



**KUANTUM ÖĞRENME MODELİNİN ORTAOKUL 7.SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ BAŞARILARINA,
KAYGILARINA, ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIKLARINA VE AKADEMİK
RİSK ALMA EĞİLİMLERİNE ETKİSİ**

Abdullah İsmet ÜNAL

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İNEL

Uşak

Haziran, 2019

**KUANTUM ÖĞRENME MODELİNİN ORTAOKUL 7.SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ BAŞARILARINA,
KAYGILARINA, ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIKLARINA VE AKADEMİK
RİSK ALMA EĞİLİMLERİNE ETKİSİ**

Abdullah İsmet ÜNAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İNEL

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Haziran, 2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

KUANTUM ÖĞRENME MODELİNİN ORTAOKUL 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ BAŞARILARINA, KAYGILARINA, ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIKLARINA VE AKADEMİK RİSK ALMA EĞİLİMLERİNE ETKİSİ

Abdullah İsmet ÜNAL

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İNEL

Bu araştırmanın amacı, Kuantum öğrenme modelinin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ders başarılarına, kaygılarına, üst bilişsel farkındalıklarına ve akademik risk alma eğilimlerine etkisini belirlemektir.

Araştırmada ön test-son test deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı Erzurum ili Hınıs ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören toplam 26 adet 7. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. 7-A sınıfı deney grubu, 7-B sınıfı kontrol grubu intact olarak belirlenmiştir. Uygulama sürecinde “Ülkemizde Nüfus” ünitesi deney grubunda Kuantum öğrenme modeline uygun olarak işlenmiş; kontrol grubunda ise MEB’in öngördüğü öğretim yöntemine uygun öğretime uygun olarak işlenmiştir. Uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine günlük tutturulmuş ve öğrenciler süreçle ilgili görüşlerini dile getirmişlerdir. Araştırma haftalık 3 ders saati olmak üzere toplam 5 haftada 15 saatlik zaman diliminde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri; 33 Soruluk Sosyal Bilgiler Başarı Testi (SBBT), Sosyal Bilgiler Dersi Kaygı Ölçeği, Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ) ve Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B formu kullanılarak toplanmıştır. Ölçekler ve başarı testi öğrencilere uygulama öncesinde ve sonrasında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama bitiminde toplanan veriler SPSS 22.0 veri programı ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, Kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarını ve akademik risk alma eğilimlerini artırdığı; öğrencilerin kaygı düzeyleri ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Kuantum Öğrenme, Akademik Başarı, Kaygı, Üst Bilişsel Farkındalık, Akademik Risk Alma*



ABSTRACT

THE EFFECT OF QUANTUM LEARNING MODEL ON 7TH GRADE STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT IN SOCIAL STUDIES, ANXIETIES, META-COGNITIVE AWARENESS AND ACADEMIC RISK-TAKING TENDENCIES

Abdullah İsmet ÜNAL

Department of Turkish and Social Sciences Education

Uşak University Institute of Social Sciences, June 2019

Advisor: Assist. Prof. Dr. Yusuf İNEL

This study aims to determine the effect of quantum learning model on 7th-grade students' social studies course achievement, anxiety, metacognitive awareness and academic risk-taking tendencies.

In the study, pre-test post-test experimental and control group experimental design was used. The research was conducted with 26 7th grade students in a public school in Hınıs district of Erzurum province in the 2018-2019 academic year. The 7-A class was identified as experimental group and the 7-B class was determined as control group. During the implementation process, the unit named “Population In Our Country” was processed in the experimental group in accordance with the Quantum learning model. In the control group, it was processed in accordance with the teaching method prescribed by the Ministry of National Education. During the application process, the experimental group students were kept daily and the students expressed their opinions about the process. The research was carried out in a total of 5 weeks and 15 hours, including 3 hours per week.

The data of the research was collected using Social Studies Achievement Test with 33 questions (SSAT), Social Studies Anxiety Scale, Social Studies Focused Academic Risk-taking Scale (SSFRTS) and Metacognitive Awareness Scale for Children B Form (MCAS-C). The scales and achievement test were applied to the

students before and after the application by the researcher. The data collected from the application were analyzed with SPSS 22.0 data program.

As a result of the study, it was concluded that the quantum learning model increased students' academic achievement and academic risk-taking tendencies, and there was no significant difference in anxiety levels and metacognitive awareness levels of students.

Keywords: *Quantum Learning, Academic Success, Anxiety, Metacognitive Awareness, Academic Risk-Taking*





UŞAK ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Tezli Yüksek Lisans Jüri ve Enstitü Onayı

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı 164007010 No' lu öğrencisi Abdullah İsmet ÜNAL ' ın " Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Başarılarına, Kaygılarına, Üst Bilişsel Farkındalıklarına ve Akademik Risk Alma Eğilimlerine Etkisi' adlı tezi 20/ 06 /2019 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans Tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Jüri	Adı Soyadı	İmza
Danışman	: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İNEL	
Üye	: Prof. Dr. Adem SEZER	
Üye	: Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ	

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Günümüz yüzyılı kendisini yenileyebilen, eleştiri yapabilen, bilgiyi üreten ve bu ürettiği bilgiyi yaşamında kullanabilen, iletişim gücü yüksek, empati kurabilen, problem çözme becerisi gelişmiş ve girişimci bireylere gereksinim duymaktadır. Bu becerileri bireylere kazandırabilecek en önemli derslerden birisi de Sosyal Bilgiler dersi.

Üst bilişsel farkındalığı yüksek ve akademik risk alabilen bireylerin başarılı olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir. Bir bireyin kendi öğrenme yollarının farkında olarak bilgiye nasıl ulaşacağını bilmesi, bilgileri sorgulayarak ezberci yöntemden kurtulması ve herhangi bir başarısızlık karşısında pes etmeyerek bilgiye çeşitli yollardan ulaşmaya çalışması gibi özellikler günümüz eğitim anlayışında önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca kaygı düzeylerinin de başarıya olan etkisi göz önüne alındığında bu durumda eğitsel olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğrenci merkezli ve öğrenmeyi öğrenme anlayışına dayanan Kuantum öğrenme modeli üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında Matematik, Fen Bilimleri ve Dil Eğitimi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırma, Kuantum öğrenme modelinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi başarılarına, kaygılarına, üst bilişsel farkındalıklarına ve akademik risk alma eğilimlerine olan etkisini ölçmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın tüm süreçlerinde bilgisi ve önerileriyle benden yardımını hiçbir zaman esirgemeyen ve her alandaki bilgisiyle örnek aldığım çok değerli saygıdeğer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İNEL' e sonsuz teşekkürü borç bilirim.

Lisans döneminden itibaren donanımlı ve iyi birer öğretmen olmamız adına bizi yetiştiren saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Adem SEZER ve Prof. Dr. Erkan DİNÇ hocalarıma da sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'ndeki diğer hocalarıma eğitim hayatım boyunca iyi birer öğretmen olmam için üzerimdeki emeklerinden dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecimdeki katkılarından dolayı saygı değer hocalarım Prof. Dr. Turhan ÇETİN ve Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ 'a da teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte benden hiçbir zaman desteğini esirmeyerek her şartta birbirimize destek olduğumuz, yorgun düştüğümüzde birbirimizi motive ettiğimiz çok değerli dostum, zümrem, çalışma arkadaşım Emrah URHAN' a da teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecinde yorgun düştüğümde beni motive eden, benden yardımlarını esirgemeyen, ailem gibi gördüğüm arkadaşlarıma da teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu tezimi, benim bu günlere gelmemdeki emeklerini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim aileme adıyorum.

Tüm eğitim hayatım boyunca hiçbir zaman benden desteğimi esirgemeyen babam Ünver ÜNAL, annem Melek ÜNAL, kardeşim Sergen ÜNAL' a bu süreçte bana verdikleri destekler için sonsuz teşekkür ediyorum.

ABDULLAH İSMET ÜNAL

ÖZGEÇMİŞ**Kişisel Bilgiler:**

Adı-Soyadı: Abdullah İsmet ÜNAL

Doğum Yeri ve Tarihi: UŞAK-MERKEZ 14.06.1994

Lisans Öğretimi: Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğretimi: Uşak Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi

Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Araştırmalar: İnel, Y. , Urhan, E. ve Ünal, İ. A. (2018). Ortaokul
Öğrencilerinin Adalet Kavramına İlişkin Metaforik
Algıları, *AJESI- Anadolu Journal of Educational
Sciences International*, 8(2), 379-402.

İnel, Y. ve Ünal, İ. A. (2018). Ortaokul
Öğrencilerinin Devlet ve Hükümet
Kavramlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının
Tespiti, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*,
2(2), 1-13.

İş Deneyimi:

Çalıştığı Kurumlar: 2017-2018 Erzurum-Hınıs-Yeniköy Ortaokulu
(Hala devam ediyor)

İletişim

e-posta adresi : abdullahismetunal@gmail.com

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	III
ABSTRACT	V
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	VII
ÖNSÖZ.....	VIII
ÖZGEÇMİŞ.....	X
İÇİNDEKİLER	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIX
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XX
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1.PROBLEM DURUMU	1
1.1.1.Problem Cümlesi.....	3
1.1.2.Alt Problemler.....	3
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	5
1.4.Varsayımlar	6
1.5.Sınırlılıklar	6
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1.Kuantum Öğrenme Modeli	7
2.2.Kuantumun Eğitim Sürecine Yansıması	8
2.3.Kuantum Öğrenme Modelinin Dayandığı Kuramlar	10
2.3.1.Suggostopedia	10
2.3.2.Hızlandırılmış Öğrenme.....	10
2.3.3.Neuro-Linguistic Programming (NLP)	11
2.3.4.Sağ-Sol Beyin Teorisi	13
2.3.5.Öğrenme Stilleri	14
2.3.5.1.İşitsel Öğrenenler	15
2.3.5.2.Görsel Öğrenenler	16
2.3.5.3.Dokunsal Öğrenenler	16
2.3.6.Holistik Öğrenme	17

2.3.7.Çoklu Zekâ Kuramı.....	17
2.3.7.1.Görsel/Uzamsal Zekâ.....	18
2.3.7.2.İçsel Zekâ.....	18
2.3.7.3. Bedensel-Kinestetik Zekâ.....	19
2.3.7.4.Sözel-Dilsel Zekâ.....	19
2.3.7.5.Sosyal Zekâ.....	19
2.3.7.6.Müziksel- Ritmik Zekâ.....	19
2.3.7.7.Doğacı Zekâ.....	20
2.3.7.8.Mantıksal-Matematiksel Zekâ.....	20
2.3.8.Üçlü Beyin Teorisi.....	20
2.4.Kuantum Öğrenme Becerileri.....	22
2.4.1.Akademik Beceriler.....	22
2.4.1.1.Not Alma Teknikleri.....	22
2.4.1.1.1.Zihin Haritası.....	23
2.4.1.1.2.Not Ay.....	25
2.4.1.2.Hafıza Teknikleri.....	26
2.4.1.2.1.İlişkilendirme.....	27
2.4.1.2.2.Göz Önünde Canlandırma.....	27
2.4.1.2.3.Sınıflandırma.....	28
2.4.1.2.4.Çağrışım.....	28
2.4.1.2.5.Bağlama Metodu.....	28
2.4.1.2.6.Gözlem.....	29
2.4.1.2.7.Temel Hafıza Sistemi.....	29
2.4.1.3.Kuantum Okuma.....	30
2.4.1.4.Kuantum Yazma.....	31
2.4.1.4.1.Salkımlama.....	31
2.4.1.4.2.Hızlı Yazma.....	32
2.4.1.4.3.Söyleme Göster.....	33
2.4.2.Yaşamsal Beceriler.....	33
2.4.2.1.Mükemmelliğin 8 Anahtarı.....	34
2.4.2.2.İletişim.....	36

2.4.2.3.Yaratıcı Problem Çözme	37
2.5.Kuantum Öğrenme Düzeni	38
2.5.1.Temeller ve Mükemmelliğin 8 Anahtarı.....	39
2.5.2.Atmosfer.....	39
2.5.3.Tasarım.....	40
2.5.4.Çevre	41
2.6.Kuantum Öğrenme Döngüsü	41
2.7.Kuantum Öğrenme İlkeleri	43
2.8. Üst Bilişsel Farkındalık	43
2.8.1. Üst Bilişsel Farkındalığın Öğrenmeye Etkisi	44
2.9. Akademik Risk Alma Eğilimi	44
2.9.1. Akademik Risk Alma Eğiliminin Öğrenmeye Etkisi.....	45
2.10. Kaygı.....	46
2.10.1. Kaygının Öğrenmeye Etkisi.....	46
2.11. İlgili Araştırmalar.....	48
2.11.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	48
2.11.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	55
BÖLÜM III-	56
3. YÖNTEM.....	56
3.1.Araştırmanın Modeli	56
3.2.Çalışma Grubu	57
3.3.Veritoplama Araçları ve Verilerin Toplanması	60
3.3.1.Sosyal Bilgiler Başarı Testi (SBBT).....	61
3.3.2.Sosyal Bilgiler Dersi Kaygı Ölçeği.....	76
3.3.3.Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık B Formu (ÜBFO-Ç)	77
3.3.4.Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ)	78
3.4.Verilerin Analizi.....	79
3.5.Deneysel İşlem Süreci.....	80
BÖLÜM IV	84
BULGULAR VE YORUM	84
4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	84

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	84
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	85
4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	86
4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	86
4.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	87
4.7.Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	87
4.8.Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	88
4.9.Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	89
4.10.Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	89
4.11.On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	90
4.12.On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	91
4.13.On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	91
4.14.On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	92
4.15.On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	93
4.16.On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	93
BÖLÜM V.....	95
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	95
5.1.Sonuç ve Tartışma.....	95
5.1.1.Sosyal Bilgiler Ders Başarılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	95
5.1.2.Kaygı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	95
5.1.3.Üst Bilişsel Farkındalığa İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	96
5.1.4.Akademik Risk Alma Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	96
5.2.Öneriler	96
KAYNAKÇA	98
EKLER.....	105
EK -1: ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ.....	105
EK- 2: ETİK KURUL RAPORU	106
EK -3: SOSYAL BİLGİLER BAŞARI TESTİ (SBBT)	108
EK -4: SOSYAL BİLGİLER DERSİ KAYGI ÖLÇEĞİ.....	117
EK -5: SOSYAL BİLGİLER ODAKLI AKADEMİK RİSK ALMA ÖLÇEĞİ	118
EK -6: ÇOCUKLAR İÇİN ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ B FORMU	

(ÜBFO-Ç)	121
EK -7: ÖĞRENCİ ETKİNLİK RESİMLERİ	123
EK -8: SINIF PANO RESİMLERİ.....	127
EK-9: GRUPLA HAZIRLANAN ZİHİN HARİTASI	131
EK-10: ÖĞRENCİLER İÇİN HAZIRLANAN ZİHİN HARİTASI.....	132
EK-11:ÖĞRENCİNİN YAPTIĞI ZİHİN HARİTASI	133
EK-12:NOT AY ÖRNEĞİ.....	134
EK-13:NOT AY ÖRNEĞİ.....	135
EK-14: NOT AY ÖRNEĞİ.....	136
EK-15:GÖÇ HAREKETLERİM ETKİNLİĞİ	137
EK-16: GÖÇ HAREKETLERİM ETKİNLİĞİ	138
EK-17:ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ	139
EK-18: ÇALIŞMA YAPRAĞI	140
EK-19:ÇALIŞMA YAPRAĞI	141
EK-20:ÇALIŞMA YAPRAĞI	142
EK-21:KUANTUM ÖĞRENME MODELİNE UYGUN HAZIRLANAN DERS ETKİNLİKLERİ	148

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1.	Beyinde Yer Alan Loblar ve İşlevleri.....	14
Tablo 2.1.	Kuantum Öğrenme Uygulama Basamakları	43
Tablo 3.1.	Ön test- Son test Gruplu DeneySEL Desen.....	58
Tablo 3.2.	Çalışma Grubu Cinsiyet Özellikleri.....	57
Tablo 3.3.	Çalışma Grubu Yaş Aralığı.....	58
Tablo 3.4.	Çalışma Grubu Ekonomik Düzeyi.....	60
Tablo 3.5.	Çalışma Grubu Anne Eğitim Durumu	59
Tablo 3.6.	Çalışma Grubu Baba Eğitim Durumu.....	61
Tablo 3.7.	Sosyal Bilgiler Başarı Testi Ön Uygulama Madde Analiz Tablosu	62
Tablo 3.8.	Öğrencilerin Ön Uygulama Sosyal Bilgiler Başarı Testinden Almış Oldukları Puanlar, Başarı Testinin Varyans (Sx^2) Değeri ve Standart Sapma (S) Değeri.....	69
Tablo 3.9.	Ön Uygulama Sosyal Bilgiler Başarı Testi Sonucunda Elde Edilen Güçlük İndeksi ve KR_{20} Güvenirlik Katsayısının Hesaplanması	75
Tablo 4.1.	Deney ve Kontrol Grupları Ön test Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	84

Tablo 4.2.	Kontrol Grubunun Ön test Akademik Başarı ile Son test Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	85
Tablo 4.3.	Deney Grubunun Ön test Akademik Başarı ile Son test Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	85
Tablo 4.4.	Deney ve Kontrol Grupları Son test Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.5.	Deney ve Kontrol Grupları Ön test Kaygı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.6.	Kontrol Grubunun Ön test Kaygı Düzeyi Puanları ile Son test Kaygı Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	87
Tablo 4.7.	Deney Grubunun Ön test Kaygı Düzeyi Puanları ile Son test Kaygı Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	88
Tablo 4.8.	Deney ve Kontrol Grupları Ön test Kaygı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.9.	Deney ve Kontrol Grupları Ön test Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.10.	Kontrol Grubunun Ön test Üst Bilişsel Farkındalık ile Son test Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	90

Tablo 4.11. Deney Grubunun Ön test Üst Bilişsel Farkındalık ile Son test Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	90
Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Grupları Son test Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Grupları Ön test Akademik Risk Alma Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	92
Tablo 4.14. Kontrol Grubunun Ön test Akademik Risk Alma Eğilim Puanları ile Son test Akademik Risk Alma Eğilim Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	92
Tablo 4.15. Deney Grubunun Ön test Akademik Risk Alma Eğilim Puanları ile Son test Akademik Risk Alma Eğilim Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	93
Tablo 4.16. Deney ve Kontrol Grupları Son test Akademik Risk Alma Eğilim Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Zihin Haritalama Öğeleri.....	25
Şekil 2.2. Not Ay Tekniği Örneği	26
Şekil 2.3. Kuantum Yazma Süreci.....	32
Şekil 2.4. Kuantum Öğrenme Düzeni	38



KISALTMALAR LİSTESİ

akt.	:Aktaran
ark.	:Arkadaşları
MEB	:Mili Eğitim Bakanlığı
SBBT	:Sosyal Bilgiler Başarı Testi
SOARAÖ	:Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği
ÜBFÖ-Ç	:Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği
NLP	:Neuro- Linguistic Programming
TV	:Televizyon
Bknz.	:Bakınız
Dr.	:Doktor
Öğr.	:Öğretim
ARAY	:Akademik Risk Almaya Yaklaşma Ölçeği
ARAK	:Akademik Risk Almadan Kaçınma Ölçeği
AFA	:Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	:Doğrulayıcı Faktör Analizi
N	:Denek Sayısı
$\bar{X}$	:Aritmetik Ortalama
S	:Standart Sapma
Sd	:Serbestlik Derecesi
p	:Anlamlılık Düzeyi
t	:t değeri (test için)

BÖLÜM I

1.Giriş

1.1. Problem durumu

İçinde bulunduğumuz çağ, bireylerin yaşamın her alanında meydana gelen gelişim ve değişimleri takip etmesi ve bunun yanında bir takım yeni beceriler de kazanmasını gerekli kılmaktadır. Değişen bilgilere ve yeniliklere ulaşma yolları, hızına yetişemediğimiz teknolojiyi etkin kullanma, araştırmacılık vb. beceriler günümüzde önem kazanmıştır. Bu beceriler Sosyal Bilgiler öğretim programında da vurgulanmıştır.

Yaşamsal alanda bu kadar önem arz eden Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili olarak; Öğrenci merkezli, bilgiyi zihinde öznel olarak yapılandırma imkânı veren ve bireyi bir bütün halinde geliştirmeyi amaçlayan Kuantum öğrenme modeli ile ilgili çok sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Yaşamın her alanındaki bu hızlı değişim ve gelişimin takibinde ve bireylerden istenen yeni becerilerin sağlanmasında bu modelin Sosyal Bilgiler dersinde kullanımı bireyler için faydalı olacaktır.

Günümüzde bilginin baş döndürücü hızdaki değişimi sonucu bireyler, kendi meslekleri ile ilgili bilgilerde meydana gelen değişimleri bile takip etmekte zorlanmaktadır (Demir, 2006). Bilgideki değişim kurumları da etkileyerek, kurum amaçları ve beklentilerinde değişiklik meydana getirmiştir. Bu kurumlardan birisi de eğitim kurumlarıdır (Koç, 2017) .

İçinde bulunduğumuz yüzyıl eğitiminin amacı, günümüz dünyasının gerektirdiği donanıma sahip, değişen teknolojiye ayak uydurabilen, üretken, araştırmacı ve öğrenebilen bireyler yetiştirmektir (Kalçık, 2018). Bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu bireyler, bilgiyi sorgulama yetisine sahip, bilgiye ulaşabilen ve neden-sonuç ilişkisi kurabilme özelliklerini taşıyan bireylerdir (Yilgen, 2014).

Bu durum Sosyal Bilgiler öğretim programında da önemli olan bir konudur. Programda bireydeki beklentiler şu şekilde sıralanmıştır: Bilgiyi üretebilme becerisine sahip ve yaşamında kullanabilen, problem çözme ve eleştirel düşünme, girişimcilik ve kararlılık özelliklerine sahip, iletişim becerisi gelişmiş, empati kurabilen, topluma ve kültüre katkısı bulunan vb. beklentiler sayılabilir (MEB, 2018, s.3).

Bilgide yaşanan bu değişimler sonucunda bireysel öğrenme, yaşam boyunca öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Bu durum sonucunda birey yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve bu yetenekleri kullanması ile yeni beceriler edinmesi beklenilmektedir. Bu beklentiler sonrasında eğitimciler yeni arayışlara yönelmişlerdir (Ay, 2010).

Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na bakıldığında bilgi toplumundaki bir bireyde olması gereken becerilerin Sosyal Bilgiler dersi ile kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Bu beceriler; Eleştirel düşünme, empati, girişimcilik, gözlem, iş birliği, problem çözme, yenilikçi düşünme şeklinde sıralanabilir (MEB, 2018, s.9).

Yeni öğretim yaklaşımlarında öğrencilere bilgidan çok beceriler öğretilmesi gerekmektedir. Öğretilen bu bilgiler temel bilgiler de olsa birey yaşamında yetersiz kalacaktır. Bilgilerle beraber beceriler de öğrenildiğinde, öğrenciler bilgiyi kullanabilen, bilgilere ulaşabilen, yeni bilgi üreten ve bilgileri analiz etme donanımlarıyla yetişmiş birer birey haline geleceklerdir. Eğitim sistemleri, öğrenciye bilgiyi vermek yerine, bilgiye erişim yollarını ve bu bilgiyi yaratıcı kullanabilmeyi öğretme amacında olmalıdır. Bu durumlar, “öğrenmeyi öğrenme” ve “yaşam boyu öğrenme” kavramlarının önemini artırmıştır (Demir, 2006, s.2-3).

Çağdaş eğitim yaklaşımları, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğreneni merkeze alarak, öğretmeni bilgiyi hazır aktaran konumundan, öğrencilerine bilgiyi keşfetmelerinde rehberlik eden bir konuma getirmiştir. Burada öğretmen açısından önemli olan, öğrencilerine öğrenmeyi öğrenme becerilerini kazandırabilme yeteneğidir (Demirboğa, 2014).

Bu durumu sağlayabilme yollarından birisi de öğrenmeyi öğrenme temelli bir öğrenme modeli olan Kuantum öğrenme modelidir. Eğitimde meydana gelen değişimler ile uyumlu olan ve öğrenci merkezli bu modelin amacı, bireyin bir bütün halinde kendini gerçekleştirmesidir (Çakmak, 2010).

Alanyazın incelendiğinde sınırlı sayıda olan Kuantum öğrenme ile ilgili araştırmaların Yabancı Dil (Hanbay, 2009 ; Altın, 2018 ; Usanmaz ve ark., 2017) , Matematik (Girit, 2011 ; Şöhretli, 2014; Bakır ve Koç Akran, 2019) ve Fen Bilimleri (Güllü, 2010 ; Ay, 2010 ; Çakır, 2013 ; Yilgen, 2014 ; Şimşek, 2016 ; Gürel, 2017 ; Kalçık, 2018) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Bu araştırmada öğrenmeyi öğrenme temelli bir model olan Kuantum öğrenme modeli yaklaşımı incelenmiştir. Alanyazında Sosyal Bilgiler alanında Kuantum öğrenme modeli ile ilgili olarak sadece Çelik (2017)' nin araştırmasına rastlanılmıştır. Araştırma, Sosyal Bilgiler alanında Kuantum öğrenme modelinin ortaokul 7. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerini çeşitli değişkenler açısından inceleyerek eğitim alanına katkılar getireceği düşüncesi ve bu alandaki eksikliği tamamlaması amacıyla yapılmıştır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Kuantum öğrenme modeline dayalı yapılan öğretimin ortaokul 7.Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ders başarılarına, kaygılarına, üst bilişsel farkındalıklarına ve akademik risk alma eğilimlerine etkisi var mıdır?

1.1.2. Alt problemler

1.Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test akademik başarı puanları ile son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test akademik başarı puanları ile son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4.Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5.Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde ön test kaygı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6.Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test kaygı düzeyi puanları ile son test kaygı düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7.Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test kaygı düzeyi puanları ile son test kaygı düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8.Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test kaygı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9.Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde ön test üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

10.Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test üst bilişsel farkındalık puanları ile son test üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

11.Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test üst bilişsel farkındalık puanları ile son test üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

12.Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

13.Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde ön test akademik risk alma eğilim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

14.Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test akademik risk alma eğilim puanları ile son test akademik risk alma eğilim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

15.Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test akademik risk alma eğilim puanları ile son test akademik risk alma eğilim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

16.Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test akademik risk alma eğilim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Kuantum öğrenme modelinin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi başarılarına, kaygılarına, üst bilişsel farkındalıklarına ve akademik risk alma eğilimlerine etkisini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrenmeyi öğrenme anlayışına dayalı olan ve öğrenci merkezli bir öğrenme modeli olan Kuantum öğrenme modeli ile ilgili ülkemizde sınırlı sayıda olan araştırmalara bakıldığında genellikle Matematik, Fen Bilimleri ve Dil öğretimi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersi ve Kuantum öğrenme ile ilgili alanyazında sadece Çelik (2017)'ye ait araştırmaya rastlanılmıştır.

Bu çalışmada Kuantum öğrenme modelinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ders başarılarına, kaygılarına, üst bilişsel farkındalıklarına ve akademik risk alma eğilimlerine olan etkisi incelenmiştir. Bu değişkenlerle ilgili alanyazında farklı alanlarda yapılan çalışmalar mevcut olmasına rağmen, Kuantum

öğrenmenin 7. Sınıf ortaokul öğrencileri ve Sosyal Bilgiler dersi üzerinde akademik başarı, kaygı, üst bilişsel farkındalık ve akademik risk alma eğilimleri değişkenlerine olan etkisini ölçen başka bir araştırmanın olmaması bu araştırmanın önemini göstermektedir.

Günümüz toplumundaki bireylerin sahip olması gereken önemli becerileri bireylere kazandırmayı amaçlayan Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmeyi öğrenme temelli bir yaklaşım olan Kuantum öğrenme modelinin kullanılması eğitim süreçlerine ve bireylere faydalı olabilir.

1.4.Varsayımlar

1)Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin, bilgi toplamak amacıyla kullanılan araştırmadaki tüm ölçekleri gerçek durumlarla yanıtladıkları kabul edilmiştir.

2)Kontrol dışı değişkenlerin, deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencilerini eşit düzeyde etkilemiş olduğu kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

1)Araştırma; Erzurum ili Hınıs İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir devlet okulundaki 7.Sınıf düzeyindeki öğrencilerle sınırlıdır.

2)Araştırma, Sosyal Bilgiler dersi 7.sınıf “Ülkemizde Nüfus” ünitesi ile sınırlıdır.

3)Araştırma; Sosyal Bilgiler Başarı Testi (SBBT), Sosyal Bilgiler Kaygı Ölçeği, Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu ve Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ) ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde Kuantum öğrenme modeli ve modelin içeriği hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Kuantum Öğrenme Modeli

Kuantum öğrenme modeli, Bobbi De Porter' ın 1980'lerde Amerika'da geliştirdiği ve uygulanmaya başlanan bir modeldir (Güllü, 2010). Kuantum, "ışığı enerjiye çeviren etkileşim"dir. Bu model De Porter tarafından "Etkinliği iş ve okul hayatında kanıtlanmış öğrenme yöntem ve felsefe bütünüünün etkileşimi" şeklinde tanımlanmıştır (De Porter ve Hernacki, 1992, s.14'den akt. Demir, 2006, s.3).

