





## 8. Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Türlerine İlişkin Kavram Tanımları ve Kavram İmgeleri

### Concept Definitions and Concept Images that Related to Word Types of 8th Grade Students

Sayfa | 2741

Burak AKÇAKAYA , Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, burakakcakaya1@hotmail.com

Koray Öz , Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, korayoz@windowslive.com

Ali TÜRKEL , Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, ali.turkel@hotmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 26 Haziran 2024

**Kabul tarihi - Accepted:** 4 Kasım 2024

**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

**Öz.** 'Kavram tanımı' ve 'kavram imgesi' terimleri ilk kez 1980 yılında Vinner ve Hershkowitz tarafından matematik alan yazınında kullanılmıştır. 'Kavram tanımı', bir kavramı ayrıntıya girmeden doğru ve genel olarak açıklayan sözcükler bütünüdür. 'Kavram imgesi'; bir kavramın bireyin zihninde çağrıştırdığı tüm zihinsel görüntüleri, imgeleri, işlemleri, ilişkileri, süreçleri ve kavrama ait özellikleri kapsayan bilişsel yapının toplamıdır. Bir kavram bireyin zihninde tek bir biçimde yer etmez; ilgili kavrama ait sözel ifadeler, görseller, duyular, tutumlar, anılar, çağrışımlar gibi kavrama ait pek çok öge zihinde barındırılır. Çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri incelenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni temel alınmıştır. Açık uçlu sorularla kavram imgeleri diğer öğrencilerden farklı olanlarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırılacak kavram alanı belirlenirken uzman ve öğretmen görüşleri alınarak Türkçe öğretiminde güçlük yaşanan kavramların neler olduğu sorulmuştur. Araştırmada şu sonuçlar göze çarpmaktadır: Doğru kavram imgeleri, daha çok zamirlerde görülürken isim ve zarflarda daha az görülmektedir. Doğruya görece yakın kavram imgeleri, daha çok isimlerde görülürken zamirlerde daha az görülmektedir. Doğrudan oldukça uzak kavram imgeleri, daha çok sıfat ve zarflarda görülürken ünlemlerde daha az görülmektedir. En çok yanıtız bırakılan sözcük türü edatlar, en az yanıtız bırakılan sözcük türü ise isimlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Kavram, kavram tanımı, kavram imgeleri, Türkçe dil bilgisi öğretimi, sözcük türleri.

**Abstract.** Terms 'concept definition' and 'concept image' were first used in mathematics literature by Vinner and Hershkowitz in 1980. 'Concept definition' is a set of words that explain a concept accurately and generally without going into detail. 'Concept image' is sum of cognitive structure that includes all mental images, images, operations, relations, processes and features of a concept that a concept evokes in an individual's mind. A concept doesn't exist in an individual's mind in a single form; many elements belonging to the concept like verbal expressions, visuals, sensations, attitudes, memories, associations are harboured in the mind. In this study, 8th grade students' concept definitions and concept images related to word types were analysed. This study, was based on phenomenological design from qualitative research methods. Face-to-face interviews were conducted with students whose concept images were different from other students with open-ended questions. While determining the concept area to be investigated, expert and teacher opinions were taken and the concepts that are difficult in Turkish language teaching were asked. The following results stand out in the research: Correct concept images are mostly seen in pronouns and less in nouns and adverbs. Concept images that are relatively close to truth are mostly seen in nouns and less in pronouns. Concept images that are quite far from truth are mostly seen in adjectives and adverbs and less in interjections. The most frequently left unanswered word types are prepositions and the least frequently left unanswered word types are nouns.

**Keywords:** Concept, concept definition, concept images, Turkish grammar teaching, word types.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Extended Abstract

**Introduction.** Concept definition is the structure formed by the words or symbols used by teachers to define a concept in the teaching process and used in textbooks. Concept image is the sum of the cognitive structure that includes all the mental images, images, operations, relations, processes and features of a concept that a concept evokes in an individual's mind (Tall & Vinner, 1981). The prominent features of concept definition are as follows: It is verbal, formal, stereotyped, specific, accepted as true by everyone, objective and singular. The prominent features of concept image are: Visual, intuitive (informal), mental, can be true or false, incomplete or complete, diverse, different for everyone, subjective and plural. The closer a concept image is to a concept definition, the closer it is to the truth. Therefore, the concept definition should be as accurate and complete as possible, because an inaccuracy or incompleteness in the concept definition causes the formation of concept images that are far from the truth and incomplete in the student's mind. Mislearning and misconceptions arise as a result of these reasons (Tall & Vinner, 1981; Vinner, 1983; Tall, 1988).

Since this study is one of the first studies that deals with concept definition and concept images theory in the field of Turkish language education, it may shed light on new researches and the teaching of word types that have an important place in grammar teaching.

**Method.** The study was based on a phenomenological design from qualitative research methods. In the 2021-2022 academic year, 146 participants randomly selected from 8th grade students studying at Mustafa Öncel Secondary School in Ataşehir district of Istanbul province constitute the study group of the research. A voice recorder and a semi-structured interview form were used as data collection tools. The form includes open-ended questions about 8 word types. One-to-one face-to-face interviews were conducted with 21 participants who were accepted to give more original answers by taking expert and teacher opinions. In addition, students were asked to explain and exemplify their answers with their justifications (Türkel & Akçakaya, 2021). The data were analysed using phenomenological analysis.

**Results.** It is seen that there are participants who have incomplete or incorrect or even correct concept images, but who do not / cannot give any examples. The inability of the students to exemplify their knowledge may be related to their lack of concept images or their inability to use their existing concept images in practice. When these students are evaluated cognitively according to Bloom's taxonomy, it is thought that their learning remains at the 'knowledge' level.

The responses of 146 participants in the study are generalised as follows:

It is seen that the most 'correct' concept definition is made in the pronoun type (26 people) and the least 'correct' concept definition is made in the noun and adverb types (0 people).

It is seen that most of the definitions of the concept 'relatively close to the truth' were made in the noun type (84 people), and least of the definitions of the concept 'relatively close to the truth' were made in the pronoun type (1 person).

It is seen that most of the definitions of the concept 'quite far from the truth' were made in adjective and adverb types (85 people), and least of the definitions of the concept 'quite far from the truth' were made in exclamation type (51 people).

The most 'blank' concept definition is preposition (66 people) and the least 'blank' is noun (5 people) (Akçakaya, 2022).

Akçakaya, B., Öz, K. ve Türkel, A. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri, 15(3), 2741-2770.

DOI. 10.51460/baebd.1505088



**Discussion and Conclusion.** In the Turkish education literature, concept definition and concept images theory were examined for the first time in the symposium paper presented by Narlı et al. (2019), which deals with the concepts related to the roof of the verb. According to the paper, pre-service teachers gave fewer incorrect examples about the concepts at higher grade levels. In the roof types, the least number of incorrect examples were given in the active roof and the most in the active roof. It can be said that the results overlap with this article since Turkish teacher candidates also had difficulty in creating concept definitions.

The second study, which examines the concept definition and concept images theory in the Turkish education literature, is also a symposium paper and was presented by Türkel and Akçakaya (2021), one of the authors of this article. The important findings are as follows: Pronoun is the word type with the highest number of complete/correct concept definitions. Exclamation is the word type with the most partially correct or incomplete concept definitions. Incorrect concept definitions were mostly seen in adverb and adjective types. Pronoun is the word type that is left blank the most. The concept images frequently encountered in this study are as follows: 'Nouns are the name of a person.' 'Verbs are words with infinitive suffix.' 'Adjectives qualify nouns.' 'Pronouns are words that replace nouns.' 'Adverbs are verbs.' 'Prepositions are words of different types and functions.' 'Conjunctions connect words.' 'Exclamations express fear, surprise and excitement.' The results in the paper are in line with the results in this paper.

In the literature, there are various names, definitions, classifications and explanations about the concepts related to word types. In some cases, these diversities lead to dichotomies, incompatibilities or confusion. Moreover, confusion and ambiguities in concept definitions are reflected in textbooks and cause misconceptions by negatively affecting the educational process and students' concept images. In order to overcome the obstacles in front of learning and to improve the process, first of all, inaccuracies and deficiencies in concept definitions should be eliminated.

In order to prevent problems that may be encountered in learning, more general and more appropriate concept definitions for word types were tried to be created based on the definitions in the MoNE Turkish textbooks. Factors like socioeconomic and cultural conditions of the students selected in the study should also be taken into consideration in the evaluation of the results (Türkel & Akçakaya, 2021). It is seen that the participants had difficulty in forming concept definitions.



## Giriş

Kavram tanımı ve kavram imgesi terimleri ilk kez matematik eğitimi alan yazınında Vinner ve Herskowitz'in (1980) çalışmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu terimler Vinner ve Tall'ın (1981) birlikte yürüttükleri çalışma ve Vinner'in (1983) çalışmasıyla beraber kuramsal bir nitelik kazanmıştır. Bir kavram öğretilirken öğretmenlerin kullandıkları ve ders kitaplarında geçen sözcükler veya simgelerin oluşturduğu yapıya kavram tanımı denir. Kavram tanımı; sözeldir, biçimseldir (formal), kalıplaşmıştır, belirgindir, herkesçe doğru olduğu kabul edilir, nesneldir ve tekildir. Kavram imgesi ise şu niteliklere sahip olması bakımından kavram tanımından ayrılır. Görseldir, sezgiseldir (informal), zihinseldir, doğru veya yanlış olabilir, eksik veya tam olabilir, çeşitlidir, herkes için farklı olabilir, özneldir ve çoğuldur. Kavram imgesinin doğru veya tam kabul edilebilmesi, kavram tanımına yakın olmasıyla mümkün olabilir. Kavram tanımı ise doğru ve eksiksiz olmalıdır. Bu koşul sağlanmadığında kavram tanımındaki yanlışlıklar veya eksiklikler nedeniyle öğrencinin zihninde yanlış ve eksik kavram imgeleri oluşur. Dolayısıyla öğrenme süreci zarar görerek yanlış öğrenmeler ya da kavram yanlışları meydana gelmesine neden olur (Tall ve Vinner, 1981; Vinner, 1983; Tall, 1988).

Kerimoğlu'nun (2014) belirttiği gibi dil bilgisi düzensizliklerini belirlemek amacıyla iki yöntem kullanılabilir: Bunlardan birincisi dil bilgisi kurallarını incelemek ve düzensizlikleri tespit etmek, ikincisi ise dil bilgisi kurallarında mevcut olmamasına rağmen yazılı ve sözlü anlatımda sıkça kullanılan ifadeleri belirlemektir. Tarihsel süreçte kavram tanımı ve kavram imgesi terimleri ilk olarak Vinner ve Herskowitz (1980) tarafından matematik eğitimi alan yazınında kullanılmıştır. Bu terimlerin daha ayrıntılı olarak incelenip kuramsal bir boyuta dönüştürülmesi ise Vinner ile Tall'ın (1981) ortak çalışmaları ve Vinner'in (1983) çalışmasıyla birlikte gerçekleştirilmiştir. Kavram tanımı, öğretim sürecinde bir kavramı tanımlamak adına öğretmenlerin kullandıkları ve ders kitaplarında geçen sözcükler veya simgelerin oluşturduğu yapıdır. Kavram tanımının başlıca özellikleri: Sözeldir, biçimseldir (formal), kalıplaşmıştır, belirgindir, herkesçe doğru olduğu kabul edilir, nesneldir ve tekildir. Kavram imgesinin başlıca özellikleri ise: Görseldir, sezgiseldir (informal), zihinseldir, doğru veya yanlış olabilir, eksik veya tam olabilir, çeşitlidir, herkes için farklı olabilir, özneldir ve çoğuldur. Kavram imgesinin doğru veya tam olarak adlandırılabilmesi için kavram tanımına yakın olması gerekir. Kavram tanımınınsa mümkün olduğunca doğru ve eksiksiz olması gerekir. Çünkü kavram tanımındaki yanlışlıklar veya eksiklikler öğrencide yanlış ve eksik kavram imgeleri doğurur. Bu da öğrenmenin olumsuz etkilenmesine, yanlış öğrenmelere ya da kavram yanlışlarına yol açar (Tall ve Vinner, 1981; Vinner, 1983). Kavram yanlışlığı, öğrencinin zihnine yerleşip sistematik hata üreten bir kalıp olarak tanımlanmaktadır. Birçok kavram yanlışlığı aşırı genelleştirilmiş doğru bilginin parçalarıdır. (Smith, diSessa ve Roschelle, 1993). Dormolen ve Zaslavsky (2003) bazı tanımlamalar sonucunda kavram tanımıyla uyuşmayan kavram imgelerinin oluşması durumunu 'dejenerasyon/bozulma' olarak tanımlamıştır. Tanımda bulunan yanlış ifadelerin veya örneklerin bozulmaya neden olabildiğini ifade etmiştir. Fodor, Garret, Walker ve Parkes (1980) tanımları incelediği çalışmasında şu görüşlere yer vermektedir:

1. Bir sözcüğün tanımı, o sözcüğün kapsamını belirler.
2. Bir sözcüğü anlamak, o sözcüğün tanımını yeniden elde etmektir.
3. Tanımlar, kavramların kendi öğelerine ayrıştırılmasını ifade eder.



