve Türkiye. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 583-597.
- Büyükkaragöz, S., ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 353-365.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (21.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canpolat, N., Pınarbaşı, T., Bayrakçeken, S. ve Geban, Ö. (2004). Kimyadaki bazı yaygın yanlış kavramalar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 135-146.
- Choudhari, S. G. ve Desai, P. (2017). Application of mind mapping as a teaching-learning & assessment tool in health professions education. *Journal of Health Sciences Education*, 4(1), 33-36.
- Cılga, İ. (2001). Demokrasi insan hakları kültürü ve çocuk hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.

- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (Çev: E. Dinç ve K. Kıroğlu). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Corrales-Serrano, M. (2023). Educating for participatory citizenship in the social sciences classroom: a practical experience. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 12 (3), 304-327. <http://dx.doi.org/10.17583/rimcis.11968>.
- Costello, P.J.M. (2007). *Action research*. London: Continuum.
- Coşkun, V. (2012). İnsan hakları: kaynağı, felsefi temelleri ve gelişimi. İ. Dağı ve E. Gökalp (Ed.), *İnsan hakları ve demokratikleşme süreci içinde* (s.2-30). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Çaycı, B. (2007). *Kavram öğreniminde kavramsal değişim yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çeçen, A. (2000). *İnsan hakları*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Çelikkaya, T. (2020). Kavram, özellikleri ve sınıflandırılması. T. Çelikkaya ve Y. Akbaş (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerde kavram öğretimi içinde* (s. 43-61). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çeliköz, N. (1998). Kavram öğrenme ve öğretme ilkeleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 69-76.
- Çevik, M. (2016). Sözlü, yazılı ve elektronik kültür ortamlarında bilmeden bulmaca ve bilgi yarışmasına dönüşüm. *Folklor/Edebiyat*, 22 (86),109-126.
- Çüçen, A.K. (2013). *İnsan hakları*. (1.basım). Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Dabell, J. (2004). *The maths coordinator's file using concept cartoons*. London: PFP Publishing
- Değirmenci, Y. (2020). Kelime ilişkilendirme testi. T.Çelikkaya ve Y. Akbaş (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerde kavram öğretimi içinde* (s. 567-596). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demirci, M.P. (2003). *Sınıf öğretmeni adaylarının ısı ve sıcaklık konusundaki kavram*

yanılırları ve bu yanılırların giderilmesinde yapısalcı kuramın etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dere, İ. ve Aktaşlı, İ. (2019). Üretim, dağıtım ve tüketim kavramlarının öğretime ilişkin bir eylem araştırması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 1389-1406.

Doğan, İ. (2007). *Vatandaşlık demokrasi ve insan hakları*. (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğanay, A. (2003). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. (2. baskı). C. Öztürk ve D. Dilek Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 228-254). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dolunay, A. (2016). Vatandaşlık hukuku temel ilkelerinin Türk hukuku ve Kıbrıs Türk hukuku açısından değerlendirilmesi. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 0 (122), 369 - 416.

Dönmez, Y. (2011). Sınıf öğretmen adaylarının bazı kimya kavramlarını anlama seviyelerinin ve kavram yanılırlarının belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dynneson, T.L. ve R. E. Gross (1999). *Designing effective instruction for secondary social studies*. (2. baskı). Upper Saddle River: Prentice Hall, Inc.

Ebenezer, J, V. ve Haggerty. S. M (1999). *Becoming a secondary school science teacher*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Egan, K. (1972). Structural communication- a new contribution to pedagogy. *Program Learning and Educational Technology*, 1, 63-78.

Elkatmış, M. (2012). İnsan hakları ve vatandaşlık ara disiplini kazanımlarının gerçekleşme düzeyi. *Akademik Bakış Dergisi*, 29, 1-20.

Elkatmış, M. (2013). 1998 Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 59-74.

Er, H., Ünal,F. ve Özmen, C. (2013). 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin 4. sınıfa alınmasına ilişkin görüşler üzerine bir araştırma. *International Journal of*

Social Science, 6(8), 179-196.

Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED)*, 7(2),136-154.

Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Eren, E.S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik optik konusu kavram yanlışlarının tespit edilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erlanson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L. ve Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newyork: Sage Publications.

Ertuğrul, T. (2023). *Sosyal bilgiler dersinde demokrasi ile ilgili temel kavramların öğretimi ve kavram yanlışları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Faiz, M. (2020). Bilgi haritası. T. Çelikkaya ve Y. Akbaş (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerde kavram öğretimi* içinde (s. 325-347). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Genç, S. Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(23), 375-386.

Girgin, Y. (2011). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kavram haritası kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gözler, K. (2013). *Anayasa hukukunun genel esaslarına giriş*. Bursa: Ekin Yayınevi.

Gündoğan, G. ve Günay, M. (2004). *İnsan hakları ve eğitimi*. İzmir: İlya.

Gürel, D. (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilkököl 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 641-660.

Gürel, D. (2020). Balık kılıcı diyagramı. T. Çelikkaya ve Y. Akbaş (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerde kavram öğretimi* içinde (s. 163-192). Ankara: Nobel

Akademik Yayıncılık.

Hastürk, E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretimi uzmanları ve öğretmenlerinin gözünden insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine bakmak: bu dersi kim vermeli*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hazar, N. (2015). *İnsan hakları ve diplomasi*. İstanbul: Büyükdadağ Yayınları.

Hekimoğlu, M. M. (2003). *İnsan haklarının tarihsel perspektif içerisindeki gelişimi*. *Journal Of Management and Economics Research*, 1(1), 73-92.

http-1: <https://pmstudycircle.com/fishbone-diagram> (Erişim tarihi: 08.01.2024)

İbrahimoglu, Z. (2020). Kavram bulmacası ve çeşitleri. T.Çelikkaya ve Y. Akbaş (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerde kavram öğretimi içinde* (s. 507-533). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

İhtiyar Şahin, S. (2023). *Fen bilimlerine ilişkin kavram yanlışlarının tümss bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İnsan hakları eğitimi Türkiye programı: 1998-2007 (1999). Ankara: İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi Yayınları.

Johnson, A. P. (2019). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev: Y. Uzuner ve M. Özten Anay) Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnstone, A. H., Bahar, M., & Hansell, M. H. (2000). Structural communication grids: A valuable assessment and diagnostic tool for science teachers. *Journal of Biological Education*, 34 (2), 87-89. Doi: [10.1080/00219266.2000.9655691](https://doi.org/10.1080/00219266.2000.9655691).