Kuantum öğrenme, Kuantum fiziğinden elde edilen bulgular ve yorumlardan yola çıkmıştır. Bu öğrenme modeli, bireyin bir bütün halinde kendini gerçekleştirmesini amaçlamaktadır (Çakmak,2010) . Bu hedef doğrultusunda bireyin kendi doğrularını oluşturması ve sorgulayıcı bir özelliğe sahip olması gerekmektedir. Tümdengelimci bir anlayışa sahip olması gereken birey, olay ve olguları gerçekleştirdiği yere göre değerlendirebilme yetisi kazanmalıdır (Gürel, 2017).

Kuantum öğrenmeye göre aşağıda verilen ilkelerin bireylere kazandırılması gerekmektedir:

- Olguların birden fazla nedeni vardır.
- Bilgilerin sürekli değişimi nedeniyle kesin doğru diye bir şeyden söz edilemez (Belirsizlik ilkesi).
- Olgularda tek bir yöntem değil, fazla sayıda yöntem kullanılır.
- Olgular arasındaki neden-sonuç ilişkisi değişebilir. Kesinlik yoktur. İlişkilerde karşılıklı nedensellik vardır.
- Tüm şeyler birbiriyle bağlantı halindedir.

- Herhangi bir şey var oluyor ise, var olan şeyin çevresindeki her şey ile doğrudan ilişkilidir (Bağlamsallık).
- Nesnellik yoktur, olaylara bakış açısı vardır. Her olayı gerçekleştiği ortam şartlarına göre değerlendirilmek gerekir.
- Basit varlıklar birleştiğinde yeni özellikler ortaya çıkmaktadır.
- Doğruya ulaşmanın yolu, yanlışları elemek ile mümkündür. Hiçbir şey için kesin doğrudur denilemez. Bilimin temelinde şüphecilik yatmaktadır.
- Olasılıklar bilinebilir ancak kesin sonuçları bilmek mümkün değildir (Ekici, 2013, s.471).

Kuantum öğrenmede beyin bir bilgisayar mantığı ile hareket ederek dış çevreden gelen bilgiyi algılama ve zihinde kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktararak işleme sürecine almaktan daha fazlasını amaçlamaktadır. Kuantum öğrenme, algılanan dış dünyadan bağımsız bir gözlemci olma fikrine karşı çıkmaktadır (Şöhretli, 2014).

2.2. Kuantum'un Eğitim Sürecine Yansıması

Kuantum paradigması ile birlikte değişime uğrayan düşünce yapısı, bilgiyi edinme ve kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarma sürecinde de değişiklikler meydana gelmiştir. Değişime uğrayan paradigmlar eğitim alanda da etkisini göstermiştir (Ay, 2010) .

Yaşanan gelişmeler, Newton paradigması temelli Sosyal bilimlerde de değişimi zorunlu hale getirmiştir. Kuantum paradigmasında meydana gelen temel değişimler incelendiğinde eğitim programlarındaki yaklaşımların, yaşanan değişimi açıklaması açısından kolay hale getireceği düşünülmektedir (Demirel, 2009).

Newtoncu düşünce temelli ve Pozitivist karakter taşıyan eğitim programlarına yönelik günümüzde eleştiriler yapılmaktadır. Bu eleştirilerin nedenlerinden birisi de bu programların “salt “ akli ele almalarıdır (Akpınar ve Aydın, 2009) .

Bu anlayışı temel alan bir programda sınanamayan ve doğrulamayan her düşünce ideolojik ve bilinç dışı sayıldığı için yaratıcı bireylerin yetişmesine imkân sağlamamıştır. Bu sorunun çözümü için Kuantum paradigması ispatlanmış olan ve henüz ispatlanmamış olanı bir arada vermektedir. Olaylardaki tüm olasılıkları birlikte ve çok boyutlu bir şekilde ele alarak çözmeye çalışmaktadır. Bu şekildeki bir bakış açısının eğitime büyük katkısı yaratıcılık becerisini kazandırabilme özelliğidir (Şişman, 1990’dan akt. Akpınar ve Aydın, 2009; Ay, 2010).

Yeni eğitim paradigmalarının öğrencilerde hâkim olmasını istediği anlayışa göre:

- Öğrencinin sahip olduğu doğruları, bakış açılarını ve bilgilerini sürekli olarak güncelleştirmesi ve artırılması için çaba göstermesi,
- Bilgi düzeyinin artması için sürekli öğrenmeye ve kendini yenileme ihtiyacının olduğunu benimsemesi gerekmektedir.

Bu tarz eğitim ile yetişen bir öğrencide çok doğrulu olma, aynı anda zıtlıklar içermesi gibi ilkeler temelli bir düşüncenin egemen olması sonucu gelişime açık bir zihinsel yapı meydana gelecektir (Çakmak, 2010, s.152).

Kuantumu kendisine kaynak edinmiş bir öğretim programında:

- Hedefler, seçenekli ve olasılıklar içermektedir. Bu hedefler öğrencilere, eğitimde farklılıkları korumak, yeniliklere açıklık, yaratıcı olmak ve yaşamdaki karışıklıklara karşı mücadele etme özellikleri kazandırma noktasında önemli destek verebilir.
- Kuantumcu programda yer alan kanıtlanmış ve daha kanıtlanmamış bilgileri de kapsayan içeriği, bireye kendi gerçekliğini özgür bir şekilde oluşturma imkânı sağlayabilir.
- Eğitim durumu , “öğretme” değil, “öğrenme” üzerine yoğunlaşmıştır.
- Ölçme de ise, birey davranışlarının bağımsız olarak gözlenemeyeceği anlayışına dayanmaktadır. Bunun sonucunda sürecin ve sonucun birlikte ele alındığı; gözlemci, gözlenen ve yöntem- araç bütünlüğü temelli bir anlayış ön plana çıkmıştır (Akpınar ve Aydın, 2009).

2.3. Kuantum Öğrenme Modelinin Dayandığı Kuramlar

2.3.1. Suggestopedia

Suggestopedia ”suggestion”(telkin) ve “pedagoy”(pedagoji) kelimelerinin birleşmesinden oluşmaktadır. Lazanov tarafından geliştirilen suggestopedia, insan beyninin çalışması ve beyindeki öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğinin ortaya konulması prensibine dayanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde daha çok yararlanılmaktadır. Hızlandırılmış öğretiminde temelini oluşturmaktadır (Demir, 2006).

Suggestopedik öğrenme uygulamasında; sınıftaki ışık durumunun ideal olması, çeşitli renkler kullanılarak sınıfın rengârenk bir hale getirilmesi gerekmektedir. Barok tarzı müzik ile beraber uyanık bir zihin ve stres olmayan bir sınıf atmosferi gibi çok sayıda faktör öğrenme süreçlerinde etkilidir (Ekici, 2013).

2.3.2. Hızlandırılmış öğrenme

Hızlandırılmış öğrenme, öğrencilerdeki gizli potansiyeli ortaya çıkaran, sınırlandırılmış olan inanç ve yanlış anlamaları ortadan kaldıran bir öğretme ve öğrenme modelidir (Girit, 2011).

Beynin tüm kısımlarında ilgiyi çeken ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermek amacı taşıyan bu öğrenme çeşidi 6 aşamadan oluşmaktadır.

- Zihnin motive edilmesi,
- Bilginin elde edilmesi,
- Anlamanın araştırılması,
- Hafızaya yönelik tetikleme yapılması,
- Bilinenlerin sergilenmesi,
- Bireyin nasıl öğrendiğini yansıtmaları (Ekici, 2013, s. 473).

2.3.3. Neuro-Linguistic Programming (NLP)

NLP, bir sinirsel dil programlamasıdır ve bu programı oluşturan sözcüklerin kısaltılmış halidir. NLP, bireyin isteklerine ulaşmasını imkânını veren bir davranış biçimi, düşünce ve uygulama olarak tanımlanabilir (Ekici, 2013) .

NLP, John Grinder ve Richard Bandler'in 1970'lerde sentezlenmesi ile kurulmuştur (Adler, 2005, s.30). NLP'yi oluşturan kavramların açıklaması şu şekildedir:

“Neuro” zihni ya da beyni, merkezi sinir sistemini ve 5 duyu organı ile elde edilen duygularımızı anlatmaktadır. Dış dünya ile iletişimimizi sinir sistemimiz sağlarken, hafıza ve hayal gücümüz de iç kişiliğimizle iletişimimizi sağlamaktadır.

“Linguistic” kavramı iletişimin yanında düşünceler için de önemli bir durum olan sözlü veya sözsüz olabilen dili ifade etmektedir.

“Programlama” genellikle yazılım sistemleri ve bilgisayarlar için kullanılan bir kavramdır. Buradaki program sözcüğü, NLP yardımıyla alışkanlıklar ve bilinçdışı davranışları da kapsayan, davranış biçiminizi yönlendiren programları ifade etmektedir. NLP, öğrenme, yaratıcılık, algılamanın zihinsel süreçleri gibi kavramları da içermektedir (Adler, 2005, s.21-22; Demir, 2006, s.45-46).

NLP genel olarak,

- İletişim,
- Dilin etkileri,
- Beynimizi nasıl kullanırız,
- İçsel deneyim,
- Üstün davranışı biçimlendirme konularını içermektedir (Adler, 2005, s.22).

Ortaya çıktığı 1970’li yıllardan itibaren faaliyet alanı hızla genişleyen NLP aşağıdaki bazı alanları etkilemektedir:

- Eğitim
- Yetiştirme
- İş
- Rehberlik
- Sağlık
- Terapi
- Yaratıcılık
- Kişisel Değişim
- Spor
- Psikoloji (Adler, 2005, s.23).

NLP’nin kendine has ilke ve varsayımları bulunmaktadır. Kuantum öğrenmede yararlanılan bu ilke ve varsayımlar şu şekildedir:

- Öncelikle ne istediğinizi bilmelisiniz,
- Farkında ve uyanık olun,
- Yeteri kadar esneklik gösterin,
- Eyleme geçin (Watson; 2004’den akt. Güllü, 2010, s.12).

NLP ile ilgili genel olarak kabul edilen varsayımlar şu şekildedir:

- Her bireyin kendine özel bir dünya modeli bulunmaktadır. Her birey, dünyayı farklı şekilde algıladığı için iletişim noktasında bu farklılıklara saygı duyulması gerekir.
- İletişimde alınan tepkiler önemlidir.
- Zihin ve beden birbirini etkileyerek bir sistem oluşturmaktadır. Zihnin değişiminde bedenimiz etkilenmekte, bedenin değişiminde de zihinsel durum etkilenmektedir.
- Haritaları, bölgenin kendisi şeklinde nitelendirmemek gerekir.
- Her yapılan davranışın altında yatan ve bizi o davranışı yapmamıza yönelten olumlu yönde bir niyet bulunmaktadır.

- Bireyler başarıyı elde etmek için tüm kaynaklara sahiptir veya onları yaratabilir.
- Esneklik özelliği en fazla olan birey, başarı yönünde en büyük fırsatı yakalamış demektir. Başarı için bir yol deneniyor ve başarısızlık elde ediliyorsa başarıya ulaşmak için farklı bir yol denenmesi gerekir.
- Başarısızlık diye bir durum yoktur sadece geri bildirim vardır. Edinilen tecrübelerin öğrenme olarak görülmesi gerekir.
- Şayet birey bir işi yapabilme yeterliliğine sahip ise diğer bireylerde o işi yapmayı öğrenebilirler (Demir, 2006, s.46-47).

2.3.4. Sağ-Sol Beyin Teorisi

Rager Sperry, 1960'lı yıllarda yaptığı araştırmalar sonucunda ile beynin sağ beyin ve sol beyinden oluştuğunu, bu farklı beyin bölümlerinin de vücuttaki işlevlerinin farklı olduğunu belirtmiştir (Baran, 2014).

Beyin bir bütün halinde korpus kallosum adı verilen sinir liflerine bağlı haldeki sağ ve sol yarımkürelerden oluşmaktadır. 250 milyona yaklaşık sayıda bulunan sinir lifleri bilgi alışverişinin iki yarım küreye serbestçe gitmesine olanak sağlamaktadır. Beyindeki sol yarım küre matematik, analitik, sözel fonksiyonlar ve mantıklı düşünme ağırlıktadır. Sağ yarım küre ise sanatsal faaliyetler, yüzleri tanıma ve üretici olma konularında ağırlıklıdır (Bielefeldt, 2006'den akt. Şimşek, 2016).

Beyindeki iki farklı yarım kürenin yaptığı işlemler farklı olduğu için eşgüdümlü çalışmaları durumunda performans düşüklüğü yaşanır. İki yarım kürenin eşgüdümsel kullanılması durumunda beyin kapasitesi artmakta ve başarıya olumlu etkiler yapmaktadır. Beyinde yer alan bu iki yarım kürenin birlikte kullanılabilmesi için öğrenme ortamları ve kullanılacak olan materyallerin amaca uygun bir şekilde hazırlanması gerekir (Ekici, 2013).

Beyin, kendi içinde uzmanlaşmış görevlere ve işleyişe sahip olan loblardan oluşmaktadır. Bu lobların vücuttaki işlevleri Tablo 1.1.'deki gibidir (Aykaç, 2016, s.142).

Tablo 1.1. Beyinde Yer Alan Loblar ve İşlevleri

Sağ Yarımküre İşlevleri	Sol Yarımküre İşlevleri
• Hayal gücü • Sezgi • Vizyon • Yaratıcı olma • Somut düşünme • Görsel • Duygusal • Kendiliğinden	• Mantıksal Düşünme • Analitik • Problem Çözme • Planlama • Soyut Düşünme • Dille ilgilenmektedirler • Planlı

2.3.5. Öğrenme Stilleri

Yeni bir bilgiyi öğrenmek amacıyla kullanılan farklı yaklaşım veya öğrenme yolları öğrenme stili olarak ifade edilmektedir (Yetim, 2017, s.201). Öğrenme stillerimiz, doğuştan gelen karakteristik özelliklerimizdir ve tüm yaşam alanlarındaki davranışlarımızı etkilemektedir (Boydak, 2001).

Günümüz dünyasında öğrenmelerin bireylerdeki parmak izleri gibi insanlarda değişiklik gösterdiği insancı hâkimdir. Her insandaki parmak izi kadar değişken olan öğrenme sürecinde her bireye aynı metotla öğretim yapmak başarılı olmayacaktır. Her bireyin öğrenme süreci farklı olduğu için öğrenme süreçlerinde farklı uyarıcılar kullanılmalıdır (Demir, 2006).

Bireylerin kendi öğrenme stillerine bilmeleri, etkili bir öğrenme için en önemli ön şarttır. Bu şekilde eksik yönlerini bilen birey, güçlü yönlerini geliştirmeli ve zayıf olduğu yönlerinde daha fazla çalışarak tüm becerilerini dengeli bir hale getirmeye çalışmalıdır. Kendi öğrenme stilini bilen birey, problem çözme süreçlerinde daha başarılı olacak bu durumda diğer bireylerden tüm hayat serüveninde öne geçmeyi sağlayacaktır. Bu ayrıcalıklı olma durum ile birlikte zaman ve emekten de tasarruf etme olanağı sağlayacaktır (Numanoğlu ve Şen, 2007).

Öğrenme stilleri işitsel, görsel ve bedensel/ kinestetik olmak üzere 3 tanedir (Şimşek, 2016).

2.3.5.1. İşitsel Öğrenenler

İşitsel öğrenenler sese ve müziğe karşı duyarlıdırlar. Küçük yaşlarda kendileri ile konuşan bu bireyler, sohbet etmeyi de severler. Olay ve kavramları birisinden dinleyerek daha iyi anlamaktadırlar (Boydak, 2001).

Bir bilgi sözel olarak bu bireylere sunulduğunda en iyi şekilde öğrenmektedirler. Sınıf ortamında dersi dinleyerek ve grup tartışmalarına katılarak da iyi öğrenirler. Bir şeyi hatırlamak istediklerinde yüksek sesle tekrar ederler ve kendilerine bilginin nasıl açıklandığını zihinlerinde canlandırırlar (Yetim, 2017).

İşitsel öğrenen bireylerin genel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- İşıttiklerini kolayca hatırlayabilirler.
- Uzun süren sözlü anlatımları anlayabilirler.
- Ritim, müzik, ses gibi işitsel öğeler bilgiyi hatırlamalarında yardımcı olmaktadır.
- Konuşarak ve diğer bireylerle tartışarak daha iyi öğrenirler.
- Derse sözlü olarak katılmaktan ve konuşmaktan mutluluk duyarlar.
- Sese ve müziğe karşı duyarlıdırlar. Uyumlu ve güzel bir konuşma tarzına sahiptirler.
- Bir işi yaparken müzik dinlemekten keyif alırlar.
- Yabancı dili başarılı bir şekilde öğrenirler (Aykaç, 2016, s.177-178).

2.3.5.2. Görsel Öğrenenler

Görsel öğrenme stili ile öğrenen bireyler, bilginin görsel ve yazılı şekilde sunulması ile en iyi şekilde öğrenmektedirler (Yetim, 2017). Özel yaşamlarında düzene çok önem veren görsel öğrenenler için düz anlatım yöntemi bir bilgiyi öğrenmede çok yararlı değildir. Bu bireyler açısından etkili bir öğrenmenin

olabilmesi için dersin görsel öğeler ile desteklenmesi gerekmektedir. Bu öğrenme stilinde şema, poster, harita gibi görsel öğeler bilgiyi hatırlamalarını kolaylaştırmaktadır (Boydak, 2001). Bu öğrenme stiline sahip bireyler, bilgiyi zihinlerinde canlandırarak hatırlarlar (Yetim, 2017).

Görsel öğrenen bireylerin özellikleri aşağıdaki gibidir:

- Gördüklerini iyi hatırlarlar.
- Çalışma yaparken renkleri kullanmaları daha iyi öğrenmelerini sağlar.
- Resimler ve sözcükler ile düşünmeye eğilimleri vardır.
- Gördükleri şeyleri çok zor unuturlar.
- Çok gelişmiş bir görsel hafızaları vardır.
- TV ve sinema izlemekten hoşlanırlar (Aykaç, 2016, s.178).

2.3.5.3. Dokunsal (Kinestetik Öğrenenler)

Dokunsal öğrenenler, oldukça hareketli bir yapıya sahiptirler. Bu hareketli yapıları uygun işlere yönlendirilmediğinde sınıfta problemlere neden olabilir. Görsel öğeler ve düz anlatım, dokunsal öğrenenler için çok yararlı değildir (Boydak, 2001).

Dokunsal öğrenenler, fiziksel olarak bir faaliyeti yaptıklarında en iyi şekilde öğrenmektedirler. Öğrenebilmeleri için sınıf faaliyetlerine aktif bir şekilde katılmaları gerekmektedir (Yetim, 2017). Sınıf dışında, okul bahçesi veya laboratuvar gibi dokunarak ve ellerini kullanarak daha iyi bir şekilde öğrenmektedirler (Boydak, 2001).

Dokunsal öğrenen bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Yaparak yaşayarak daha iyi öğrenirler.
- Deneme ve yanılmalar ile öğrenmek, bu bireyler için önemlidir.
- Öğrenme ortamında dokunmak ve hareketli olmayı isterler.
- Hareket etmelerine olanak sağlayan etkinliklere karşı ilgilidirler (Aykaç, 2016, s.179).

Sınıf ortamında farklı özelliklere sahip öğrencilerin bulunması durumu göz önüne alındığında öğretmenlerin tek bir yaklaşım veya öğretim yöntemini kullanarak öğretim yapması mümkün değildir. Bu yüzden öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerini bilmesi ve ona uygun bir öğrenme süreci oluşturması gerekmektedir (Aykaç, 2016).

2.3.6. Holistik Öğrenme

Kuantum öğrenmenin eğitime sağlayabileceği diğer bir nokta da holistik eğitim anlayışıdır. Holistik eğitim, bireyin zihin, beden, duygu ve ruh boyutları ile bir bütün halinde dengeli gelişimini ön görmektedir. Bu eğitim anlayışı ile akademik gelişim odaklı geleneksel bir anlayış aşılarak, bireyi bütün yönlerden geliştirmeye katkılar sağlayacaktır (Akpınar ve Aydın, 2009).

Günümüz eğitiminde doğrusal düşünme ve pozitivizmin etkileri hala devam etmektedir. Bundan dolayı da öğrenciler için eğitim, günlük yaşamları ile anlamlı bir ilişkisi bulunmayan sıkıcı bir durum olarak görülmektedir. Eğitim, tüm öğrenenler için anlamlı olmalıdır. Eğitim, öğrenenler ve öğretmenler için sıkıcı olmaktan çıkarak anlamlı bir yaşantı haline gelmelidir. Holistik eğitim, bir bireyi sadece akademik olarak değil bunların yanında sosyal, ruhsal ve fiziksel gelişimine de gerekli özenin gösterilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu eğitim, Mükemmelliğin 8 Anahtarı'ndan , “Dengeli Ol” ilkesi ile ilişkilidir (Demir, 2006).

2.3.7. Çoklu Zekâ Kuramı:

Gardner tarafından ortaya atılan bu kuram da, bireylerin öğrenmelerinde kültürlerinden ve tecrübeleriyle birlikte gelişen 8 zekâ alanının etkisi bulunmaktadır (Ekici, 2013). Gardner' a göre 8 zekâ alanı aşağıdaki gibidir:

- Görsel/Uzamsal Zekâ
- İçsel Zekâ
- Bedensel/ Kinestetik Zekâ
- Sözel- Dilsel Zekâ

- Sosyal Zekâ
- Müzikal/Ritmik Zekâ
- Doğacı Zekâ
- Mantıksal/Matematiksel Zekâ (Şöhretli, 2014, s.36).

2.3.7.1. Görsel-Uzamsal Zekâ

Bu zekâ alanı bireyin resimler, şekiller, imgeler ve çizgiler ile düşünme, üç boyutlu nesneleri muhakeme etme ve algılama kapasitesini ifade etmektedir. Görsel-uzamsal zekâsı güçlü olan bireyler, yer, şekil, zaman, çizgi, desen gibi olgular ve bunlar arasında olan ilişkilere karşı duyarlı ve hassastırlar. Harita, diyagram ve tabloları anlama kapasiteleri yüksektir.

Görsel öğelerden, tasarım, çizim işleri ve görselliği seven bu bireyler, olay ve olguları görselleştirme yolunu kullanarak, video, bulmaca, resim, renk ve çizgiler ile çalışarak en iyi şekilde öğrenmektedirler.

2.3.7.2. İçsel Zekâ

Diğer zekâ alanlarının tümünü kapsayan bu zekâ türü, bireyin kendini tüm yönleri ile tarafsız bir şekilde tanıması, kendine uygun amaçlar geliştirmesi ve kendini iyi disipline edebilmesini ifade etmektedir. Bu zekâ alanı güçlü olan bireyler, özgür olmayı severler ve bireysel çalışmalardan hoşlanırlar. Kendisi ile barışık olan bu bireyler, yalnız başlarına çalışmayı tercihe ederler. Hedefleri ile ve kendileri ile ilgili düşünürler. Kendisi ile ilgili başarılı ve başarısız oldukları durumlarında da farkındadır. Bu bireyler, yoğunlaşarak, düşünmeyi düşünerek ve özgün bireysel etkinlikler yaparak en iyi şekilde öğrenmektedirler.

2.3.7.3. Bedensel-Kinestetik Zekâ

Bu zekâ, bireyin jest-mimikleri kullanarak kendini ifade etmesi, bireyin beyni ve vücudu arasındaki koordinasyonunu etkili bir şekilde kullanma durumunu ifade

etmektedir. Bu zekâ alanı güçlü olan bireylerde, denge, esneklik, güç vb. gibi bazı psiko-motor becerileri de kapsamaktadır. Bu zekâ alanı gelişmiş olan bireyler hareketli bir yapıya sahiptir ve bilmediği nesnelere karşı dokunarak incelemeyi tercih ederler. Bu bireyler, birebir tecrübe ederek, yaparak yaşarak ve hareket ederek en iyi şekilde öğrenmektedirler.

2.3.7.4. Sözel-Dilsel Zekâ

Bu zekâ, kelimelerle düşünmek ve ifade etmek, dilde yer alan karmaşık anlamları değerlendirmek, kelimelerdeki düzen ve anlamları kavramak, şiir gibi edebi türleri okuyabilmek gibi dil ile ilgili karmaşık olayları kapsayan dili etkili kullanabilme ve üretebilme becerisidir. Sözel-dilsel zekâ alanı yüksek olan bireyler, edebi türleri iyi anlatırlar. Kelime hafızaları geniş olan bu bireylerin iletişim güçleri yüksektir. Başkalarını ikna etme kabiliyetleri ya da bir konunun sunumunda ustadırlar ve kendi dillerinden başka dilleri de iyi bir şekilde öğrenebilirler. Bu bireyler işiterek, başkaları ile konuşarak, tartışarak ve okuyarak en iyi şekilde öğrenmektedirler.

2.3.7.5. Sosyal Zekâ

Bu zekâ alanı, bireyin çevresinde yer alan insanların duygularını, davranışlarını ve düşüncelerini anlama, ifade etme, yorumlama, paylaşma ve ikna edebilme kapasitesidir. Bu zekâ alanı gelişmiş olan bireyler, yer aldıkları grup içerisindeki diğer bireyler ile iyi iş birliği yaparlar ve iletişimleri güçlüdür. Bu bireylerin, çok sayıda arkadaşı vardır ve liderlik özellikleri gelişmiştir. Grup ile çalışmaktan hoşlanırlar ve ikna kabiliyetleri yüksektir. Bu bireyler, iletişim kurarak, iş birliği yaparak ve paylaşımda bulunarak en iyi şekilde öğrenmektedirler.

2.3.7.6. Müziksel - Ritmik Zekâ

Bu zekâ, bireyin müziksel bir çerçevede düşünmesi ve bir olayla ilgili tüm durumları müziksel olarak algılaması, iletişimde bulunması ve yorumlamasıdır. Bu zekâ alanı yüksek olan bireyler, notaları ve melodileri tanıma ve kullanma

noktasında iyidirler. Ritim tutmayı seven bu bireylerin şarkıları söyleme, tanıma ve dinleme özellikleri güçlüdür. Seslere ve müzik aletlerine ve çevreden gelen seslere karşı duyarlıdırlar. Bu bireyler, ritim, müzik ve melodiler iyi en iyi şekilde öğrenmektedirler.

2.3.7.7. Doğacı Zekâ

Bu zekâ alanı, bireyin doğada yer alan tüm canlıları tanıma, sınıflandırma ve doğadaki öğelere karşı duyarlı ve hassas olmasını ifade etmektedir. Doğadaki bitki, hayvan ve diğer canlılara karşı meraklı olan bu bireyler, doğa ile ilgili araştırma yapmayı severler. Bu bireylerin sağlıklı bir çevre bilinci oluşturma bilinçleri de gelişmiştir.

Bu bireyler, doğa ve doğada meydana gelen olaylar ile ilgili gözlem yaparak, kendilerinin de doğanın bir parçası olduklarının farkında olduğu durumlarda en iyi şekilde öğrenmektedirler.

2.3.7.8. Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Bu zekâ, bireyin sayıları etkin bir şekilde kullanabilme durumu ve sebep-sonuç ilişkisi ile düşünerek olaylar hakkındaki mantık yürütebilme kapasitesini ifade etmektedir. Matematiksel etkinlikleri seven bu bireyler, yüksek düşünme tekniklerini kullanırlar. Sorgulama, araştırma, deney yapma etkinliklerinden keyif alırlar. Mantıksal problemleri çözmede ve zekâ oyunlarında başarılıdırlar. Bu zekâsı güçlü olan bireyler olaylar arasında mantıksal ilişki kurarak, sayılar ile düşünerek, tümevarım yöntemini kullanarak, nesneleri belirli özellikleri bakımından sınıflandırarak ve olayların birbirleriyle olan soyut ilişkileri üzerine düşünerek en iyi şekilde öğrenirler (Saban, 2001; Vural, 2005).

2.3.7.8. Üçlü Beyin Teorisi:

McLean'a göre ardına oluşmuş 3 tane beyin insan kafasında yer almaktadır. Bunlar sürüngen sistemi veya R-Kompleks, limbik sistem ve neokorteks'dir.

Bu üç beyinin işlevsel özellikleri birbirine yakın olmasına karşın, üç beyinde birbiri ile etkileşim halinde bulunmaktadır (Caine ve Caine, 2002, s.56; Demir, 2006, s.50).

Sürüngen Beyin:

Büyük bir çoğunluğu beyin sapından oluşan sürüngen beyin amacı, fiziksel olarak yaşamı devam ettirme ve bedeni korumaktır. Beyinde yer alan sindirim, dolaşım, solunum ve stresle mücadele ya da tepkilerin yönetim merkezleri bu sistem içerisinde yer almaktadır. Yaşama alanının oluşturulmasında, üremede ve toplumsal hâkimiyet kurmada önemli roller oynamaktadır. Sürüngen beyin tarafından kontrol edilen davranışlar otomatik olup değişime karşı çok dirençlidir.

Limbik Sistem:

Bu beyin sistemi, duygu merkezlerini bünyesinde barındırmaktadır. Olaylar ve duygular arası bağlantıları sağlamada önemli faktör oynayan amigdala ve beyin yerel bellek ile ilgili çalışmalarını yapan hipokampus bu sistemde yer almaktadır. Limbik sistem, koku alma duyumuz ve sevgi ile ilgili duyguları da içeren duygu ve hislerin ifada edilmesi ve uzlaştırılması görevlerini de yürütür.