Vinner'in (1991) tanımın matematikteki rolünü göz önünde bulundurarak öne sürdüğü iddiaya göre çoğu ders kitabında ve sınıfta matematiğin sunumu ve düzenlenmesi kısmen aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır:

1. Kavramlar, çoğunlukla tanımları yoluyla edinilir.
2. Öğrenciler problem çözmek ve teoremleri kanıtlamak için matematiksel bir bakış açısı gerektiğinde tanımları kullanacaktır.
3. Tanımlar en kısa biçimde ifade edilmelidir.
4. Tanımların zarif olması arzu edilir.
5. Tanımlar keyfi ve görecelidir. Çünkü tanımlar '*insan yapımı*'dir.

Türkçe eğitiminde kavram tanımları ve kavram imgeleriyle ilgili çeşitli sorunlar bulunmaktadır. Öncelikle kavramlar genellikle yüzeysel bir biçimde ele alınmakta olup öğrencilerin bu kavramları derinlemesine anlamaları yerine ezberle dayalı öğrenmeleri yönünde bir anlayış bulunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin dil ve düşünme becerilerini geliştirmelerini zorlaştırmakta ve kavramlar arası ilişkiler kurma becerilerini sınırlayabilmektedir. Kavram imgelerinin eğitim süreçlerinde yeterince kullanılmamasının soyut kavramların zihinsel olarak görselleştirilmesine engel olduğu düşünülebilir. Bu eksiklik, öğrencilerin soyut düşünme yeteneklerini kısıtlamakta ve dil öğrenim süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Ders materyallerinin kavram imgelemine destekleyecek biçimde zenginleştirilmemesi de bir başka önemli sorunu göstermektedir. Öğrencilerin kavramları derinlemesine kavrayabilme fırsatlarını kısıtlamaktadır. Tüm bu eksiklikler; öğrencilerin disiplinler arası bağlantılar kurma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini zorlaştırmakta, Türkçe eğitiminde üst düzey zihinsel becerilerin yeterince kazandırılmamasına yol açmaktadır. Var olan sorunların çözümü için kavramların dilin temel yapı taşları olduğu göz önüne alınarak öğrencilerin sözcükleri yalnızca ezberlemelerine odaklanılmamalı, bu sözcüklerin derinlemesine anlamlarını ve kullanım bağlamlarını kavramalarını sağlayacak dersler tasarlanmalıdır. Kavramların tanımlanması, dilsel ifade zenginliği kazandırmanın yanı sıra öğrencilerin soyut ve somut anlamlar arasında bağlantılar kurmalarına yardımcı olmaktadır. Kavram imgeleme yoluyla zihinsel modeller oluşturmalarının bireylerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Öğrencilerin kavramları zihinsel olarak canlandırmaları, hem okuduklarını anlama hem de soyut düşünme yetilerini desteklemektedir. Bu süreç, aynı zamanda dil öğreniminin kültürel ve sosyal bağlamını güçlendirerek öğrencilerin toplumsal değerleri ve kültürel unsurları daha iyi anlamalarına olanak tanıyabilir. Türkçe eğitiminde kavram tanımları ve imgelemenin kullanılması, disiplinler arası bir yaklaşımla ele alındığında diğer derslerde de öğrencilerin bilgi aktarımı ve anlamlandırma süreçlerini destekleyebilir. Kavram tanımları ve imgelemleri üzerine yapılan çalışmaların dil öğretiminin yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcılık ve bilişsel esneklik gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Çalışmanın amacı; öğrencilerin sözcük türleri olan '*isim, fiil, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç, ünlem*' kavramlarına ilişkin kavram imgelerinin, kavram tanımlarının ve öğrencilerin kavram imgeleri ile sözcük türleri olan '*isim, fiil, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç, ünlem*' kavramlarının biçimsel tanımlarını ilişkilendirme durumlarının belirlenmesidir. Vinner'in (1991) de belirttiği gibi öğrenme ancak kavram imgesi ile kavram tanımı arasında ilişki kurulması durumunda gerçekleşebileceğinden çalışmanın, sözcük türlerinden '*isim, fiil, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç, ünlem*' kavramlarının öğrenilme sürecinin ortaya çıkarılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Türkçe öğretiminde öğrencilerin verimli



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

bir öğrenme sağlayabilmesi için kavramlara ilişkin tanım ve imgelerinin doğru ve eksiksiz olması gerektiğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin ilgili kavramları nasıl tanımladıkları ve nasıl bir kavram imgesine sahip olduklarına ilişkin bilgiye bakılarak eksiklerin giderilmesi, yanlışların düzeltilmesi sağlanabilir. Asıl amaç bu olmasa da alan yazını tartışmalarında ya da dil bilgisi öğretimi esnasında karşılaşılan sorunlardan biri de tanımların geçerli ve açık olmamasıdır. Bir dil bilgisi kavramının tanımını sezmesi beklenen öğrencinin yanlış kavram imgelerini düzelterip ona yol gösterebilecek doğru bir tanımın bulunmaması nedeniyle hedef kitlenin öğrenciler olduğu genel bir tanım oluşturulmaya çalışılmıştır. Asıl hedef sözcük türlerinin bireyin zihninde nasıl kavram imgeleri oluşturduğunu betimlemek olsa da bireyin kafa karışıklığını giderebilecek doğru ve genel bir tanım arayışı içine girmek de alan yazınına katkı sağlayabilir. Bu çalışmada yapılan yanlış denemeler doğruya ulaşmak için çabalayacak araştırmacıların aynı yanlışa düşmemeleri adına onlara yol gösterebilir. Araştırmada *'tam/doğru kavram tanımları'* olarak kabul edilen tanımları elde edebilmek için alan yazınındaki birçok çalışma incelenmiştir. Buna karşın uzmanların tanımlar hakkında kesin bir görüş birliği sağlayamadığı görülmüştür. Ayrıca tanımlardan bazılarının birbiriyle çeliştiği ya da tanımlara ilişkin pek çok tartışmanın devam ettiği söylenebilir. Bu nedenle araştırmanın problem durumu şu şekildedir:

Bu çalışmada *'8. sınıf öğrencilerinin sözcük türleri konusuna ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri nasıldır?'* sorusuna yanıt aranacaktır. Çalışmada şu alt problemler araştırılacaktır:

8. sınıf öğrencilerinin;

1. isimlere ilişkin
  - a. kavram tanımları,
  - b. kavram imgeleri,
  - c. kavram tanımı ve imgelerine yönelik sınıflandırmaları nasıldır?
2. fiillere ilişkin
  - a. kavram tanımları,
  - b. kavram imgeleri,
  - c. kavram tanımı ve imgelerine yönelik sınıflandırmaları nasıldır?
3. sıfatlara ilişkin
  - a. kavram tanımları,
  - b. kavram imgeleri,
  - c. kavram tanımı ve imgelerine yönelik sınıflandırmaları nasıldır?
4. zamirlere ilişkin
  - a. kavram tanımları,
  - b. kavram imgeleri,
  - c. kavram tanımı ve imgelerine yönelik sınıflandırmaları nasıldır?
5. zarflara ilişkin
  - a. kavram tanımları,
  - b. kavram imgeleri,
  - c. kavram tanımı ve imgelerine yönelik sınıflandırmaları nasıldır?
6. edatlara ilişkin
  - a. kavram tanımları,
  - b. kavram imgeleri,
  - c. kavram tanımı ve imgelerine yönelik sınıflandırmaları nasıldır?

Akçakaya, B., Öz, K. ve Türkel, A. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri, 15(3), 2741-2770.

DOI. 10.51460/baebd.1505088



7. bağlaçlara ilişkin
- kavram tanımları,
  - kavram imgeleri,
  - kavram tanımı ve imgelerine yönelik sınıflandırmaları nasıldır?
8. ünlemlere ilişkin
- kavram tanımları,
  - kavram imgeleri,
  - kavram tanımı ve imgelerine yönelik sınıflandırmaları nasıldır?

## Yöntem

Araştırmada geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanabilmesi amacıyla kodlamalar önceden belirlenmiş ve başlıklar oluşturulmuştur. Kodlamaların tamamlanması yaklaşık 10 gün sürmüştür. Öğrencilerin (Ö1, Ö2, ...) ve yanıtların (Y1, Y2, ...) her birine birer numara verilerek kodların yeniden kontrolü sağlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması adına yanıtların araştırmacıların görüş birliğiyle çözümlenmesine özen gösterilmiştir. Görüş birliğinin ardından çözümlenen yanıtlar belirlenen sınıflandırmalara göre tekrarlanma sıklıkları ve yüzdeleri hesaplanarak yorumlanmıştır. Araştırmacılar bu işlem uygulanırken inceledikleri yanıtlara ilişkin genel bir değerlendirme yapmıştır. Öncelikle yanıtlar sözcük türlerine göre sınıflandırılmış ardından temaları belirlenmiştir.

Araştırmada kodlamalar yapılırken kod güvenilirliğinin sağlanması amacıyla üç araştırmacı birbirinden bağımsız şekilde çalışmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği ve görüş ayrılığını kapsayan Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü uygulanmış ve kodlayıcı güvenilirliği 0.90 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre uyumun .90'a yaklaşması ya da .90'ı geçmesi durumunda istenen düzeyde güvenilirliğin sağlandığı kabul edilmektedir.

## Araştırmanın modeli / Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni esas alınmıştır. Nitel araştırmada bir problem ya da konunun keşfedilmesi amacıyla katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimlerine başvurulur (Creswell, 2021). Nitel araştırmalarda daha çok çevre, süreç veya algılarla ilişkili veriler toplanır (LeCompte ve Goetz, 1982).

Alan yazınındaki benzer araştırmalarda da görüldüğü gibi katılımcıların belli durum ya da konulara ait deneyimlerinin ne şekilde oluştuğu çözümlenirken olgubilim (fenomenografi) yönteminin kullanılması uygun görülmektedir. "Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2021 s. 66). Bu yüzden olguya ilişkin deneyimleri bulunan sınırlı sayıda katılımcıyla olguya açıklık getirilmesi amacıyla derinlemesine görüşmeler yapılır (Creswell, 2021). Olgulara ilişkin tecrübeler ve anlamlar; görüşme yönteminin yarattığı etkileşim, esneklik ve çözümleme yoluyla açıklanabilir. Olgubilim araştırmalarında salt ve genellenebilir bulgulara ulaşılamamasına karşın yine de katılımcıların örneklerinden, açıklamalarından ve tecrübelerinden elde edilen bulgularla olgunun daha iyi anlaşılmasına yarar sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Çalışma grubu / Katılımcılar

2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Ataşehir ilçesindeki Mustafa Öncel Ortaokulu'nda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden rastlantısal olarak seçilmiş 146 katılımcı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programına göre araştırmada geçen tüm sözcük türleriyle ilgili kazanımları elde etmiş olması beklendiği için çalışma grubu bu sınıf düzeyindeki katılımcılardan oluşmaktadır.