Juran, J. M. (1999). *Juran's Quality Handbook (5th Edition)*. Newyork: McGraw-Hill.

Kaçar, H. ve Kaçar, M. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (8), 182-196.

Kalabalık, H. (2016). *İnsan hakları ve kamu özgürlükleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Açıköğretim Yayınları.

Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99.

Karaca, S. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Karaçalı Taze, H. (2020). Zihin haritası. T. Çelikkaya ve Y. Akbaş (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerde kavram öğretimi* içinde (s. 289-319). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karahan, U. (2007). *Alternatif ölçme ve değerlendirme metodlarından grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritalarının biyoloji öğretiminde uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karakuş Özdemirci, Ö., Aksoy, A.N. ve Ok, A. (2020). Evaluation of human rights, civics and democracy curriculum through Eisner's evaluation framework. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 136-150.

Karakuş, Y. (2023). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin problem saptama becerileri: Matematiksel hata ve kavram yanlışları açısından bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Karakütük, K. (2001). *Demokratik laik eğitim çağdaş toplum olmanın yolu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karaman Kepenekci, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karaman Kepenekci, Y. (2008). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Karaot, N. (2021). *İnsan Hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı ve ders kitaplarına bakmak: dördüncü sınıf öğrenci düzeyine uygun mu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, O. N. (2003a). Fen eğitiminde kavram haritaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 70-79.

- Kaya, O. N. (2003b). Eğitimde alternatif bir değerlendirme yolu: kavram haritaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 265-271.
- Keogh, B ve Naylor, S. (2000). Teaching & learning in science using concept cartoons: why dennis wants to stay in at playtime. Investigating. *Australian Primary & Junior Science Journal*, 16 (3), 10-14.
- Kılıç, A. (2015). *İlköğretim 8.sınıf vatandaşlık ve demokrasi dersinde öğrencilerin kavram yanlışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıçaslan, H. (2021). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde oyunla kavram öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kınık Topalsan, A. (2015). *Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket konusundaki kavram yanlışlarının ontolojik açıdan incelenmesi ve bulunan yanlışların oluşturulan argüman ortamları ile giderilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocaarslan, M. (2013). Tamlayıcı dallanmış ağaç tekniği ve ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması adlı ünite de kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 269-279.
- Koçyiğit, Ö. F., Kul, M. ve Solakumur, A. (2023). Farklı öğretim yöntemlerinin akademik başarı ve öğrenme kalıcılığına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 422-441. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1239817>.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111-135. Doi: 10.21764/maeuefd.429575.
- Kuş, Z. (2020). Demokrasi ve demokrasi eğitimi. Z. Merey (Ed.), *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi içinde* (s.134-171). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kürümlüoğlu, M. (2019). *6. sınıf sosyal bilgiler dersi demokrasinin serüveni ünitesindeki kavram yanlışlarını giderme: bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Lambiotte, J. G., & Dansereau, D. F. (1992). Effects of knowledge maps and prior knowledge on recall of science lecture content. *Journal of Experimental Education*, 60(3), 189-201. <https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943875>
- Leblebici, H. ve Yüceltoy, B. (2022). Evaluation of the human rights and democracy education course in elementary teacher education. *Through Action Research. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(1), 659-697.
- Malatyalı, E. ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(3), 320-332.
- Marković, M. (1981). Philosophical foundations of human rights. *Praxis International*, 1(4), 386-400.
- Marshall, T. H. ve Bottomore, T. (2000). *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar*. (Çev. A. Kaya). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- MEB, (2015). İlkokul insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi (taslak) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2018). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı (İlkokul 4. sınıf). Ankara: MEB Yayınları.
- Merey, Z. ve İşler, M. (2018). Öğretmenlerin insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 99-116.
- Michaelis, S. U. ve Garcia, S. (1996). *Social studies for children: a guide to basic instruction*. (11. baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Miser, R. (2019). Demokrasi eğitimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(1), 49-54.
- Mulhan, M. (2007). *İlköğretim 7. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi kavramlarının öğrenilmesinde sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler ile eğitim-öğretim uygulamalarının etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mumcu, A. (1994). *İnsan hakları ve kamu özgürlükleri*. (2.basım). Ankara: Savaş Yayınları.

- Namlı Altıntaş, İ. ve Yıldırım, H. (2017). Concept teaching by active learning method in human rights citizenship and democracy course. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(3), 514-554. <https://doi.org/10.18039/ajesi.371649>.
- Novak, J. D. ve Cañas, A. J. (2006). The origins of the concept mapping tool and the continuing evolution of the tool. *Information Visualization*, 5(3), 175-184. Doi: [10.1057/palgrave.ivs.9500126](https://doi.org/10.1057/palgrave.ivs.9500126).
- Novak, J. D. ve Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139173469>.
- Novak, J.D. ve Cañas, A.J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. *Institute for Human and Machine Cognition*, 5(1), 9-29.
- Özatlı, N. S. (2006). *Öğrencilerin biyoloji derslerinde zor olarak algıladıkları konuların tespiti ve boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, M.(2011). *4. ve 5. sınıflar fen ve teknoloji dersinin vatandaşlık eğitimi bakımından işlevselliği*.Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Özdoğan, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 6. sınıf öğrencilerinin harita bilgisi ve coğrafi koordinatlara ilişkin kavram yanlışlarına yönelik görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan, I. (2018). Vatandaşlık satılabilir bir şey midir? . *Uluslararası Sanat Kültür Ve İletişim Dergisi*, 1(1), 53-78.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newyork: Sage Publications.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Posner, G., Strike, K., Hewson, P. ve Gertzog, W. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Riche, R. D. (2000). Strategies for assisting students overcome their misconceptions in high

school physics. *Memorial University of Newfoundland Education* 6390.

Sezgin, G. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının kuvvet ve hareket konusundaki kavram yanlışlarını belirlemeye yönelik dört aşamalı bir testin geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Shafer, S. M. (1987). Human rights education in schools. N.B. Tarrow (Ed.), *Human rights and education* içinde (s.191-205). Newyork: Pergamon Press.