Limbik sistem, içsel ve dışsal yaşamımızdan elde edilen mesajları birleştirme özelliğine sahiptir. Ayrıca, bu sistem sürüngen beyin ve neokorteks beyin arasındaki bağlantının kurulmasını sağlar.

Neokorteks:

Neokorteks, kapladığı alan bakımından beyindeki en geniş alana sahiptir. Konuşma, yazma, mantıklı düşünebilme ve geleceğe yönelik planlar yapabilme imkânını bu sistem sağlamaktadır. Bu özellikleri ile neokorteks, sürüngen beyin ve limbik sistemden farklıdır (Caine ve Caine, 2002, s.56-61).

Bu teoriye göre duygusal merkez ve hafızadaki kayıtlar aynı merkezde yer almaktadır. Bu yüzden sevilen şeyleri, diğerlerine göre hatırlamak daha kolaydır. Hatırlanılmak istenen bilgilere duygularında eklenmesi ile hatırlama daha kolay hale gelmektedir. Kuantum öğrenme modelinde yer alan “NOT AY” tekniğinde bilgilerin yanında duygu ve düşüncelere de yer verildiği görülmektedir (Demir, 2006, s.52).

2.4. Kuantum Öğrenme Becerileri

Kuantum öğrenme modelinde verilmek istenilen beceriler temelde 2 ana kategoride toplanmıştır.

Bu beceriler;

1-Akademik Beceriler

2-Yaşam Becerileri’dir (Güllü, 2010, s.25).

2.4.1. Akademik Beceriler

Kuantum öğrenme modeli, öğrencilerde bazı akademik becerilerin olmasını gerekli kılmaktadır. Öğrencileri öğrenmeyi öğrenme düzeyine ulaştıracak olan bu beceriler şu şekilde sıralanabilir:

- Not alma teknikleri,
- Hafıza teknikleri,
- Kuantum yazma,
- Kuantum okuma (Demir, 2006, s.4).

2.4.1.1. Not Alma Teknikleri

Not alma becerisi, tüm bireyler için öğrenme süreçlerinde kullanılan bir anlamlandırma stratejisidir. Yaşamı kolaylaştırır ve öğrencilerin akademik başarılarını artırır. Not alma da bazı temel özellikler bulunmalıdır ki; bunların başında hatırlamayı kolaylaştırıcı olması gelmektedir. İnsan zihni dış çevrede gördüğü, duyguyu ya da işittiği her şeyi kaydetme yetisine sahiptir. Bilgisayar mantığıyla dış dünyadaki her şeyi kaydeden beyin, ipuçları sayesinde daha kolay

depolama ve hatırlama özelliği kazanmış olur. Temel amacı kavramları yakalamak ve bunlar arasındaki ilişkileri kurmak olan etkili not alma tekniği, kavramların yakalanması, kavramların anahtar noktaları ve kavramlar arasındaki ilişkileri organize etmede ve kavramları hatırlatmayı desteklemelidir (Demir, 2006).

2.4.1.1.1. Zihin Haritası

Zihin haritaları, Tony Buzan tarafından 1960'lı yıllarda ilk not alma amacı ile geliştirilmiş olmasına rağmen son dönemlerde yaratıcılık, hatırlamayı güçlendirme, etkili bir öğrenme gerçekleştirme ve ön bilgileri meydana çıkarma gibi özellikleri ön plana çıkmış olan görsel araçlardır (Evrekli ve Balım, 2010). Öğrenme süreçlerinde kullanılabileceği gibi öğrenmeleri değerlendirmede de kullanılabilen bir tekniktir (Aykaç, 2016).

Bu teknik beynin yapısal düzeni dikkate alınarak geliştirilmiş çalışmalardan birisidir (Şeyhioğlu ve Kartal, 2010). Zihin haritası; resim, şekil, anahtar sözcükler ve farklı renk tonlarından oluşan bilgi ve kavramların sistematik bir şekilde organize edildiği bir tekniktir. Öğrenen kişinin not almasını zevkli hale getiren, bireydeki öğrenme güdüsünü canlı tutarak hafıza ve problem çözme özelliklerini artıran, bireyi yaratıcılığa teşvik edici özelliğe sahip, düşünceleri düzenli bir yapıya bürendüren, zihindeki fikir ve kavramları anlamlandıran bir tekniktir (Polson, 2003'ten akt. Yilgen, 2017).

Ayrıca bu haritalar, öğrenen kişinin beyin potansiyelini maksimum seviyede verimli olma imkânı tanımaktadır (Yilgen, 2017) . Bir konuya ait kavram ve fikirleri ilişkilendirerek beyindeki sağ ve sol yarı kürelerinin birlikte çalışmasını sağlamaktadır (De Porter ve Hernacki, 1992'den akt. Şimşek, 2014).

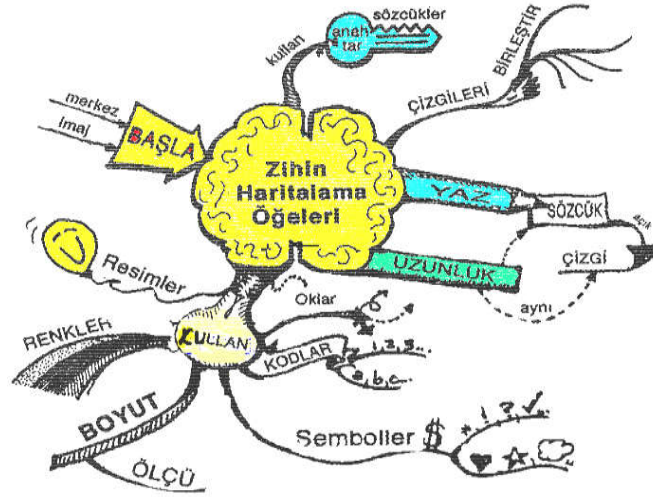
Zihin haritaları bireylerdeki düşüncelerin meydana çıkarılmasında yararlanılabilecek tekniklerden birisidir (Karataş, 2010). Merkezinde ana düşüncenin bulunduğu bu haritalarda, bu düşünceyi çağrıştıran kavramlar dallar şeklinde eklenir. Konu ile ilgili akla gelen sözcükler haritalandırılır. Merkezdeki ana kavramdan yan kavramlara doğru hiyerarşik bir sırasal yol izlenir. Bu şekilde zihindeki bilgilerin

birbirleriyle olan ilişkileri açığa çıkarılır (Gürel, 2017; Demirkan, 2018). Zihin haritalarının öğrenme sürecinde kullanılması ile görsel öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde daha verimli sonuçlar elde edilebilmektedir (Aykaç, 2016). Zihin haritası oluşturma süreci aşağıdaki gibidir:

- Kâğıt üzerine konunun ana fikrini belirten sözcük ya da cümle yazılır. Çevresine bir daire çizilir. Sözcük yerine istenmesi halinde konuyu gösteren bir şekilde çizilebilir.
- Anahtar sözcükler konunun zihinde çağrıştırdığı ilk sözcüklerdir. Bu sözcükler sayesinde konu ile bağlantı kurularak düşünceler ortaya çıkar.
- Fikirler en az sayıda sözcükle ifade edilmelidir.
- Bir sınırlama olmaksızın konu ile ilgili akla gelen her şey kâğıda geçirilir.
- Merkezden uzak olacak şekilde anahtar sözcükler arası bağlantı birbirine düz çizgiler yoluyla sağlanır.
- Grafik, resim, şekil ve sembolleri önemli düşüncelerin belirgin hale getirilmesinde kullanılabilir.
- Ana kümeler konulara dönüşüm yapılabilecek şekilde organize edilir. Zihin bir şeyi nasıl oluşturursa kâğıt üzerinde aktarımı aynı yapıyı görmek mümkündür. Bu sebepten ötürü zihin, kâğıttaki şekli çok daha hızlı kabul etmektedir (Kalaycı ve Çakmak, 2000'den akt. Demirkan, 2018, s.368-369).

Zihin haritalarının yararları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Bilgilerin özetlenmesini sağlar.
- Öğrenmeyi hızlı hale getirir.
- Tekrar ve hatırlama noktasında etkilidir.
- Öğrenme sürecinde görselliği artırır.
- Soyut öğrenmeyi somut öğrenmeye dönüştürür.
- Bilgilerin organize hale gelmesini sağlar.
- Düşüncedeki dağınıklığı toparlayarak, sistematik düşünme yetisi kazandırır (Aykaç, 2016, s. 298). Zihin haritası örneği Şekil 2.1.'de verilmiştir.

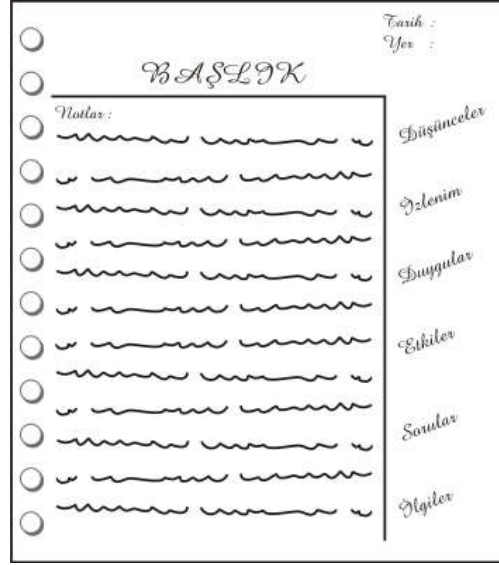


Şekil. 2.1. Zihin haritalama öğeleri (Gelb, 1995, s.97’den akt. Ay, 2010, s.40)

2.4.1.1.2. Not Ay Tekniği

Bilgiyi işleme sürecinde beyindeki sağ ve sol lobların aynı anda kullanılması olanağını sağlayan bir tekniktir (Ay, 2010). Not AY: Not yapma ve Not alma sözcüklerinin kısaltılmış halidir. Not yapma da konuyla ilgili olarak bireydeki duygu ve düşüncelerin yazılmasını; Not alma; bireyin istediği herhangi bir şekilde not almayı ifade etmektedir. Not alma ve not yapmanın birlikte kullanılması bilgileri daha anlamlı kılmakta ve kalıcılığını artırmaktadır. Notlara kişisel ilgi ve önemin eklenmesi ile not sistemi daha yaratıcı ve eğlenceli bir hal almaktadır (Demir, 2006, s.7).

Renkli kalemler ve temiz bir sayfa bu tekniğin uygulanması için yeterli olmaktadır. Sayfanın $\frac{1}{4}$ ’ünü bölecek şekilde sağ taraftan aşağıya doğru bir sütun çizilir. Sağ üst köşeden onu kesecek şekilde sola doğru bir çizgi daha çizilir. Büyük olan bölüme bilgiler maddeler halinde özetlenerek yazılır. Bu bölümün üst kısmına konunun genel başlığı yazılır. Küçük olan bölümlere de not alan bireyin düşünceleri, duyguları, izlenimleri, bireyde meydana getirdiği etkileri, soruları ve en alt kısmına da sonucu yazılır. İki bölümün birlikte kullanılması, bilinç ve bilinçaltını da öğrenme sürecine dâhil etmektedir. Birey, kendi duygularını da süreç içerisinde kullandığı için bilgilerin kalıcılığı artacaktır (De Porter, Reardon ve Nourie, 1999, akt. Şöhretli, 2014, s. 57). Not AY örneği Şekil 2.2.’de verilmiştir.



Şekil 2.2. Not AY tekniği örneği (DePorter ve Hernacki, 1992, s.161’den akt. Demir, 2006, s.7)

2.4.1.2. Hafıza Teknikleri

Günlük yaşamda birçok bilgiyi unuttuğumuzu zannederiz ancak insan zihni bilgilerimizi hatırlamaya yönelik olarak kurulduğu için aslında hafızamıza kaydettiğimiz şeyleri hiçbir zaman unutmayız ya da kaybetmeyiz. Çünkü insan zihninin kapasitesi günümüzdeki en gelişmiş bilgisayarların hızından kat ve kat fazladır. Günlük yaşamda hatırlayamadığımız ya da zihne yanlış yerleştirdiğimiz bilgileri unuttuğumuzu söyleriz. Zihnimize bilgileri doğru kodlama yolları ve hafızanın çalışma sistemini doğru bildiğimizde bilgileri kalıcı hale getirme olanağımız meydana gelmektedir (Baran, 2004, s.66). Hafıza teknikleri bilginin uzun süreli hafızaya kodlama sürecini hızlandıran yöntemlerdir (Demir, 2006).

Hafıza tekniklerinin amacı, hafızadaki depolananları kendi kendine hatırlanmasına yardımcı olmaktır (Güllü, 2010). Bu yöntemler:

- İlişkilendirme,
- Göz önünde canlandırma,
- Sınıflandırma,
- Çağrışım sistemi,

- Bağlama sistemi
- Gözlem,
- Temel hafıza sistemi olarak sıralanabilir (Baran, 2004, s.66-133).

2.4.1.2.1. İlişkilendirme

Yeni bir bilgiyi öğrenilen bilgi ve zihnimizde var olan eski bir bilgi ile ilişkilendirirsek öğrenme daha kolay gerçekleşir (Ay, 2010). İlişkilendirme tekniği, yeni bilgiler ve eski bilgiler arasında kalıcı bir bağ kurulması demektir. Çevreden duyu organlarımıza ulaşan bilgiler zihnimizde elektrik akımı meydana getirmektedir. Bu bilgiler diğer bilgiler ile ilişkilendirilmemesi halinde 15-20 saniye sonra elektrik akımı yitirilerek hücreler önceki haline dönmektedir. Bilgilerin hafızaya kalıcı olarak yerleşmesi diğer bilgilerle ilişkilendirilmesi ile mümkündür (Baran, 2014, s.70).

Yeni öğretilecek kavramlarda analogi yolunun kullanılması kavramların anlaşılması ve hafızada kalıcı hale getirilmesi için önemli bir yoldur (Demir, 2006). Bu teknik daha çok biyoloji derslerinde gösterilemeyen durumların daha iyi anlaşılması için kullanılmaktadır. Kan dolaşımının ya da elektrik konusunun trafik ışıklarına benzetilerek anlatılması, öğrencilerde bildiği kavramlardan bilmediği kavramları öğrenmeyi sağlayacağı için konuyu anlaması ve hafızada kodlaması daha kolay hale gelecektir. Öğrenmede aktif rol alarak bilgiyi zihninde canlı tutacaktır (Gürel, 2017).

2.4.1.2.2. Göz Önünde Canlandırma

Göz önünde canlandırma tekniği, beynin en önemli bilgiyi işleme yoludur. Kelime kelime ezberlenen bilgiler zihinde çok çabuk unutulmaktadır. Zihinde canlandırma yoluyla görselleştirilmiş olan bilgilerin hafızada çok daha uzun süre kalma şansları bulunmaktadır. Beynimizin kelimeleri hızla resimlere çevirebilme özelliğinden dolayı, bilgilerin akılda kalıcılığını sağlayan kısmı beynimizin görüntüleri oluşturan kısmıdır. Soyut bilgilerin hafızaya almak için zihinde canlandırılması gerekmektedir (Baran, 2014, s.90-92).

2.4.1.2.3. Sınıflandırma

Öğrenilmesi gerekli olan şeylerin sayı olarak çok fazla olduğu durumlarda kullanılması yararlı olan bir tekniktir (Baran, 2004). Tekniğin temel amacı, belli bir süzgeçten geçirilerek sınıflandırılmış olan kavramların birlikte öğretilmesini sağlamak yoluyla geri getirmek ve bu kavramların yerinde kullanılmasını sağlamaktır (Şöhretli, 2014). Alkali metaller konusu anlatılırken bu teknikten yararlanılabilir. Bu konu anlatılırken çağrışım ve sınıflandırma yöntemleri birlikte kullanılmaktadır (Baran, 2004).

2.4.1.2.4. Çağrışım

Hafızayı geliştirme, hayal gücünü zenginleştirme ve beyindeki olumlu iletim kanallarını açığa çıkarma özelliklerine sahip olan bir hafıza tekniğidir (Gürel, 2017). Bu teknik ile alışveriş listelerini çok daha kolay hatırlayabiliriz. Aynı zamanda akılda kalıcılığı zor olan konularda da kullanılarak, kolay öğrenme ve uzun süre akılda tutma sağlanabilir (Baran, 2014).

2.4.1.2.5. Bağlama Metodu

Bu teknikte aralarında ilişkisel bir bağ bulunmayan resim veya şekiller, sıra dışı veya tuhaf bir şekilde hafızada ilişkilendirilir (Baran, 2014, s.122). Her maddenin bir görsel şekli oluşturularak, sonraki maddeler ile bağlantı zinciri oluşturulması sürecini içerir (Yilgen, 2017, s.54).

Örnek 1:

“Ekmek” ve “ağaç” kelimelerini birbirine bağladığımızda dallarında ekmek asılı olan bir ağaç “ halinde zihnimizde canlanabilir.

Örnek 2:

“Kravat” ve “Ağaç” kelimelerini birbirine bağladığımızda,”Kravat takmış oynayan bir inek” zihnimizde canlanabilir (Baran, 2014, s.122; Gürel, 2017, s.27).

2.4.1.2.6. Gözlem

Beş duyu organımızı kullanarak çevreyi tanıma ve olayları algılama fırsatı sağlayan ve günlük yaşamımızda sıklıkla kullandığımız tekniklerden birisidir (Gürel, 2017). Öğrenme, beş duyu organımızla evrenden bilgi toplamak demektir. Bir özrü olmamasına rağmen bunları kullanmayı sağlayamayan bireyler, öğrenme düzeyinde bilgi toplamakta aşırı zorlanacaklardır (Baran, 2014).

2.4.1.2.7. Temel Hafıza Sistemi

Hafıza sistemini güçlendirmek isteyen her bireyin uygulayabileceği ve günlük hayatta çeşitli alanlarda kullanabileceğimiz bu sistem, bilgileri belirli bir sıra ve düzen içerisinde hafızaya kodlama prensibine dayanmaktadır. Bu sistemin püf noktası 0-9 arasındaki rakamlara yönelik sessiz harf belirlenmesi ve kodlama kurallarına göre anahtar sözcüklerin oluşturulmasıdır (Baran, 2014). Kodlanacak olan bilgi ya da olayların anahtar çivi kelimeleriyle çağrışım tekniği kullanılarak birbirine bağlanması ile istenilen bilginin hafızaya aktarımı daha kolay hale gelmektedir (Ay, 2010).

2.4.1.3. Kuantum Okuma

Günlük yaşamda bilgiyi elde etme yollarından birisi de okumadır. İnternette, kitaplardan ya da birçok yazılı kaynaktan okuma sayede çeşitli bilgiler öğrenebiliriz. Ancak bazı bireyler okumaya fazla zaman ayırmak istemeyebilir. Bu durumun olumsuzluklarını gidermek için daha hızlı okumayı sağlayarak kısa sürede çok sayıda bilgiyi belleğimize işleme şansını elde etmiş oluruz (Gürel, 2017).

Öğrencilerin okumayı yük olarak görmelerinden dolayı ödevler zamanında yapılmamaktadır. Öğrencilerin daha hızlı ve kolay okumaları halinde ödevler daha kolay hale gelecek, anlama becerileri başarı düzeyi artacak ve ders çalışmaya daha az vakit ayrılacaktır. Bu şekilde bir imkân sağlayan etkili ve hızlı okuma tekniklerinden birisi de kuantum okuma tekniğidir (Şöhretli, 2014).

Kuantum okuma, hızlı ve etkin okuma olarak tanımlanmaktadır (Demir, 2006, s. 15). Beyin hızlı okuma sürecinde daha iyi odaklanmakta ve bireyin düşünme hızında değişimler meydana gelmektedir (Ay, 2010).

Hızlı okuma, 2. Dünya Savaşı yıllarında Alman Hava kuvvetlerinin yaptığı bombardımanları engellemek için İngiliz Hava Kuvvetleri eğitimci ve psikologları tarafından geliştirilen bir program sonrası başlamıştır.”Takitostop” adı verilen alet yardımı ile önceleri yavaş ve büyük gösterilen resimler, sonraları hızlı ve küçük gösterilmeye başlandı. Alistirmalardan sonra resimler hızlı bir şekilde gösterilmesine rağmen insanların onları da algılayabildikleri sonucuna ulaşıldı. Çalışmalar sonucunda insanların yazıyı da hızlı algılayabileceği tezi geliştirildi ve hızlı okumanın temelleri atılmış oldu (Baran, 2004, s. 20-21; Demir, 2006, s.15).

Kuantum okumanın; birinci aşaması hazırlanma aşamasıdır. Bu aşamada okuma için gerekli olan mekân ve şartlarla birlikte birey zihinsel olarak da okumaya hazırlanmaktadır. Tutum ve inançlar okumayı etkilediği için, olumsuz düşüncelerin zihinden uzaklaştırılması gerekmektedir.

Kuantum okumanın ikinci aşaması, beynin durumlarının ayarlanması aşamasıdır. Beyin farklı etkinlikler yaptığı esnada delta, teta, alfa ve beta olarak adlandırılan elektromanyetik dalgalar üretmektedir. Beta durumunda iken aşırı uyarılan beyinde dikkat çok çabuk dağılabilmektedir. Alfa durumunda rahatlayan beyin yoğunlaşmış bir halde bulunur. Beynin öğrenmeye açık olduğu ve dikkat düzeyinin yüksek olduğu durumu alfa durumudur. Kuantum okuma sürecinde beyin alfa alfa konumunda olmalıdır. Teta durumunda uyku halinde olan beynin diğer bir aşaması olan delta konumunda ise birey derin bir uyku halindedir (De Porter ve Hernacki, 1997, s. 202 ‘den akt. Demir, 2006, s.16).

Kuantum okumanın, üçüncü aşaması beynin alfa modun da olduğu zaman yapılması gereken ve süper tarama olarak adlandırılan aşamasıdır. Okuma metni paragraflarının hızlıca gözden geçirildiği, kalem ya da parmak gibi destekleyici öğelerle taramanın yapıldığı bölümdür. Zihinde metin haritalandırma süreci de bu aşama da yapılmaktadır (Ay, 2010).

Kuantum okumanın, dördüncü aşamasında hızlı okuma kurallarına uygun okuma gerçekleştirilir (Gürel, 2017, s. 33).

Kuantum okumanın, beşinci ve son aşamasında ise oluşturulacak olan zihin haritası gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler ve genişletmeler yapılmaktadır (Demir, 2006; Güllü, 2010).

2.4.1.4. Kuantum Yazma

Kuantum yazma tekniği, klasik yazma tekniklerinden farklı olarak beynin bütün aktivitelerini kullanan bir tekniktir. Geleneksel yazı yazma tekniklerinde sadece sol beyin aktiviteleri kullanılmaktadır. Ayrıca, klasik yazı yazma aktivitelerinde planlama, ana hatlar, dil bilgisi ve noktalama durumları görselliğe ve duygu akışına engel olmaktadır. Yenilik, duygu, renk ve heyecanları yönlendiren sağ beynin yazma aktivitesine dâhil edilmemesi gerçek anlamda bir başlangıç yapmak için engel oluşturabilir. Bu yüzden en iyi bir yazının gerçekten iyi olmasını istiyorsak beynin tüm aktivitelerini harekete geçirerek kullanmamız gerekmektedir. Planlama ve sınırlandırmalara karşı çıkarak bünyesinde barındırmayan Kuantum okuma tekniği; dil bilgisi kuralları, planlama gibi kuralları reddederek, sağ beyni aktivitelerini de yazı yazma işlemine dâhil eden bir tekniktir (Demir, 2006; Ekici, 2013).

2.4.1.4.1. Salkımlama

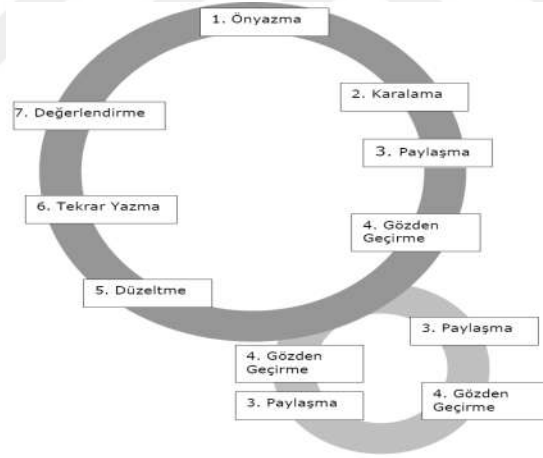
Gabriele Rica tarafından geliştirilen salkımlama tekniği, konuyla ilgili fikirlerin değerlendirme yapılmadan kâğıda yazılması ve sıralanması esasına dayanmaktadır. Zihin haritası mantığı ile aynı olan teknikte bütün fikirler değerli kabul edilir. Fikirler, mantıksal sıraya göre numaralandırılır ve önem durumuna göre yazılır. Yazma sürecinde akılda beliren diğer fikirler de yazıya dâhil edilir (Demir, 2006, s.12). Salkımlama tekniğinin avantajları sıralayacak olursak:

- Kelimeler arası bağlantıları görselleştirme ve ilişkilendirme özelliklerini kullanarak hızlı bir şekilde kurabiliriz.
- Genişletilmeye elverişli olan fikirler gün yüzüne çıkar.

- Etkili düşünme ve kavrama süreçleri beyindeki sağ ve sol lobun aynı anda odaklanması ile gerçekleşir (Ay, 2010, s.33).

2.2.1.4.2. Hızlı Yazma

Yazı yazarken karşılaştığımız problemlerden birisi de yazdığımız cümle veya kelimeleri yanlış yazdığımızı düşünerek silmemiz ve sonraki yazı yazma işlemlerinde de aynı durumu tekrarlamamızdır. Bu durumlara neden olan temel problem ne demek istediğimizi bulmadan önce yazı yazma zorunluluğunun olmasıdır. Sol beynimiz bir editör rolüne bürünerek her şeyi değerlendirmek isterken, sağ beynimizi devreye sokarak yaratıcılığı ön plana çıkarmak gerekmektedir. Bu problemin çözüm yollarından birisi de hızlı yazma tekniğidir. Boş sayfa engelini aşmamıza yardımcı olan bu teknik sayesinde süreci hemen görebiliriz (De Porter ve Hernacki, 1992, s.186’ den akt. Demir, 2006, s.12-13). Kuantum yazma süreci Şekil 2.3.’te gösterilmiştir.



Şekil 2.3. Kuantum Yazma Süreci (De Porter ve Hernacki, 1992, s. 197’den akt. Demir, 2006, s.13).

Hızlı yazma başlama aşamasında bir süre belirlenir. Belirlenen süre içerisinde belirlenmiş olan kavram ile ilgili tüm düşünceler bir değerlendirmeye alınmadan yazılır. Bu süreçte dil kurallarına uyuma dikkat edilmez, kelimelerde düzenlemeler yapılmaz ve fikirler değerlendirilmez. Süreç boyunca yazılan her şey asıl yazıda yer

almayacağından yazı incelendiğinde çok sayıda bölümün işe yaramayacağı ve konuyla ilgisinin olmadığı kanısına varılabilir (Demir, 2006).

Salkımlama tekniği ve hızlı yazma tekniği ile ön hazırlık süreci tamamlanmış olan Kuantum yazma tekniğinde bu teknikleri karalama adımı takip etmektedir. Fikirlerin açıklandığı bu bölümde dil bilgisi kuralları dikkate alınmamakta, yazıların içeriği önemsenmektedir. Bu aşamada söyleme göster tekniği önem arz etmektedir (Gürel, 2017).

2.4.1.4.3. Söyleme Göster

Hızlı yazma tekniğinden sonraki gelen aşamadır. Yazılan cümleleri kullanarak okuyucunun zihninde resim oluşturmak bu aşamanın temel özelliğidir. Bu teknik şiir, öykü, makale gibi tartışma yazılarında kullanılabilir (De Porter ve Hernacki, 1992, s.186-188'den akt. Şöhretli, 2014, s. 50).

Bir sonraki adım paylaşma adımıdır. Bireyin, kendini objektif değerlendirebilmesi zor olduğu için yazıyı çevresindeki diğer insanlarla paylaşmalıdır. Yazı ile ilgili anlaşılmayan ya da bağlantıların iyi kurulduğu bölümleri belirleme noktasında çevresindeki kişilerden yararlanılabilir. Bundan sonraki süreç gözden geçirme sürecidir. Yazı ile ilgili geribildirimleri alan yazar, bu geribildirimlerden yararlanarak gerekli düzenlemeler yapabilir. Sol beynin aktifliğinde dil bilgisi, yazım kurallarında meydana gelen hatalar ile noktalama işaretlerinde düzeltmeler yapılmalıdır. Süreçteki en son adım olan değerlendirme aşamasında belirlenen amaca ne düzeyde ulaşıldığının kontrol edildiği aşamadır. Bu aşama ile Kuantum yazma sona erer (Demir, 2006).

2.4.2.Yaşamsal Beceriler

Kuantum öğrenme sağ ve sol beynin anda çalıştığı bir öğrenme çeşididir. Sol beyin odaklı olarak akademik beceriler ve sağ beyin odaklı olarak yaşam boyu öğrenme becerileri kuantum öğrenme modelinin içerisinde yer alan boyutlarıdır. Yaşam boyu öğrenme becerilerinde sağ beyin aktif hale gelerek duygu ve hisler ön

plana çıkarken bireyin kendini psikolojik olarak daha iyi hissedebileceği beceriler kazanılmaktadır (Gürel, 2017).