## Veri toplama süreci ve araçları

Araştırmanın verileri görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak ise ses kayıt cihazı ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin 8 sözcük türüne ilişkin kavram tanımlarını ve kavram imgelerini açıklamaları amaçlandığından dolayı yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan 8 kavrama yönelik ve her bir kavram için birbirine eş değer nitelikte dörder adet açık uçlu soru içeren 8 madde bulunmaktadır. Uzman ve öğretmen görüşü de alınarak başka katılımcılardan daha özgün cevaplar verdiği kabul edilen 21 katılımcı ile bire bir yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde ise cevapların derinleştirilmesi ve kavramlara ait olguların detaylarıyla anlaşılması amaçlanarak derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır.

Derinlemesine görüşme tekniği; araştırılan konuyu bütün açılardan kapsayan, sıkça açık uçlu soruların yönlendirildiği ve detaylı yanıtlar elde edilmesine imkân sağlayan, verilerin yüz yüze görüşmeler yoluyla ulaşıldığı bir tekniktir (Tekin, 2006). Derinlemesine görüşme tekniği; özel bir konunun detaylandırılabilmesi için sorular sorma, cevaplar yetersiz olduğunda ise bir daha soru sorma ve böylece eksiklikleri gidererek konuya açıklık getirme şansı tanıdığı için uygundur (Çepni, 2007).

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların hazırlanması adına alan yazınındaki yüksek lisans ve doktora tezlerinden, makalelerden, ders kitaplarından, öğretmen ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin ve uzmanların dönütleri dikkate alınarak sorulardaki eksiklikler giderildikten sonra iki öğrenci ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonrasındaki veriler neticesinde sorular tekrar gözden geçirilerek hazır hale getirilmiştir. Yapılan düzenlemelerde kimi sorular çıkarılmış, kimilerininse daha anlaşılır olması adına bazı ifadelerde değişiklik yapılmıştır.

Soru maddelerinden her biri bir sözcük türüyle ilgili olacak şekilde; ilki isim, ikincisi fiil, üçüncüsü sıfat, dördüncüsü zamir, altıncısı edat, yedincisi bağlaç, sekizincisi ise ünlem kavramlarına ilişkin kavram tanımlarını ve kavram imgelerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Görüşme soruları, araştırmanın yapısına uygun olarak öğrencilerin kişisel düşüncelerini ve öğrenmelerini daha iyi açığa çıkarabilmek amacıyla açık uçlu sorular şeklinde hazırlanmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin verdikleri yanıtları gerekçeleriyle açıklamaları ve örneklendirmeleri de istenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve 8 maddeden oluşan açık uçlu sorular sırasıyla şöyledir:

1. İsmi nasıl tanımlarsınız? İsim deyince aklınıza neler geliyor? İsmi başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?

Akçakaya, B., Öz, K. ve Türkel, A. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri, 15(3), 2741-2770.

DOI. 10.51460/baebd.1505088



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

2. Fiili nasıl tanımlarsınız? Fiil deyince aklınıza neler geliyor? Fiili başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?
3. Sıfatı nasıl tanımlarsınız? Sıfat deyince aklınıza neler geliyor? Sıfatı başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?
4. Zamiri nasıl tanımlarsınız? Zamir deyince aklınıza neler geliyor? Zamiri başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?
5. Zarfı nasıl tanımlarsınız? Zarf deyince aklınıza neler geliyor? Zarfı başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?
6. Edatı nasıl tanımlarsınız? Edat deyince aklınıza neler geliyor? Edatı başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?
7. Bağlacı nasıl tanımlarsınız? Bağlaç deyince aklınıza neler geliyor? Bağlacı başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?
8. Ünlemi nasıl tanımlarsınız? Ünlem deyince aklınıza neler geliyor? Ünlemi başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?

### Verilerin analizi

Nitel araştırma verilerini çözümleyebilmek esneklik, yaratıcılık ve çeşitlilik gerektirir. Çünkü her nitel araştırmanın kendine özgü nitelikleri vardır. Veriler çözümlenirken de bu niteliklere has, özgün bir bakış açısıyla yaklaşılmalıdır. Bu yüzden araştırmacı, araştırmanın ve elde ettiği verilerin niteliklerine uyan veri çözümleme yöntemlerini gözden geçirip kendi araştırmasına özgü bir veri çözümleme düzeni tasarlamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde hangi yöntemin kullanılacağına karar verilmeden önce nitel araştırma desenlerinden yararlanılmış başka çalışmalar mercek altına alınmıştır. Toplanması öngörülen veriler elde edildiğinde konuya ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Alınan dönütlerle birlikte verilerin olgubilim analiziyle çözümlenmesine dair karar alınmıştır. Ek olarak öğrencilerin sıklıkla verdikleri yanıtlar temalara ayrılarak cevaplayan öğrenci sayısı ve cevaplayan öğrenci oranıyla beraber tablo şeklinde verilmiştir. Böylelikle nitel verilerin sayısallaştırılması hedeflenmiştir. Bu yollarla öğrencilere ait kavram imgelerini içeren yanıtlardaki benzer ve farklı yönler belirlenmek istenmiştir.

Olgubilim deseninin tabiatıyla uyumlu yollarla elde edilmiş veriler olgubilim analizine uygun bir biçimde çözümlenmelidir. Bir konunun olgubilim desenine uyması için sağlanması gereken ilk ve asıl koşul, katılımcıların o konuyu dolaysız tecrübe etmiş olmasıdır. Ayrıca verilerin derinliği kesinlikle çok önemlidir. Açık uçlu sorularla ayrıntılı ve uzun yanıtlar almak hedeflendiğinden dolayı katılımcıların görüşmelerde kısa ve derinliksiz yanıtlar vermesi olgubilim analizinin geçerliğini olumsuz etkilemektedir. Araştırmacının da konuya ilişkin kişisel tecrübelerini, bilgi birikimini ve önyargılarını verilerden ayırması gerekmektedir. Olguların derinlemesine anlaşılabilmesi adına gözlem, yazılı gereçler ve görsel verilerden yararlanma benzeri farklı veri toplama ve analiz yöntemleri de kullanılabilir. Olgubilimde hedef, bir olayı/olguyu tecrübe etmiş kişilerin iç dünyalarını anlamak ve yanıtların altında yatanlarla olgular/olaylar arasındaki bilişsel bağlantıları çözümleyebilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).



## Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği

Araştırma için yapılan 21 görüşmenin bütün konuşmaları ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Bu konuşmalar hiçbir değişiklik yapılmadan aynen yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen konuşmalarsa mümkün oldukça tarafsız bir şekilde incelenerek değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler değerlendirilirken de alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır (Akçakaya, 2022).

Sayfa | 2751

## Araştırmacının rolü

Araştırmacılar tarafından araştırma konusuna ilişkin uzman ve öğretmen görüşlerinin alınmasını sağlandı. Ayrıca veri toplamak adına katılımcılara yarı yapılandırılmış araştırma formundaki sorular yöneltildi. Ardından verilerin derinleştirilmesi amacıyla da bire bir yüz yüze görüşmeler yapıldı. Görüşmelerdeki ses kayıtlarının yazıya aktarılması ya da yanıtlar sonucunda verilerin çözümlenmesi gibi aşamaların tamamı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

## Bulgular

Alan yazını incelendiğinde uzmanların sözcük türlerine ilişkin birçok farklı tanımlama, açıklama, sınıflandırma ve adlandırma yaptıkları göze çarpmaktadır. Oluşan farklılıkların ve belirsizliklerin olumsuz öğrenmelere ve karışıklıklara neden olabileceği öngörülmektedir. Öğretim sırasında karşılaşılabilecek güçlükleri ve ikilikleri de engelleyebilmek amacıyla MEB tarafından belirlenen Türkçe ders kitaplarında bulunan sözcük türleri konularına ait tanımlar temel alınarak genel ve uygun tanımlar oluşturmak istenmiştir. Oluşturulan tanımlar aracılığıyla verilerin elde edilmesi, ayrıştırılması, yorumlanması ve diğer araştırma aşamalarının sınırlandırılıp daha geçerli sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır. Katılımcılara yöneltilen sorularda sözcük türlerine ilişkin kavramları nasıl tanımladıkları, bu kavramların zihinlerinde hangi çağrışımları oluşturduğu, bu kavramları başka ne gibi kavramlarla ilişkilendirebildikleri sorulmuş ve katılımcılardan her bir sözcük türü için bir tümceyle örnek vermeleri istenmiştir. Yapılan açıklamalar doğrultusunda katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Verilerde görüldüğü üzere kavramların biçimsel tanımları ile kavramlar için sıkça verilen aynı tipteki örnekler arasında bazı uyumsuzluklar fark edilmektedir. Söz edilen uyumsuzluklar yanlış kavram imgeleri edinilmesine sebep olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yanıtlama sırasında biçimsel tanımları kullanmadıkları ya da kullanmadıkları görülmektedir. Dolayısıyla her öğrenci kendi yarattığı kavram imgelerini sıkça kullanma eğilimindedir (Vinner, 1991).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu soruların yanıtları karşılaştırılmıştır. Bu kavram tanımlarının ve kavram imgelerinin temalara ayrılması için belirlenen '*tam/doğru kavram tanımları*' hatasız olarak kabul edilmiştir. Doğru kavram tanımlarından sayılamayacak kavram imgelerini sınıflandırmak için ise başka temalar oluşturulmuştur. Katılımcı yanıtlarından '*tam/doğru kavram tanımı*'na görece daha yakın olduğu ancak bazı eksikliklerin bulunduğu düşünülen kavram imgeleri '*doğruya görece yakın*' temasına eklenmiştir. Belirlenen '*tam/doğru kavram tanımı*' ile hiçbir biçimde örtüşmemesine karşın diğer katılımcılarınkilere kıyasla daha özgün ve farklı olan, bazı kişisel duygu ya da düşünceleri yansıtan, yalnızca örnek içeren, herhangi bir anlam barındırmayan ya da



belirlenen 'tam/doğru kavram tanımı'na göre bütünüyle yanlış olarak kabul edilen kavram imgeleri 'doğrudan oldukça uzak' temasına eklenmiştir. Kavrama dair hiçbir yanıt vermeyip soruyu yanıtızsız olarak bırakan katılımcılarsa sayılarının tespit edilmesi için 'boş' temasına eklenmiştir. Eksik ya da yanlış hatta doğru kavram imgelerine sahip olmasına karşın hiçbir örnek vermeyen/veremeyen katılımcılar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilgilerini örneklendirememeleri, kavram imgelerinin eksik olmasına ya da var olan kavram imgelerini uygulamada kullanamamasıyla ilişkilendirilebilir. Bloom'un taksonomisine göre bilişsel yönden değerlendirildiğinde öğrenmelerinin 'bilgi' düzeyinde kaldığı düşünülmektedir.

Çalışmadaki 146 katılımcının sözcük türlerine ilişkin yanıtları şöyle genellendiğinde en fazla 'doğru' kavram tanımının zamir türünde (26 kişi) yapıldığı, en az 'doğru' kavram tanımının isim ve zarf türlerinde (0 kişi) yapıldığı, en fazla 'doğruya görece yakın' kavram tanımının isim türünde (84 kişi) yapıldığı, en az 'doğruya görece yakın' kavram tanımının zamir türünde (1 kişi) yapıldığı, en fazla 'doğrudan oldukça uzak' kavram tanımının sıfat ve zarf türlerinde (85 kişi) yapıldığı görülmektedir. En az 'doğrudan oldukça uzak' kavram tanımının ünlem türünde (51 kişi), en fazla 'boş' bırakılan kavram tanımının edat türünde (66 kişi), en az 'boş' bırakılan kavram tanımının isim türünde (5 kişi) yapıldığı görülmektedir.