Soylu, T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin kavram öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şemet, A.F. (2023). *Üniversite öğrencilerinin ay'ın evreleri ve tutulmalar konusunda kavram yanlışlarının belirlenmesi ve iyileştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Talas, C. (1987). Demokrasi, sosyal demokrasi; sendikal haklar ve özgürlükler. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 45(1-4).

Tanırlı, H. (2007). *Demokrasi ve insan hakları eğitimi ile ilgili konuların ilköğretim kurumlarında okutulmakta olan ders kitapları içerisindeki yerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taşkıran, S. (2023). *Kavram öğretim teknikleriyle ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Temizyürek, F., & Türktan, R. (2015). Yapılandırılmış grid test tekniğinin türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287. Doi: 10.17860/efd.94443.

- Teziç, E. (2006). *Anayasa hukuku*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Tibbitts, F. (1994). Human rights education in schools in the post-communist context. *European Journal of Education*, 29(4), 363-376.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topcubaşı, T. ve Polat, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 3(2), 48-61.
- Tosun, C. ve Doğan, C. (2005). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde kavram haritaları*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Toth, P. (2014). The role of individual differences in learning. *Acta Polytechnica Hungarica*, 11(4), 183-197.
- Tuncel, G. (2012). Anlam çözümleme tablolarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme sürecinde kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 127-136.
- Tuncel, G. (2020). Anlam çözümleme tabloları. T. Çelikkaya ve Y. Akbaş (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerde kavram öğretimi* içinde (s. 195-221). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tuncel, G. ve Ayva, Ö. (2010). Sosyal bilgiler dersinde demokrasinin serüveni ünitesinde geçen kavramların kazandırılması üzerine bir uygulama. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 276- 294.
- Tural, A. (2011). *Sosyal bilgilerde yapılandırmacı yaklaşımla kavram öğretimine yönelik model geliştirme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye’de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 153-169.
- Uygun, S. (2023). *Matematik öğretmenlerinin ortaokul geometri konularında yaşadıkları hata ve kavram yanlışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Uzunkol, E. ve Saydam, E. N. (2022). Hayat bilgisi öğretiminde kavram öğretimi. S. Şimşek (Ed.), *Sınıf öğretmenleri ve adayları için hayat bilgisi öğretimi* içinde (s.73- 100). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ülgen, G. (1996). Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar. (2. baskı). Ankara: Setma.
- Van Cleaf, D. W. (1991). *Action in elementary social studies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.
- Yağbasan, R. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanlışlarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (13), 102-120.
- Yel, S. (2009). Kavram geliştirme ve öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (s. 112-143). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10.baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, B. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının gazlar konusundaki kavramlar ile ilgili bilgi düzeyleri ve sahip oldukları kavram yanlışlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1),453-463.
- Yuriev, E., Capuano, B., ve Short, J. L. (2016). Crossword puzzles for chemistry education: Learning goals beyond vocabulary. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(3), 532-554. Doi: <https://doi.org/10.1039/c6rp00018e>.
- Yürük A.T. ve Karakul, S. (1998). Çağdaş toplumda insan haklarının doğuşu ve gelişimi. G. Can (Ed.), *Çağdaş yaşam çağdaş insan* içinde (s. 31-50). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Zeybek, Y. (2007). *Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının kuvvet, hareket ve ses konularında sahip oldukları kavram yanlışlarının tespiti üzerine bir araştırma*.

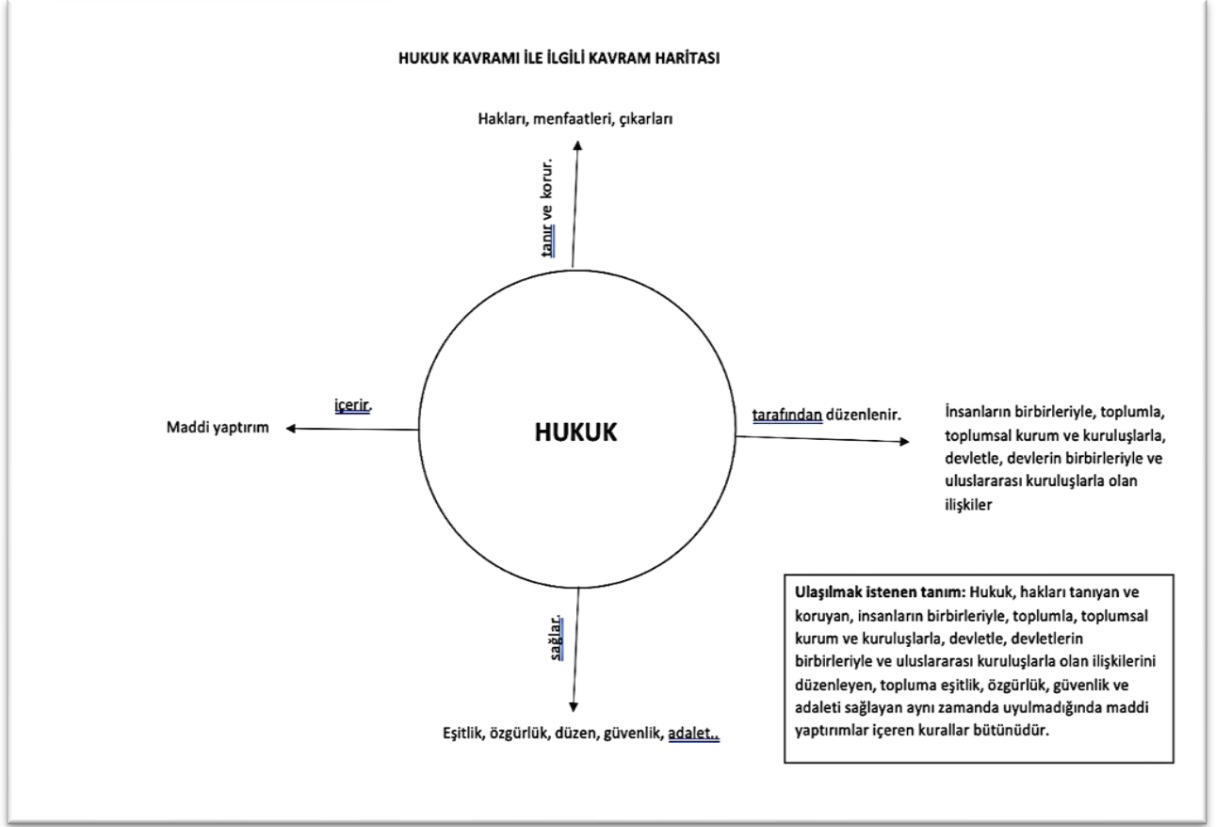
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