Bireydeki öğrenme sürecinin tüm yaşamı boyunca devam ettiği bu beceriler, bireyin öğrenme sürecinde kişisel etkililiğini ve içsel motivasyonu arttırmayı amaçlamaktadır.

Yaşam boyu öğrenme becerileri;

- Mükemmelliğin 8 Anahtarı,
- İletişim,
- Yaratıcı Problem Çözme becerileri olarak sıralanabilir (Gürel, 2017, s.35).

2.4.2.1. Mükemmelliğin 8 Anahtarı

Kuantum öğrenme becerilerinin ilk kez öğretiminin yapılmış olduğu Supercamp'a yönelik geliştirilen Mükemmelliğin 8 anahtarı, Supercamp katılımcılarındaki okula devam, akademik başarı ve kendilerine olan güven noktasındaki artışı yapılan çalışmalarda göstermiştir. Bu tarihten itibaren Mükemmelliğin 8 anahtarı Supercamp programlarının temelini oluşturmuştur (De Porter, 2000'den akt. Şöhretli, 2014, s.58).

Kuantum öğrenme, öğrenmeyi bir bütün olarak ele alır. Kişinin hayat felsefesinde temel düzenlemeler noktasında bireylere yardımcı olması için bazı prensipler oluşturmasını ister. Bu prensiplerin kişinin öğrenme ortamından, bilgiye ve öğrenmeye olan bakış açılarına kadar birçok alanda öğrenme sürecine etkisi vardır(De Porter, 2000'den akt. Ay, 2010). Bu prensipler şunlardır:

1-Bütünlük: Değerlerimiz ve davranışlarımız arasında bir uyum olmalı ve bu uyum yaşamımıza yansımalıdır (Demirboğa, 2014). Bireylerin davranışları ve değerlerinin bütünlük sergilemesi durumunda birey kendini daha iyi hissedecektir. Kendini daha iyi hissedenden bireyin özgüveni ve başarısında artış meydana gelecektir (Demir, 2006).

2-Hatalar Başarıyı Getirir: Bu prensipte hata geribildirim anlamına gelmektedir. Hatalar, insana başarı konusunda yapacaklarını gösterir. Hata yapmaktan korkulmamalı ve yeni yollar yöntemler denenmelidir. Yöntemlerin sonuç vereceği ya da vermeyeceği ancak deneyerek öğrenilebilir. İnsanlar yeni denemelerde mükemmele ulaşamayabilirler, tekrarlama süreçleri ile mükemmele ulaşmak mümkündür (Demir, 2006, s.18).

3-Güzel Amaçla Konuş: Bir kişideki niyet zaman içerisinde bir davranış kalıbına dönüşmektedir. Birey yararlarına inanmış bir şekilde olumsuz ön yargılardan kendisini kurtararak iletişime geçmesi halinde olumlu bir kişilik yapısına bürünecektir (Güllü, 2010).

Konuşmalarda açık ve sade bir dil kullanılması gerekmektedir. Konuşma içeriği pozitif duygular barındırmalıdır. Olumlu düşünerek ve güzel yapılan bir konuşma sonucunda olumlu sonuçlar alınabilir (Gürel, 2017). Kişiler arası problemlerde, problemin olduğu kişiyle iletişime geçilmesi gerekir. Dedikodu ve yıkıcı bir şekilde yapılan konuşmalar iletişimi yok etmektedir (Demir, 2006).

4-Hedefine Odaklan: Birey, içerisinde yaşanan ana odaklanmalıdır. Geçmiş ya da gelecek zamanı zihninden uzak tutmalıdır. Çünkü zihin geçmiş ya da geleceğe odaklanırsa o andaki güzel şeyleri gözden kaçırabilir. Bireyin bir işi yapma sürecinde ise işine odaklanarak kendisini işe vermesi durumudur. Birey iş yapma sürecinde o ana odaklanır ise en üst düzeyde performans sergileyebilir (Girit, 2011; Yilgen, 2017).

5-Kendini İdealine Ada: Bu prensip, bireyin belirlediği vizyon ile uyumlu yaşamasını içermektedir. Birey, sorumluluklarını ve görevlerini yerine getirmelidir (Ay, 2010). Bireyin kendine bir hedef belirlemesi ve yaşamını hızlandıracaktır. Bireyler kendilerine bir hedef belirlemeli, bu hedefi gerçekleştireceğine tamamen inanmalı ve bu hedefi sürekli zihninde canlandırmalıdır. Bunları yapan bireyler mutlaka hedeflerine ulaşacaklardır (Demir, 2006).

6-İşini Sahiplen: Hayatta yaptığımız her işi önemsememiz gerekir. İlk olarak yapılması gereken şey yapılan işi sahiplenmektir. Sahiplenilen bir iş için çalışma yaparız. Önemsenmeyen işlerde başarısızlıkla karşılaşılabilir. Yapılan işlerdeki başarılı olma durumu kadar başarısızlık durumlarını da sahiplenmek bireyin kendisi ile uyumunu artıracaktır. Benimseyerek yapılan bir işte başarılı olma ihtimali daha yüksektir (Güllü, 2010; Gürel, 2017).

7-Esneklik: Esneklik, bir şeyi yaparken tek bir yola takılı kalmamak ile ilgilidir (Şöhretli, 2014). İstenilen sonuçlara ulaşmak için yeni yaklaşım ve değişikliklere açık olma durumu bu prensibin bir özelliğidir. İyi seçilen ve iyi ayarlanan stratejiler ile her amaca ulaşılabilir (Demir, 2006). Başarısızlık durumu ile karşı karşıya kalındığında yöntem ve metotlar değiştirilerek başarı için çaba gösterilmelidir (Ay, 2010).

8-Denge: Akademik başarı, yalnız başına yaşamdaki diğer başarıları garanti etmemektedir. Bu yüzden bireyin bedensel, ruhsal ve zihinsel eğitimi bir arada olmalı ve bu şekilde bireyin yaşamında bu denge sağlanmalıdır (Demirboğa, 2014).

2.4.2.2. İletişim

İnsanlar toplu bir yaşam sürmeye başlamasından itibaren birbirlerini anlama, birbirleriyle fikir alışverişinde bulunma, istek ve ihtiyaçlarını gidermek için birbirleriyle ilişki kurmaya başlamışlardır (Özkan, 2015). İnsanlar, çevrelerinden topladıkları bilgi sayesinde dünyayı ve çevrelerini anlamaktadırlar. Diğer insanlarla iletişim kurmak öğrenme ve eğitim sürecinde bireye katkılar sağlayabilir. Bu nedenle Kuantum öğrenme bu konuyu önemsemektedir (Ay, 2010).

İletişimi iyi kurma becerisi bireye hayatının her alanında avantaj sağlayacaktır. İletişim becerisi kullanılarak aile ve okul yaşamındaki iletişimden kaynaklı birçok sorun çözülebilir. Kuantum öğrenme iletişim ile ilgili hatırlatmalarda bulunmaktadır. Bu hatırlatmalar ile iletişim kaynaklı birçok sorun çözülebilir. Bu hatırlatmalar şunlardır:

- İletişimde beden dili vücut dili kelimelerden daha etkilidir.

- Birisi ile konuşurken vücudumuzun tamamı o kişiye dönük olmalıdır.
- Karşıdaki kişi dinlenirken gözlerine bakılmalıdır ve uygun durumlarda soru sorulabilir.
- Bir kişi ile iletişim kurulurken başka bir iş ile uğraşılmamalıdır.
- Teşekkür eden ilk taraf biz olmalıyız ve argo kelimeleri kullanmaktan kaçınılmalıdır.
- Kızgın bir durumda iletişime geçilmemelidir.
- Eleştirilere her zaman açık olunmalıdır (Demir, 2006, s. 19).

2.4.2.3. Yaratıcı Problem Çözme

Yaratıcı bir birey olayları ya da nesneleri doğrudan doğruya kabul etmez. Daha iyi nasıl yapılabilir? Bunu araştırır. Problemlere odaklanmak yerine yapılacak olan değişikliklere ve çözümlere odaklanır. Merak duygusu, yaratıcı bir insanın tüm yaşamında yer alan bir duygudur. Her şey sorgulanır. Bir şeyin gelişmesi için sorgulanması önemli bir durumdur. Yapılacak olan eleştirilerin ve sunulan önerilerin olumlu ve ileriye taşıyıcı özelliklere sahip olmasına dikkat edilmelidir (Demir, 2006). Öğrenme ve öğretme süreçlerinde yaratıcı düşünme becerisini artıracak olan etkinlikler yapılmalıdır. Öğrencilerin soru sorması teşvik edilmeli ve yaratıcılık özelliklerini geliştirici nasıl?, niçin? ne kadar? Tarzında sorular sorulmalıdır. Yaratıcı fikirler üretebilmek adına beyin fırtınası tekniği ve yazı çalışmalarında “salkımlama” tekniği kullanılabilir (Ay, 2010).

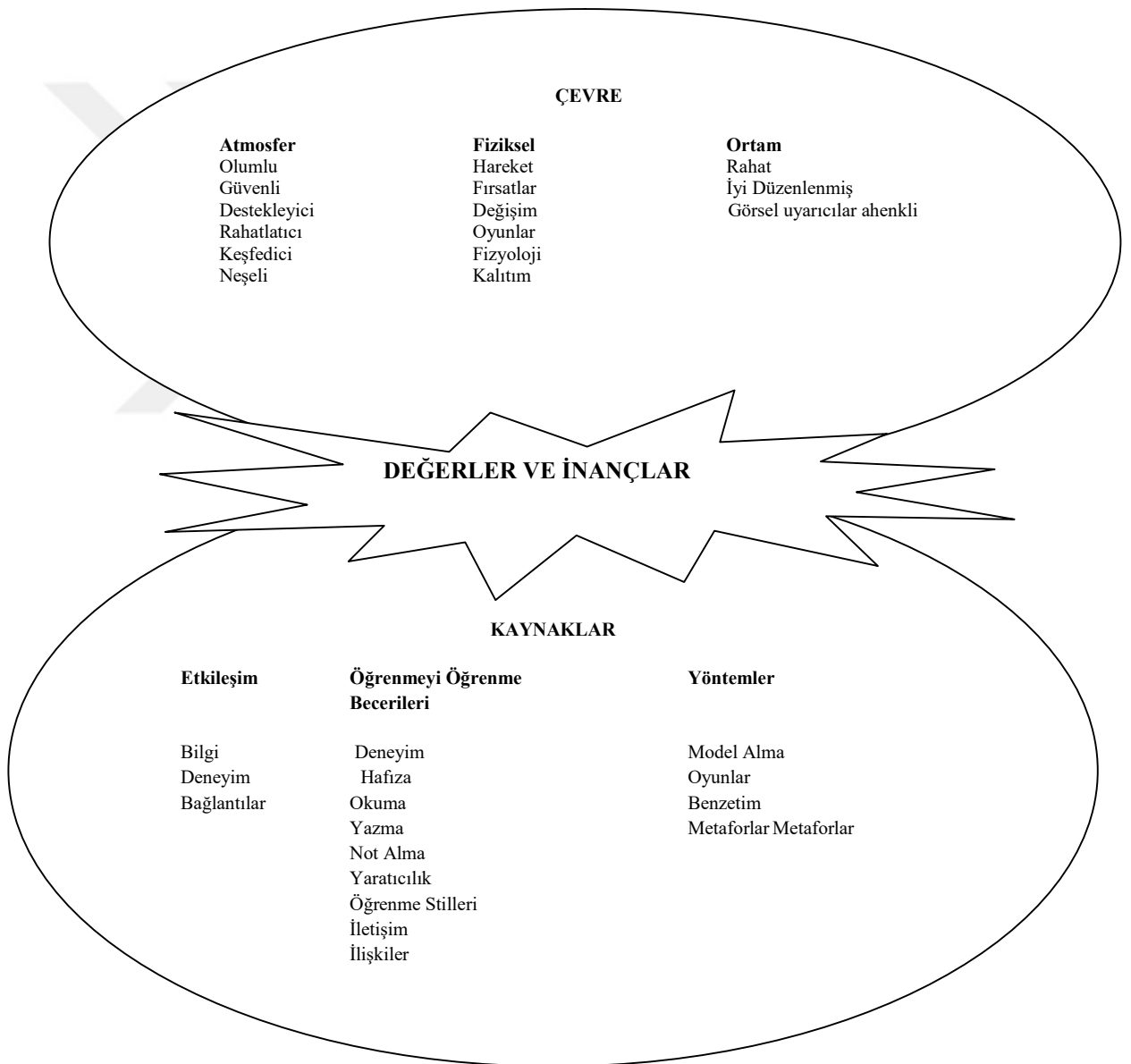
Yaratıcılık sağ beynimizi kullanarak yaptığımız bir durumdur. Akla ilk gelen fikir ya da çözümler sorgulama yapılmadan not alınırsa çok daha yaratıcı fikirler üretilir. Bilgideki şüphelik yeni bilgiler için bir zemin hazırlama görevi görmektedir. Mevcut bilgideki yetersizliği fark etmemizi sağlayarak zihin yeniden bir yapılanma sürecine girmektedir. Şüphe ile yaklaşılan her şey yeni bir bilginin oluşmasını sağlamaktadır (Gürel, 2017). Yaratıcı problem çözme süreci hedef odaklı bir sistemdir ve 3 adımdan oluşur:

- Hedef veya problemin anlaşılması
- Fikir üretme

- Hareket planı (Demir, 2006, s. 21).

2.5. Kuantum Öğrenme Düzeni

Kuantum Öğrenme ilkeler, inançlar, antlaşmalar ve yönergelerin oluşturduğu “TEMELLER”, dürüstlük, güven ve bireysel duyguların oluşturduğu “ORTAM” , hareketli ve ilgi çekici eğitim programından oluşan “TASARIM” ve öğrenme düzeyinin yükselmesi için destekleyici “ÇEVRE” üzerine kurulmuştur (Ayvaz Tuncel, 2015). Kuantum öğrenme düzeni şekil 2.4.’de verilmiştir.



Şekil 2.4. Kuantum Öğrenme Düzeni (Ekici, 2013, s.477).

2.5.1. Temeller ve Mükemmelliğin 8 Anahtarı

Temellendirme mükemmelliğin 8 anahtarını (Ayrıca bkzn. Yaşam Becerileri), öğrencilerin sürece aktif olarak dâhil eden ve öğrencilerin motivasyonları artıran yetenekleri içermektedir (Girit, 2011) .

Temellendirme öğrencilere sınıf ortamında ortak bir bakış açısı kazandıran yapı olarak nitelendirilmektedir. Kuantum öğrenmenin ana öğelerinden olan temellendirme ile öğretmen ve öğrencilerdeki beklentiler, hedefler ve değerler tanımlanır ve kuralları belirlenmiş olur. Bu durumda kuralları anlayan, başarılı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmen ve arkadaşları ile doğru iletişim kurmayı öğrendikleri bir öğrenme kültürünü meydana getirmektedir (Çakır, 2013).

Kuantum öğrenme, mükemmelliğin 8 anahtarı üzerine kurulması ile başlamaktadır. Mükemmelliğin 8 anahtarı ve temeller tüm bireylerde öğrenmenin gerçekleşeceği, öğrenmenin zevkli, bireyi aktif olarak dâhil eden ve hedefler doğrultusunda yapabilmenin temel ilke olduğu inancına dayanmaktadır (Ay, 2010).

2.5.2. Atmosfer

Kuantum öğrenmenin ana öğelerinden birisi olan atmosfer, etkili bir öğrenme içinde önemlidir. Atmosfer, öğretmenin sınıf içerisinde oluşturduğu duygu durumudur. Öğrenciler için kendilerini güvende hissedebildikleri ve kendilerini destekleyici özellikler bulunan atmosfer uygun bir ortamdır. Yaşam becerilerinin gelişim sürecinde, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleri ile saygılı olma ve empati kurabilme durumları önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin gösterdikleri tüm çaba ve elde edilen başarılar fark edilir ve kutlanır (Çakır, 2013).

Kuantum öğrenme Modeli'nde ideal bir sınıf atmosferi oluşturabilmek için aşağıdaki maddelere dikkat edilmesi gerekir:

- Sınıfta uzlaşma sağlanmalıdır.

- Bilinçli bir şekilde yapılan öğrenmelere, zevk ve coşku katılmalıdır.
- Sadece sonuç aşamasında değil ara adımlarda da bilgi verilmeli ve sonuçlar ile ilgili doğrulama yapılmalıdır.
- Yapılan kutlamalar öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlamaktadır.
- Sınıfta yer alan atmosferin öğrenciler tarafından benimsenmesi sağlanmalıdır (Demir, 2006, s. 238).

2.5.3. Tasarım

Kuantum öğrenme modelinde ders planlamasının temeli, içeriği aktif hale getirecek olan ve içeriğin yapısal sınırlarını oluşturan araştırmaları temel almaktadır. Eğitim programı ise, öğrenciyi derse karşı ilgili hale getirecek, aktif katılımını sağlayacak ve yönlendirmeyi artıracak şekilde tasarlanmalıdır. Tasarımda yeterlilik düzeyine erişme planları, bilgiyi küçük parçalar halinde gruplama ve sınıf ortamında çok fazla duyu organına hitap edecek şekilde gözden geçirilmesini içermektedir (Ayvaz Tuncel, 2015).

Her öğrenci, yeni bilgi edinirken farklı yolları kullanır. Etkili ve amaca uygun bir şekilde ders için ders planlaması yapılırken öğrencilerin öğrenme şekillerine göre planlama yapılmalıdır. Ayrıca tek bir etkinlik değil farklı öğrenme şekillerine uygun olacak şekilde farklı etkinliklerle öğretim yapılmalıdır (Şöhretli, 2014) .

Bir kazanım davranışını devam ettirmek ve geliştirmek olması gerektiği gibi düzenlenmiş bir ortamda daha kolay bir şekilde olmaktadır. Kişideki öğrenme stillerinin yanında aydınlatma, müzik ve oda tasarımı da çok önemlidir. Amaç rahat ve yatıştırıcı bir ortam meydana getirmektir. Çünkü, beyin böyle bir ortamda en iyi şekilde yoğunlaşmakta ve en kolay öğrenmeler bu ortamda meydana gelmektedir. Gergin kasların dikkati ve kan akışını dağıtıcı bir yönü vardır. Öğrenme ortamı hazırlanırken hem duygusal hem de fiziksel yönden en uygun şekilde hazırlanması önemlidir (Güllü, 2010).

2.5.4. Çevre

Öğrenme sürecinde yer alan ve öğrenme sürecini etkileyen yer, zaman, donanım ve psiko-sosyal faktörlerin birbirleriyle etkileşimi sonucunda oluşan ortam öğrenme çevresini oluşturmaktadır. Kuantum öğrenme modeli, temel öğelerin dikkate alınarak etki öğrenmenin gerçekleştirileceği ortamların düzenlenmesini vurgulamaktadır. Öğrencileri derse karşı olan isteklerini artırıcı çeşitli işitsel ve görsel materyallerin kullanılması, fiziksel ortamdaki sıra düzeni, öğrenci sayısı, öğrencilerin oturma şekli, ışığın sınıfa gelme yönü, sınıfın aydınlatılma durumu, sınıf sıcaklığı, sınıf ortamının temizlik durumu, sınıftaki araç-gereç durumu, sınıfın rengi ve görüntüsü gibi durumlar önemlidir (Ekici, 2013) .

Kuantum öğrenme çalışmalarında müziğin kullanılması önemli bir durumdur. Müziğin bu öğretim modelinde kullanılmaya başlaması suggestopedia çalışmaları temellidir. Barok müzik, insan zihnini alfa durumuna getirdiği için öğretim ortamının düzenlenmesinde öğretmenlere barok tarzı müziğin kullanılması tavsiye edilmektedir (Demir, 2006).

2.6. Kuantum Öğrenme Döngüsü

EEL Dr. C olarak adlandırılan ve 6 basamaktan oluşan bu düzenin baş harfleri düzene ismini vermiştir (Ekici, 2013). Karşılıklı tamamlama ve birbiriyle ilişkili olma prensibine dayanan bu düzende her bir öğretim basamağı öğretme sürecinde parça bütün ilişkisi bulunmaktadır (Ay, 2010).

Kuantum Öğrenme döngüsü şu şekildedir:

- Yakalama,
- Deneyimlerle İlişkilendirme,
- Etiketleme,
- Gösterme,
- Derleme,
- Kutlama olmak üzere 6 aşamadan oluşmaktadır (Ekici, 2013, s.479)

Kuantum öğrenme uygulama basamakları Tablo 2.1.'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Kuantum Öğrenme Uygulama Basamakları

Yakalama	Öğrencilerde merak uyandırmayı amaçlayan bu basamakta bir açılış cümlesi ile derse başlanır. Dersin içeriği ile ilgili yüzeysel bilgi verilir. Oyun, skeç, video ve basit sorulardan oluşan etkinlikler kullanılabilir.
İlişkilendirme	Öğrencilerde yer alan konu ile ilgili ön bilgileri ile yeni öğrenecekleri bilgiler arasında bağlantı kurma aşamasıdır. Simülasyon, rol yapma ve zihin haritası teknikleri bu aşamada kullanılabilir.
Etiketleme	Konunun günlük yaşamdaki yerinin tartışıldığı bölümdür. Yeni bilgiler bu aşamada öğrenilir. Öğrencilerin ilgilerinin konuya çekilmesi önemlidir. Kuantum not alma, posterler, grafikler ve hafıza teknikleri bu aşama için kullanılabilir.
Gösterme	Öğrencilerin ders esnasında öğrendiklerini başka durumlara uyarladıkları bölümdür. Öğrencilere öğrendiklerini başka durumlara uyarlayabileceği aktiviteler verilmelidir. Öğrencilerin bildiklerini anlamlandırması kendine güven sağlamaktadır. Takım çalışmaları, şarkı, gösteri, kuantum not alma ve oyunlar bu aşamada kullanılabilir.
Tekrarlama	Anlatılan konunun farklı biçimlerde tekrardan anlatıldığı bölümdür. Aynı şeylerin tekrarlanması sinirsel bağları kuvvetlendirerek zihinde kalıcılığı artırmaktadır. Oyunlar, drama, gösteri ve canlandırma gibi farklı etkinlikler yapılabilir.
Kutlama	Öğrenci başarısının kutlandığı bölümdür. Yeni bilgilerin kalıcılığı ve sonraki etkinlikler için teşvik etmesi bakımından başarının, çaba göstermenin ve çalışmaya verilen özenin kutlanması önemlidir. Öğrencilerin mutlu olacağı eğlenceli yarışma ve etkinlikler bu aşamada düzenlenebilir (Ekici, 2013; Ayvaz Tuncel, 2015; Gürel, 2017).

2.7. Kuantum Öğrenme İlkeleri

Kuantum öğrenme modelinin okullardaki başlattığı değişim ile birlikte öğretmen performansında ve öğrenci başarısında artış meydana gelmiştir. Kuantum Öğrenme Modelinin ana öğeleri; liderlik, araştırma temelli öğretim yöntemleri, öğrenme ve yaşam becerileri, bilişsel psikoloji, aile ve toplum katılımını ve değerlendirme sonucunda okul özelliklerini geliştirmektir (Ayvaz Tuncel, 2015).

Kuantum öğrenme modelinde 5 temel ilke bulunmaktadır. Bunlar:

- Sınıf çevresi, dersler ve notların tasarımı, beden dili ve diğer tüm öğeler öğrenme ortamında yer almaktadır. İdeal bir öğrenme ortamında uygun ışık, bir amaç doğrultusunda seçilen renkler, pozitif olumlamayı içeren posterler, müzik, sahne donanımlarından ve bitkiden oluşur.
- Yapılan tüm şeyler amaca uygun olarak yapılır. Derslerin dikkatli işlenmesi özelliği ile orkestra düzeni mantığına benzetilebilir.
- Beynimiz birçok öğeden oluşan uyaranlar ile daha başarılı olmaktadır. Deneyim edilen şeyler ile yeni öğrenmeler arasında ilişki kurulması halinde daha etkili bir öğrenme meydana gelmektedir.
- Öğrenme bünyesinde riski barındırmaktadır. Ancak öğrenme ortamı eğlenceli hale gelirse öğrenmeler daha kolay hale gelmektedir. Öğrenci bu adımı izler ise, öğrenmeyi güvenli olarak görecektir ve üstün bir beceri sağlayacaktır.
- Herhangi bir şey öğrenmeye değer ise kutlamaya da değerdir. Çünkü; amaçla uyumlu yapılan geri dönütler, öğrenme ile pozitif yönde duygusal bir birliktelik meydana getirmektedir (Ekici, 2013, s.475).

2.8. Üst Bilişsel Farkındalık

Bireyin bilişsel süreçleri ile ilgili bilgisi ve bilişsel süreçleri izlemedeki ve düzenlemedeki becerisine üst biliş denir (Yıldız, 2012, s.12). Üst biliş bireydeki öğrenmeyi izleme, öğrenmeyi kontrol etme ve değerlendirmeyi de kapsamaktadır (Ataalkın, 2012, s.14).

Bu kavram ilk kez eğitim literatüründe John Flavell tarafından kullanılmıştır (Bağceci ve ark, 2011). Üst bilişsel farkındalık; Bireyin yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı üst bilişsel düşünme becerilerini kazanma ve bu becerileri kullanmadır (Tuzcuoğlu, 2018, s.584).

2.8.1. Üst Bilişsel Farkındalığın Öğrenmeye Etkisi

Bağceci ve ark. (2011), ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada, öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile yılsonu ve SBS puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çakıroğlu ve Ataman (2008), ortaokul 5.sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada, üst bilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama erişim düzeylerinin arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Gelen (2004) tarafından ortaokul 7. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırmada, bilişsel farkındalık stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinde; bilişsel farkındalık becerileri, Türkçe dersine karşı tutumları ve okuduğunu anlama başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, bilişsel farkındalık becerilene sahip olma durumunun, öğrencilerdeki okuduğunu anlamadaki kalıcılığı artırdığını da belirtmişlerdir.

Katrancı ve Yangın (2013), ortaokul 5. Sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada; üst bilişsel stratejilerin öğretiminin öğrencilerin dinlediklerini daha iyi anlamalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

2.9. Akademik Risk Alma Eğilimi

Akademik risk alma, bireylerde öğrenmeye ve yaşamlarında karşılaştığı güçlüklerle karşı mücadelesindeki cesareti ve istekli-isteksiz olma durumu olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2002, s. 82).

Bir başka tanıma göre akademik risk alma; bireyin öğrenme ortamında güçlüklerle karşı koyabilme cesareti, başarısızlıklara karşı pes etmeksizin üstesinden gelme istek ve isteksizliği, problemlere karşı eleştirilme kaygısı gütmeden farklı çözüm yolları bulabilme yeterliliğidir (Koç, 2015, s. 24).

2.9.1. Akademik Risk Alma Eğiliminin Öğrenmeye Etkisi

İlhan ve ark. (2013) , üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında, öğrenciler üzerinde ders çalışma becerisini arttırmaya yönelik faaliyetlerin akademik risk almayı davranışlarına destek olacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Çınar (2007), tarafından 6.sınıf öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırmada, proje tabanlı öğretimin yapıldığı deney grubunda öğrenci başarılarının arttığı aynı zamanda akademik risk alma ve yaratıcılık düzeylerinde de kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Koç (2015) , tarafından öğretmenler ve 8. Sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada, başarı düzeyi yüksek ve azimle ders çalışan bireylerin akademik risk alma davranışının daha yüksek olduğu, öz yeterlilik düzeyi düşük ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise akademik risk alma davranışının düşük olduğu çalışmada yer alan öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Avacı (2016), ortaokul 5. , 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada, bir öndeki eğitim yılında 40- 45 arası puan almış olan öğrencilerin 66-75, 76-85 ve 85- 100 puan alan öğrencilere göre akademik risk alma davranış puanlarının daha düşük olduğunu tespit etmiştir.Öğrencilerin matematik puanları arttıkça, matematik odaklı akademik risk alma davranışlarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Bir başka araştırma Mişe (2018) tarafından ortaokul 8.sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Öğrencilerin işlemsel, koşullu ve ifadesel bilgi düzeyleri ile matematik odaklı akademik risk alma davranışları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerde matematik odaklı akademik risk alma düzeyleri arttıkça, öğrenci başarısının da arttığı sonucuna ulaşmıştır.

2.10. Kaygı

Kaygı, kökensel olarak korku, endişe ve merak anlamlarına gelen Eski Yunanca “anxsiestas” sözcüğünden gelmektedir (Köknel, 1998). Kaygı,”Nedeni açık bir şekilde olmayan korku ya da karşılanamayan isteklerden meydana gelen sıkıntıdır” şeklinde tanımlanmaktadır (Hançerlioğlu, 1988, s.223).

2.10.1. Kaygının Öğrenmeye Etkisi

Her bireyde aynı olmamakla beraber kaygı düzeyinin belirli bir düzeye kadar yüksek olması zihinsel işlevlerde yararlı ve yaratıcı bir biçimde kullanılır. Zihindeki bu değişimler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Haberdarlık ve uyanıklık seviyesi artar.
- Dikkat artar.
- Dikkatle seçicilik artar.
- Art arda gelen uyaranlara hızlı ve kolay tepki verilir.