### İsmlere ilişkin bulgular

Çalışmanın birinci alt problemini 'İsmi nasıl tanımlarsınız? İsim deyince aklınıza neler geliyor? İsmi başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?' sorusu oluşturmaktadır. Tablo 1 öğrencilerin soruya verdikleri yanıtların doğruluk oranını göstermektedir.

Tablo 1.

Araştırma formundaki 1. maddenin yanıtlarına ilişkin öğrenci sayıları ve oranları

Temalar	Yanıtlayan Öğrenci Sayısı (n)	Yanıtlayan Öğrenci Oranı (%)
Doğru	0	0
Doğruya Görece Yakın	84	57,53
Doğrudan Oldukça Uzak	57	39,04
Boş	5	3,42
Toplam	146	100

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin hiçbirinin ismi doğru bir şekilde tanımlayamadığı görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin bu kavrama ilişkin bilgi eksikliklerini açıkça ortaya koymaktadır. Öğrencilerin doğru yanıtlar verememesinin nedeni olarak bilgilerini örneklendirememesi, kavram imgelerinin eksikliği veya mevcut kavram imgelerini uygulamada kullanamama durumları düşünülebilir.

Doğruya görece yakın yanıt veren öğrenci sayısının 84 olması, genele bakıldığında yüksek bir oranı yansıtmaktadır. Öğrencilerin tamamının doğru yanıt verememesine rağmen doğruya yakın Akçakaya, B., Öz, K. ve Türkel, A. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri, 15(3), 2741-2770.



yanıtlar vermesi dikkat çekicidir. Bu da öğrencilerin konuyu tam anlamıyla kavrayamamalarına karşın belli bir dereceye kadar bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin verdiği yanıtlardan bazıları şöyledir: '-mEk/-mAk (matar) eklerini alamayan sözcüklerdir.', 'Fiil olmayan sözcüklerdir.', '-mA/-Iş/-mAk (isim-fiil) eklerini alabilen sözcüklerdir.', 'Varlıklara verilen adlardır.', 'Canlı ve cansız varlığı belirtir.', 'İnsanlara ve hayvanlara konulan adlardır.', 'İnsanları çağırmak için kullandığımız adlardır.', 'Kişinin adıdır.', 'Özel isimdir.'. Bu ifadeler incelendiğinde öğrencilerin konu hakkında yüzeysel bilgiye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğrenci ifadelerinin tümü göz önüne alındığında parçalı olarak yapılan tanımların ismin çeşitli özelliklerini yansıttığı ancak bu tanımların bütüncül ve kapsayıcı bir özellik taşımadığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin düşüncelerini yeterince ifade edemediklerini ve kavramları tam anlamıyla içselleştiremediklerini göstermektedir. Nitekim 'doğrudan oldukça uzak yanıtlar' veren öğrenci sayısının 57 olması, öğrencilerin %39'unun bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Bu öğrencilerin ifadeleri, kavram imgelerinin eksik ya da yanlış olduğunu, dolayısıyla kavramı tam anlamıyla anlamadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde doğru tanımların eksikliği ve kavram imgelerinin yetersizliği, Türkçe öğretiminde daha fazla dikkat edilmesi gereken alanlar olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca 'boş yanıt' verenlerin oranının düşük olması (%3,42), öğrencilerin isim kavramıyla ilgili doğru ya da yanlış mutlaka bir düşüncelerinin olduğunu göstermektedir.

### Fiillere ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini 'Fiili nasıl tanımlarsınız? Fiil deyince aklınıza neler geliyor? Fiili başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?' sorusu oluşturmaktadır. Tablo 2 öğrencilerin doğru yanıt oranını göstermektedir.

Tablo 2.

Araştırma formundaki 2. maddenin yanıtlarına ilişkin öğrenci sayıları ve oranları

Temalar	Yanıtlayan Öğrenci Sayısı (n)	Yanıtlayan Öğrenci Oranı (%)
Doğru	16	10,95
Doğruya Görece Yakın	46	31,50
Doğrudan Oldukça Uzak	71	48,63
Boş	13	8,90
Toplam	146	100

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin yalnızca %10,95'inin fiili doğru bir şekilde tanımladığını, genel anlamda kavramın tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir. Doğru yanıt veren öğrenciler genellikle 'Fiil, bir iş, oluş veya hareket bildiren sözcüktür.' gibi doğru ve kapsayıcı tanımlamalar yapmıştır. Bu ifadeler, öğretim stratejilerinin bazı öğrenciler için etkili olduğunu ancak genel kitleye ulaşmada yeterli olmadığını düşünebilir. Fiili tanımlarken 'hareket', '-mEk/-mAk (matar) eklerini alabilen sözcükler' gibi ifadeler kullanan öğrenciler; kavrama ilişkin temel bilgileri edinmişlerdir ancak bu bilgileri tam anlamıyla bütünleştirememişlerdir. Bu öğrencilerin kavramı anlamış oldukları ancak kavrama ilişkin eksik veya yüzeysel bilgilere sahip oldukları görülmektedir.



'Doğrudan oldukça uzak tanımlar', en yüksek oranı (%48,63) oluşturmaktadır. Öğrencilerin 'fiil' kavramını tanımlamakta oldukça zorlandığını ve yanlış tanımlar yapıldığını göstermektedir. 'Fiilimsidir.' ve 'Cümlelerin sonuna gelir.' gibi ifadeler, öğrencilerin kavramları karıştırdığını ve fiilin temel özelliklerini anlamadığını göstermektedir. Kavram öğretiminde öğrencilere yönelik daha açıklayıcı ve somut örneklerle desteklenmiş öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Sayfa | 2754

'Boş yanıt' verenlerin oranı (%8,90), öğrencilerin fiil kavramını tanımlayamadığını ya da bu konuda hiçbir bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu, öğretim sürecinde bazı öğrencilerin tamamen dışarıda kaldığını ve özel dikkat gerektiren bir durum olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin verdiği yanıtlar, genel olarak fiil kavramına ilişkin yüzeysel bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmı fiilin temel özelliklerini tanımlamada başarılı olmuşken büyük bir çoğunluk ya eksik ya da yanlış tanımlar yapmıştır. Bu durum, kavram öğretiminde daha iyi yapılandırılmış ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak yöntemlerin benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle somut örneklerle desteklenen, öğrencilerin kavramları günlük yaşam bağlamında ilişkilendirebileceği ve uygulamalı olarak öğrenebileceği öğretim tekniklerinin kullanılması faydalı olacaktır.

### Sıfatlara ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini 'Sıfatı nasıl tanımlarsınız? Sıfat deyince aklınıza neler geliyor? Sıfatı başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?' sorusu oluşturmaktadır. Tablo 3 öğrencilerin doğru yanıt oranını göstermektedir.

Tablo 3.

Araştırma formundaki 3. maddenin yanıtlarına ilişkin öğrenci sayıları ve oranları

Temalar	Yanıtlayan Öğrenci Sayısı (n)	Yanıtlayan Öğrenci Oranı (%)
Doğru	9	6,16
Doğruya Görece Yakın	29	19,86
Doğrudan Oldukça Uzak	85	58,21
Boş	23	15,75
Toplam	146	100

Tablo 3'te öğrencilerin sıfat kavramını anlama düzeyleriyle ilgili çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Yanıtlar ve oranlar, öğrencilerin sıfat kavramını anlamada büyük ölçüde zorlandıkları göstermektedir. 'Doğru yanıtlar' bölümünde yer alan öğrencilerin oranı oldukça düşüktür. Yanıtlayan 146 öğrenciden sadece 9'u (%6,16) sıfatı doğru bir şekilde tanımlayabilmiştir. Sıfat 'Nitelik, renk, unvan gibi özellikler bildirir.' gibi ifadelerle açıklanmıştır. Yanıtlar, sıfatın işlevlerini doğru bir şekilde anlamış olduklarını göstermektedir. 'Doğruya görece yakın yanıtlar' bölümünde ise 29 öğrenci (%19,86) yer almaktadır. Öğrencilerin, 'İsmin önüne gelir.' ve 'İsmi niteler.' gibi yanıtları, sıfatın cümledeki yerini doğru tanımladıklarını fakat eksiklikleri olduğunu göstermektedir.



'Doğrudan oldukça uzak yanıtlar' bölümünde ise en yüksek oran olan %58,21 ile 85 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin 'Fillimsidir.' ve 'Yüzdür/surattır.' gibi yanıtlarından sıfat kavramını ya yanlış anladıkları ya da başka dil bilgisi kavramlarıyla karıştırdıkları anlaşılmaktadır. Öğretim sürecinde ciddi eksiklikler olduğunu ve kavramın öğrencilere etkili bir şekilde aktarılmadığı düşünülebilir.

Sayfa | 2755

'Boş yanıtlar' bölümünde ise 23 öğrenci (%15,75) yer aldığı ve öğrencilerin sıfat kavramına dair hiçbir bilgi sunmadığı görülmektedir. Bulgular, öğrencilerin bir kısmının sıfat konusunda tamamen bilgisiz olduğunu veya soruyu anlamadıklarını göstermektedir. Doğru yanıt veren öğrenci oranının düşük olması (%6,16), sıfat konusunun daha kapsamlı ve pekiştirici bir şekilde öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

### Zamirlere ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini 'Zamiri nasıl tanımlarsınız? Zamir deyince aklınıza neler geliyor? Zamiri başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?' sorusu oluşturmaktadır. Tablo 4 öğrencilerin doğru yanıt oranını göstermektedir.

Tablo 4.

Araştırma formundaki 4. maddenin yanıtlarına ilişkin öğrenci sayıları ve oranları

Temalar	Yanıtlayan Öğrenci Sayısı (n)	Yanıtlayan Öğrenci Oranı (%)
Doğru	26	17,80
Doğruya Görece Yakın	1	0,68
Doğrudan Oldukça Uzak	61	41,78
Boş	58	39,72
Toplam	146	100

Tablo 4 öğrencilerin zamir kavramını anlama düzeyleriyle ilgili çeşitli sonuçları göstermektedir. Yanıtlar ve oranlar incelendiğinde öğrencilerin zamir kavramını anlamada büyük ölçüde zorlandıkları görülmektedir. 'Doğru yanıtlar' bölümünde yer alan öğrencilerin oranı %17,80'dir. Yanıtlayan 146 öğrenciden 26'sı zamiri doğru bir şekilde tanımlayabilmiştir. Öğrenciler, zamiri 'Kişi kelimeleridir.' ve 'Kişileri bildirmek için kullanılır.' gibi ifadelerle açıklamışlardır. Yanıtlar, zamirin temel işlevlerini doğru bir şekilde anlamış olduklarını göstermektedir. 'Doğruya görece yakın yanıtlar' bölümünde ise yalnızca 1 öğrenci (%0,68) yer almaktadır. Bu oran oldukça dikkat çekicidir. Öğrencilerin çoğunun zamir kavramını tam olarak anlayamadığını göstermektedir. Doğruya yakın yanıt veren öğrencilerin düşük oranı, zamirin temel işlevlerinin ve kullanım alanlarının yeterince anlaşılmadığını ortaya koymaktadır.

'Doğrudan oldukça uzak yanıtlar' bölümünde ise %41,78 oranı ile en yüksek grup yer almaktadır. 61 öğrenci, zamir kavramını yanlış anlamış veya başka dil bilgisi kavramlarıyla karıştırmıştır. Zamir konusunun öğretilmesinde ciddi eksiklikler olduğunu ve yanlış anlama oranının yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin bazı öğrenciler zamiri 'Kişi kelimeleridir.' şeklinde doğruya yakın tanımlarken diğerleri bu kavramı tamamen farklı ve yanlış biçimde anlamıştır. 'Boş yanıtlar' bölümünde ise 58



öğrenci (%39,72) yer almakta ve bu öğrencilerin zamir kavramına dair hiçbir bilgi sunmadıkları görülmektedir. Boş yanıt veren öğrencilerin oranının yüksek olması, oldukça düşündürücüdür ve zamir kavramının öğretilmesinde baştan sona bir yapılanma gerektiğini göstermektedir.