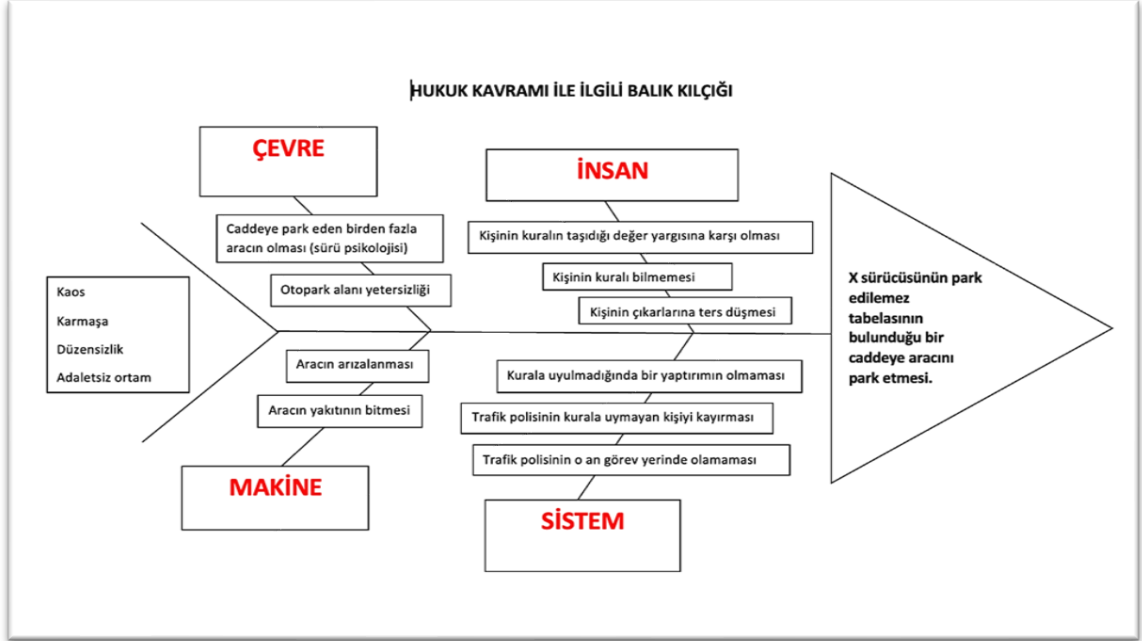
EK-1 Kavram Tanımlama Formu Örneği

	Tarih:
Kavram Tanımlama Formu	
Aşağıdaki kavramları tanımlayınız.	
1. Hak nedir?	
2. Hukuk nedir?	
3. Özgürlük nedir?	
4. Eşitlik nedir?	
5. Adalet nedir?	
6. Vatandaş nedir?	
7. Vatandaşlık nedir?	