Belirli bir sınırı aşan kaygı zihinsel işlevi olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuzluklar şunlardır:

- Dikkatlilikte bölünmeler meydana gelir.
- Bilinçte karışıklık, bulutlanma ve bulanma meydana gelir.
- Davranışlar üzerinde denetim eksikliği oluşur.
- Ansızın donup kalma durumları meydana gelir.
- Davranışlarda, tutum ve eylemlerde tutarsızlıklar görülür (Köknel, 1998, s. 249).

Yoğun kaygı yaşayan bir birey, öğrenmede başarılı olamaz. Çalışmak için harcaması gereken enerjiyi kaygıyla tüketerek gerçek performansından uzak bir başarı sergiler. Ancak belirli düzeydeki kaygının çalışmayı bozmayacak şekilde dengelenmesi durumunda öğrenciyi çalışmaya ve başarıya yönleltebilmektedir. Düşüncesel ve davranışsal boyuttaki kaygı yoğun bir şekilde yaşanıyor ise, öğrenci dikkatini çalıştığı konuya veremeyeceği için öğrenme güçleşmektedir. Burada önemli

olan nokta, her bireyde farklı olan olumlu kaygı düzeyini yakalamak ve bunun devamlılığını sağlamaktır (Kurt, 2006, s. 124).

Kaygı düzeylerinin çok yüksek ve çok düşük olması öğrenmeyi zor hale getirirken, orta düzeydeki kaygı öğrenmeyi kolay hale getirir ve öğrenmeyi teşvik eder (Bacanlı, 2005, s.150'den akt. Engin ve ark. 2009, s.129).

Başarır (1990), ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmada yüksek ve düşük kaygı düzeylerine sahip öğrencilerin sınav başarıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, sınav kaygısı yüksek düzeyde olan öğrencilerin sınavda diğer öğrencilere göre daha düşük başarı elde ettiklerini tespit etmiştir. Araştırmada, kaygı düzeyi yükseldikçe, giriş sınavlarındaki öğrenci başarısının düştüğü vurgulanmaktadır. Bu durumda nedeni olarak aşırı kaygı düzeyinin öğrencilerdeki hatırlama, akıl yürütme, dikkat gibi zihinsel süreçlere olan olumsuz etkisi gösterilmiştir.

Bekdemir (2009), Meslek yüksek okulu öğrencileri ile yaptığı araştırmada matematik kaygısı arttıkça matematik başarısının azaldığı, tam tersine matematik kaygısı azaldıkça matematik başarısının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Bozkurt (2012), ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmada genel başarıları yüksek olan öğrencilerin, sınav kaygısı ve matematik kaygısının düşük ve matematik başarılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınav kaygıları yüksek olan öğrencilerde matematik kaygıları da anlamlı bir şekilde yüksek çıkmış ve matematik kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin sınav başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2015) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan başka bir araştırmada, matematik başarıları yüksek öğrencilerin matematik kaygılarının düşük seviyede olduğu, matematik başarıları düşük olan öğrencilerin ise matematik kaygılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca sınav kaygısının artması sonucunda matematik başarısının da düştüğü çalışmada elde edilen diğer bir sonuçtur.

Kılınçkaya (2013), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerindeki sınav kaygıları ve başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin kaygı düzeyleri ve başarıları arasındaki düşük anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu ders öğretimini yapan öğretmenlerin öğrencilerinin kaygı düzeylerini dengede tutması öğrenci başarısı destekleyici bir faktör olmuştur.

Küçük (2010) , 3. ve 4. Sınıf müzik öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeyleri ve çalgı eğitimi başarıları arasında negatif anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Güleç ve ark. (2013) , öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının sınav kaygıları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öztürk (2008) , üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ve sürekli kaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

2.11. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde Kuantum öğrenme modeli ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.11.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Demir (2006) , doktora tez araştırmasında Kuantum öğrenme modelinin akademik başarıya olan etkisini ve lise öğrencilerinin öğrenmeye, okula ve derse karşı olan düşüncelerinde ve kendilerinde meydana gelen değişimleri incelemiştir. Araştırmada, Anadolu ve Yabancı Dil Ağırlıklı liselerde yer alan deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının, kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel lisede yer alan deney

grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Araştırmacı, Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim düzeyindeki zayıf, iyi ve pekiyi düzeylerinde olan öğrencilerin akademik başarılarında istatistiksel olarak olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna da ulaşmıştır. Orta düzeyde yer alan öğrencilerin akademik başarılarında meydana gelen gelişme anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmada elde edilen bir başka sonuca bakıldığında, Kuantum öğrenme modeli hazırlık ve 9.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarında olumlu bir etkiye sahip olmuştur. Sınıf seviyelerindeki değişiklik başarıyı etkilememiştir. Bu araştırmada, ayrıca Kuantum öğrenme modelinin, öğrencilerin derse, okula, öğrenmeye ve kendilerini algılamalarına olumlu yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan seminerden sonra öğrencilerin özgüvenlerinde, güdülenmelerinde, okuma hızlarında ve okudukları kitap sayılarında artış meydana gelirken; kaygı ve streslerinde azalmalar meydana gelmiştir. Öğrencilerdeki sorumluluk ve yaratıcılık özelliklerinde gelişmeler görülmüş, olaylara karşı farklı bakış açıları ile bakabilme özelliği de kazanmışlardır.

Hanbay (2009), yaptığı araştırma ile Kuantum öğrenme modeli ve “Öğrenerek öğrenme” yönteminin bitlikte kullanımının Almanca öğrenimine olan etkisini incelemiştir. Araştırma ortaöğretim düzeyinde 60 hazırlık sınıfı öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Çalışmada nitel veriler öğreticinin gözlemleri ve öğrencilerle yapılan görüşme formları, nicel veriler ise ön ve son çalışma sonuçlarından elde edilmiştir. Araştırmacı yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin ve derse olan ilgilerinin arttığı, öğrenmeye yönelik olan kaygılarının da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, nicel verilerin analizi sonucunda ise öğrenenlerin ilk ve son sınav puanları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güllü (2010), yüksek lisans tez araştırmasında Kuantum öğrenme modelinin 10. Sınıf ortaöğretim öğrencilerinin genel akademik başarılarına, fizik dersindeki

başarılarına, öğrenme stilleri ve beyin profillerine olan etkisini incelemiştir. Deneysel modelin kullanıldığı bu çalışmada, deney grubuna 10 saatlik Kuantum öğrenme semineri verilmiştir. Araştırmada veriler, öğrencilerin yılsonu ortalamalarından, Öğrenme Stilleri Testi, Beyin Profili Anketi ve Kuantum Öğrenme Semineri Değerlendirme anketlerinin ön ve son test puanlarının analiz edilmesi elde edilmiştir. Araştırmada, Kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme isteklerine olumlu yönde etkisinin olduğu, öğrenme stilleri ve beyin profilleri üzerine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ay (2010) , yüksek lisans tez araştırması ile Kuantum öğrenmenin öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarılarına, bu derse karşı olan tutumlarına ve kendi kendine öğrenme becerilerine olan etkisini incelemiştir. 7.sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada deney grubu öğrencilerine Kuantum öğrenme modeline uygun öğretim yapılmıştır. Araştırmada nicel veriler, akademik başarı testi, Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Fen Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, nitel veriler ise öğrenci günlüklerinin analiz edilmesi ile elde edilmiştir. Araştırmada, Kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına, kendi kendine öğrenme becerilerine ve derse yönelik tutumlarına olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir.

Girit (2011), yüksek lisans tez araştırmasında Kuantum öğrenmenin öğrencilerin matematiğe ilişkin tutum, kaygı düzeyi ve akademik başarısına olan etkisini incelemiştir. 7.sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmada deney grubu öğrencilerine, Kuantum öğrenmeye uygun öğretim yapılmıştır. Araştırmada nicel veriler, akademik başarı testi, Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği puanlarının ön test ve son test sonuçları, nitel veriler ise öğretmen ve öğrenci günlüklerinin analiz edilmesiyle elde edilmiştir. Araştırmada, Kuantum öğrenme modelinin, öğrencilerin akademik başarısına, derse karşı olan tutumuna ve matematiğe ilişkin kaygı düzeyine olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen ve öğrenci günlükleri açısından bakıldığında ise; kalıcılığı artıran Not AY ve zihin haritası kullanılması, Kuantum öğrenme modeline uygun sınıf

ortamı ve atmosferinin oluşturulması ve kutlama etkinliklerinin dersi eğlenceli hale getirdiği günlüklerden elde edilen olumlu görüşler iken, öğrencilerin grup çalışmalarına yönelik tecrübesiz olmaları, üniteye yer alan bazı konuların üst düzey düşünme ve problem çözme gibi becerileri gerektirmesi olumsuz görüşler olduğu araştırmada tespit edilmiştir.

Çakır (2013) , yüksek lisans tez araştırmasında Kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimin 8. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, Fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ve mantıksal düşünme becerilerine olan etkilerini incelenmiştir. Araştırmada, deney grubuna Kuantum öğrenme modeline uygun, kontrol grubuna ise yapılandırmacı anlayışa uygun öğretim yapılmıştır. Araştırmada veriler, akademik başarı testi, Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Mantıksal Grup Testi ön ve son test puanlarının analiziyle elde edilmiştir. Araştırmada, Kuantum öğrenmeye dayalı öğretimin, öğrencilerin akademik başarılarına, Fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ve mantıksal düşünme becerilerine olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şöhretli (2014), yüksek lisans tez araştırmasında Kuantum öğrenme modelinin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin Matematik dersi akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve matematik dersine yönelik tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmada, deney grubuna Kuantum öğrenme modeline uygun öğretim yapılmış, kontrol grubuna ise mevcut program devam ettirilmiştir. Araştırmada veriler, akademik başarı testi, Bilimsel Süreç Becerileri Testi ve Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeklerinin ön test ve son test puanları ve nitel veriler ise öğrenci günlüklerinin analizi ile elde edilmiştir.

Araştırmada, Kuantum öğrenme modelinin, öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine olumlu yönde etkisi gözlemlenirken, matematik dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin dersle ilgilerinin arttığı ve matematik dersini eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Olumsuz görüşlerin ise sınıf ortamının kalabalık olması, modele alışkın olunmadığı için bazı etkinliklerde yaşanan zorluklar olduğu yapılan araştırmanın bir diğer sonucudur.

Yilgen (2014), yüksek lisans tez araştırmasında Kuantum öğrenmeye dayalı Fen eğitiminin 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmada, deney grubuna Kuantum öğrenmeye uygun öğretim yapılmış, kontrol grubuna ise mevcut öğretim uygulanmıştır. Araştırmada veriler, akademik başarı testi ön ve son test puanlarının analizi ile elde edilmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol grubu arasında akademik başarı farkının anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kuantum öğrenme modelinin, deney grubundaki öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırması bu araştırmanın bir diğer sonucudur.

Çırak (2016) , doktora tez araştırmasında Kuantum öğrenme döngüsü ile desteklenen harmanlanmış öğrenmenin, ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin başarılarına, motivasyonlarına, bilişsel-sosyal-buradalığı ile algısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada, deney grubu öğrencilerine Kuantum öğrenme modeli ile desteklenmiş harmanlanmış öğrenme uygulanırken, kontrol grubu öğrencilerine harmanlanmış öğrenme uygulanmıştır. Araştırmada nicel veriler, akademik başarı testi, Ders Motivasyon Ölçeği, Araştırma Topluluğu Ölçeği, Q Metot Çalışması ön ve son test puanlarının, niteler veriler ise Yarı yapılandırılmış görüşme formunun analizi ile elde edilmiştir. Araştırmada, Kuantum öğrenme ile desteklenmiş olan harmanlanmış öğrenmenin, öğrenci başarısına, motivasyonuna, bilişsel-sosyal-öğretimsel buradalığına olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek (2016) , yüksek lisans tez çalışmasında Kuantum öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına, tutumlarına, Fen öğretimine yönelik motivasyonlarına ve bilgilerin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Araştırma 8. Sınıf öğrencileri ile yapılmış ve deney grubuna Kuantum öğrenme modeline uygun etkinlikler uygulanmış, kontrol grubuna ise mevcut program doğrultusunda etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada veriler akademik başarı testi, Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği, Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum ölçekleri ön test ve son test puanlarının analizleri sonucunda elde edilmiştir. Araştırmada, Kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarını, motivasyonlarını, tutumlarını ve bilgilerin kalıcılığını olumlu yönde etkilemiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2017) , yüksek lisans tez araştırmasında Kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarılarına ve öz düzenleme becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmada, deney grubu öğrencilerine Kuantum öğrenme modeline uygun etkinlikler yapılırken, kontrol grubu öğrencilerine MEB ders kitabı, çalışma kitabı ve kılavuz kitaptaki etkinlikler yapılmıştır. Araştırmada veriler, akademik başarı testi ve Öz Düzenleme Ölçeği ön test ve son test puanlarının analizi ile elde edilmiştir. Araştırmada, Kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimin öğrencilerin ders başarılarını artırdığı ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gürel (2017) ,yüksek lisans tez araştırmasında Kuantum öğrenme modelinin 3.sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlilik ve iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada kapsamındaki öğrencilere Kuantum öğrenme modeli ve bu modelde kullanılan teknikler ile ilgili 16 saatlik bir seminer verilmiştir. Araştırmada uygulama süreci, Kuantum öğrenme modeline göre düzenlenen laboratuvar deneyleri 32 saatlik zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel veriler, Fen Öğretimi Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği ve Kendini Tanıma Envanteri ön ve son test puanları, nitel veriler de öğretmen adaylarının görüşlerinin analizi ile elde edilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının Fen öğretimi öz-yeterlilik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir düzeyde bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kendini tanıma envanteri ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu, Kuantum öğrenmenin öğretmen adaylarının iletişim becerilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Usanmaz, Alıcı ve Çeliköz (2017), araştırmalarında Kuantum öğrenmenin 11. Sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenme üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada deney grubuna Kuantum öğrenme modeli uygulanmış, kontrol grubuna da geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırmada nicel veriler, İngilizce öğretmenleri tarafından hazırlanan Kelime Bilgisi Testi'nin ön test-son test puanlarının analizi, nitel veriler ise öğretmen ve öğrenci görüşleri sonucunda kavram analizinden elde edilmiştir. Çalışmadan 1 ay sonra çalışma gruplarına kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmacılar, kalıcılık testi sonucunda deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, Kuantum

öğrenmenin araştırmaya, eleştirel düşünmeye, problem çözmeye ve işbirliğine zemin hazırladığı araştırmacıların ulaştığı bir başka sonuçtur.

Kalçık (2018), yüksek lisans tez araştırmasında öğrenci koçluğu destekli Kuantum öğrenme yaklaşımının 7.Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve derse karşı olan tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada, deney grubuna öğrenci koçlu destekli harmanlanmış öğretim yapılırken, kontrol grubuna Fen Bilimleri kitabı temel alınarak öğretim yapılmıştır.

Araştırmada nicel veriler, akademik başarı testi ve Fen Bilimleri Tutum Ölçeği ön test ve son test puanlarının analizi, nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formu, Başarı Çemberi ve Temsil Sistemleri Testi'nin analizi ile elde edilmiştir. Araştırmada, öğrenci koçluğu destekli Kuantum öğrenme yaklaşımının öğrencilerin Fen Bilimleri ders başarıları ve derse karşı olan tutumlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altın (2018), yüksek lisans tez araştırmasında Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce programının ortaokul öğrencilerinin yabancı dil konuşma becerilerine, konuşma kaygılarına ve öz yeterliliklerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmada, 1 deney, 1 kontrol ve 1 plasebo grubu seçilmiştir. Deney grubuna Kuantum öğrenme modeline dayalı program uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel yöntem uygulanmıştır. Plasebo grubuna da geleneksel öğretim dışında bir normal öğretim programındaki metinlerin sesli okutularak, telaffuzdaki hatalar anında düzeltilmiştir. Araştırmada nicel veriler, İngilizce Öz-Yeterlilik Ölçeği, Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı ön test ve son test puanlarının, nitel veriler de yarı- yapılandırılmış görüşme formu, saha notları ve öğrenci günlükleri analiz edilmesiyle elde edilmiştir. Araştırmada, Kuantum öğrenmenin, öğrencilerin İngilizce Öz –yeterliliklerini artırdığı ve İngilizce kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Kuantum öğrenme modelinin, öğrencilerin konuşma becerilerine sağladığı katkı istatistiksel olarak anlamlandırılmamıştır. Bu modele dayalı işlenen derslerde öğrenci ilgileri ve etkin katılımları artmış ve araştırmaya yönlendirmiştir. Kuantum öğrenme modeline yönelik öğrenci görüşlerinin olumlu olması çalışmada elde edilen bir diğer sonuçtur.

Bakır ve Akran (2019), araştırmasında Kuantum öğrenmenin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin biliş ötesi stratejileri ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada, deney grubu öğrencilerine Kuantum öğrenmeye dayalı etkinlikler uygulanırken, kontrol grubu öğrencilerine mevcut programa dayalı etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada nicel veriler, Problem Çözme Becerisi Testi, Biliş Ötesi Stratejileri Ölçeği, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlükleri ve doküman incelemesinin analizi ile elde edilmiştir. Araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejileri ve problem çözme becerilerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Zahora, Firman ve Desiyandri (2013) , Kuantum öğrenme stratejisinin Fen öğrenme çıktılarına olan etkisini ölçmek için bir araştırma yapmışlardır. Öğrenci motivasyonu ile ilgili test ve anket sonuçlarından veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, Kuantum öğrenme stratejisinin öğrencilerin Fen öğrenimi sonuçları üzerinde olumlu bir etki yarattığı tespit edilmiştir. Araştırmada, Kuantum öğrenme stratejisi ile öğretim yapılan öğrencilerin motivasyon ve çıktı sonuçlarının, geleneksel öğretim yapılan öğrencilerin sonuçlarından daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Khalkali ve Dadgaran (2016), araştırmalarında Kuantum öğrenmenin Gulian Tıp Bilimleri Üniversitesi öğrencilerinin akademik başarılarına ve motivasyonlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmada, deney grubuna Kuantum öğrenme modeli uygulanmış, kontrol grubuna ise normal öğretim yapılmıştır. Araştırmada veriler, Motivasyon ve Öğrenme Tutum anketi ve Biyokimya testi sonuçlarının analizi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ve motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca, Kuantum öğrenme modelinin, öğrenciler arasında memnuniyeti artırdığı ve derslerin titizlikle takip edildiği araştırmanın bir başka sonucudur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, bu araçlarının uygulanması ve araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ön test-son test deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Yapılan araştırmada, Kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu ve MEB’ in öngördüğü öğretimin yapıldığı kontrol grubunun Sosyal Bilgiler ders başarıları, kaygıları, üst bilişsel farkındalıkları ve akademik risk alma eğilimleri arasındaki farklılığın anlamlılık durumu incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplu desenlerin formülize edilmiş hali tablo 3.1.’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Ön test- Son test Gruplu Deneysel Desen

Grup		Ön test		Son test
GD	R	Q ₁	X	Q ₃
GK	R	Q ₂		Q ₄

Yukarıda verilmiş olan desende yer alan sembollerin anlamları şu şekildedir:

GD: Deney Grubu

GK: Kontrol Grubu

R: Deneklerin gruplara yansız atanması

Q₁: Deney Grubu ön test ölçümleri

Q₃: Deney Grubu son test ölçümleri

Q₂: Kontrol grubu ön test ölçümleri

Q₄: Kontrol grubu son test ölçümleri

X: Bağımsız değişken (Kuantum Öğrenme Modeli) (Büyüköztürk, 2000, s. 23'den akt. İnel, 2011, s.51) .

Deney ve kontrol grupları intact olarak seçilmiştir. Araştırmada 1 deney grubu ve 1 kontrol grubu yer almıştır. Konu olarak ise; 7. Sınıf “Ülkemizde Nüfus” ünitesi seçilmiştir. Deney grubu öğrencilerine Kuantum öğrenme modeline dayalı öğretim yapılırken, kontrol grubu öğrencilerine ise MEB'in öngördüğü öğretim yöntemi uygulanmıştır.

Uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine Sosyal Bilgiler Başarı Testi (SBBT), Sosyal Bilgiler Kaygı Ölçeği, Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B Formu (ÜBFÖ-Ç) ,Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ) araştırmacının kendisi tarafından uygulanarak ön test ve son test puanları elde edilmiştir. Veriler elde edilirken her iki grup öğrencilerine manipülasyondan kaçınılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 Eğitim- Öğretim yılı Erzurum ili Hınıs ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu cinsiyet özellikleri Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Çalışma Grubu Cinsiyet Özellikleri

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Kız	4	33,3333333	5	35,7142857
Erkek	8	66,6666667	9	64,2857143
Toplam	12	100	14	100

Tablo 3.2. incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kız ve erkek sayısı bakımından benzer olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaş aralıkları Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.3. Çalışma Grubu Yaş Aralığı

Yaş Aralığı	Deney		Kontrol	
	N	%	N	%
10-12 Yaş	-	-	4	28,5714286
13-14 Yaş	12	100	10	71,4285714
Toplam	12	100	14	100

Tablo 3.3. incelendiğinde yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaş olarak benzer olduğu görülmektedir. Bu durum da yaşa bağlı olarak gelişimsel ve kontrol dışı değişkenlerin araştırmayı etkilememesi için önemli bir durumdur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ekonomik düzeyleri Tablo 3.4.'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Çalışma Grubu Ekonomik Düzeyi

Aylık Gelir	Deney		Kontrol	
	N	%	N	%
0-2000 TL	3	25	11	78,5714286
2000-3000 TL	9	75	3	21,4285714
Toplam	12	100	14	100

Tablo 3.4. incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ekonomik düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ekonomik düzeyleri, deney grubu öğrencilerine göre çok daha düşük seviyededir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin anne eğitim durumları Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Çalışma Grubu Anne Eğitim Durumu

Anne Eğitim Durumu	Deney		Kontrol	
	N	%	N	%
Okuma Yazma	5	41,66666667	10	71,4285714
Bilmiyor				
İlkokul Mezunu	2	16,66666667	3	21,4285714
Ortaokul Mezunu	5	41,66666667	1	7,14285714
Toplam	12	100	14	100

Tablo 3.5. incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anne eğitim düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Okuma yazma bilmeyen toplamda 15 anne veli bulunmakta ve veliler arasında en yüksek eğitim durumunun ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri, deney grubu öğrencileri anne eğitim düzeylerine göre daha düşüktür. Kontrol grubundaki öğrenci annelerinin %71,42'si okuma yazma bilmemektedir. Bu oran deney grubu anne eğitim düzeylerinde %41,66'dır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin baba eğitim durumları Tablo 3.6'te verilmiştir.

Tablo 3.6. Çalışma Grubu Baba Eğitim Durumu

Baba Eğitim Durumu	Deney		Kontrol	
	N	%	N	%
Okuma Yazma Bilmiyor	-	-	1	7,14285714
İlkokul Mezunu	4	33,33333333	9	64,2857143
Ortaokul Mezunu	3	25	3	21,4285714
Ortaöğretim Mezunu	5	41,66666667	1	7,14285714
Toplam	12	100	14	100

Tablo 3.6. incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin baba eğitim durumlarının orta seviyede olduğu görülmektedir. Çalışma grubu öğrencileri baba eğitim düzeyleri, anne eğitim düzeylerine oranla daha iyi seviyededir. Deney grubu öğrencileri baba eğitim düzeyleri ortaokul ve ortaöğretim ağırlıklı iken, kontrol

grubu öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri yüksek oranda ilkokul mezunudur. Toplamda 1 adet baba veli okuma yazma bilmemektedir.

Araştırmada 1 deney ve 1 kontrol grubu yer almaktadır. Çalışma grubu intact olarak seçilmiş, çalışmada yer alan grupların deney ve kontrol grubu olma durumu ise random (rastgele) belirlenmiştir.

Araştırmada yer alan gruplara, ölçekler (Ayrıca bkzn. Veri toplama araçları) ve “Ülkemizde Nüfus” ünitesi konusunda araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler başarı testi uygulama öncesinde uygulanarak ön test puanları elde edilmiştir. Ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmayan 7-A sınıfı deney grubunu, 7- B sınıfı da kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma, deney grubunda 12, kontrol grubunda 14 adet olmak üzere toplam 26 adet 7. Sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, deneysel uygulamanın yapılacağı konu, 7.Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemizde Nüfus” ünitesi seçilmiştir. Haftada 3 ders saati olmak üzere toplam 15 saat olmak üzere 5 haftalık zaman dilimini kapsayan süre içerisinde deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan “Kuantum Öğrenmeye Uygun Ders Etkinlikleri” ile ders işlenmiş, kontrol grubunda ise aynı konu MEB’in öngördüğü öğretim yöntem ile işlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada ön test – son test deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla 33 sorudan oluşan Sosyal Bilgiler Başarı Testi (SBBT), 10 maddeden oluşan Sosyal Bilgiler Kaygı Ölçeği, 21 maddeden oluşan Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ) ve 18 maddeden oluşan Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B Formu (ÜBFÖ-Ç) kullanılmıştır. Çalışma gruplarına, yukarıda bahsedilen ölçekler ve “Ülkemizde Nüfus” ünitesi konusunda araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler başarı testi araştırmacının kendisi tarafından uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanarak ön test ve son test puanları elde edilmiştir.

- Sosyal Bilgiler Başarı Testi, EK-3;
- Sosyal Bilgiler Kaygı Ölçeği, EK-4;
- Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B Formu (ÜBFÖ-Ç), EK-5,
- Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği(SOARAÖ), EK-6; da verilmiştir.

3.3.1. Sosyal Bilgiler Başarı Testi (SBBT)

7.Sınıf “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde öğrenci başarısını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından aşağıda verilen kazanımlara yönelik çoktan seçmeli bir test oluşturulmuştur. Üniteye yer alan kazanımlar şu şekildedir:

SB.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.

SB.7.3.2. Türkiye’de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.

SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.

SB.7.3.4. Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir (MEB,2018, s.23-24).

Testte yer alan soruların her biri için 4 şık oluşturulmuştur. Öğrencilerden kendi düşüncelerine göre en doğru gelen şıkkı işaretlemeleri istenmiştir. Testteki maddeleri hazırlama sürecinde kapsam geçerliliğinin yüksek olmasına dikkat edilmiştir.

Sosyal Bilgiler başarı testinin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, toplam 187 adet 8.sınıf öğrencisi ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama Sosyal Bilgiler başarı testi sonuçlarından elde edilen verilere madde analizi uygulanmış ve testin geçerlilik ve güvenirlik indeksleri hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenirliği düşük olan maddelerde düzenleme yapılarak ikinci pilot uygulama yapılmıştır.

İkinci pilot uygulama sonucunda başarı testindeki 50 sorunun madde ayırt edicilik ve güçlük indeksi hesaplanmış, 0.30'un altında olan 15 tanesi ve tesadüfi hata yapılan 2 madde olmak üzere toplam 17 soru testten çıkarılmıştır.