### Zarflara ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemini *'Zarfı nasıl tanımlarsınız? Zarf deyince aklınıza neler geliyor? Zarfı başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?'* sorusu oluşturmaktadır. Tablo 5 öğrencilerin doğru yanıt oranını göstermektedir.

Tablo 5.

Araştırma formundaki 5. maddenin yanıtlarına ilişkin öğrenci sayıları ve oranları

Temalar	Yanıtlayan Öğrenci Sayısı (n)	Yanıtlayan Öğrenci Oranı (%)
Doğru	0	0
Doğruya Görece Yakın	25	17,12
Doğrudan Oldukça Uzak	85	58,21
Boş	36	24,65
Toplam	146	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin zarf kavramını anlama düzeyleriyle ilgili çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Yanıtlar ve oranlar incelendiğinde öğrencilerin zarf kavramını anlamada büyük ölçüde zorlandıkları görülmüştür. *'Doğru yanıtlar'* bölümünde yer alan öğrencilerin oranı %0'dır. Yanıtlayan 146 öğrenciden hiçbiri zarfı doğru bir şekilde tanımlayamamıştır. Oranlar, zarf kavramının öğrenciler tarafından tamamen yanlış anlaşıldığını veya öğrenilmediğini göstermektedir. Öğretim sürecinde ciddi bir eksiklik olduğuna işaret etmektedir.

*'Doğruya görece yakın yanıtlar'* bölümünde ise 25 öğrenci (%17,12) yer almaktadır. Bu öğrenciler zarf kavramını anlamaya başlamış ancak tam olarak doğru tanımlayamamışlardır. Örneğin *'Fiili nitelendirir.'* ve *'Zaman bildirir.'* gibi yanıtlar, zarfın bazı işlevlerini doğru belirtmekle birlikte tam ve doğru bir tanım sunmamaktadır. İfadeler, öğrencilerin temel bilgileri öğrendiğini ancak daha fazla pekiştirmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

*'Doğrudan oldukça uzak yanıtlar'* bölümünde ise %58,21 oranı ile en yüksek katılımcı sayısının bulunduğu grup yer almaktadır. 85 öğrenci, zarf kavramını yanlış anlamış veya farklı kavramlarla karıştırmıştır. Zarf konusunun öğretilmesinde ciddi bir eksiklik olduğu veya yanlış anlama oranının yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin kimi öğrenciler zamiri *'Fiilimsidir.'* ve *'Fiilin önüne gelir.'* gibi ifadelerle tanımlamışlardır. Bu yanıtlar, zarf kavramını tamamen yanlış anladıklarını göstermektedir. *'Boş yanıtlar'* bölümünde ise 36 öğrenci (%24,65) yer almakta ve bu öğrenciler zarf kavramına dair hiçbir bilgi sunmamaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmının zarf konusunda bilgi sahibi olmadığı ya da





konuyu hiç anlamadığı görülmektedir. Boş yanıt veren öğrenci oranının yüksek olması, zarf kavramının öğretilmesinde baştan sona bir yeniden düzenlemenin gerektiğini ortaya koymaktadır.

### Edatlara ilişkin bulgular

Sayfa | 2757

Araştırmanın altıncı alt problemini 'Edatı nasıl tanımlarsınız? Edat deyince aklınıza neler geliyor? Edatı başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?' sorusu oluşturmaktadır. Tablo 6 öğrencilerin doğru yanıt oranını göstermektedir.

Tablo 6.

Araştırma formundaki 6. maddenin yanıtlarına ilişkin öğrenci sayıları ve oranları

Temalar	Yanıtlayan Öğrenci Sayısı (n)	Yanıtlayan Öğrenci Oranı (%)
Doğru	3	2,05
Doğruya Görece Yakın	6	4,10
Doğrudan Oldukça Uzak	71	48,63
Boş	66	45,20
Toplam	146	100

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin edat kavramını anlama düzeyleriyle ilgili çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Yanıtlar ve oranlar incelendiğinde öğrencilerin edat kavramını anlamada büyük ölçüde zorlandıkları görülmüştür. 'Doğru yanıtlar' bölümünde yer alan öğrencilerin oranı %2,05'tir. Yanıtlayan 146 öğrenciden sadece 3'ü edatı doğru bir şekilde tanımlayabilmiştir. Bu durum, edat kavramının öğrenciler tarafından büyük ölçüde anlaşılmadığını göstermektedir. Örneğin doğru yanıtlar arasında 'Farklı tür veya görevdeki kelimeler ve kavramlar arasında ilgi kurmaya yarayan yardımcı kelimedir.' ifadesi bulunmaktadır.

'Doğruya görece yakın yanıtlar' bölümünde ise 6 öğrenci (%4,10) yer almaktadır. Öğrenciler edat kavramını doğruya yakın bir şekilde tanımlamış ancak tam olarak doğru ve eksiksiz bir tanım yapamamışlardır. Örneğin 'Farklı tür ve görevdeki sözcüklerdir.' ve 'Kelimelerle birleşir, anlam ilişkisi kurar, görev katar.' gibi ifadeler doğruya yakındır ancak tam bir tanım sunmamaktadır.

'Doğrudan oldukça uzak yanıtlar' bölümünde ise %48,63 oranı ile en yüksek grup yer almaktadır. 71 öğrenci, edat kavramını yanlış anlamış veya farklı kavramlarla karıştırmıştır. Bu, edat konusunun öğretilmesinde ciddi eksiklikler olduğunu veya yanlış anlama oranının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı öğrenciler, edatı 'Bağlaç gibidir.' ya da 'Küçük eklerdir.' şeklinde tanımlamışlardır. Bu yanıtlar, edat kavramını tamamen yanlış anladıklarını göstermektedir.

'Boş yanıtlar' bölümünde ise 66 öğrenci (%45,20) yer almaktadır. Bu öğrenciler, edat kavramına dair hiçbir bilgi sunmamıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmının edat konusunda bilgi sahibi olmadığını



veya konuyu anlamadığını göstermektedir. Boş yanıt veren öğrencilerin oranının yüksek olması, edat kavramının öğretilmesinde baştan sona bir yeniden düzenlemenin gerektiğini göstermektedir.

### Bağlaçlara ilişkin bulgular

Sayfa | 2758

Araştırmanın yedinci alt problemini *'Bağlacı nasıl tanımlarsınız? Bağlaç deyince aklınıza neler geliyor? Bağlacı başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz? sorusu oluşturmaktadır.'* Tablo 7 öğrencilerin doğru yanıt oranını göstermektedir.

Tablo 7.

Araştırma formundaki 7. maddenin yanıtlarına ilişkin öğrenci sayıları ve oranları

Temalar	Yanıtlayan Öğrenci Sayısı (n)	Yanıtlayan Öğrenci Oranı (%)
Doğru	2	1,36
Doğruya Görece Yakın	45	30,82
Doğrudan Oldukça Uzak	58	39,72
Boş	41	28,08
Toplam	146	100

Tablo 7'de yer alan yanıtlar ve oranlar incelendiğinde öğrencilerin bağlaç kavramını anlamada farklı düzeylerde başarı gösterdikleri görülmüştür. Doğru yanıtlar bölümünde yer alan öğrencilerin oranı %1,36 ile oldukça düşüktür. Yanıtlayan 146 öğrenciden sadece 2'si bağlacı doğru bir şekilde tanımlayabilmiştir. Bulgular, bağlaç kavramının öğrenciler tarafından büyük ölçüde anlaşılmadığını düşündürmektedir. *'Doğru yanıtlar'* arasında *'Cümleleri birbirine bağlar.'* ifadesi bulunmaktadır. Bu yanıt, bağlacın temel işlevini doğru bir şekilde ifade etmektedir.

*'Doğruya görece yakın yanıtlar'* bölümünde 45 öğrenci (%30,82) yer almaktadır. Öğrenciler bağlaç kavramını doğruya yakın bir şekilde tanımlamış ancak tam olarak doğru ve eksiksiz bir tanım yapamamışlardır. *'Kelimleri bağlar.'* ve *'Bir şeyi bir şeye bağlar.'* gibi ifadeler doğruya yakındır ancak tam bir tanım sunmamaktadır. Bu yanıtlar, bağlacın bazı işlevlerini doğru belirtmekle birlikte kapsamlı bir tanım içermemektedir.

*'Doğrudan oldukça uzak yanıtlar'* bölümünde ise %39,72 oranı ile en yüksek grup yer almaktadır. 58 öğrenci, bağlaç kavramını yanlış anlamış veya farklı kavramlarla karıştırmıştır. Bu, bağlaç konusunun öğretilmesinde ciddi eksiklikler olduğunu veya yanlış anlama oranının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler bağlacı *'Tek başına anlamı olmayan sözcüklerdir.'* şeklinde tanımlamışlardır. Bu yanıtlar, bağlaç kavramının tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir.

*'Boş yanıtlar'* bölümünde ise 41 öğrenci (%28,08) yer almakta ve bu öğrenciler bağlaç kavramına dair hiçbir bilgi sunmamaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmının bağlaç konusunda bilgi



sahibi olmadığı veya konuyu anlamadığı düşünülebilir. Boş yanıt veren öğrenci oranının yüksek olması, bağlaç kavramının öğretilmesinde baştan sona bir yeniden düzenlemenin gerektiğini göstermektedir.

### Ünlemlere ilişkin bulgular

Sayfa | 2759

Araştırmanın sekizinci alt problemini 'Ünlemi nasıl tanımlarsınız? Ünlem deyince aklınıza neler geliyor? Ünlemi başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?' sorusu oluşturmaktadır. Tablo 8 öğrencilerin doğru yanıt oranını göstermektedir.

Tablo 8.

Araştırma formundaki 8. maddenin yanıtlarına ilişkin öğrenci sayıları ve oranları

Temalar	Yanıtlayan Öğrenci Sayısı (n)	Yanıtlayan Öğrenci Oranı (%)
Doğru	16	10,95
Doğruya Görece Yakın	61	41,78
Doğrudan Oldukça Uzak	51	34,93
Boş	18	12,32
Toplam	146	100

Tablo 8 incelendiğinde 'doğru yanıtlar' bölümünde yer alan öğrencilerin oranı %10,95'tir. Yanıtlayan 146 öğrenciden 16'sı ünlemi doğru bir şekilde tanımlayabilmiştir. Bulgular, ünlem kavramının öğrenciler tarafından büyük ölçüde anlaşıldığını göstermektedir. Doğru yanıtlar arasında 'Sevinç, kıvanç, üzüntü, kızgınlık ve şaşkınlık gibi duyguları içeren kelimelerdir.' gibi ifadeler bulunmaktadır.

'Doğruya görece yakın yanıtlar' bölümünde ise 61 öğrenci (%41,78) yer almaktadır. Bu öğrenciler ünlem kavramını doğruya yakın bir şekilde tanımlamış ancak tam olarak doğru ve eksiksiz bir tanım yapamamışlardır. Örneğin 'Korkma, şaşırma, heyecan bildirir.' ve 'Duygu ve ifadelerimizin belirtilmesini sağlar.' gibi ifadeler doğruya yakındır ancak tam bir tanım sunmamaktadır. Bu yanıtlar, ünlemin bazı işlevlerini doğru belirtmekle birlikte kapsamlı bir tanım içermemektedir.

'Doğrudan oldukça uzak yanıtlar' bölümünde ise %34,93 oranı ile 51 öğrenci yer almaktadır. Bu öğrenciler, ünlem kavramını yanlış anlamış veya farklı kavramlarla karıştırmıştır. Bulgular ünlem konusunun öğretilmesinde bazı eksiklikler olduğunu veya yanlış anlama oranının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler ünlemi 'Noktalama işaretidir.' şeklinde tanımlamışlardır. Yanıtlar, ünlem kavramının tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir.

'Boş yanıtlar' bölümünde ise 18 öğrenci (%12,32) yer almakta ve öğrencilerin ünlem kavramına dair hiçbir bilgi sunmadığı görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmının ünlem konusunda bilgi sahibi olmadığı veya konuyu anlamadığı düşünülebilir. Boş yanıt veren öğrenci oranının %12,32 olması, ünlem kavramının öğretilmesinde bazı eksiklikler olduğunu göstermektedir.