EK-3 Kavram Haritası Örneği1



EK-4 Balık Kılçığı Örneği

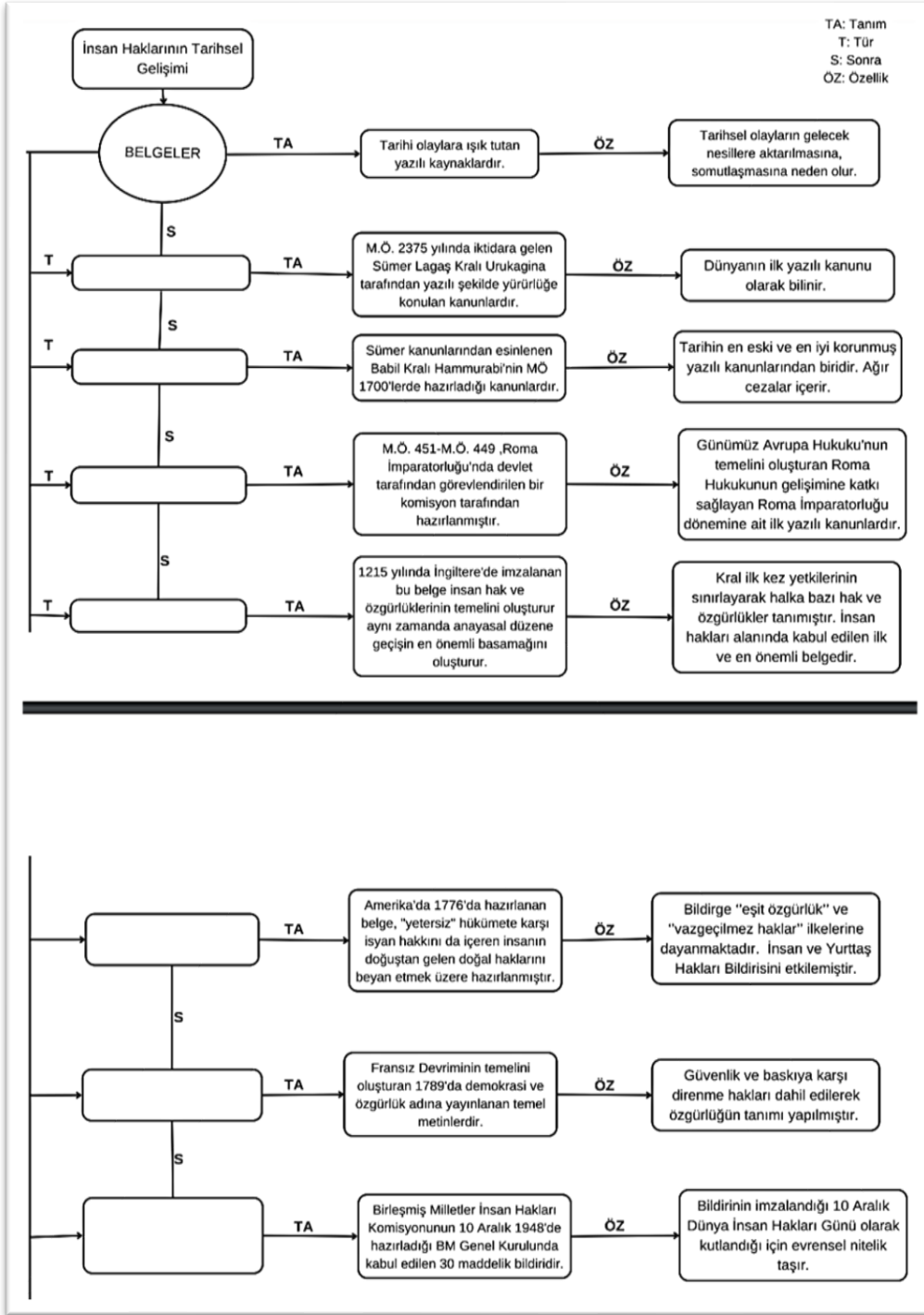


EK-5 Kavramsal Değişim Metni

KAVRAMSAL DEĞİŞİM METNİ

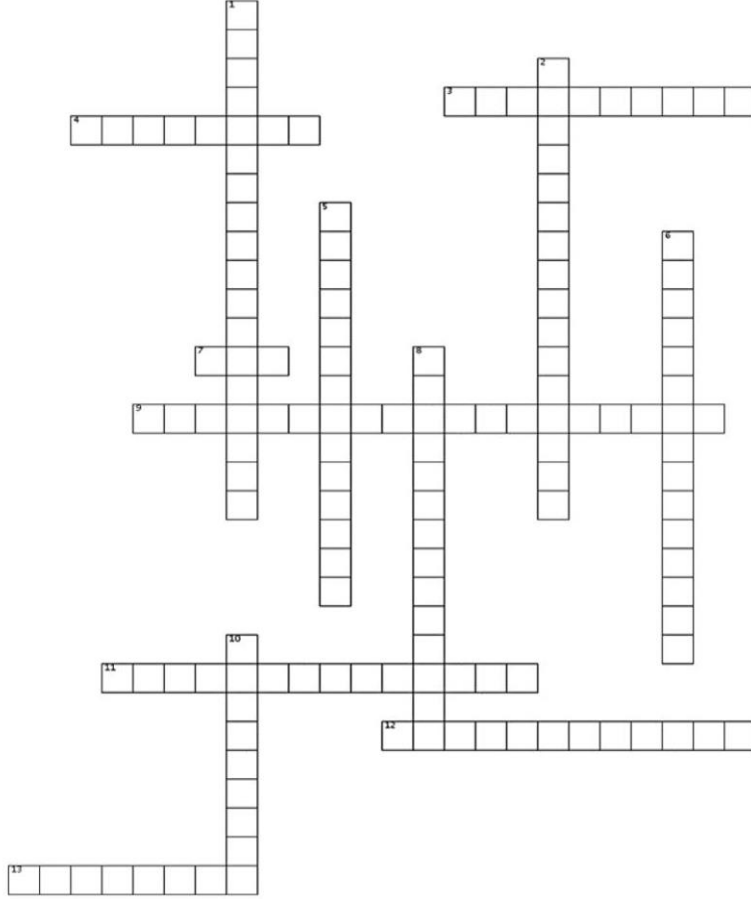
Vatandaşlık deyince aklımıza çoğu zaman etnik ve kültürel kimlikler gelmektedir. Örneğin İngiliz vatandaşı birini gördüğümüzde o kişinin İngiltere’de doğan bir İngiliz olduğunu düşünürüz. Aynı şekilde Türk vatandaşı birini gördüğümüzde o kişinin Türkiye’de doğmuş Türk kökenli biri olduğu aklımıza gelen ilk düşüncedir. Ancak vatandaşlık etnik ve kültürel kimlikten çok daha fazlasını ifade eder. Günümüzde birçok ülkede farklı etnik kökenden gelen insanların bir arada aynı vatandaşlık çatısı altında yaşadığını görmekteyiz. Buna karşın aynı etnik kökenden gelen insanların farklı ülkelerin vatandaşı olarak yaşamaları hatta çifte vatandaş olmaları da mümkündür. Millet kavramı kültürel ve etnik bir alam taşırken Devlet kavramı coğrafi ve siyasi birliği ifade etmektedir. Vatandaşlık kavramı ise milli birliğin ve aidiyetin ötesinde devlete olan bağı, bağlılığı temsil etmektedir.

EK-6 Bilgi Haritası



EK-7 Kavram Bulmacası

DEMOKRASİNİN İLKELERİ



ACROSS

3. Çoğunluğun mutlak hakimiyetini reddeden, azınlıkların siyasal ve kültürel haklarının tanınmasının gerekliliği ile azınlığın da bir gün çoğunluk olabilme hakkının olması gerektiğini savunan bir demokrasi ilkesidir.
4. bireyin toplumun geneline veya onun üyesi olan herhangi bir şahsa zarar vermeden dilediğini yapabileceği.
7. kişinin doğuştan getirdiği veya sonradan kazandığı ve yasal olarak güvence altına alınan özgürlüklerdir.
9. hükmetme güç ve yetkisini kullananların tüm vatandaşlara hizmet etme ve hesap verme gerekliliğidir.
11. Devletin sahip olduğu yönetim gücünün bölünerek farklı kurumlara verilmesi suretiyle kurumlar arasında bir fren ve denge mekanizması oluşturan ilke.
12. Birey veya vatandaşın siyasal ve toplumsal süreçlerde yer almasını, düşüncelerini ifade etmesini, müzakerelere katılmasını, alınan kararların uygulanmasında görev üstlenmesini ve yapılan eylemlerin sonucu hakkında ilgili birey ve gruplarla kamuoyuna hesap verme