21.madde D (0,29) , 30. Madde D (0,27) ve 47. maddenin ayırt edicilik indeksi 0,27; 40. madde güçlük indeksi (P=0,27) çıkmasına rağmen kapsam geçerliliğine zarar vermemesi için uzman görüşü de alınarak maddelerde düzenlemeler yapılmış ve yukarıda bahsedilen 4 madde asıl teste dâhil edilmiştir. Asıl Sosyal Bilgiler başarı testi 1 Prof. Dr. ve 2 Dr. Öğr. Üyesi'ne gönderilerek testin görünüş geçerliliği sağlanmıştır. Bu uygulamalarla birlikte 33 madde ile asıl Sosyal Bilgiler başarı testi oluşturulmuş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Tablo 3.7. Sosyal Bilgiler Başarı Testi Ön Uygulama Madde Analiz Tablosu

Tercih	Grup	(A)	(B)	(C)	(D)	Boş	Doğru Cevap	P= Güçlük
Madde No							Yüzdesi	D= Ayırt Edicilik
1(B)	Üst	3	44	2	1	1	0,86	P= 0,60
	Alt	13	21	4	12		0,42	D=0,45
2(D)	Üst	2	-	3	46		0,90	P= 0,72
	Alt	8	9	12	21		0,42	D= 0,47
3(C)	Üst	3	1	44	3		0,86	P= 0,70
	Alt	9	10	22	9		0,44	D=0,43
4(A)	Üst	41	3	5	2		0,80	P= 0,60
	Alt	9	14	19	8		0,18	D=0,45
5(B)	Üst	7	38	2	2	3	0,74	P= 0,49
	Alt	12	13	11	12	2	0,26	D=0,49

6(D)	Üst	17	2	18	14		0,27	P= 0,14
	Alt	16	13	14	7	-	0,14	D= 0,23
7(D)	Üst	-	1	8	41	1	0,80	P= 0,61
	Alt	3	8	16	23		0,46	D= 0,35
8(A)	Üst	45	2	1	3		0,88	P= 0,62
	Alt	24	6	10	10		0,48	D=0,41
9(D)	Üst	-	6	2	43		0,84	P= 0,55
	Alt	10	12	9	17	2	0,34	D= 0,51
10(C)	Üst	3	3	7	38		0,13	P= 0,14
	Alt	9	13	7	21		0,14	D=0,00
11 (A)	Üst	30	2	17	2		0,58	P= 0,57
	Alt	12	14	13	11		0,24	D= 0,33
12(B)	Üst	-	50	-	1		0,98	P= 0,79
	Alt	9	19	11	11		0,38	D=0,61
13(C)	Üst	3	-	47	1		0,92	P= 0,71
	Alt	10	6	18	16		0,36	D= 0,57
14(C)	Üst	5	14	28	4		0,54	P= 0,42
	Alt	18	10	15	7		0,30	D= 0,25
15(B)	Üst	7	39	3	-	2	0,76	P= 0,56
	Alt	13	18	6	12	1	0,36	D=0,41
16(A)	Üst	33	1	6	11		0,64	P= 0,43
	Alt	13	10	14	12	1	0,26	D= 0,39
17(C)	Üst	6	5	23	17		0,45	P= 0,36
	Alt	9	14	14	13		0,28	D=0,18

18(C)	Üst	3	44	2	1	2	0,51	P= 0,60
	Alt	13	21	4	12	3	0,18	D=0,45
19(A)	Üst	48	-	3	-		0,94	P= 0,75
	Alt	21	7	14	6	2	0,42	D=0,53
20(D)	Üst	3	4	-	44		0,86	P= 0,55
	Alt	16	14	6	13	1	0,26	D= 0,61
21(B)	Üst	-	31	-	20		0,60	P= 0,42
	Alt	8	16	16	10		0,32	D= 0,29
22(D)	Üst	14	21	9	7	1	0,13	P= 0,25
	Alt	16	9	11	13		0,26	D=-0,
23(D)	Üst	5	-	28	18		0,35	P= 0,27
	Alt	13	13	13	10	1	0,20	D= 0,16
24 (B)	Üst	5	34	1	11		0,66	P= 0,57
	Alt	15	15	4	16		0,30	D= 0,33
25 (B)	Üst	11	18	7	15		0,35	P= 0,60
	Alt	17	19	7	7		0,38	D=0,45
26(A)	Üst	38	2	7	4		0,74	P= 0,44
	Alt	12	10	16	12		0,24	D=0,51
27(C)	Üst	11	2	31	7		0,60	P= 0,36
	Alt	15	11	8	16		0,16	D= 0,45
28(D)	Üst	1	2	-	47	1	0,92	P= 0,53
	Alt	11	13	16	10		0,20	D=0,73
29(A)	Üst	17	28	-	4	2	0,33	P= 0,31
	Alt	14	16	10	10		0,28	D=0,06

30(D)	Üst	7	14	7	23		0,45	P= 0,40
	Alt	9	18	13	9	1	0,18	D= 0,27
31(B)	Üst	5	39	3	3	1	0,76	P=0,49
	Alt	16	13	13	8		0,26	D=0,51
32(A)	Üst	23	15	7	5	1	0,45	P= 0,52
	Alt	9	16	11	14		0,18	D= 0,37
33(C)	Üst	17	9	17	6	2	0,33	P=0,20
	Alt	12	12	9	17		0,18	D=0,16
34(A)	Üst	46	2	1	1	1	0,90	P=0,64
	Alt	15	11	13	11		0,30	D=0,61
35 (D)	Üst	2	2	6	41		0,88	P= 0,51
	Alt	13	8	17	12		0,24	D= 0,57
36 (B)	Üst	4	34	2	7	4	0,66	P= 0,48
	Alt	11	17	6	15	1	0,34	D=0,33
37(B)	Üst	5	20	6	19	1	0,39	P= 0,28
	Alt	12	11	6	21		0,22	D= 0,18
38(A)	Üst	30	4	3	9	5	0,58	P= 0,43
	Alt	11	12	13	14		0,22	D=0,37
39(C)	Üst	15	4	29	2		0,56	P= 0,60
	Alt	13	15	7	15		0,14	D=0,45
40(B)	Üst	-	25	11	13	2	0,49	P= 0,27
	Alt	13	4	15	17	1	0,8	D=0,41
41(C)	Üst	1	1	33	16		0,64	P= 0,43
	Alt	12	17	6	15		0,12	D= 0,53

42 (D)	Üst	10	8	2	31		0,61	P= 0,40
	Alt	16	9	12	12	1	0,24	D= 0,37
43 (B)	Üst	29	6	10	6	1	0,11	P= 0,41
	Alt	13	11	17	8	1	0,22	D=0,31
44 (C)	Üst	2	7	36	5	1	0,71	P= 0,44
	Alt	8	14	10	17	1	0,20	D= 0,51
45(D)	Üst	13	5	12	20	1	0,39	P= 0,25
	Alt	14	9	9	16	2	0,32	D=-0
46(A)	Üst	6	8	20	16		0,12	P= 0,62
	Alt	7	12	16	15		0,14	D=0,41
47(C)	Üst	2	1	23	24	1	0,45	P= 0,32
	Alt	15	11	10	14		0,20	D=0,25
48(B)	Üst	-	50	1	-		0,98	P= 0,69
	Alt	10	14	15	10	1	0,28	D= 0,81
49(A)	Üst	22	4	16	4	5	0,43	P= 0,35
	Alt	14	13	14	9		0,28	D= 0,16
50(C)	Üst	3	27	12	8	1	0,24	P= 0,18
	Alt	17	7	8	15	3	0,16	D=0,08

Yapılan hesaplamalar sonucunda 6, 10, 14, 17, 22, 23, 24, 25, 29, 33, 37, 45, 46, 49 ve 50. soruların madde ayırt ediciliklerinin düşük olması nedeni ile, 4. ve 32.sorularda da yapılmış olan tesadüfi hatalar nedeniyle bu sorular asıl ölçme aracına alınmamıştır.

Tablo 3.8. Öğrencilerin Ön Uygulama Sosyal Bilgiler Başarı Testinden Almış Oldukları Puanlar, Başarı Testinin Varyans (Sx^2) Değeri ve Standart Sapma (S) Değeri

Öğrenci	Test Puanı (X)	$X - \bar{X}$	$(X - \bar{X})^2$
1	56	13,2	174,24
2	34	-8,8	77,44
3	22	-20,8	432,64
4	52	9,2	84,64
5	52	9,2	84,64
6	48	5,2	27,4
7	36	-6,8	46,24
8	44	1,2	1,44
9	44	1,2	1,44
10	46	3,2	10,24
11	56	13,2	81,90
12	46	3,2	10,24
13	34	-8,8	77,44
14	22	-20,8	432,64
15	42	-0,8	0,64
16	42	-0,8	0,64
17	64	21,2	449,44
18	46	3,2	10,24
19	42	-0,8	0,64
20	38	-4,8	23,4
21	46	3,2	10,24

22	40	-2,8	7,84
23	38	-4,8	23,04
24	32	-10,8	116,64
25	30	-12,8	163,84
26	22	-20,8	432,64
27	44	1,2	1,44
28	20	-22,8	519,84
29	54	11,2	125,44
30	60	17,2	295,84
31	46	3,2	10,24
32	28	-14,8	295,84
33	42	-0,8	0,64
34	46	3,2	10,24
35	46	3,2	10,24
36	46	3,2	10,24
37	46	3,2	10,24
38	38	-4,8	23,04
39	40	-2,8	7,84
40	50	7,2	51,84
41	46	3,2	10,24
42	20	-22,8	519,84
43	70	27,2	739,84
44	38	-4,8	23,04
45	38	-4,8	23,04

46	30	-12,8	153,6
47	44	1,2	1,44
48	38	-4,8	23,04
49	36	-6,8	46,24
50	26	-16,8	282,24
51	32	-10,8	116,64
52	26	-16,8	282,24
53	24	-18,8	353,44
54	28	-14,8	219,04
55	54	11,2	673,40
56	48	5,2	27,04
57	28	-14,8	219,04
58	54	11,2	673,40
59	36	-6,8	46,24
60	48	5,2	27,04
61	46	3,2	10,24
62	52	9,2	84,64
63	36	-6,8	46,24
64	58	15,2	231,04
65	34	-8,8	77,44
66	66	23,20	538,24
67	50	7,20	51,84
68	56	13,20	174,24
69	50	7,20	51,84

70	38	-4,8	23,04
71	54	11,20	125,44
72	34	-8,8	77,44
73	58	15,2	231,04
74	22	-20,8	432,64
75	48	5,2	27,04
76	54	11,20	125,44
77	52	9,2	84,64
78	62	19,2	368,64
79	40	-2,8	7,84
80	40	-2,8	7,84
81	64	21,2	449,44
82	30	-12,8	153,6
83	40	-2,8	7,84
84	34	-8,8	77,44
85	44	1,2	1,44
86	26	-16,8	282,24
87	34	-8,8	77,44
88	24	-18,8	353,4
89	18	-24,8	615,04
90	48	5,2	27,04
91	26	-16,8	282,24
92	32	-10,8	116,64
93	10	-32,8	1.075,84

94	20	-22,8	519,84
95	22	-20,8	432,64
96	32	-10,8	116,64
97	34	-8,8	77,44
98	56	13,20	174,24
99	60	17,2	295,84
100	60	17,2	295,84
101	56	13,20	174,24
102	64	21,2	449,44
103	26	-16,8	282,24
104	60	17,2	295,84
105	64	21,2	449,44
106	62	19,2	368,64
107	44	1,2	1,44
108	26	-16,8	282,24
109	36	-6,8	46,24
110	58	15,2	231,04
111	64	21,2	449,44
112	48	5,2	27,04
113	48	5,2	27,04
114	48	5,2	27,04
115	48	5,2	27,04
116	58	15,2	231,04
117	36	-6,8	46,24

118	60	17,2	295,84
119	46	3,2	10,24
120	60	17,2	295,84
121	60	17,2	295,84
122	42	-0,8	0,64
123	36	-6,8	46,24
124	32	-10,8	116,64
125	50	7,20	51,84
126	60	17,2	295,84
127	50	7,20	51,84
128	50	7,20	51,84
129	56	13,20	174,24
130	40	-2,8	7,84
131	46	3,2	10,24
132	44	1,2	1,44
133	32	-10,8	116,64
134	24	-18,8	353,44
135	54	11,20	125,44
136	26	-16,8	282,24
137	28	-14,8	219,04
138	56	13,20	174,24
139	46	3,2	10,24
140	52	9,2	84,64
141	34	-8,8	77,44

142	44	1,2	1,44
143	18	-24,8	615,04
144	28	-14,8	219,04
145	28	-14,8	219,04
146	46	3,2	10,24
147	30	-12,8	153,6
148	36	-6,8	46,24
149	28	-14,8	219,04
150	26	-16,8	282,24
151	36	-6,8	46,24
152	46	3,2	10,24
153	20	-22,8	519,84
154	28	-14,8	219,04
155	48	5,2	27,04
156	38	-4,8	23,04
157	30	-12,8	153,6
158	20	-22,8	519,84
159	20	-22,8	519,84
160	28	-14,8	219,04
161	66	23,2	538,24
162	66	23,2	538,24
163	68	25,2	630
164	50	7,20	51,84
165	30	-12,8	153,6

166	64	21,2	449,44
167	46	3,2	10,24
168	28	-14,8	219,04
169	48	5,2	27,04
170	50	7,2	51,84
171	42	-0,8	0,64
172	52	9,2	84,64
173	62	19,2	368,64
174	52	9,2	84,64
175	68	25,2	630
176	64	21,2	449,44
177	62	19,2	368,64
178	68	25,2	630
179	28	-14,8	219,04
180	58	15,2	231,04
181	42	-0,8	0,64
182	26	-16,8	282,4
183	56	13,20	174,24
184	50	7,20	51,84
185	44	1,2	1,44
186	58	15,2	231,04
187	26	-16,8	282,24
Toplam Σ			33092,44

$$S_x^2 = \frac{\sum_{i=1}^N (X - \bar{X})^2}{N}$$

$$S_x^2 = \frac{33092,44}{187} = 176,96$$

$$S_x = \sqrt{176,96}$$

$$S_x = 13,30$$

Ön uygulama testinin varyansı yukarıdaki işlemin sonucuna göre 13,30'dur. Buna göre bu testin KR₂₀ sayısı hesaplanacak olursa;

Tablo 3.9. Ön Uygulama Sosyal Bilgiler Başarı Testi Sonucunda Elde Edilen Güçlük indeksi ve KR₂₀ Güvenirlilik Katsayısının Hesaplanması

Madde No	Σ pq=	Madde No	Σ pq=
1	(0,60*0,40)+	26	(0,44*0,56)+
2	(0,72*0,28)+	27	(0,36*0,64)+
3	(0,70*0,30)+	28	(0,53*0,47)+
4	(0,53*0,47)+	29	(0,31*0,69)+
5	(0,49*0,51)+	30	(0,40*0,60)+
6	(0,23*0,77)+	31	(0,49*0,51)+
7	(0,61*0,39)+	32	(0,36*0,64)+
8	(0,62*0,38)+	33	(0,20*0,80)+
9	(0,55*0,45)+	34	(0,64*0,36)+
10	(0,14*0,86)+	35	(0,51*0,49)+
11	(0,44*0,56)+	36	(0,48*0,52)+
12	(0,79*0,21)+	37	(0,28*0,72)+
13	(0,71*0,29)+	38	(0,43*0,57)+
14	(0,42*0,58)+	39	(0,38*0,62)+
15	(0,56*0,44)+	40	(0,27*0,73)+
16	(0,43*0,57)+	41	(0,43*0,57)+
17	(0,36*0,64)+	42	(0,40*0,60)+

18	(0,35*0,65)+	43	(0,41*0,59)+
19	(0,75*0,25)+	44	(0,44*0,56)+
20	(0,55*0,45)+	45	(0,25*0,75)+
21	(0,42*0,58)+	46	(0,14*0,86)+
22	(0,25*0,75)+	47	(0,32*0,68)+
23	(0,27*0,73)+	48	(0,69*0,31)+
24	(0,09*0,91)+	49	(0,35*0,65)+
25	(0,14*0,86)+	50	(0,18*0,82)+

$$KR_{20} = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{\sum x^2} \right] = \frac{50}{49} \left[1 - \frac{10,7631}{0,9391} \right] = 0,96$$

$$KR_{20} = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{\sum x^2} \right] = \frac{50}{49} \left[1 - \frac{10,7631}{0,9391} \right] = 0,96$$

KR₂₀ güvenirlik katsayısı bir kez uygulanmış olan ölçme aracıyla ilgili iç güvenirlik ölçüsünü veren bir güvenirlik katsayısıdır. Ayrıca bu sayı aynı özelliği ölçme amacıyla yazılmış olan maddeler arasındaki benzerlik durumunu ifade etmektedir (İnel, 2011, s.63). Araştırmanın ön uygulamasında kullanılan Sosyal Bilgiler başarı testinin KR₂₀ güvenirlik sayısı 0,96 gibi yüksek bir değer göstermiştir.

3.3.2. Sosyal Bilgiler Dersi Kaygı Ölçeği

Sosyal Bilgiler Dersi Kaygı Ölçeği, Yıldırım (2018) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından 650 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılan çalışma sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha (α) sayısı 0,867 tespit edilerek geçerliliği ve güvenirliği sağlanmıştır. Ortaokul 6. ve 7. Sınıf öğrencilerine yönelik 10 maddeden oluşan ve Yıldırım (2018) tarafından geliştirilen 5’li likert tipindeki ölçekteki maddelere: “Kesinlikle Katılmıyorum” , “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” , “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde işaretleme yapılmaktadır. Ölçek;

- “Kesinlikle Katılıyorum” 5 puan,
- “Katılıyorum” 4 puan,
- “Kararsızım “ 3 puan,
- “Katılmıyorum” 2 puan
- “Kesinlikle Katılmıyorum” 1 puan olacak şekilde analiz edilmektedir.

Öğrenciler bu ölçekten 50 ve 10 aralığında puan alacaklardır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe kaygının arttığını göstermektedir (Yıldırım, 2018).

3.3.3. Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B Formu (ÜBFÖ-Ç)

Sperling ve ark. (2002) tarafından 3. ve 9. Sınıflar arası öğrencilerin üst bilişsel becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (Jr. MAI) A ve B formları geçerlik ve güvenirlikleri test edilerek Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği(ÜBFÖ-Ç) A ve B Formu şeklinde geliştirilmiştir. A formu için 565, B formu için 736 öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır. Ölçeğin A formu güvenirliğini test etmek için iç tutarlılık katsayısı ve 0.76; hesaplanmış ve B formunda da aynı yöntem uygulanarak 0.82 iç tutarlılık katsayısına ulaşılmıştır.

A formunda iki faktörlü yapı toplam varyansların %31’ini, B formu iki faktörlü yapının da toplam varyansın %36’sını açıklamakta olduğu sonucuna ulaşmışlardır. A formunda birinci faktör bilişsin düzenlenmesini, ikinci faktör biliş bilgisi boyutunu ölçmektedir. B formunda ise birinci faktör bilişin düzenlenmesini, ikinci faktör de biliş bilgisi boyutunu ölçmektedir.

Araştırmada verileri elde etmek amacıyla Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B Formu kullanılmıştır.18 maddeden oluşan 5’li likert tipi ölçekteki maddelere: ”Asla”, “Nadiren” “Kararsızım” “Bazen” “Sık Sık” “Her Zaman” şeklinde işaretleme yapılmaktadır. Ölçek;

- “Her Zaman” 5 puan,
- “Sık Sık ” 4 puan,

- “Karasızım” 3 puan,
- “Nadiren” 2 puan,
- “Asla” 1 puan olacak şekilde analiz edilmektedir.

. Öğrenciler bu ölçekten 90 ve 18 aralığında puan alacaklardır. Ölçek puanları, maddelerin toplam puanlarından oluşmaktadır ve toplam puan yükseldikçe öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalıklarının arttığını göstermektedir (Karakelle ve Saraç, 2007).

3.3.4. Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ)

Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği Gezer, İlhan ve Şahin(2014) tarafından geliştirilmiştir. Araştırma 474 ortaokul öğrencisi ile yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin Yapı geçerliliğini sağlamak için ise Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA’ dan elde edilen bulgular ile toplam varyans oranının %33,86’sını açıklayan 21 madde ve iki faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkarılmıştır. Akademik Risk Almaya Yaklaşma (ARAY) ve Akademik Risk Almaktan Kaçınmak (ARAK) alt ölçekleri ile iç tutarlılık yöntemi ile incelenerek güvenirlik sağlanmıştır. Madde analizleri sonucunda, ölçekteki tüm maddelerin ayırt edici olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu bulgulardan hareketle, testin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir.

ARAY ve ARAK ölçekte yer alan 2 boyuttur. ARAY boyutunda öğrencilerin güç işlemleri tercih etme ve eğilimi ve başarısızlık sonrası toparlanma eğilimi ile ilgili 16 madde; ARAK boyutunda ise başarısızlık sonrası olumsuzluk eğitimi ile ilgili 5 madde yer almaktadır. ARAY boyutu risk alma davranışını desteklediği için düz, ARAK boyutu risk almayı desteklemediği için bu boyuttaki maddeler ters kodlanarak toplam puan elde edilmektedir.

5’li likert tipi derecelendirilmenin kullanıldığı ölçekte, 21 madde yer almaktadır. Ölçekteki maddeler , “Kesinlikle Katılmıyorum” , “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” , “Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir. Ölçek;

“Kesinlikle Katılıyorum” 5 puan,

“Katılıyorum” 4 puan,

“Kararsızım “ 3 puan,

“Katılmıyorum” 2 puan

“Kesinlikle Katılmıyorum” 1 puan olacak şekilde analiz edilmektedir.

Öğrenciler bu ölçekten 105 ve 21 aralığında puan alacaklardır. Öğrencilerin bu testten almış oldukları puanlar yükseldikçe, Sosyal Bilgiler dersindeki akademik risk alma düzeylerinin de artması anlamına gelmektedir (Gezer, İlhan ve Şahin, 2014).

3.4. Verilerin analizi

Ölçülü ve süreklilik gösteren verilerin incelendiği bir testte ortalama, varyans ve oran gibi ölçüler kullanılması bu testin parametrik test olduğunu göstermektedir. Parametrik testlerde, veriler normal dağılıma uygun ve varyanslar homojen olmalıdır. Bu testler, bağımsız bir değişkenin bağımlı değişkene olan etkisinin ölçülmesinde yardımcı olmaktadır (Akyıldırım, 2017, s.12).

İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup - olmama durumunu test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2017, s.39) . Bağımsız t testinde olması gereken özellikler şunlardır:

- İki farklı çalışma grubundaki bağımsız değişkenin varyansları homojen olmalıdır.
- Grup varyansları eşit seviyede olmalıdır.
- Bağımsız değişken normal bir dağılım göstermelidir.
- Veriler birbirinden bağımsız olmalıdır (Akyıldırım, 2017, s.13).

İlişkili Örneklemeler için t testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın birbirinden anlamlı olup-olmama durumunu test etmek amacıyla kullanılır. İlişkili iki ölçüm ya da puanların elde edilmiş olduğu deneysel ve tarama çalışmalarında kullanılabilir (Büyüköztürk, 2017, s.67). Bu testin uygulanabilmesinin ön şartı, aynı bireylerden elde edilmiş olan iki bağımlı ölçümün iki değişkenli normal dağılım göstermesidir (Akyıldırım, 2017, s.13).

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersi Kaygı Ölçeği, Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B Formu (ÜBFÖ-Ç) ve Sosyal Bilgiler Odaklı Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ)'nin ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili t testi yapılmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersi Kaygı Ölçeği, Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B Formu (ÜBFÖ-Ç) ve Sosyal Bilgiler Odaklı Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ)'nin ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili t testi yapılmıştır.

Araştırmada yer alan grupların Sosyal Bilgiler Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersi Kaygı Ölçeği, Sosyal Bilgiler Odaklı Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ) , ve Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B Formu (ÜBFÖ-Ç) ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz t testi yapılmıştır.

3.5. Deneysel İşlem Süreci

Bu araştırma, 2018-2019 Eğitim- Öğretim yılı ikinci yarısında Erzurum ili Hınıs ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 7/A ve 7/B sınıflarında öğrenim gören toplam 26 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma yapılacak okulun belirlenmesinde, araştırmanın deneysel bir model olması ve uygulama sürecinde çalışma grubuna daha kolay erişebilme imkânından dolayı araştırmacının görev yapmış olduğu devlet okulu seçilmiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde ise, araştırmacının görev yapmış olduğu okulda deney ve kontrol grubu olacak şeklinde Sosyal Bilgiler dersinin işlendiği sadece 7.sınıflarda iki sınıfın bulunması, çalışma gruplarının birbirlerine benzer olması, alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında ortaokul düzeyinde çalışmaların ağırlıklı olması (Ay, 2010 ; Girit, 2011 ; Çakır, 2013 ; Yilgen, 2014; Şimşek, 2016 ; Kalçık, 2018 ; Altın, 2018 ; Bakır ve Akran, 2019) faktörleri etkili olmuştur.

Araştırmacı tarafından uygulama öncesinde derslerde kullanılacak olan materyaller belirlenmiş ve Powerpoint sunuları hazırlanmıştır. Deney grubunda uygulanacak Kuantum öğrenme modeline uygun etkinlikleri içeren her bir ders planı 6 aşama olacak şekilde ders planları hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan ders planları Ek.21 'de verilmiştir.

Uygulama öncesinde araştırmacı tarafından 33 soruluk Sosyal Bilgiler başarı testi geliştirilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra uygulama sürecine geçilmiş, deney grubu öğrencilerine Kuantum öğrenme modeli ve uygulama süreci ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Uygulama öncesinde Sosyal Bilgiler Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersi Kaygı Ölçeği, Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B Formu (ÜBFÖ-Ç) ve Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ) araştırmacı tarafından çalışma grubunda yer alan öğrencilere uygulanarak ön test ile ilgili veriler elde edilmiştir.

Uygulama sürecinde deney grubunda EK-21'de verilmiş olan Kuantum öğrenme modeline uygun etkinlikler yolu ile ders işlenmiş, aynı konu kontrol grubunda ise MEB'in öngördüğü öğretim yöntemine uygun olarak konular işlenmiştir.

Uygulama sürecinin ilk haftasında deney grubu öğrencilerine Kuantum öğrenme modeli ve yapılacak olan etkinlikler ile ilgili bilgi verilmiştir. Yeni konunun önceki konularla ilişkilendirmesi yapılmış ve yeni konunun öğretim aşamasına geçilmiştir. Konu ile ilgili araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprağı öğrenciler tarafından doldurulmuş ve yapılan geri dönütler ile yanlış ve eksik öğrenmelerin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca "Nüfusum Neden Bu Şekilde?" ve "Doğal Faktör mü? Beşeri Faktör mü?" etkinlikleri yapılarak konu pekiştirilmeye çalışılmıştır.

Uygulama sürecinin 2. ve 3. Haftasında önceki konuyla yeni konunun ilişkilendirmesi yapılmıştır. Sonraki adımda araştırmacı tarafından konu ile ilgili hazırlanmış olan örnek hikâyeler öğrenciler tarafından Kuantum okuma yöntemi ile okunmuş ve öğrenciler Kuantum not alma tekniklerini kullanarak bireysel olarak not almışlardır. "Ben Nüfus Memuruyum" ve "Farklı Ülkeler Farklı Nüfuslar" etkinlikleri yapılarak konu pekiştirilmeye çalışılmıştır.

Uygulama sürecinin 4. haftasında önceki konuyla yeni konunun ilişkilendirmesi yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından konu ile ilgili hazırlanmış olan örnek hikâyeler öğrenciler tarafından Kuantum okuma yöntemi ile okunmuş ve öğrenciler Kuantum not alma tekniklerini kullanarak bireysel olarak not almışlardır. Öğrenciler için hazırlanan zihin haritası sınıfa sunulduktan sonra "Göç" konusu ile ilgili öğrenciler ile birlikte ve öğrenciler bireysel olarak zihin haritası hazırlamışlardır. Araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma kâğıdı öğrenciler tarafından doldurulmuş ve yapılan geri dönütler ile yanlış ve eksik öğrenmelerin önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Uygulama sürecinin 5.haftasında önceki konuyla yeni konunun ilişkilendirmesi yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından hazırlanan örnek metin ve örnek olaylar Kuantum okuma ve göz önünde canlandırma teknikleri ile öğrenciler tarafından okunmuş ve öğrenciler Kuantum not alma tekniklerini kullanarak bireysel olarak notlar almışlardır. "Göç Hareketlerim" etkinliği yapılmış ve araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprakları öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Yapılan geri

dönütler ile yanlış ve eksik öğrenmelerin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Tüm sınıfa sorulan bir soru ile deneysel süreç sonlandırılmış ve öğrenciler ile fikir alışverişinde bulunulmuştur.

Haftada 3 ders saati olmak üzere toplamda 15 ders saatlik zaman dilimini içeren ve 5 hafta süren uygulama süreci sonrasında yukarıda bahsedilmiş olan ölçekler ve Sosyal Bilgiler başarı testi deney ve kontrol grubu öğrencilerine araştırmacının kendisi tarafından tekrar uygulanarak son test ile ilgili veriler elde edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini "Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümü için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grupları Ön test Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Kontrol	14	,366	,132	24	1,941	,064
Deney	12	,488	,187			

Deney ve kontrol grupları ön test akademik başarı puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre gruplar arasında fark yoktur ($t_{(24)}=1,941$, $p>.05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test akademik başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=,488$) iken; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test akademik başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=,366$)'dır. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi başarı puanları açısından benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini "Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test akademik başarı puanları ile son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümü için bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Kontrol Grubunun Ön test Akademik Başarı ile Son test Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Ön test	14	,366	,132	13	-3,895	,002
Son test	14	,492	,151			

Kontrol grubunun ön test akademik başarı puanları ile son test akademik başarı puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre, son test akademik başarı puanları lehine anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(13)} = -3,895$, $p < .05$). Öğrencilerin ön test akademik başarı puan ortalamaları ($\bar{X} = ,366$) iken; son test akademik başarı puan ortalamaları ($\bar{X} = ,492$)' dir. Bu bulgu kontrol grubunda yürütülen MEB'in öngördüğü öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini "Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test akademik başarı puanları ile son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümü için bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Deney Grubunun Ön test Akademik Başarı ile Son test Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Ön test	12	,488	,187	11	-6,202	,000
Son test	12	,690	,140			

Deney grubunun ön test akademik başarı puanları ile son test akademik başarı puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre, son test akademik başarı puanları lehine anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(11)} = -6,202$, $p < .05$). Öğrencilerin ön test akademik başarı puanları ($\bar{X} = ,488$) iken; son test akademik başarı puanları ($\bar{X} = ,690$)'dir. Bu bulgu deney grubunda yürütülen Kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini "Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümü için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grupları Son test Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Kontrol	14	,492	,151	24	3,467	,002
Deney	12	,690	,140			

Deney ve kontrol grupları son test akademik başarı puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre gruplar arasında deney grubu lehine fark bulunmuştur ($t_{(24)}=3,467$, $p<.05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test akademik başarı puanları ortalaması ($\bar{X} = ,690$) iken; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test akademik puanları ortalaması ($\bar{X}=,492$)'dir. Bu bulgu Kuantum öğrenme modelinin MEB'in öngördüğü öğretim yöntemine göre öğrenci başarısını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemini "Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde ön test kaygı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümü için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.5.'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grupları Ön test Kaygı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Kontrol	14	2,48	,729	24	-1,473	,154
Deney	12	2,07	,689			

Deney ve kontrol grupları ön test kaygı puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre gruplar arasında fark yoktur ($t_{(24)}=1,473$, $p>.05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test kaygı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,07$) iken; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test kaygı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,48$)' dir. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi kaygı düzeylerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemini "Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kaygı düzeyi puanları ile son test kaygı düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümü için bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.6.'de verilmiştir.