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma

Türkçe eğitimi alan yazınında kavram tanımı ve kavram imgeleri kuramı ilk kez Narlı vd. (2019) tarafından sunulan ve fiilde çatı konusuna ilişkin kavramları ele alan sempozyum bildirisinde incelenmiştir. Bildiride dikkat çeken bazı sonuçlar şu şekildedir: Türkçe öğretmeni adaylarına ilgili çatıyı başka hangi kavramlarla ilişkilendirdikleri sorulduğunda birçoğu herhangi bir yanıt verememiştir. Öğretmen adayları; 'etken çatı' kavramını 'aktif olma', 'özne', 'belirgin' ve 'dil bilgisi' gibi kavramlarla ilişkilendirmiştir. 'Edilgen çatı' kavramını 'belirsizlik', 'etkilenen', 'gizli özne' ve 'iş başkasının yapması' gibi kavramlarla ilişkilendirmiştir. 'Dönüşlü çatı' kavramını 'kendi kendine yapma', 'geri dönüş' ve 'kişi zamir' gibi kavramlarla ilişkilendirmiştir. 'İşteş çatı' kavramını ise 'ortaklık', 'karşılıklı olma' ve 'küme' gibi kavramlarla ilişkilendirmiştir. Öğretmen adaylarının ilerleyen sınıf düzeylerinde kavramlara ilişkin yanlış örnekler verme oranı git gide azalmaktadır. Çatı türlerinde en az yanlış örneklendirme etken çatıda, en çok yanlış örneklendirmeyse işteş çatıda yapılmıştır. Bazı adaylarsa özellikle etken çatıya ilişkin hiçbir örnekte bulunmamıştır. Örneklendirmelerin çoğunluğuysa işteş çatıyla ilişkilidir. Adayların ilerleyen sınıf düzeylerinde tam/doğru kavram tanımlarını daha sık yaparken yanlış kavram tanımlarını daha seyrek olarak yaptıkları görülmektedir. Boş kavram tanımları ise neredeyse hiç yapılmamaktadır. Bu bildiride Türkçe öğretmeni adaylarının da kavram tanımı oluşturmada güçlükler yaşadıkları ve kavram tanımı oluşturmak yerine sıklıkla kavrama ilişkin bazı özellikleri dile getirdikleri görüldüğünden dolayı elde edilen sonuçların bu makaleyle örtüştüğü söylenebilir.

Türkçe eğitimi alan yazınında kavram tanımı ve kavram imgeleri kuramını inceleyen ikinci araştırma ise yine sempozyum bildirisinde niteliğinde olup bu makalenin yazarlarından Türkel ve Akçakaya (2021) tarafından sunulmuştur. Sunulan bulgulardan önemli görülenler şunlardır: Zamir, en fazla tam/doğru kavram tanımıyla karşılaşılan sözcük türüdür. Ünlem, en fazla kısmen doğru ya da eksik kavram tanımının bulunduğu sözcük türüdür. Yanlış kavram tanımları ise en çok zarf ve sıfat türlerinde görülmüştür. Zamir, en fazla boş bırakılan sözcük türüdür. Bu çalışmada sıkça karşılaşılan kavram imgeleri ise şunlardır: 'İsimler, kişinin adıdır.' 'Fiiller, mastar eki alan sözcüklerdir.' 'Sıfatlar, isimleri niteler.' 'Zamirler, isimlerin yerini tutan sözcüklerdir.' 'Zarflar, filimsidir.' 'Edatlar, farklı tür ve görevdeki sözcüklerdir.' 'Bağlaçlar, kelimeleri bağlar.' 'Ünlemler; korkma, şaşırma ve heyecan bildirir.' 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımlarını ve kavram imgelerini ele alan bu bildiride biçimsel kavram tanımlarıyla öğrencilere ait kavram imgeleri arasında uyumsuzluklar olduğu fark edilmiştir. Bu bildirideki sonuçların beklendiği üzere bu makaledeki sonuçlarla aynı doğrultuda olduğu görülmüştür.

İlgili alan yazını incelendiğinde Türkçe eğitiminde kavram tanımları ve kavram imgeleriyle ilgili yeterli çalışmanın bulunmayışından dolayı tartışma bölümünde kavram yanlışlarını konu alan çalışmalar incelenmiştir. Kavram yanlışları, bireylerin zihinlerine yerleşerek sistematik hatalar ortaya çıkaran kalıplardır. Doğru bilgilerin aşırı genelleştirilen parçaları kavram yanlışlarına yol açmaktadır (Smith vd., 1993). Dormolen ve Zaslavsky (2003) doğru olmayan tanımlamalar nedeniyle kavram tanımı ile örtüşmeyen bazı kavram imgelerinin ortaya çıkmasını 'dejenerasyon/bozulma' olarak adlandırmaktadır. Tanımda bulunan yanlışlıkların ya da örneklerin bozulmaya sebep olabileceğini açıklamaktadır. Fodor, Garret, Walker ve Parkes'a (1980) göre bir kavramı anlamak, o kavramın

Akçakaya, B., Öz, K. ve Türkel, A. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri, 15(3), 2741-2770.

DOI. 10.51460/baebd.1505088



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

tanımını tekrar elde edebilmek demektir. Dolayısıyla bir kavramı yanlış anlayan, eksik öğrenen ya da doğru tanımlayamayan öğrencilerin bu çalışmadaki sonuçlara benzer şekilde zihinlerinde sistematik hatalar üreten kalıplar oluşabilir ve öğrenme süreci olumsuz etkilenebilir.

Erten (2008)'in öğrencilerin dil bilgisi tutumlarını imgelerle aktardığı çalışmasında (aktaran E. Baysen vd., 2012); dil bilgisinin '*karmaşıklık, anlaşılmazlık ve başa çıkmazlık*' gibi imgelerle ilişkilendirildiği görülmektedir. E. Baysen vd.'nin (2012) fen bilgisi ve Türkçe derslerindeki kavram öğrenme-öğretme süreçlerini ve kavram yanlışlarını inceledikleri çalışmasındaki sonuçlar doğrultusunda dil bilgisini '*kuralcı*' olarak nitelendirip '*iyi bir kullanım*' benimsetmeyi amaçladığını ve '*dil yanlışlarını cezalandırdığını*' ifade etmektedir. Öğrencilerin böyle olumsuz tutumlar geliştirmesinin nedeni dil bilgisi kavramlarını doğru anlayamamaları ya da yanlış öğrenmeleri olabilir. Kavram imgeleri öğrencilerin neyi, ne kadar öğrendikleriyle ilgili dönüt sağlayarak bu tür olumsuz tutumların iyileştirilmesinde yararlı olabilir.

Çiftlik Akçakaya'ya göre (2011) kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yaprakları kullanılarak yapılan dil bilgisi öğretimi geleneksel yöntemlere kıyasla öğrenci başarısını arttırmaktadır. Bu sayede öğrenciler daha çok güdülenmekte ve derse katılımları artmaktadır. Öğretimde bu çalışma yapraklarının kullanıldığı deney grubu üyelerinin kavram yanlışları, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu üyelerininkilere kıyasla büyük ölçüde azalma göstermektedir. Kavram yanlışlarını gideren öğrencilerin kavramlara ilişkin daha anlamlı bağlantılar kurdukları ve bilgiyi zihinlerinde daha kolay yapılandırdıkları görülmektedir. Geleneksel yöntemle yapılan dil bilgisi öğretiminde kavram yanlışlarının görülmesi çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Çalışmamızda öne çıkan kavram yanlışlarına da benzer bir yöntemle çözüm bulunabilir.

Demir'in (2015) geliştirdiği bilgisayar destekli öğretim yazılımlarından biri olan 'Zeki Öğretim Sistemi' (ZÖS) kavram yanlışlarının ve yanlış öğrenmelerin düzeltilmesinde işitsel ve görsel yönden olanaklar sağlayarak Türkçe öğretiminde faydalı olabilmektedir. Bu yazılımın içerik tasarımında kavram yanlışlarını belirleyebilmek ve giderebilmek için yapıcı dönütler kullanılmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda yazılım, öncelikle öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyebilmek, ön bilgi özelliği taşıyan kavramları çözümlenebilmek ve rehberlik edebilmek amacıyla değerlendirme yapmaktadır. Değerlendirmede çoktan seçmeli yanıt sistemi yerine öğrencilerin kendi cevaplarını yazabilmesini sağlayan bir tasarım modeli kullanılması yeğlenmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde kavram yanlışlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Birçok konuda kavram tanımına yakın olmayan kavram imgelerinin ortaya çıkmasının bir nedeninin de kavram tanımlarında birlik sağlanamaması ya da kavram tanımlarının yeterli düzeyde öğrenilememesi olduğu düşünülmektedir. Doğrudan uzak kavram imgelerinin kavram tanımına yaklaştırılmasıyla doğru öğrenmeler sağlanabilir.

Genç'in (2018) Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinin kazanılmasında dramanın yerini ve etkisini araştırdığı çalışmasına göre öğretmen adaylarından bazılarının drama ile ilgili bilgi eksikliklerinden dolayı kavram yanlışlarının bulunduğu görülmektedir. Adayların drama tekniklerine dair bilgilerinin tam ve doğru olmayışı, kavram yanlışları yapmalarına ya da Fransızca olarak bildikleri kavramları kullanmalarına neden olmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının yarısının hangi drama tekniğinin ne gerekçeyle kullanılacağını açıklayamadıkları, teknikleri bilmediklerini ifade ettikleri ya da kavram yanlışlarına düştükleri görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında

Akçakaya, B., Öz, K. ve Türkel, A. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri, 15(3), 2741-2770.

DOI. 10.51460/baebd.1505088



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

kavramları yeterince anlayamamış olmanın çalışmamıza benzer biçimde doğrudan oldukça uzak kavram imgelerine neden olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bilgiyi uygulamaya dökmekte de zorlanması, öğrencilerin sözcük türlerine ilişkin bilgilerini kullanamayıp doğru örnekler verememesiyle uyusmaktadır.

Sayfa | 2762

Bozan ve Savaş (2019), yaptıkları çalışmada Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlere göre üstün yetenekli öğrencilerdeki kavram yanlışlarını belirlemeyi hedeflemektedirler. Araştırmada öğrencilerin zihinlerinde türlü kavram yanlışlarının bulunduğu ve derslerde bazı konuları kavramlaştırma sıkça zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunlukla Türkçede yazımı karıştırılan sözcüklere; matematikte aç turlerine; fen bilimlerinde ısı, sıcaklık, kütle ve ağırlık kavramlarına; sosyal bilgilerde millet, halk, ırmak, akarsu kavramlarına ilişkin kavram yanlışlarının bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazı yazma sırasında bazı kavramların doğru yazılışlarını bilmedikleri ve kavram yanlışlarının bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre öğrencilerin yazım konusunda sıklıkla kavram yanlışlarından etkilendikleri bazı sözcükler şunlardır: 'ait, program, stajyer, herkes, yalnız, kibrit ve yanlış...' Öğrencilerin Türkçe dersindeki kavram yanlışlarından bir diğeryse sözcüklerin karşıt anlamlılarını bulmaya çalışırken '+li, +siz' gibi sıfatlara olumsuzluk anlamı katan yapım eklerini ya da fiillere gelen '-mA' olumsuzluk eklerini kullanmalarındır. Öğrencilerin zihinlerinde 'karşıtlık' ve 'olumsuzluk' kavramlarına ilişkin kavram yanlışlarının bulunduğu görülmektedir. Bu kavram yanlışlarının sıkça görüldüğü bazı sözcükler şunlardır: gitmek, akıllı, inmek, okumak, mutlu, açmak... Kavram yanlışlarının önlenmesi adına ders kitaplarındaki ve kaynak kitaplardaki içeriklerin uzmanlar tarafından tekrar incelenip düzenlenmesi önerilmektedir. Çalışmada görüldüğü üzere birçok farklı alanda ve konuda kavram yanlışlarıyla karşılaşabilmektedir. Bununla beraber kavram yanlışlarının giderilmesinde sistematik hataları en aza indirmek amacıyla ders kitaplarının ve kaynak kitapların incelenip düzenlenmesi önerisi, çalışmamızın belirlediği sorunları çözmeye de etkili olabilir.