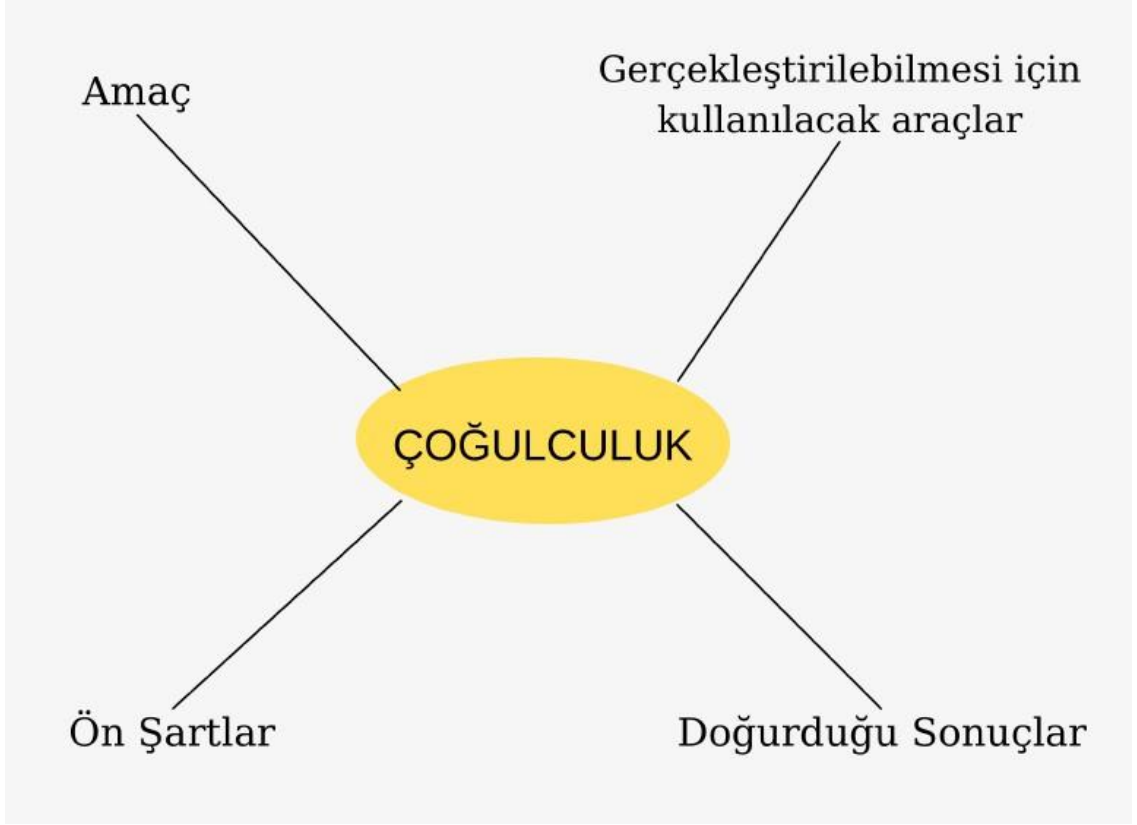
sürecine dahil olmasını ifade eder.

13. Her vatandaşın eşit bir oy ile katıldığı seçimler veya başka süreçler sonucunda çoğunluğun oyunu veya tercihini alan kişi, grup veya partinin yönetim yetki ve gücünü elde etmesidir.

DOWN

1. Bu ilke, bütün insanları olduğu gibi kabul edip onların tercih ve isteklerine saygı duymak anlamına gelir.
2. bir devlette hukukun en üst ve hükmedici kuvvet olduğunu ifade etmektedir.
5. Her vatandaşın seçim sandığına erişim imkanının aynı olması, dilediği partiye aday olabilme ya da oy verebilme hakkına sahip olması ve kullandığı oyun diğerleriyle aynı kabul edilmesidir.
6. Toplumun oluşturduğu her bireyin asgari düzeyde bir gelire sahip olmasının güvence altına alınmış olması anlamında kullanılır.
8. Yönetme yetki ve gücünün millete ve/veya halka ait olmasını ifade eder.
10. vatandaşları, devleti, ülkeyi ve yönetimi ilgilendiren karar alma ve uygulama süreçlerinin kamuoyuna açık olması ya da bütün bu durum ve süreçlerle ilgili nitelikli, güvenilir bilgiye erişimin her vatandaşın sağlanmasıdır.

EK-8 Örümcek Haritası Örneği



EK-10 Öğrenci Günlüklerinden Örnekler

Ö13
17.10.2022

Sevgili Günlük

Bugün hocamızla tanıştık ve arkadaşlarımızla insan hakları ve demokrasi hakkında ne düşündüğümüzü genel olarak düşüncelerimizi söyledik. Daha sonrasında insan nedir sorusunu ele aldık ve genel olarak düşünes, anırsı sahip, akllı ve vicdanlı olan, meraklı, corullı olarak yanımladık. Sonra hak kelimesini inceledik tanımını biliyorum ama hak kelimesi diğince her hak bir çıkardır ancak her çıkar bir hak değildir açıklaması kaldı diyebilirim. Özgürlük, görev-ödev, sorumluluk gibi kavramları da işledik. Toplum hayatını düzenleyen kurallardan bahsettik bu kurallar normlar ve değerler olmak üzere ikiye ayrılır. Normlar da beşe ayırdık bunlar; ahlaki normlar, dini, görgü kuralları, örf ve adetler, hukuk kuralları.

Dersi işledikten sonra anladıklarımızı pekiştirmek için Burcu hocayla birlikte hukuk temalı yerleştirme etkinliği ve bolik kılafı etkinliği yaparak öğrendiklerimizi pekiştirdik.

07.11.2022

Sevgili günlük,

Bugün derste insan haklarının tarihial gelişimine baktık. Tarrumat Fermanı, ıslahat fermanı, mesrutiyet, magna carta, toplum sözleşmesi, 12 tarha kanunları gibi kanunlardan bahsettik. Erkan hoca Marsilyus, Thomas Aquinas, Hobbes, Rousseau ve Locke 'dan bahsetti Derin sonlarına değin Burcu hoca derste 'İğiti bulma- ca vardı onları gördük. En sonunda da Burcu hoca istasyon tekniğiyle etkinlikle yaptı. Dört tane grup oluyordu. Her gruba insan haklarıyla ilgili görevler verdi ille grup insan haklarıyla ilgili slogan, ikinci grup resim, üçüncü grup öykü, dördüncü grup şiir yazacaktı. Her gruba dört dakika süre verildi. Sıra bitince her grup bir öhündeki grubun yanına geçti ve onların yaptıkları söyleye devam etti. Bu şekilde her grup dört bölüme de gitmiş oldu ve en sonunda ortaya çıkan söyley pernel- di. Güzel bir etkinlikle oldu. Böyle etkinlik- ler hem öğretici hem de eğlenceli oluyor.