Tablo 4.6. Kontrol Grubunun Ön test Kaygı Düzeyi Puanları ile Son test Kaygı Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Ön test	14	2,48	,729	13	1,436	,175
Son test	14	2,15	,621			

Kontrol grubunun ön test kaygı düzeyi puanları ile son test kaygı düzeyi eğilim puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre anlamlı fark yoktur ($t_{(13)}=1,436$, $p>.05$). Öğrencilerin ön test kaygı düzeyi puanları ortalaması ($\bar{X}=2,48$) iken; son test kaygı düzeyi puanları ortalaması ($\bar{X}=2,15$)'tir. Bu bulgu kontrol grubunda yürütülen MEB'in öngördüğü öğretim yönteminin öğrencilerin kaygı düzeylerini değiştirmedeği şeklinde yorumlanabilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemini "Deney grubunda yer alan öğrencilerin kaygı düzeyi puanları ile son test kaygı düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümü için bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Deney Grubunun Ön test Kaygı Düzeyi Puanları ile Son test Kaygı Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Ön test	12	2,07	,689	11	,323	,753
Son test	12	2,03	,492			

Deney grubunun ön test kaygı düzeyi puanları ile son test kaygı düzeyi eğilim puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre anlamlı fark yoktur ($t_{(11)}=,323$, $p>.05$). Öğrencilerin ön test kaygı düzeyi puanları ortalaması ($\bar{X}=2,07$) iken; son test kaygı düzeyi puanları ortalaması ($\bar{X}=2,03$)'tür. Bu bulgu Kuantum öğrenme modeline dayalı gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin kaygı düzeylerini değiştirmediği şeklinde yorumlanabilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemini "Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test kaygı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümü için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grupları Ön test Kaygı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Kontrol	14	2,14	,621	24	-,520	,608
Deney	12	2,03	,492			

Deney ve kontrol grupları son test kaygı puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre, gruplar arası fark yoktur ($t_{(24)}=,520$, $p>.05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test kaygı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,03$) iken; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test kaygı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,14$)'tür. Bu bulgu Kuantum öğrenme modeline dayalı öğretim ile MEB'in öngördüğü öğretim yönteminin öğrencilerin kaygılarını değiştirmediği şeklinde yorumlanabilir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemini "Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde ön test üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümü için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.9.'de verilmiştir.

Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Grupları Ön test Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Kontrol	14	3,50	,562	24	1,174	,252
Deney	12	3,77	,591			

Deney ve kontrol grupları ön test üst bilişsel farkındalık puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre gruplar arasında fark yoktur ($t_{(24)}=1,174$, $p>.05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test üst bilişsel farkındalık puanları ortalaması ($\bar{X}=3,77$) iken; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test üst bilişsel farkındalık puanları ortalaması ($\bar{X}=3,50$)'dir. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi üst bilişsel farkındalık puanları açısından benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemini "Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test üst bilişsel farkındalık puanları ile son test üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümü için bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.10.'de verilmiştir.

Tablo 4.10. Kontrol Grubunun Ön test Üst Bilişsel Farkındalık ile Son test Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Ön test	14	3,50	,562	13	-3,095	,009
Son test	14	3,75	,467			

Kontrol grubunun ön test üst bilişsel farkındalık puanları ile son test üst bilişsel farkındalık puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre, son test puanları lehine anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(13)} = -3,095$, $p < .05$). Öğrencilerin ön test üst bilişsel farkındalık puanları ortalaması ($\bar{X} = 3,50$) iken; son test üst bilişsel puanları ortalaması ($\bar{X} = 3,75$)' dir. Bu bulgu kontrol grubunda yürütülen MEB'in öngördüğü öğretim yönteminin üst bilişsel farkındalıklarını geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.11. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemini "Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test üst bilişsel farkındalık puanları ile son test üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümü için bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Deney Grubunun Ön test Üst Bilişsel Farkındalık ile Son test Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Ön test	12	3,77	,591	11	-3,978	,002
Son test	12	4,13	,582			

Deney grubunun ön test üst bilişsel farkındalık puanları ile son test üst bilişsel farkındalık puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre, son test puanları lehine anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(11)} = -3,978$, $p < .05$). Öğrencilerin öntest üst bilişsel farkındalık puanları ortalaması ($\bar{X} = 3,77$)

iken; son test üst bilişsel puanları ortalaması ($\bar{X}=4,13$)'dir. Bu bulgu deney grubunda yürütülen Kuantum öğrenme modeline dayalı uygulamaların öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.12. On ikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemini "Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümü için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Grupları Son test Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Kontrol	14	3,75	,468	24	1,840	,078
Deney	12	4,13	,582			

Deney ve kontrol gruplarının son test üst bilişsel farkındalık puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre fark yoktur ($t_{(24)}= 1,840$, $p>.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin son test üst bilişsel farkındalık puanları ortalaması ($\bar{X}=3,75$) iken; deney grubu üst bilişsel farkındalık puanları ortalaması ($\bar{X}=4,13$)'tür. Bu bulgu deney sonrası, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.13. On üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemini "Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde ön test akademik risk alma eğilim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümü için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.13.'de verilmiştir.

Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Grupları Ön test Akademik Risk Alma Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Kontrol	14	3,56	,461	24	-,220	,828
Deney	12	3,52	,395			

Deney ve Kontrol grupları ön test akademik risk alma eğilim puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre gruplar arasında fark yoktur ($t_{(24)}=-,220$, $p>.05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test akademik risk alma eğilim puanları ortalaması ($\bar{X}=3,52$) iken; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test akademik risk alma eğilim puanları ortalaması ($\bar{X}=3,56$)'dir. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi akademik risk alma eğilimlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.14. On dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on dördüncü alt problemini "Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik risk alma eğilim puanları ile son test akademik risk alma eğilim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümü için bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.14.'de verilmiştir.

Tablo 4.14. Kontrol Grubunun Ön test Akademik Risk Alma Eğilim Puanları ile Son test Akademik Risk Alma Eğilim Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Ön test	14	3,56	,461	13	,131	,898
Son test	14	3,55	,417			

Kontrol grubunun ön test akademik risk alma eğilim puanları ile son test akademik risk alma eğilim puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre anlamlı fark yoktur ($t_{(13)}=,131$, $p>.05$). Öğrencilerin ön test akademik risk alma eğilim puanları ortalaması ($\bar{X}=3,56$) iken; son test akademik risk alma eğilim puanları ortalaması ($\bar{X}=3,55$)'tir. Bu bulgu kontrol grubuna

uygulanan MEB'in öngördüğü öğretim yönteminin akademik risk alma eğilimlerini değiştirmedeği şeklinde yorumlanabilir.

4.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on beşinci alt problemini "Deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik risk alma eğilim puanları ile son test akademik risk alma eğilim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümü için bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.15.'de verilmiştir.

Tablo 4.15. Deney Grubunun Ön test Akademik Risk Alma Eğilim Puanları ile Son test Akademik Risk Alma Eğilim Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Ön test	12	3,52	,395	11	-3,378	,006
Son test	12	3,99	,571			

Deney grubunun ön test akademik risk alma eğilim puanları ile son test akademik risk alma eğilim puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre, son test puanları lehine anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(11)} = -3,378$, $p < .05$). Öğrencilerin ön test akademik risk alma eğilim puanları ortalaması ($\bar{X} = 3,52$) iken; son test akademik risk alma eğilim puanları ortalaması ($\bar{X} = 3,99$)'dur. Bu bulgu deney grubunda yürütülen Kuantum öğrenme modeline dayalı uygulamaların öğrencilerin akademik risk alma eğilimlerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

4.16. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on altıncı alt problemini "Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test akademik risk alma eğilim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümü için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Deney ve Kontrol Grupları Son test Akademik Risk Alma Eğilim Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Kontrol	14	3,55	,417	24	2,285	,031
Deney	12	3,99	,571			

Deney ve kontrol gruplarının son test akademik risk alma eğilim puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre, deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(24)} = 2,285$, $p < .05$). Kontrol grubu öğrencilerinin son test akademik risk alma eğilim puanları ortalaması ($\bar{X} = 3,55$) iken; deney grubu akademik risk alma eğilim puanları ortalaması ($\bar{X} = 3,99$)'dur. Bu bulgu Kuantum öğrenme modeline dayalı yapılan öğretimin MEB'in öngördüğü öğretim yöntemine göre öğrencilerin akademik risk alma eğilimlerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ” Kuantum öğrenme modelinin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ders başarılarına, kaygılarına, üst bilişsel farkındalıklarına ve akademik risk alma eğilimlerine etkisini var mıdır?” sorusundan hareketle yapılmış ve bu soruya cevap bulmak amacıyla deney grubu ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları parametrik testler için uygulanan bağımsız gruplar için t testi ile bağımlı gruplar için t testi ile analiz edilmiştir.

5.1.1. Sosyal Bilgiler Ders Başarılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada, Kuantum öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının, MEB’in ön gördüğü öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek oranda artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma, alanyazında yer alan Demir (2006), Güllü (2010), Ay (2010), Girit (2011), Çakır (2013), Şöhretli (2014), Yilgen (2014), Çırak (2016) , Şimşek (2016), Kalçık (2018), Çelik (2017), Zahora, Firman ve Desiyandri (2013), Khalkali ve Dadgaran (2016) tarafından yapılan çalışmalar ile benzer sonuçlar göstermektedir.

5.1.2. Kaygı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada, Kuantum öğrenmenin öğrencilerin kaygılarını değiştirmedığı sonucuna ulaşılmıştır. Hanbay (2009), Girit (2011) ve Altın (2018) Kuantum öğrenmenin öğrenci kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılığın sebebi; çalışma grubunda yer alan öğrencilerin özellikleri ve kaygının psikolojik bir boyut olarak çeşitli nedenlerinin olması (Kaya ve Varol, 2004) olabilir.

5.1.3. Üst Bilişsel Farkındalığa İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada, Kuantum öğrenmenin öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarında anlamlı düzeyde bir etki yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın çıkmama sebebi; araştırmanın 5 haftalık bir süreç içermesi ancak üst bilişsel farkındalığın uzun bir süreç olması (Çakıroğlu, 2007) ve üst bilişsel farkındalık becerilerinin genel olarak yavaş gelişmesi (Bahar ve ark. 2006'dan akt. Tuzcuoğlu, 2018) nedenlerinden kaynaklı olabilir.

5.1.4. Akademik Risk Alma Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada, Kuantum öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik risk alma eğilimlerini, MEB'in ön gördüğü öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek oranda artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Kuantum öğrenme modelinin öğrencilerdeki başarıyı arttırdığı görülmektedir. Kuantum öğrenme modeli ile ilgili yapılan araştırmalarda bu durumu desteklemektedir. Kuantum öğrenme modeli ile ilgili çalışma yapacak olanlara ve bu modelin uygulanması ile ilgili öneriler şunlardır:

- Öğrenci merkezli ve günümüz eğitim anlayışına uygun bir model olan Kuantum öğrenme modeli ile Sosyal Bilgiler dersinde farklı değişkenleri ölçen başka araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma ortaokul 7. Sınıf öğrencileri ve “Ülkemizde Nüfus” ünitesi kapsamında yapılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde farklı sınıf düzeyleri ve farklı ünitelerde Kuantum öğrenme modeli ile ilgili başka araştırmalar yapılabilir.

- Sosyal Bilgiler öğretmenleri 7.sınıf “Ülkemizde Nüfus” ünitesini Ek.17’de verilmiş olan ders planlarına uygun bir şekilde işleyerek Kuantum öğrenme modelini derslerde kullanabilirler.
- Bilgiyi zihinde bireysel yapılandırma imkânı veren ve öğrenciyi sürece aktif dâhil ederek kalıcılığı artıran Not Ay tekniği, Zihin haritaları ve diğer teknikler Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilir.





Kaynakça

- Adler, H. (2005). *NLP El Kitabı* .(Çev. B. Irmak). İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Akpınar, B. ve Aydın, K.(2009). Kuantum Paradigmasının Eğitim Programlarına Yansıması, *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 299 –312.
- Akyıldırım, E.(2017). *Iğdır Üniversitesi Çalışanlarının Performansını Etkileyen Faktörlerin Parametrik ve Non-Parametrik Testler ile İrdelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Iğdır: Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Altın, M. (2018). *Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Becerisi, Konuşma Kaygısı ve Öz- Yeterliliği Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ataalkın, N.A. (2012). *Üst Bilişsel Öğretim Stratejilerine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık ve Becerisine, Akademik Başarı ile Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcı, E. ve Özenir, Ö. S .(2016). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Odaklı Akademik Risk Alma Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 304-320.
- Ay, Y. (2010). *Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Fen Ve Teknoloji Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum ve Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aykaç, N. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ayvaz Tuncel, Z. (2015). Eğitimde Yeni Yönelimler. Demirel, Ö. (Ed.), *Kuantum Öğrenme Modeli* (s.289-306) . Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bağceci, B. , Döş, B. Ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üst bilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 551-566.
- Bakır, B. ve Koç Akran, S. (2019). Ortaokul 7. sınıf Matematik Dersinde Kuantum Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Biliş Ötesi Öğrenme Stratejilerine ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 67-85.
- Baran, Z. (2004). *Hafıza Gücünüzü Keşfedin*. İzmir: Bilgi Vizyon Yayınları.
- Baran, Z. (2014). *İleri Hafıza Teknikleri*. İzmir: Bilgi Vizyon Yayınları.

Başarır, D. (1990). *Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bekdemir, M. (2009). Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin ve Başarılarının Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 169-189.

Boydak, H. A. (2001). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Matematik Kaygısı, Genel Başarı ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Caine, R. N. ve Caine, G. (2002). *Beyin Temelli Öğrenme*. (Çev. : Ülgen Gültekin). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çakır, C. (2013). *İlköğretim 8.Sınıf Düzeyinde Maddenin Yapısı ve Özellikleri Ünitesinin Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Çakıroğlu, A. (2007). Üst biliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.

Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008) . Üst Bilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.

Çakmak, O. (2010). Eğitimde Yeni Bir Yaklaşım: Kuantum Öğrenme. In H. R. Açar (Ed.), *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: International Congress on Philosophy of Education; Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu 6-8 Mart 2009*. Ankara: Eğitim- Bir-Sen, Gözde Matbaası.

Çelik, Y. (2017). Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öz-Düzenleme Becerilerine Etkisi. *Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Çınar, D. (2007). *İlköğretim Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Üst Düzey Düşünme Becerilerine ve Akademik Risk Alma Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Çırak, S. (2016). *Kuantum Öğrenme Döngüsü ile Desteklenen Harmanlanmış Öğrenmenin Etkililiği Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, S. (2006). *Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaöğretim Düzeyinde Öğrenci Başarısına Etkisi (Gaziantep Örneği)*. Doktora tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirboğa, E.S. (2014). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kuantum Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel Ö. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirkan, Ö. (2018). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Güven, S. ve Özerbaş, M.A. (Ed.), *Öğretim ve Eğitim Durumları İlişkisi* (s.358-388). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ekici, G. (2013). Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri Ekici, G. ve Güven, M. (Ed.), *Kuantum Öğrenme Yaklaşımı* (s.462-506). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Engin, A.O. , Özen, Ş. ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin Okul Öğrenme Başarılarını Etkileyen Bazı Temel Değişkenler, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 125-126.

Gelen, İ. (2004). “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi”. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Gezer, M., İlhan, M. ve Şahin, İ.F. (2014). Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeğinin (SOARAÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 125-164.

Girit, D. (2011). *Kuantum Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematiğe İlişkin Tutum, Kaygı Düzeyleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güleç, S. , Kahraman P.B. ve Sezer, G.O. (2013). Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri İle Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 343-358.

Güllü, A. (2010). *Kuantum Öğrenme Modeli'nin Orta Öğretim Düzeyinde Öğrenci Başarısına Etkisi(Konya Örneği)*. Selçuk Üniversitesi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürel, İ. (2017). *Kuantum Öğrenme Modelinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik ve İletişim Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Hanbay, O. (2009). Kuantum Öğrenme Temelli Öğreterek Öğrenme Yönteminin İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Öğrenilmesine Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(12), 17-27.

Hançerlioğlu, O. (1993). *Ruh Bilim Sözlüğü*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

İlhan, M., Çetin, B., Sünkür, Ö.M. ve Yılmaz, F. (2013). Ders Çalışma Becerileri ile Akademik Risk Alma Arasındaki İlişkinin Kanonik Korelasyon ile İncelenmesi, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 125.

İnel, Y. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrencilerin Ölçek Kullanma Becerilerinin Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kalçık, F. (2018). *Öğrenci Koçluğu Destekli Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B Formları: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Psikoloji Yazıları*, 10 (20), 87-103.

Karataş, S. (2010), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri(BÖTE) Öğretmen Adaylarının Mesleklerine İlişkin Zihin Haritalarının Analizi (Gazi Üniversitesi Örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 159-173.

Katrancı, M. ve Yangın, B. (2013). Üst Bilişsel Strateji Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 733-771.

Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk- Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Samsun Örneği) , *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 31- 63.

Khalkhali, A. ve Dadgaran, N.S. (2016). The Effect of Quantum Learning Method on Students Course Learning. *Research in Medical Education*, 8(1), 29-36.

Kılınçkaya, M.D. (2013). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Derslerinde Öğrencilerin Sınav Kaygıları ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education]* , 28(1), 235-243.

Koç, H. (2015). *8.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Odaklı Akademik Risk Alma Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koç, S. ve Epçaçan, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Kuantum Öğrenme Tekniklerini Kullanma Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Curr Res Educ*, 3(2), 66-80.

Korkmaz, B. H. (2002). *Fen Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köknel, Ö. (1998). *Yaşamın Zaferi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Kurt, İ. (2006). *Sorularla Kaygı ve Sınav Kaygısı* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Küçük, D.P. (2010). Müzik Öğretmeni Adaylarının Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Çalgı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37-50.

MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4., 5., 6. ve 7. Sınıflar)*, T.C.Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: MEB Yayınları.

Mişe, K.S. (2018). *8.Sınıf Öğrencilerinin Çokgenler Konusundaki Bilgi Düzeyleri İle Matematik Odaklı Akademik Risk Alma Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Numanoğlu, G. ve Şen, B. (2007). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Sitilleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, 129-148.

Özkan, N. P. (2015). *Sınıf İçi İletişiminde Gürültü Düzeyinin Sınıf Ortamındaki Dikkat Dağınıklığıyla İlişkisi (K.T.Ü. İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümü Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Girne: Amerikan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, A. (2008). *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Saban, A. (2001). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Şeyihoğlu, A. ve Kartal, A. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli İlköğretim Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Zihin Haritalama Tekniğine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (3), 1613-1656.

Şimşek, F. (2016). *Fen ve Teknoloji Dersinde Kuantum Öğrenme Modelinin, Öğrencilerin Akademik Başarısı, Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik, Tutumu, Motivasyon ve Bilgilerin Kalıcılığı Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Şöhretli, G. (2014). *Kuantum Öğrenme Modelinin İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Bilimsel Süreç Becerileri ve Matematiğe ilişkin Tutumları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tan, Ş. (2017). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Tan, Ş. (Ed.), *Öğretimin Materyallerle Desteklenmesi* (s. 366-407). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tuzcuoğlu, S. (2018). Üst Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Geliştirilmesinde Fiziksel Aktivitenin Rolü, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 78, 581-591.

Usanmaz, E. , Alıcı, B. ve Çeliköz, N. (2017). Kuantum Öğrenme Yaklaşımının İngilizce Kelime Öğrenme Üzerine Etkileri, *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(2), 95-107.

Vural, B. (2005). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ*. Demir, R. (Ed.), İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Yetim, H. (2017). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Tan, Ş. (Ed.), *Öğrenme Stilleri* (s.196-268) . Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, Y. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Kaygıları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Yıldız, H. (2012). *Üst Bilişsel Stratejilerin Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarına ve Öz Yeterliliklerine Etkisi*. Doktora Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, H.R. (2015) . *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Matematik Başarısı İle Matematik Kaygısı, Sınav Kaygısı ve Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yilgen, A. (2014). *Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Fen Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zaroha L., Firman ve Desyandri (2018). The Effect of Using Quantum Teaching and Motivation in Learning Toward Students Achievement, *Jurnal Aplikasi IPTEK Indonesia* 2 (4), 14-20.

EK-1 ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.
HİNİS KAYMAKAMLIĞI
Hınıs İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 60310302-900-E.5763075
Konu : Abdullah İsmet ÜNAL'ın
Tez Araştırması

20/03/2019

HİNİS KAYMAKAMLIĞINA

İlçemiz Yeniköy Ortaokulunda Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak görev yapmakta olan Abdullah İsmet ÜNAL'a ait tez araştırması ile ilgili dilekçe ve evrakları yazımız ekinde sunulmuş olup, kurumundaki ders saatlerini aksatmayacak şekilde Ek.1'de bulunan İlçemiz okullarında tez araştırmasını yapması Müdürlüğümüzce uygundur.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İbrahim ŞAN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
20/03/2019
Bülent AY
Hınıs Kaymakamı

İnönü Cad.Hınıs ERZURUM
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: hinis25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Erdal ÖZKAN Memur
Tel: 0442 5113010

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 23c9-6e23-3dec-8fb2-71a4 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2 ETİK KURUL RAPORU

Evrak Tarihi ve Sayısı: 12/11/2018-E.40688



T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : 89784354-050.99-
Konu : Karar

Sayın Dr. Yusuf İNEL
Eğitim Fakültesi Dekanlığı - Doktor Öğretim Üyesi

İlgi : 15/10/2018 tarihli Etik Kurul görüş talebiniz.

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 07/11/2018 tarih ve 2018-62 sayılı kararı yazımız ekindedir.
Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ali YILMAZ
Başkan

EK :
2018-62 (1 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

ALİ YILMAZ (Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu - Başkan) 12/11/2018 10:53

1 Eylül Kampüsü İzmir Yolu 8.Km 64100/Uşak
Tel: (0276)221 21 80
Faks: (0276)221 21 81
E-Posta: hukuk@usak.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Merve ÜNAL
Dahili:
Elektronik ağ:www.hukuk.usak.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Sayfa 1 / 1

Evrak Tarihi ve Sayısı: 12/11/2018-E.40688

T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI: 11

KARAR TARİHİ: 07.11.2018

Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi gereğince, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ali YILMAZ başkanlığında toplanarak gündem maddesinin görüşülmesine geçilmiştir.

KARAR 2018-62

Yüksek lisans öğrencisi Abdullah İsmet ÜNAL'ın Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İNEL danışmanlığında yapmayı planladığı "Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Başarılarına, Kaygılarına, Üst Bilişsel Farkındalıklarına ve Akademik Risk Alma Eğilimlerine Etkisi" başlıklı araştırmasının ve bu araştırma kapsamında uygulanacak yöntemlerin etik açıdan uygun olduğuna katılanların oybirliği ile karar verilmiştir.

No	Üyenin Adı Soyadı	İmza	No	Üyenin Adı Soyadı	İmza
1	Prof. Dr. Ali YILMAZ Başkan	İMZA	4	Prof. Dr. Lütfi ÖZAV Üye	İMZA
2	Prof. Dr. Hüseyin YAŞAR Başkan Yardımcısı	İMZA	5	Prof. Dr. Mehmet KARAYAMAN Üye	İMZA
3	Prof. Dr. Adem SEZER Üye	KATILMADI	6	Prof. Dr. Sadiye TUTSAK Üye	İMZA
7	Prof. Dr. Bilal SEZER Üye	İMZA		Av. Zakire BAYRAKTAR DÜZGÜN Raportör	İMZA

ASLI
AVUKAT
Zakire BAYRAKTAR DÜZGÜN

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-3**SOSYAL BİLGİLER BAŞARI TESTİ**

Bu test Sosyal Bilgiler dersi başarılarınızı ölçmek için hazırlanmıştır. Size herhangi bir not verilmeyeceğinden doğru olduğunu düşündüğünüz şıkkı işaretleyiniz. Yanlış doğruyu götürmeyecektir.

1. İnsanların ilk çağlardan itibaren yerleştikleri yerlere bakıldığında bu yerlerin birçok ortak özelliği olduğu görülmektedir. İnsanların bu yerleri seçmelerinde doğal ve beşeri faktörler rol oynamaktadır. **Aşağıdakilerden hangisi yerleşmeyi etkileyen beşeri faktörlerdendir?**

- a) Toprağın Verimliliği
- b) Tarım
- c) Su Kaynakları
- d) Yeryüzü Şekilleri

2. Yurtdışından tatil için Türkiye'ye gelen bir turist iki farklı şehre gittiğinde nüfusları dikkatini çekmiştir. İlk gittiği şehrin çok engebeli olduğunu fark etmiş ve burada nüfusun çok az olduğunu görmüştür. Diğer gittiği şehrin ise düz ve ovalık olduğunu, nüfusunun da çok fazla olduğunu fark etmiştir. **Şehirlerin nüfusları arasındaki bu farklılığın sebebi aşağıdakilerden hangisi olabilir?**

- a) İklim
- b) Ticaret
- c) Turizm
- d) Yeryüzü Şekilleri

3. Sınırları belirli bir alanda, belirli dönemler arasında yaşayan insan sayısına.... denir.

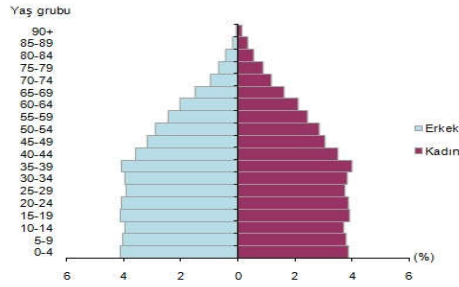
Yukarıdaki boşluğa aşağıda verilenlerden hangisi gelmelidir?

- a) Nüfus Piramidi
- b) Nüfus yoğunluğu
- c) Nüfus
- d) Tarımsal Nüfus Yoğunluğu

4. Cumhuriyet tarihindeki ilk nüfus sayımı hangi tarihte yapılmıştır?

- a) 1932
- b) 1927
- c) 1926
- d) 1925

5.



(Grafik TÜİK' ten alınmıştır.)

Yukarıda 2017 yılı Türkiye nüfus grafiği verilmiştir. **Bu grafiğe göre aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?**

- a) Kadın ve erkek nüfusu birbirine sayı olarak çok yakındır.
- b) Nüfus genellikle orta yaş grubunda toplanmıştır.
- c) Türkiye gelişmekte olan bir ülkedir.
- d) Nüfus içerisinde en kalabalık grup 0-5 yaş arasındır.

6. Erzurum'da yaşayan Ahmet, üniversite sınavlarına girmiş ve İzmir'deki bir üniversitede istediği bölümü kazanarak İzmir'e göç etmiştir. **Ahmet'in yaptığı göçler sırasıyla aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?**

- a) İç Göç-Gönüllü Göç
- b) İç Göç-Zorunlu Göç
- c) Dış Göç-Beyin Göçü
- d) Dış Göç-Gönüllü Göç

7. İnsanlar anayasada koruma altına alınan Yerleşme ve Seyahat özgürlüğü hakkı ile istedikleri yerlere seyahat edebilirler. Ancak bu durum bazı durumlarda kısıtlanabilmektedir (Anayasamızın 23.Maddesi). **Aşağıdakilerden hangisi yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlandığı durumlardan birisi değildir?**
- Kamu mallarını korumak
 - Sit alanlarına izinsiz girmek
 - Suç soruşturması ve kovuşturması yapmak
 - Turizm amacıyla göç etmek
8. Nüfus sayımları sonucunda nüfusun demografik yapısı ile ilgili olarak bilgiler elde edilmektedir. Elde edilen bu verilere göre devlet kalkınma planları yapar ve uygular. **Bu bilgilere göre aşağıda verilenlerden hangisi nüfus sayımının amaçları arasında yer almaz?**
- 0-14 yaş ve 65 yaş üzeri nüfusun ekonomik faaliyetlere göre dağılımını tespit etmek
 - Kır-Kent nüfusunu tespit etmek
 - Okur-yazar oranını tespit etmek
 - Erkek-Kadın nüfusunu tespit etmek
9. Efe, Ege bölgesinin denize kıyısı olan bir şehri olan Muğla'da yaşamaktadır. Efe'nin yaşadığı şehre yaz mevsiminde yurt içinden ve yurt dışından birçok kişi tatil amaçlı gelmektedir. **Yaz mevsimindeki bu nüfus artışı, nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hangisi ile açıklanabilir?**
- Tarım
 - Turizm
 - Ticaret
 - Ulaşım
10. 1923 yılında imzalanan Lozan Barış Antlaşması'nda Türk ve Yunan vatandaşları karşılıklı olarak yer değiştirmeleri maddesine yer verilmiştir. **Bahsedilen bu göç çeşidi aşağıdakilerden hangisi olabilir?**
- Gönüllü Göç
 - İşçi Göçü
 - Mübadele Göçü

d) Beyin Göçü

11. İsmet Bey, derste başkentimiz olan Ankara'nın önemli ulaşım yolları üzerinde olduğunu harita üzerinde göstermiştir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin başkenti olduktan sonra bu şehrin nüfusunun arttığını da vurgulamıştır. **Yukarıda anlatılanlardan yola çıkarak, Ankara'nın nüfusunun artmasında hangi faktörler rol oynamış olabilir?**

- a) Ulaşım-Ticaret
- b) Ulaşım- Siyasi
- c) Siyasi-Sanayi
- d) Ticaret-Sanayi

12. Kemal, köyde arıcılık yaparak geçimini sağlamaktadır. Ekonomik durumunun kötüye gitmesinden dolayı yaşadığı şehre giderek başka bir işte çalışmak zorunda kalmıştır. Yapmış olduğu işten dolayı başka bir şehre daha göç etmek zorunda kalan Kemal Bey, ekonomik durumu düzelince tekrardan köyüne dönerek burada arıcılığa devam etmiştir. **Kemal'in yapıldığı yere göre aşağıdaki göç çeşitlerinden hangisini yapmamıştır?**

- a) Kırdan –kıra
- b) Kentten-kıra
- c) Kırdan-kente
- d) Kentten-Kente

13. Osmanlı tarihindeki **ilk nüfus sayımı ne zaman yapılmıştır?**

- a) 1837
- b) 1832
- c) 1831
- d) 1830

14.