Gülen Canlı ve Tepeli'nin (2019) dil bilgisi öğretimini konu edinen doktora tezlerini incelediği çalışmasına göre öğrencilerde dil bilgisi konularına ilişkin kavram yanlışları bulunmaktadır. Karadüz'e (2004) ve İkinci Çelikpazu'ya (2012) göre öğretim boyunca kavramlar tam olarak öğretilmeli ve öğrencilerin kavram yanlışları giderilmelidir. Ayrıca öğretmenler, öncelikle öğrencilerin genel dil bilgisi kavramlarını doğru bir şekilde anlamlandırmalarını ve içselleştirmelerini amaçlamalıdır. Ders kitaplarında ele alınan konular üzerinde yeterince durulmalı ve gereksiz ayrıntılara girilmemelidir. Yapılan tüm tanım ve açıklamalarda anlaşılabilir ya da belirsiz ifadelerin bulunmamasına özen gösterilmelidir. Konuya ilişkin örnekler ile tanımlar ya da açıklamalar arasında hiçbir çelişki bulunmamalıdır. Durukan'a (2011) göre ise bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı, tutum ve kavram yanlışları üzerinde etkisini saptamak amacıyla araştırmalar yapılmalıdır. Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimini uygulamak kavram yanlışlarını gidermede etkilidir. Yaman (2006) dil bilgisi öğretiminde kavram haritası tekniğini kullanarak kavram yanlışlarının giderilebileceğini aktarmaktadır. Memiş (2018) ise yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerdeki kavram yanlışlarını giderebileceğini ifade etmektedir. İlgili çalışmalar, benzer amaçlarla kavram yanlışlarını belirleyip düzeltmeyi hedeflemektedir. Çalışmaların sonuçları elde ettiğimiz sonuçlarla örtüşmektedir. Çalışmamızın ortaya koymuş olduğu sorunları çözmek amacıyla sözü geçen çalışmalarda kullanılan yöntemlere benzer yöntemler geliştirmek etkili olabilir.



Türkçe eğitimi dışındaki alanlarda gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında matematik alan yazınında yazılmış doktora tezleri göze çarpmaktadır. Kavram tanımı ve kavram imgeleri kuramını oldukça sık ele alan matematik alan yazınında doktora tezleri (Akkoç, 2003; Aydoğmuş, 2015; Erol, 2022; Gelici, 2022; Horzum, 2013; Özbey, 2022; Pala, 2020; Yıldırım, 2022) ve yüksek lisans tezleri (Avgören, 2011; Ayaz, 2017; Aydeniz, 2011; Can, 2020; Coşkun, 2019; Demirer, 2019; Erdoğan, 2017; Güllük, 2008; İlik, 2019; Kaymakçı Üstüner, 2022; Koçak, 2020; Man, 2019; Öner, 2013; Özdiñç Karakaş, 2018; Süzer, 2011; Şimşek Altıparmak, 2022; Şengül Akdemir, 2017; Yavuz, 2020; Yıldır Oğuz, 2019; Yılmaz, 2015) bulunmaktadır. Ayrıca matematik dışında diğer alanlarda da yüksek lisans tezleri olduğu görülmektedir. Bu yüksek lisans tezlerinin fizik (Altuntaş, 2013; Salar, 2011), fen bilgisi (Direkci, 2014; Halaç, 2021), ilköğretim (Yapıcıoğlu Ulaş, 2019) alanlarında ve kavram tanımları açısından da temel İslam bilimleri alanında (Önder Özmil, 2023) olduğu görülmektedir. Makale ve bildiri gibi diğer türlerdeki dikkat çeken bazı araştırmaların ise yine matematik alan yazını başta olmak üzere sınıf öğretmenliği, fen bilgisi, sosyal bilgiler, fizik gibi alan yazınlarında gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir (Akkoç, 2004, 2005, 2006; Aydın ve Köğce, 2008; Aydoğdu ve Türnüklü, 2023; Bal ve Yiğittir, 2013; Baştürk, 2012; Bingölbali, 2016; Ercire ve Narlı, 2019; Erşen ve Karakuş, 2013; Horzum, 2018; Kabael vd., 2015; Karakuş, 2018; Keşan vd., 2017; Öner, 2013; Öner ve Ertekin, 2015; Özmen, 2005; Pala vd., 2021; Sağlam vd., 2012; Ubuz, 2017; Uygur Kabael, 2010). Bu araştırmaların alanlara göre dağılımına bakıldığında Türkçe eğitimi alanında ilgili kuramdan yararlanma noktasında eksiklik olduğu söylenebilir. Bu çalışmalarda olduğu gibi öğrenmenin hangi düzeyde gerçekleştiğinin kavram imgelerinden yola çıkılarak anlaşılması öğrenme ve öğretme sürecini düzenleyip geliştirmede önemli rol oynamaktadır.

## Sonuç

Alan yazınında sözcük türlerine ilişkin kavramlar hakkında çeşitli adlandırmalar, tanımlamalar, sınıflandırmalar ve açıklamalar bulunmaktadır. Kavram tanımlarında görülen bu çeşitliliklerin kimi durumlarda ikiliklere, uyumsuzluklara ya da kargaşaya vardığı söylenebilir. Üstelik kavram tanımlarındaki karışıklıklar ve belirsizlikler ders kitaplarına da yansyarak eğitim-öğretim sürecini ve öğrencilerin kavram imgelerini olumsuz etkilemektedir. Bu etkiler, kavram karmaşaları ya da kavram yanlışları olarak karşımıza çıkabilir. Öğrenme önündeki engellerin aşılabilmesi ve sürecin iyileştirilebilmesi adına öncelikle kavram tanımlarındaki yanlışlıklar ve eksiklikler giderilmelidir. Böylelikle öğrencilerin daha doğru kavram imgeleri yaratmaları beklenebilir.

Öğrenmede karşılaşılabilecek sorunların önlenmesi adına MEB Türkçe ders kitaplarında bulunan tanımlar temel alınarak sözcük türlerine ilişkin daha genel ve daha uygun kavram tanımları oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu kavram tanımları kullanılarak verilerin toplanması, ayrıştırılması, yorumlanması, değerlendirilmesi gibi araştırma basamakları sınırlandırılıp sonuçların geçerliliğinin artırılması amaçlanmıştır.

Öğrencilerin kavram tanımlarını ve kavram imgelerini içeren yanıtları sekiz sözcük türü arasında karşılaştırıldığında doğru kavram imgeleri, zamir sözcük türünde daha çok görülmektedir. Doğru kavram imgeleri, isim ve zarf sözcük türlerinde daha az görülmektedir. Doğruya görece yakın kavram imgeleri, isim sözcük türünde daha çok görülmektedir. Doğruya görece yakın kavram imgeleri, zamir sözcük türünde daha az görülmektedir. Doğrudan oldukça uzak kavram imgeleri, sıfat ve zarf sözcük



türlerinde daha çok görülmektedir. Doğrudan oldukça uzak kavram imgeleri, ünlem sözcük türlerinde daha az görülmektedir. En çok yanıtız bırakılan sözcük türü edatlar olduğundan dolayı öğrencilerin edatlara ilişkin herhangi bir kaniya sahip olmadıkları görülmektedir. En az yanıtız bırakılan sözcük türü isimler olduğundan dolayı öğrencilerin isimlere ilişkin mutlaka bir kaniya sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımlarını iyi bilmemesi, sözcük türleri öğretilirken kavram tanımlarının üzerinde yeterince durulmaması, sözcük türlerine ilişkin yanlış örneklerin ya da tek tip örneklerin verilmesi ve doğru kavram imgelerinin oluşturulamaması gibi nedenlerin bu sonuçlara yol açtığı düşünülmektedir.

Çalışma için seçilen okuldaki öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel koşulları gibi etkenler de sonuçların değerlendirilmesinde önemsenmelidir (Türkel ve Akçakaya, 2021). Çünkü öğrenme durumlarını yansıtan kavram imgeleri, çevresel öğelerin ve kişisel deneyimlerin etkilerini de içermektedir.

Katılımcıların kavram tanımı oluşturmada güçlükler yaşadığı fark edilmektedir. Bazı katılımcılar ise kavramı tanımlamak yerine onun genel özelliklerini sıralamaktadır. Oysaki bir kavramı tanımlamak ayrı, açıklamak ayrıdır. Kavram tanımı oluşturan öğrencilerden bir uzmanın tanımını bire bir alarak tekrarlamaları beklenmemektedir. Ancak sahip oldukları kavram imgelerini bir tanım tümcesine dönüştürememeleri ya da dile getirdikleri kavram imgelerinin eksik/yanlış oluşu, üzerine yoğunlaşılması gereken bir konudur. Öğretmenin ders sırasında tanıma doğrudan yer vermesi bir zorunluluk değildir. Dil bilgisi kavramları sezdirme ya da ezber yollarından hangisiyle öğretilirse öğretilsin yine de süreç bitiminde öğrencinin kendi ifadeleriyle tam/doğru bir kavram tanımı yapabiliyor olması beklenmektedir (Narlı vd., 2019).

Araştırma süresince incelenen Türkçe ders kitaplarından bazılarında sözcük türlerine ilişkin kavram tanımlarına yer verilmediği fark edilmiştir. Bu durumun da öğrencilerin eksik ya da yanlış kavram imgeleri edinmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin kavram tanımlarına sezdirme sonucunda ve tümevarım yöntemiyle ulaşması amaçlanmaktadır. Ancak öğretim programları, ders kitapları, öğretim yöntemleri ya da tekniklerinin bazı durumlarda yetersiz kaldığı ve öğrencilerin bu amaca ulaşamaması nedeniyle gerekli kazanımları elde edemedikleri görülmektedir. Söz edilen durumların etkisiyle eksik ya da yanlış kavram imgeleriyle karşılaşmaktadır. Sözcük türleri dışında başka dil bilgisi kavramlarına yönelik kavram imgelerinin istenen düzeyde olmayışı da konular arasında ilişki kurulamaması nedeniyle öğrenmeleri olumsuz etkileyebilmektedir.

## Öneriler

1. Eğitim kurumları, sınav birimleri ve bilim merkezleri, dil bilgisi terimlerinde standart bir kullanım sağlamalıdır. Örneğin, sözcük/kelime, tümce/cümle gibi çift isimlendirmeler yerine daha yaygın ve köken olarak Türkçeye yakın terimler tercih edilebilir.
2. Türkçe ders kitaplarındaki kavram tanımları netleştirilmeli ve uzmanlarca gözden geçirilmelidir. Kavramlar, ezber yerine sezdirme ve tümevarım yöntemleriyle öğrencilere



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



öğretilmelidir. Bu uygulamalar için öğretmenlere kavram yanılgılarını önleme ve doğru kavram imgeleri oluşturma konusunda hizmet içi eğitimler verilmelidir.