EK-11 Odak Grup Görüşme Formu Örneği

	Tarih:
Odak Grup Görüşmelerinde Kullanılacak Yanı Yapılandırılmış Görüşme Formu (5. Hafta)	
Görüşmenin Başlama Saati:	
Görüşmenin Bitiş Saati:	
Katılımcı Sayısı:	
<p>Merhaba Arkadaşlar, sınıf öğretmen adaylarının İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık dersinde muhtemel kavram yanlışlarını belirlemek ve belirlenen kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik bir çalışma gerçekleştirmekteyim. Sınıf öğretmen adaylarının İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık konusunda kavram öğretimine ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek istiyorum. Görüşmeye katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Gönüllü katılımcılarla görüşme yapmak ve görüşmeleri daha sonra analiz edebilmek açısından izninizle görüşmeyi ses kaydına almak istiyorum. Görüşme başlamadan ya da görüşme sırasında derseniz görüşmeden ayrılabilirsiniz.</p> <p>Görüşme sırasında belirttiğiniz her düşünce gizli tutulacak ve araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Araştırmada kimliğiniz gizli tutulacaktır. Görüşme ortalama 60 dakika sürecektir. Görüşme sırasında düşüncelerinizi arkadaşlarınızla saygı çerçevesi içerisinde paylaşmanızı, tartışmanızı, katıldığınız ya da katılmadığınız noktaları özgür bir biçimde dile getirmenizi istiyorum.</p> <p>Başlamadan önce sormak istediğiniz bir şey var mı?</p> <p>Öncelikle kendinizi tanıtır mısınız?</p>	
Görüşme Soruları	
<p>İlk 5 haftalık süreçte muhtemel kavram yanlışlarını belirlemeye yönelik Kavram Tanımlama Formu uygulanmış ve formdaki verilerin analiz edilmesiyle eylem planı oluşturulmuştur ve uygulanmıştır.</p> <ol style="list-style-type: none">1) İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık dersinde kavram yanlışlarını gidermeye yönelik yapılan etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?2) Bilinmeyen ya da yanlış bilinen kavramların öğretilmesinde siz nasıl etkinlikler oluştururdunuz?3) Siz olsanız sınıfta kavramını nasıl açıklardınız?4) 5. Haftaya kadar karşılaştığınız kavramları başkalarına açıklayabileceğinizi düşünüyor musunuz? <p>O halde kavramını bize tanımlar mısınız?</p> <p>Karşında ilkökul seviyesinde bir öğrencin olsa kavramını nasıl açıklardınız?</p> <p>..... kavramını bilmenin meslek hayatına bir katkısı olacağını düşünüyor musun? Neden?</p> <p style="text-align: center;"><i>Katılımınız için, bilime sağladığınız katkı için teşekkür ederim.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Araştırma Görevlisi Burcu SAVAŞ</i></p>	

EK-12 Kavram Tanımlama Formu Değerlendirilirken Yararlanılan Rubrik

ÖLÇÜT	PUANLAMA
Kavramı eksiksiz bir şekilde örnekler vererek tanımladı.	4
Kavramı tanımladı ancak detaylı açıklamalara yer vermedi.	3
Kavramı eksik tanımladı.	2
Kavramı hatalı tanımladı.	1
Kavramı hiç tanımlamadı.	0

EK-14 Etik Kurul Onayı

Evrak Kayıt Tarihi: 03.10.2022 Protokol No: 406988

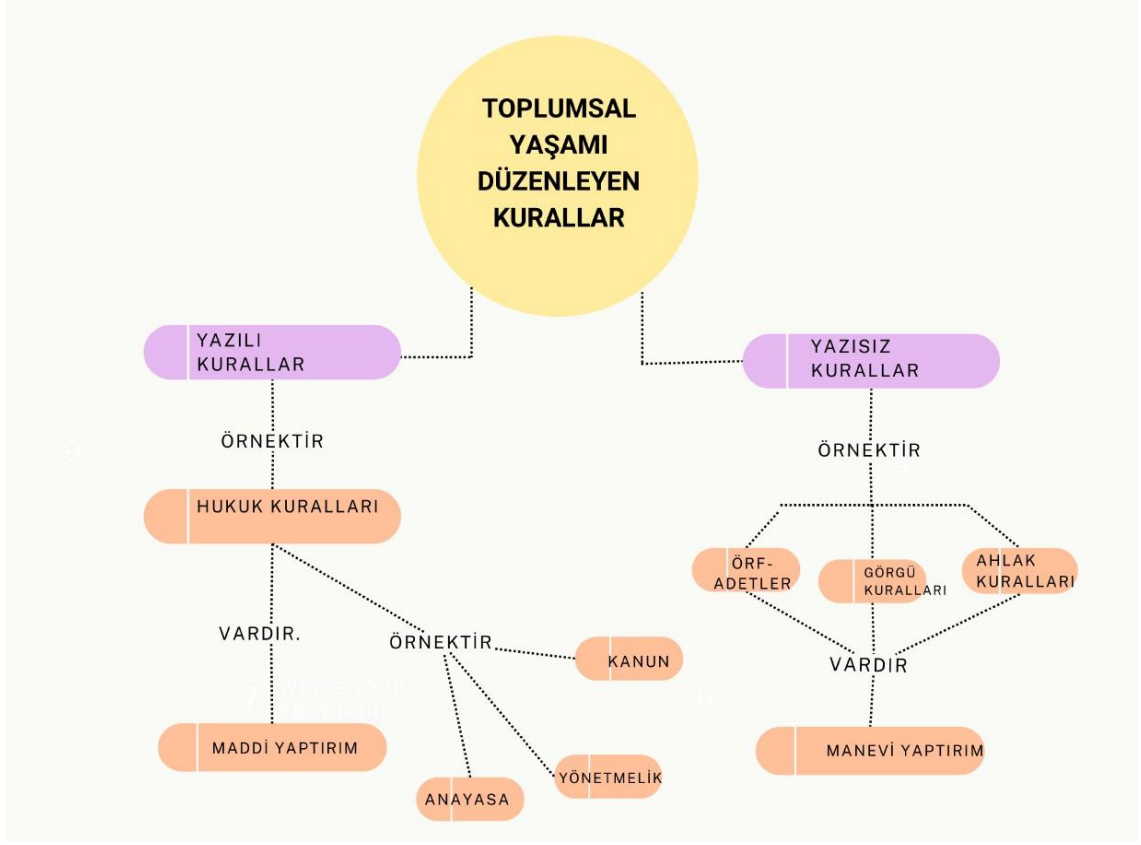
Tarih: 25.10.2022



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
ŞOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Sınıf Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Konusundaki Kavram Yanılgılarının Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Erkan DİNÇ
TEZ YAZARI:	Burcu SAVAŞ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof. Dr. Saima ÖNCE (Başkan İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Başkan Yardımcısı İkt. ve İdari Bil. Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. İbrahim Cemil ULUKAN (Açıköğretim Fak.)
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İletişim Bil. Fak.)