3. Yapılandırmacılık yaklaşımına uygun olarak öğretim sürecinde sezdirme yöntemi etkin bir şekilde kullanılarak öğrencilerin kavram tanımlarını keşfederek öğrenmeleri sağlanabilir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Akçakaya, B. (2022). *8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir (No: 747947).
- Akkoç, H. (2003). *Students' understanding of the core concept of function* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Warwick Institute of Education, Coventry, İngiltere (No: 400298).
- Akkoç, H. (2004, Eylül). *Lise 3 öğrencilerinin çekirdek fonksiyon kavramını anlamaları*. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: <https://mimoza.marmara.edu.tr/>
- Akkoç, H. (2005). Fonksiyon kavramının anlaşılması: Tanımsal özellikler ve çoğul temsiller. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 14-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejer>
- Akkoç, H. (2006). Fonksiyon kavramının çoklu temsillerinin çağrıştırdığı kavram görüntüleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 1-10. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/>
- Altuntaş, G. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusundaki kavram imajları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 336099).
- Avgören, S. (2011). *Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin katı cisimler (prizma, piramit, koni, silindir, küre) ile ilgili sahip oldukları kavram imajı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 290710).
- Ayaz, Ü. B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin dörtgenlere ilişkin kavram imajları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya (No: 456555).
- Aydeniz, F. (2011). *Öğretmen adaylarının eğitim kavramı ile ilgili sahip oldukları kavram imajlarının ve matematiksel anlayışlarının incelenmesi üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 290578).
- Aydın, M. ve Köğçe, D. (2008). Öğretmen adaylarının "denklem ve fonksiyon" kavramlarına ilişkin algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 46-58. Erişim adresi: <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Aydoğmuş, S. (2015). *Bazı matematiksel kavramların imajlarının hareketlendirilmesinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 419374).
- Bal, M. S. ve Yiğittir, S. (2013). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 195-220. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyusb>
- Baştürk, S. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ders kitabı kavram imajlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 2(1), 57-68. doi: 10.19128/turje.181055
- Baysen, E., Güneyle, A. ve Baysen, F. (2012). Kavram öğrenme-öğretme ve kavram yanılgıları: Fen bilgisi ve Türkçe öğretimi örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(2), 108-117. Erişim adresi: <http://www.ijtase.net/index.php/ijtase>
- Bingölbali, E. (2016). Kavram tanımı ve kavram imajı. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (s. 135-148). Ankara: Pegem Akademi.
- Bozan, İ. ve Savaş, B. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerde sık görülen kavram yanılgılarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 87-98. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jier>
- Can, Y. (2020). *Üç boyutlu Euclidean uzayında düzlem ve doğru konularının öğretiminin ilköğretim matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin kavram imajlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir (No: 648998).
- Coşkun, M. (2019). *Süreklilik konusunda kavram imajı ve işlemsel anlayış* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 538056).
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (S. B. Demir ve M. Bütün, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Akçakaya, B., Öz, K. ve Türkel, A. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri, 15(3), 2741-2770.

DOI. 10.51460/baebd.1505088



- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler.
- Çiftlik Akçakaya, T. (2011). *Dil bilgisi öğretimine ilişkin kavram yanlışlarını gidermede çalışma yapılarının etkililiği: kelime türleri örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (No: 328027).
- Demir, Ü. (2015). Türkçe öğretiminde zeki öğretim sistemi eğitim yazılımı kullanımının öğrenci akademik başarısına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 480-496. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj>
- Demirer, M. (2019). *Teknoloji destekli yürütülen üçgenler konusunun öğretim sürecinden yansımalar: Kavram imajı örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (No: 562009).
- Direkci, D. (2014). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya, ay kavramlarına ilişkin sahip oldukları kavram imajları üzerine fenomenografik bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul (No: 543212).
- Dormolen, J. V. ve Zaslavsky, O. (2003). The many facets of a definition: The case of periodicity. *The Journal of Mathematical Behavior*, 22(1), 91-106. doi: 10.1016/S0732-3123(03)00006-3
- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum (No: 301128).
- Ekinci Çelikipazu, E. (2012). *Dil bilgisi öğretiminde çatı kavramı ve bu kavramla ilgili yanlışlar*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum (No: 325799).
- Ercire, Y. E. ve Narlı, S. (2019). Matematik öğretmen adayları doğal sayıları nasıl tanımlıyor? *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 240-271. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd>
- Erdoğan, G. (2017). *Lise matematik öğretmenlerinin noktada türev ve türev fonksiyonu hakkındaki kavram imajları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya (No: 471816).
- Erol, R. (2022). *Matematik eğitimcileri ve matematik öğretmen adaylarının eğitim, değişim oranı ve türev hakkındaki kavram imajlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 738491).
- Erşen, Z. B. ve Karakuş, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının dörtgenlere yönelik kavram imajlarının değerlendirilmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 124-146. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilmate>
- Gelici, Ö. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin çevre ve alan ile ilgili kavram imajlarının ve kanıt şemalarının araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir (No: 759371).
- Genç, H. N. (2018). Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinin kazanımında dramanın yeri ve etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 166-186. doi: 10.18298/ijlet.3109
- Gülen Canlı, M. ve Tepeli, Y. (2019). Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinin sistematik olarak incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 60-87. Erişim adresi: <https://www.ijssr.net/index.php/ijssr>
- Gülkılık, H. (2008). *Öğretmen adaylarının bazı geometrik kavramlarla ilgili sahip oldukları kavram imajlarının ve imaj gelişiminin incelenmesi üzerine fenomenografik bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 290578).
- Halaç, H. (2021). *Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin dünya ve evren öğrenme alanına yönelik kavram imajlarının tespiti: Tabu oyunu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat, (No: 701406).
- Horzum, T. (2013). *Görme engelli öğrencilerin bazı matematiksel kavramlardaki kavram imajları ve temsilleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 349121).



- Horzum, T. (2018). Matematik öğretmeni adaylarının dörtgenler hakkındaki anlamalarının kavram haritası aracılığıyla incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 9(1)*, 1-30. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilmate>
- İlik, M. (2019). *Katlı integralerde öğrenci hataları ve kavram imajları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (No: 567832).
- Kabael, T., Barak, B. ve Özdaş, A. (2015). Öğrencilerin limit kavramına yönelik kavram imajları ve kavram tanımları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 5(1)*, 88-114. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajes>
- Karadüz, E. (2004). *İlköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencilerinin sözcük türlerini öğrenme ve kullanma düzeyleri ile kavram edinimleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum (No: 144668).
- Karakuş, F. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının silindir ve koniye yönelik kavram imajlarının incelenmesi. *İlköğretim Online, 17(2)*, 1033-1050. doi: 10.17051/ilkonline.2018.419352
- Kaymakçı Üstüner, K. (2022). *İnternette yayınlanan ortaokul matematik ders anlatım videolarındaki analogilerin kavram tanımı ve kavram imajı çerçevesinde incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir (No: 724654).
- Kerimoğlu, C. (2014). Türkiye Türkçesi gramerindeki düzensizlikler ve eş zamanlı gramer yazımı. *Dil Araştırmaları, 14(14)*, 75-96. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilarastirmaları>
- Keşan, C., Erkuş, Y. ve Coşar, Ç. (2017). Öğretmen adaylarının üçgen kavramına yönelik kavram imajlarının görselleştirilmesinde Som ve Ward kümeleme algoritmalarının kullanımı. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 6(1)*, 46-57. Erişim adresi: <https://www.ijtase.net/index.php/ijtase>
- Koçak, R. (2020). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının temel geometrik kavramlara yönelik kavram imajlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü (No: 724654).
- LeCompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Ethnographic data collection in evaluation research. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 4(3)*, 387-400. doi: 10.3102/01623737004003387
- Man, S. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik cisimlere ilişkin kavram tanımlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (No: 597674).
- Memiş, M. R. (2018). *Yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesi, kelime türetme becerisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 524926).
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new materials*. Thousand Oaks: Sage.
- Narlı, S., Türkel, A. ve İlhan, S. (2019, Mayıs). *Türkçe öğretmen adaylarının fiilde çatı konusuna ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri*. I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumunda sunulan bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Erişim adresi (24 Ekim 2021): <https://www.ubest.deu.edu.tr/>
- Önder Öznil, A. (2023). *Hadislerde kavram tanımlarının tespit ve tahlili* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur (No: 821108).
- Öner, A. (2013). *Bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının trigonometrik fonksiyonların periyotlarıyla ilgili kavram imajlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya (No: 347502).
- Öner, A. ve Ertekin, E. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının periyot kavramıyla ilgili kavram imajları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 35(2)*, 333-353. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad>
- Özbey, M. (2022). *Matematik öğretmen adaylarının iki katlı integrale yönelik kavram imajları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 765437).



- Özdiñç Karakaş, S. (2018). *Ortaöğretim matematik öğretmen adayları ve 11.sınıf öğrencilerinin karmaşık sayılar için oluşturduğu kavram imajları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya (No: 528031).
- Özmen, H. (2005). Kimya öğretiminde yanlış kavramalar: Bir literatür araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 23-45. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd>
- Pala, O. (2020). *İspat imajının dinamiklerinin sonsuz kümelerin denklığı bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir (No: 652225).
- Pala, O., Aksoy, E. ve Narlı, S. (2021). Formal ispatın mevcut olmadığı bir durumda ispat imajı var olabilir mi?: Başarısız bir ispat girişiminin analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 15(1), 1-31. doi: 10.17522/balikesirnef.1081825
- Sağlam, Y., Kanadlı, S. ve Uşak, M. (2012). Bağlamın öğrencilerin kavram imajları üzerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(4), 131-145. Erişim adresi: <https://www.tused.org/index.php/tused>
- Salar, R. (2011). *Öğretmen adaylarının elektrik devreleri ile ilgili kavram yapılarının repertuar çizelge ve kavram haritasıyla belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 279768).
- Süzer, V. (2011). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin fonksiyon kavramı ile ilgili kavram tanımı ve imajları üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 290731).
- Şengül Akdemir, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin açılar ve üçgenler ile ilgili kavram imgeleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir (No: 486441).
- Şimşek Altıparmak, E. (2022). *Matematik öğretmeni adaylarının üçgenler konusuna yönelik kavram imajları ve kavram yanlışlıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (No: 735790).
- Smith III, J. P., diSessa, A. A., ve Roschelle, J. (1993). Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *Journal of the Learning Sciences*, 3(2), 115-163. doi: 10.1207/s15327809jls0302\_1
- Tall, D. (1988). Concept image and concept definition. J. d. Lange ve M. Doorman (Ed.), *Senior Secondary Mathematics Education, OW&OC Utrecht*, 37-41. Erişim adresi: <https://warwick.ac.uk/>
- Tall, D. ve Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12(2), 151-169. doi: 10.1007/BF00305619
- Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 101-116. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji>
- Türkel, A. ve Akçakaya, B. (2021, Mayıs). *8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri*. II. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumunda sunulan bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Erişim adresi (24 Ekim 2021): <https://ubest2021.com/>
- Ubuz, B. (2017). Dörtgenler arasındaki ilişkiler: 7. sınıf öğrencilerinin kavram imajları. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(1), 55-68. Erişim adresi: <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed>
- Uygur Kabael, T. (2010). Fonksiyon kavramı: Tarihi gelişimi, öğrenilme süreci, öğrenci yanlışlıkları ve öğretim stratejileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 3(1), 128-136. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav>
- Vinner, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 14(3), 293-305. doi: 10.1080/0020739830140305
- Vinner, S. (1991). The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. A. Bishop (Dizi Ed.), *Mathematics Education Library Dizisi: Cilt 11*. D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (s. 65-81) içinde. doi: 10.1007/0-306-47203-1
- Vinner, S. ve Hershkowitz, R. (1980). Concept images and common cognitive paths in the development of some simple geometrical concepts. R. Karplus (Ed.), *Proceedings of the Fourth International Conference for the Psychology of Mathematics Education, 16-17 Ağustos 1980, Berkeley, California, CA*, 177-184. Berkeley, California, CA: University of California Lawrence Hall of Science.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul (No: 191707).
- Yapıcıoğlu Ulaş, M. (2019). *Fen ve matematik öğretmen adaylarının türev konusundaki kavram yapılarının repertuar çizelge tekniği ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu (No: 553927).
- Yavuz, E. (2020). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin hiperbol konusundaki kavram imajlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir (No: 638273).
- Yıldır Oğuz, P. (2019). *On ikinci sınıf öğrencilerinin radyan kavramı hakkında sahip oldukları kavram imajlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (No: 543212).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2022). *Öğrencilerin üç boyutlu yazıcı etkinlikleri ile geometrik cisimler konusundaki kavram imajlarının ve tanımlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir (No: 772998).
- Yılmaz, E. (2015). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının katı cisimler ile ilgili kavram tanımı ve kavram imajlarının fenomenografik yaklaşımla incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (No: 418062).