EK-15 Toplumsal Hayatı Düzenleyen Kurallar Kavram Haritası Etkinliği

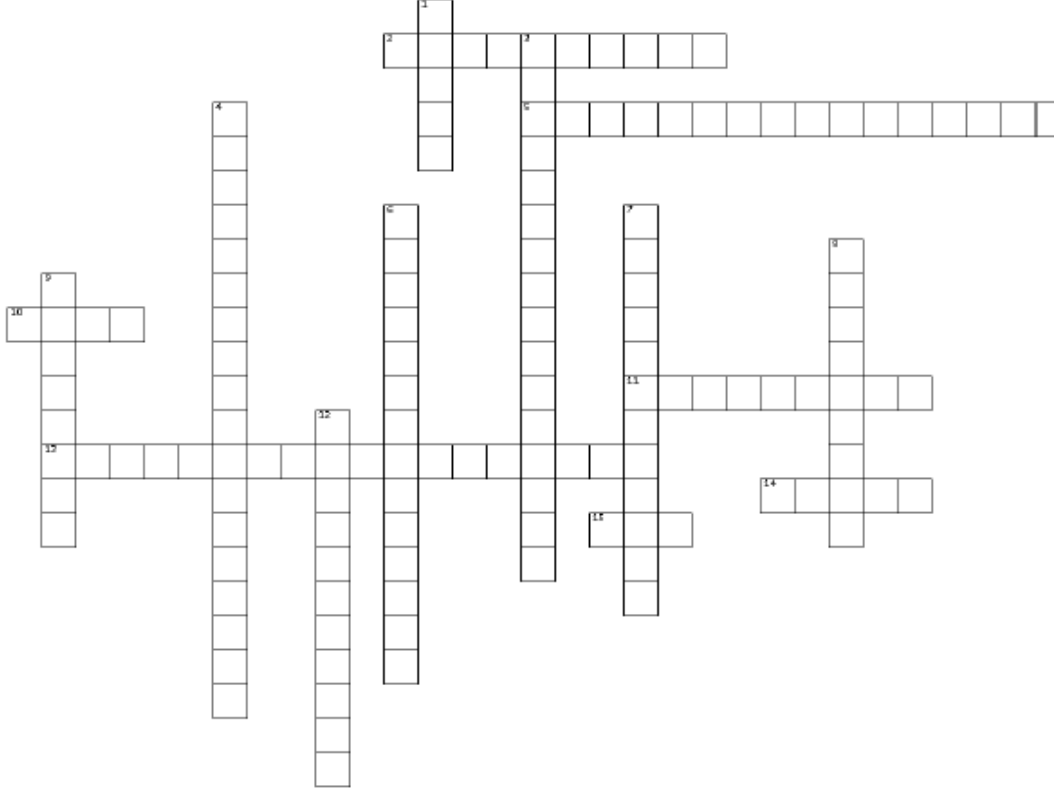


EK-17 Kavram Bulmacası Örneği2



Puzzlemaker is a puzzle generation tool for teachers, students and parents. Create and print customized word search, criss-cross, math puzzles, and more-using your own word lists.

İnsan Hakları ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi



ACROSS

- 1215 yılında İngiltere'de kabul edilmesiyle kralın yetkilerini sınırlandıran sözleşme.
- İnsan hakları alanında ünlü düşünürler tarafından benimsenen öğreti. Temsilcileri arasında Thomas Hobbes, J.J. Rousseau ve John Locke bulunmaktadır.
- Yasama organınca yapılan yazılı hukuk kuralı.
- Alman vatandaşlığı olan -ağırlıklı olarak Yahudilerin- vatandaşlıktan çıkarılmasıyla söz konusu kişilerin Türkiye'ye sığınması gerçekleştirilmiştir. Vatandaşlıktan çıkarılan, sürülen, vatansız bırakılan bireylerin pasaportlarına damga şeklinde basılan bu kelime söz konusu Alman sürgünleri tanımlamak için Almancadan Türkçeye aktarılmıştır.
- Bireylerin çevrimiçi bir şekilde toplumsal hayata katılımını ifade eden vatandaşlık anlayışıdır.
- Hakları tanıyan ve koruyan, insanların birbirleriyle, toplumla, toplumsal kurum ve kuruluşlarla, devletle, devletlerin birbirleriyle ve uluslararası kuruluşlarla olan ilişkilerini düzenleyen, topluma eşitlik, özgürlük, güvenlik ve adaleti sağlayan aynı zamanda uyulmadığında maddi yaptırımlar içeren yazılı kuralları bütünü.
- Bireylere mevcut hukuk tarafından tanınan, toplumdan belirli bir biçimde davranmayı ya da yapmayı isteme yetkisidir.

DOWN

- Sınırları belirlenmiş toprak parçası.
- İnsan haklarına ve demokrasiye saygılı bir şekilde sivil ve sosyal hayata katılımı ifade eden vatandaşlık anlayışıdır.
- M.Ö. 2375 yılında iktidara gelen Sümer Lagaş Kralı Urukagina tarafından yazılı şekilde yürürlüğe konulan kanunlar.
- Toplumsal yaşamı düzenleyen yazısız kurallara (örf, adet, görgü, ahlak kuralları) uyulmadığında oluşacak ceza.
- İnsanın, insan olduğu için elde ettiği ve insan onurunu koruyan haklardır.
- Toplum sözleşmesi öğretisinin temsilcilerinden olan bu kişi zamanında güçler ayrılığı temeline dayanan bir düşüncüyü benimsemiştir.
- Sınırları belirli toprak parçasında yaşayan, çeşitli hak, sorumluluk ve ödevleri olan bireyler.
- Devlet ile vatandaş arasındaki zamanla kapsamı genişleyen ve çeşitli anlayışlar içeren bağıllık.