I.Emre, yaz tatilinde çalışmak için Marmaris'e gitmiştir.

II. Kemal, hastalığını tedavi ettirmek için sağlık olanakları daha gelişmiş olan başka bir şehrin hastanesine gitmiştir.

III. Ayşe, akrabaların ziyaret etmek için Almanya'ya gitmiştir.

IV. Serhat, öğretmen olarak atandığı Sivas'a göç etmiştir.

Yukarıda çeşitli göç çeşitlerine örnekler verilmiştir. **Yapılan göç türleri hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?**

	İç Göç	Sağlık Göçü	Tayin Amaçlı Göç	Dış Göç
a)	I	II	IV	III
b)	IV	I	III	II
c)	I	IV	II	III
d)	II	III	IV	I

15. Arkadaşları ile birlikte Karadeniz turu için yola çıkan Kemal, ormanların gür olduğu yerlerde nüfusun seyrek olduğunu fark etmiştir. **Bu durum nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hangisi ile daha yakından ilgili olduğu söylenebilir?**

- a) Yer Şekilleri
- b) İklim
- c) Su Kaynakları
- d) Bitki Örtüsü

16. Fatih ailesi ile birlikte yaz mevsiminde üzüm işleri için Ege Bölgesi'ne gelmektedir. İşleri bittikten sonra tekrar memleketine dönmektedir. O yıl girdiği lise sınavlarında yaşadığı şehirden başka bir şehirde yer alan Fen Lisesi'ni kazanır ve o şehre gider. **Fatih'in yapmış olduğu göçler sırasıyla hangi seçenekte doğru verilmiştir?**

- a) Beyin Göçü-İşçi Göçü
- b) Mevsimlik Göç- Eğitim Göçü
- c) İşçi Göçü – Eğitim Göçü
- d) İşçi Göçü –Mevsimlik Göç

17. Tarımsal nüfus yoğunluğu, tarımla uğraşan nüfusun; tarım alanına bölünmesi ile elde edilir. **Aşağıda verilen yerlerin hangisinde tarımsal nüfus yoğunluğunun daha fazla olduğu söylenebilir?**

- a) Rize

- b) Şanlıurfa
- c) Konya
- d) Malatya

18. Türkiye'nin en az nüfus yoğunluğuna sahip olan bölgesi aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Güneydoğu Anadolu Bölgesi
- b) Karadeniz Bölgesi
- c) Doğu Anadolu Bölgesi
- d) Marmara Bölgesi

19. Aşağıdakilerden hangisi dış göçlerin sonuçları arasında ver almaz?

- a) Göç veren ülkenin nüfusunda azalma meydana gelir.
- b) Ülkeler arası kültürel ve sosyal ilişkiler gelişerek, etkileşim meydana gelir.
- c) Göç alan ülkenin nüfusu artar.
- d) Ülkeler arası etkileşime bir katkısı yoktur.

20. Göç, birçok neden ve sonucu bünyesinde barındıran çok boyutlu bir olgudur.

Aşağıda verilen bilgilerden hangisi göçlerin nedenleri arasında ver almaz?

- a) Salgın hastalıklar
- b) Tarım arazilerinin miras yolu ile parçalanması
- c) Doğal afetler
- d) Yeni bir kültürün yarattığı kültürel şok etkisi

21. Marmara bölgesinde nüfusun fazla olmasının nedenleri arasında aşağıda verilenlerden hangisi gösterilemez?

- a) İklimin uygun olması
- b) Su kaynaklarının fazla olması
- c) Sanayinin gelişmiş olması
- d) Ulaşımın gelişmiş olması

22. Alper, Erzurum'un bir köyünde yaşayan ve geçimini tarımla sağlayan bir çiftçidir. Son yıllarda artan soğuklar nedeniyle tarım yapmakta zorlanmış ve daha rahat tarım faaliyeti yapabileceği başka bir şehre göç etmek zorunda

kalmıştır. **Bu durum yerleşmeyi etkileyen faktörlerden hangisi ile daha yakından ilgili olabilir?**

- a) İklim
- b) Yeryüzü Şekilleri
- c) Madencilik
- d) Ticaret

23. Türkiye’de meydana gelen iç göçlerin sonuçları arasında aşağıdakilerden hangisi gösterilemez?

- a) Nüfus dengeli dağılmadığı için bazı yerler çok nüfusa sahip iken bazı yerler seyrek nüfuslu hale gelir.
- b) Göç alan yerlerde bazı sorunlar meydana gelir.
- c) Bireylere farklı kültürleri tanıma olanağı sağlar.
- d) Göç veren bölgelerdeki nüfus yoğunluğu artar.

24. Türkiye’de bazı şehirler tarım, sanayi ve hizmet alanlarının tümünde gelişme göstermiştir. Aşağıda verilen şehirlerden hangisi bu açıklamaya örnek olarak gösterilemez?

- a) Gaziantep
- b) Sinop
- c) Denizli
- d) Bursa

25. Bir yerin yoğun nüfuslu olmasında birden fazla faktör etkili olabilmektedir. Aşağıda verilen illerden hangisinin yoğun nüfuslu olmasında birden fazla faktörün etkili olduğu söylenebilir?

- a) Eskişehir
- b) Gümüşhane
- c) Kırşehir
- d) Ağrı

26. Aşağıda verilenlerden hangisi dış göçün çeşitlerinden birisi değildir?

- a) Mübadele Göçü
- b) İşçi Göçü

- c) Mevsimlik Göç
- d) Beyin Göçü

27. Türkiye’de adrese dayalı nüfus sayım sistemine hangi yıl geçilmiştir?

- a) 2009
- b) 2007
- c) 2005
- d) 2004

28. Yerleşme özgürlüğü kapsamında bazı alanların yerleşim yeri olarak kullanılması yasaklanmıştır. Aşağıdakilerden hangisi yerleşme yasağı olan alanlardan birisi değildir?

- a) Devlet arazileri
- b) Sit alanları
- c) Bireysel araziler
- d) Milli Parklar

29. Aşağıda verilmiş olan yerlerin hangisinde nüfus yoğunluğu en fazladır?

- a) Konya
- b) Sivas
- c) Bolu
- d) İzmit

30. Turizm, yerleşmeyi etkileyen önemli bir beşeri faktördür. Özellikle kıyı turizminin yaygın olduğu bölgelerde yaz aylarında nüfusun çok fazla arttığı söylenebilir. Aşağıda verilen illerden hangisi bu duruma örnek olarak gösterilebilir?

- a) Aydın
- b) Rize
- c) Trabzon
- d) Hatay

31. Türkiye’de kırdan kente göç çeşitli nedenlerle süregelen yıllar içerisinde artarak devam etmiştir. Kentlere yapılan bu göçler sonucunda bazı olumsuz sonuçlar meydana getirmiştir. **Aşağıdakilerden hangisi bu olumsuz durumlardan birisi değildir?**

- a) Gecekondu artarak çarpık kentleşme meydana gelmektedir.
- b) Altyapıda sorunlar meydana gelmektedir
- c) Şehirlerde daha ucuz iş gücü imkânı sağlanmıştır.
- d) Eğitim, sağlık gibi hizmetlerde aksamalara neden olmaktadır

32. Türkiye’de bazı şehirler sanayi tesislerine bağlı olarak büyümekte, gelişmekte ve nüfusu artmaktadır. **Aşağıda verilen illerden hangisi bu duruma örnek olarak gösterilebilir?**

- a) Bolu
- b) Diyarbakır
- c) Kahramanmaraş
- d) Çanakkale

33. Zeynep, Karadeniz’de yaşayan çiftçi bir ailenin çocuğudur. Yoğun yağış sonrası oluşan heyelanda evi toprak altında kalmıştır. Aile fertlerinden bazılarını bu heyelanda kaybeden Zeynep, başka bir şehre göç etmek zorunda kalmıştır.

Zeynep, sırasıyla aşağıdaki göç çeşitlerinden hangilerini yapmıştır?

- a) Dış Göç – Mübadele Göçü
- b) İç Göç- Zorunlu Göç
- c) Dış Göç-İşçi Göçü
- d) İç Göç –Gönüllü Göç

EK 4- SOSYAL BİLGİLER DERSİ KAYGI ÖLÇEĞİ

	SOSYAL BİLGİLER DERSİ KAYGI ÖLÇEĞİ	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Sosyal Bilgiler dersinde söz alamam.					
2	Sosyal Bilgiler dersinde başkaları tarafından anlaşılamamaktan kaygı duyarım.					
3	Sosyal Bilgiler dersinde çalışma kitabındaki etkinlikleri yaparken kaygı duyarım.					
4	Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenin ev ödevi vermesi beni kaygılandırır.					
5	Sosyal Bilgiler dersinde işlediğimiz konuları tekrar etme düşüncesi beni huzursuz eder.					
6	Sosyal Bilgiler dersinde mecbur kalmadıkça parmak kaldırmam.					
7	Sosyal Bilgiler dersi araç-gereçlerini görmek beni huzursuz eder.					
8	Sosyal Bilgiler dersinde Coğrafya ile ilgili konular beni kaygılandırır.					
9	Sosyal Bilgiler dersinde karnıma ağırlar girer.					
10	Sosyal Bilgiler dersinde Tarih ile ilgili konular beni kaygılandırır.					

EK-5 SOSYAL BİLGİLER ODAKLI AKADEMİK RİSK ALMA ÖLÇEĞİ

	SOSYAL BİLGİLER ODAKLI AKADEMİK RİSK ALMA ÖLÇEĞİ (SOARAÖ)	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Sosyal bilgiler dersinin anlaşılması güç olan konularını tartışmayı severim.					
2	Hata yapma ihtimalim olsa bile sosyal bir problemi tartışırken farklı bakış açıları belirtmekten kaçınmam.					
3	Sosyal bilgiler dersi ödevlerini seçme şansım olduğunda zor olan ödevleri kolay olanlara tercih ederim.					
4	Ezberlenerek doğru yanıtlanabilecek sorular yerine, tartışmaya açık konular üzerinde fikirlerimi söylemek daha keyiflidir.					
5	Bazı yanlışlar yapsam bile zor olan sosyal bilgiler dersi ödevleriyle uğraşmayı severim.					
6	Farklı düşünmeyi gerektiren sosyal bilgiler dersi konularına çalışmak eğlencelidir.					
7	Kolay fakat sıkıcı bir sosyal bilgiler dersi ödevinde mükemmel bir not almaktansa zor bir ödevde hata yapmayı tercih ederim.					
8	Sosyal Bilgiler dersinde doğruluğundan emin olmadığım fikirleri paylaşmaktan çekinmem.					

9	İyi olmadığım sosyal bilgiler dersi konularıyla ilgili bir soru ile karşılaştığımda bile cevaplamak için uğraşırım.					
10	Sosyal Bilgiler dersi sınavında tercihli soru sorulursa, düşük puan alma ihtimaline karşı yine de zor olan soruları tercih ederim.					
11	Sosyal Bilgiler dersinde bir konu ile ilgili yanlış cevap verdiğim zaman cesaretim çok kırılır.					
12	Sosyal Bilgiler dersi ödevlerinde yanlış yapmaktan endişe duyarım.					
13	Sosyal Bilgiler dersi ödevinde başarısız olduğum zaman hiçbir şey bana keyif vermez.					
14	Sosyal bilgiler dersinde kötü bir not aldığım zaman bunu kimsenin duymasını istemem.					
15	Bir Sosyal Bilgiler dersi ödevini yaparken başarısız olursam hemen vazgeçerim.					
16	Sosyal Bilgiler dersinde yaptığım hataları öğrenme için bir fırsat olarak görürüm.					
17	Sosyal Bilgiler dersinde düşük bir not alırsam zihnimi toplayıp daha sıkı çalışırım.					
18	Sosyal Bilgiler dersinde düşük bir not alırsam, hata ve eksiklerimi açıklaması için öğretmenime veya arkadaşlarıma sorarım.					

19	Sosyal Bilgiler dersinde zorlandığım bir konuyu anlamak için tekrar tekrar çalışırım.					
20	Sosyal Bilgiler dersinde düşük bir not alsam da çalışarak notumu yükseltebilirim.					
21	Sosyal Bilgiler dersinde bildiğim ifadelerden yola çıkarak konu ile ilgili genellemeler yapmaktan çekinmem.					



EK-6 ÇOCUKLAR İÇİN ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ B
FORMU (ÜBFÖ-Ç)

Ad-Soyad :

Sınıf :

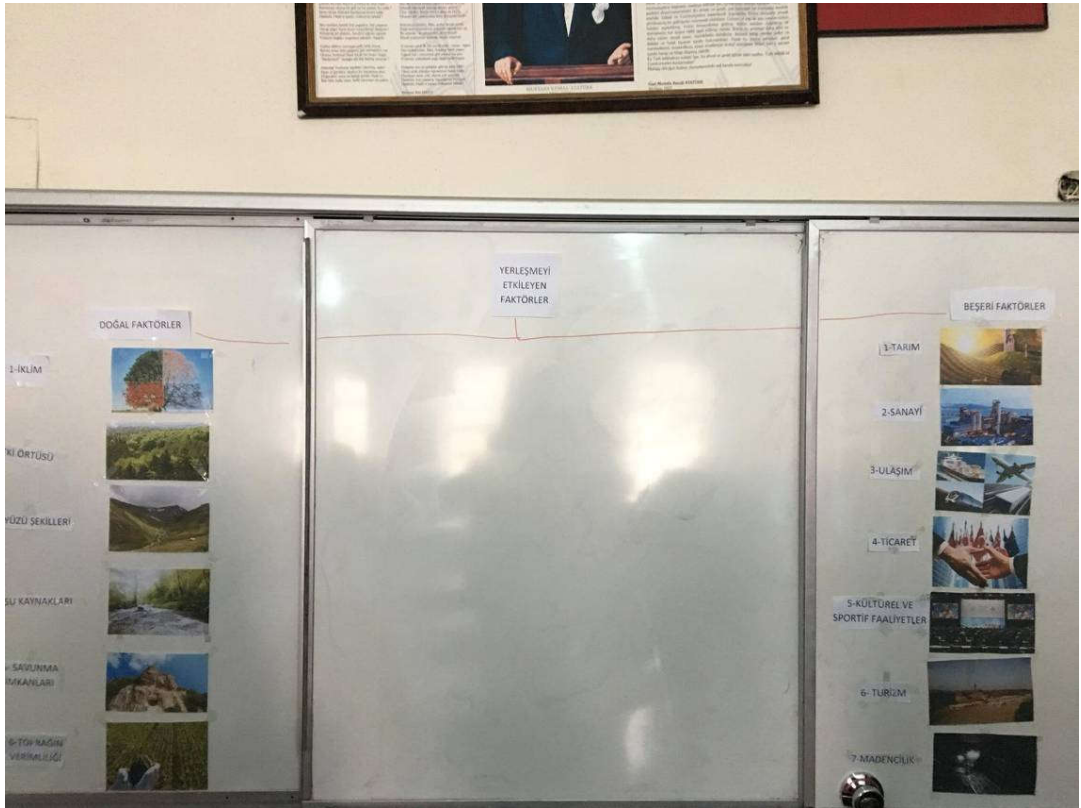
Sevgili öğrenciler,

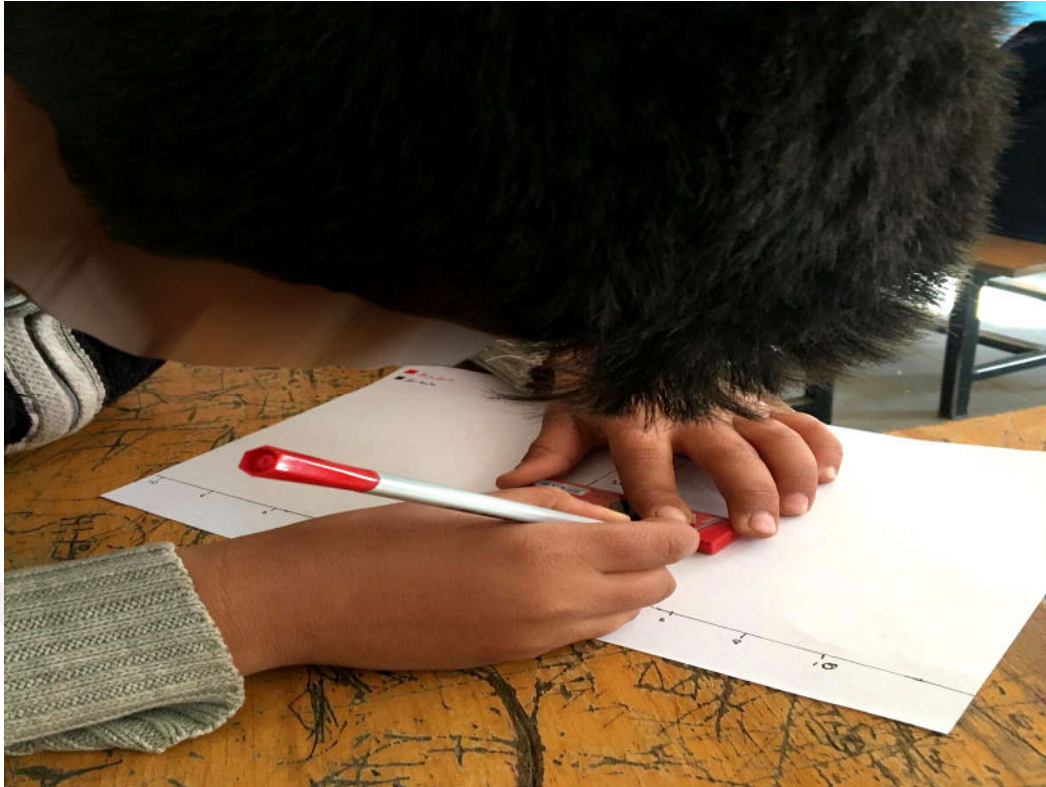
Aşağıda, öğrenirken neler yaptığınızı ortaya çıkarmaya yönelik 18 adet madde bulunmaktadır. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen maddelerin her birini dikkatle okuyarak size en uygun gelen kutucuğu işaretleyiniz. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

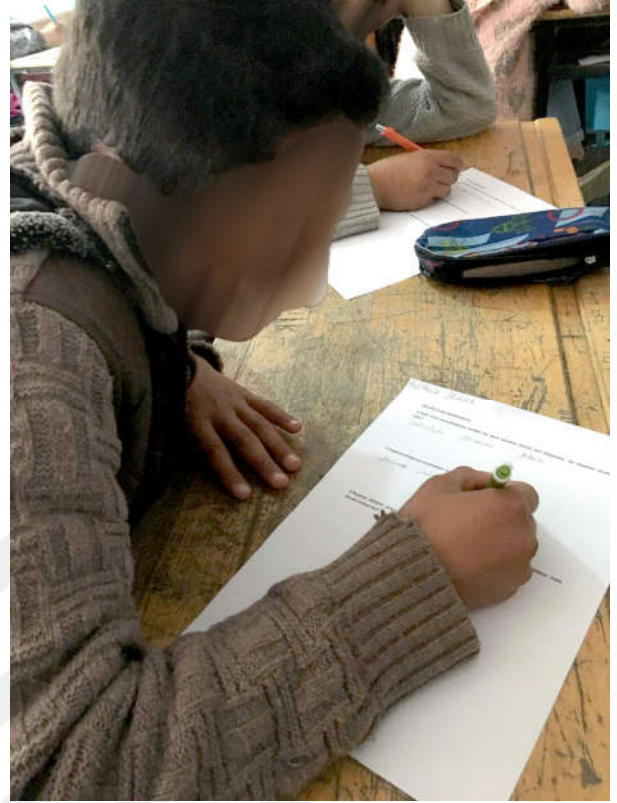
	Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1) Bir şeyi anlayıp anlamadığımı bilirim.					
2) İhtiyacım olduğunda kendikendime öğrenebilirim.					
3) Daha önce işime yaramış olan çalışma yollarını kullanmaya gayret ederim.					
4) Öğretmenin neyi öğrenmemi istediğini bilirim.					
5) Konu hakkında daha önceden bir şeyler biliyorsam daha iyi öğrenirim.					
6) Şekil ve şema çizmek bir konuyu daha iyi anlamamı sağlar.					
7) Çalışmam sona erdiğinde kendime öğrenmek istediğim konuyu öğrenip öğrenemediğimi sorarım.					
8) Bir sorunu çözmek için bir çok yol düşünür, aralarından en iyi olanını seçerim.					
9) Çalışmaya başlamadan önce ne öğrenmem gerektiğini düşünürüm.					
10) Yeni bir şey öğrenirken kendikendime ne kadar öğrenebildiğimi sorarım.					
11) Önemli bilgileri çok dikkatli dinlerim.					

12) İlgimi çeken konuları daha iyi öğrenirim.					
13) Öğrenirken zayıf yönlerim üstesinden gelmek için bana kolay gelen öğrenme yollarını kullanırım.					
14) Çalıştığım konuya bağlı olarak farklı öğrenme yollarını kullanırım.					
15) Ara sıra durup öğretmenin verdiği görevi zamanında bitirip bitiremeyeceğimi kontrol ederim.					
16) Bazen öğrenme yollarını otomatik olarak kullanırım.					
17) Öğretmenin verdiği bir işi bitirdikten sonra kendime, bu işi yapmanın daha kolay bir yolu olup olmadığını sorarım.					
18) Bir işe başlamadan önce nelerin yapılması gerektiğine karar veririm.					

EK-7 ÖĞRENCİ ETKİNLİK RESİMLERİ

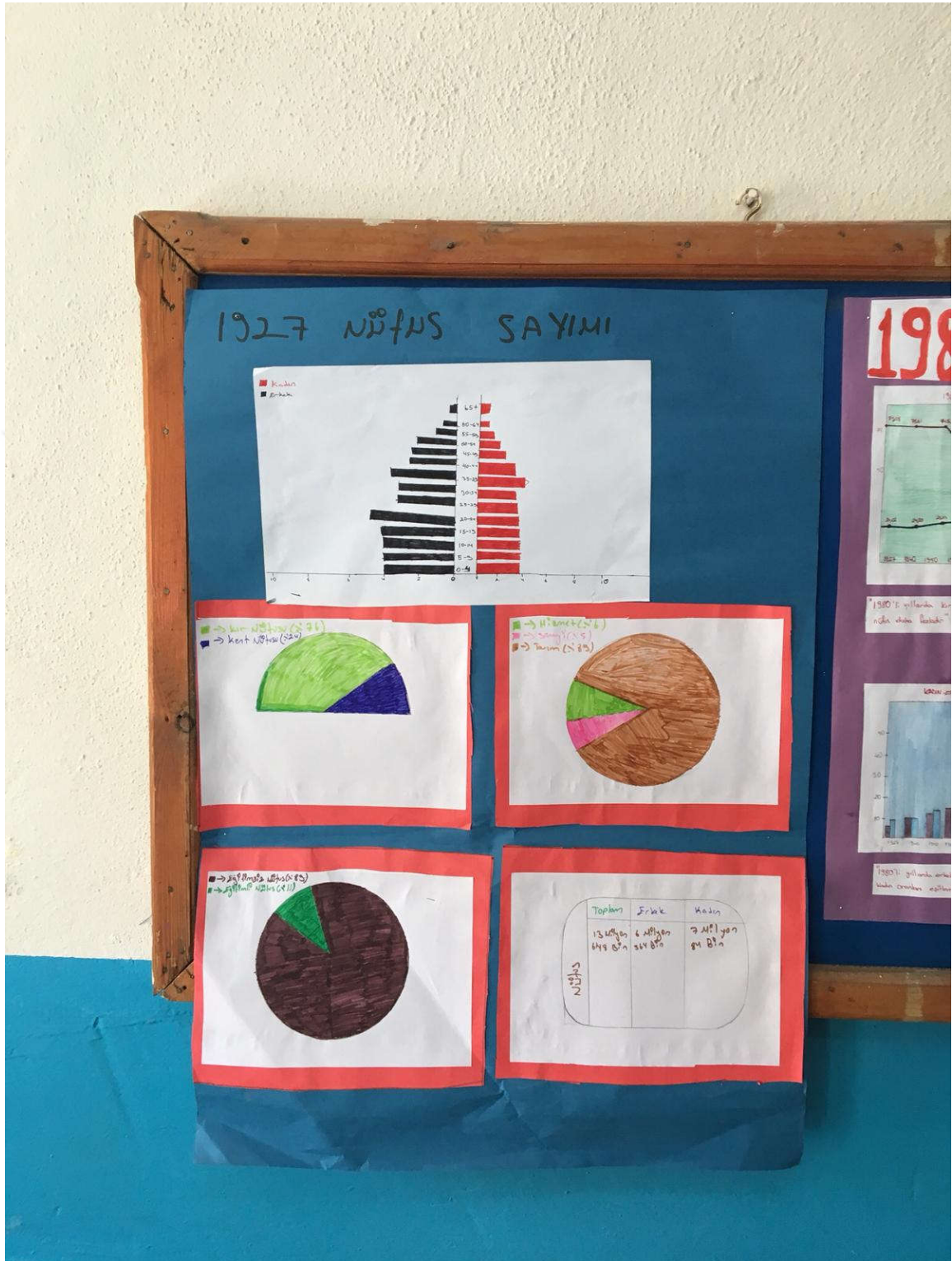








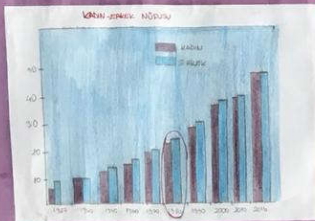
EK-8 SINIF PANO RESİMLERİ



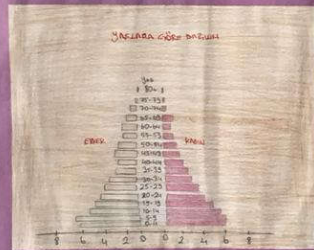
1980 YILININ NÜFUS SAYIMI



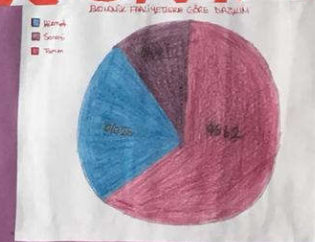
"1980'li yıllarda Kır rölüsü fazla olan, Cumhuriyetin kurulu yılları olduğu için Türkiye"



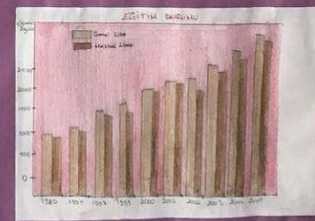
"1980'li yıllarda erkek nüfus fazla olan, genç nüfusta erkek ve kadın oranları eşitlenmiştir"



"Genellikle genç nüfus, genç nüfustan dolayı fazla"



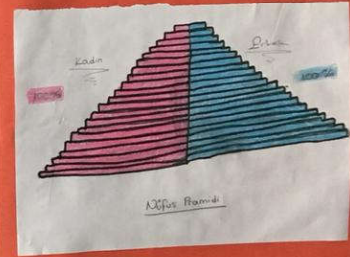
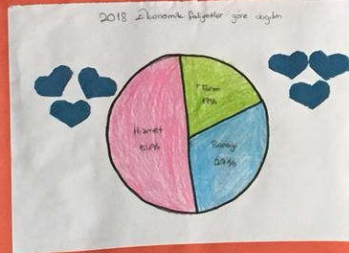
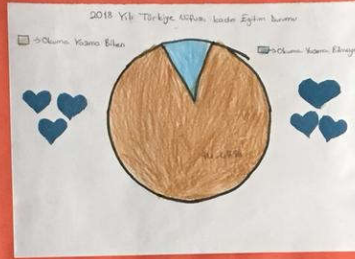
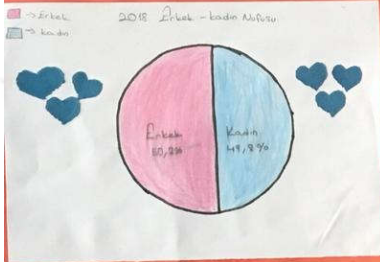
"Eskiden 1980'li yıllarda Türkiye nüfusunun, Genellikle Halkın Öncü nüfus"



"Genellikle erkek nüfus, erkek nüfusta erkek ve kadın oranları eşitlenmiştir"

ZEİNEP ZURRA

2018 YILININ NÜFUS SAYIMI



* 16-17.5 - Yaşlı Nüfus (65 yaş ve üzeri) - Erkek Nüfusu (Bazı kıyılar) (2018 TÜİK verileri).

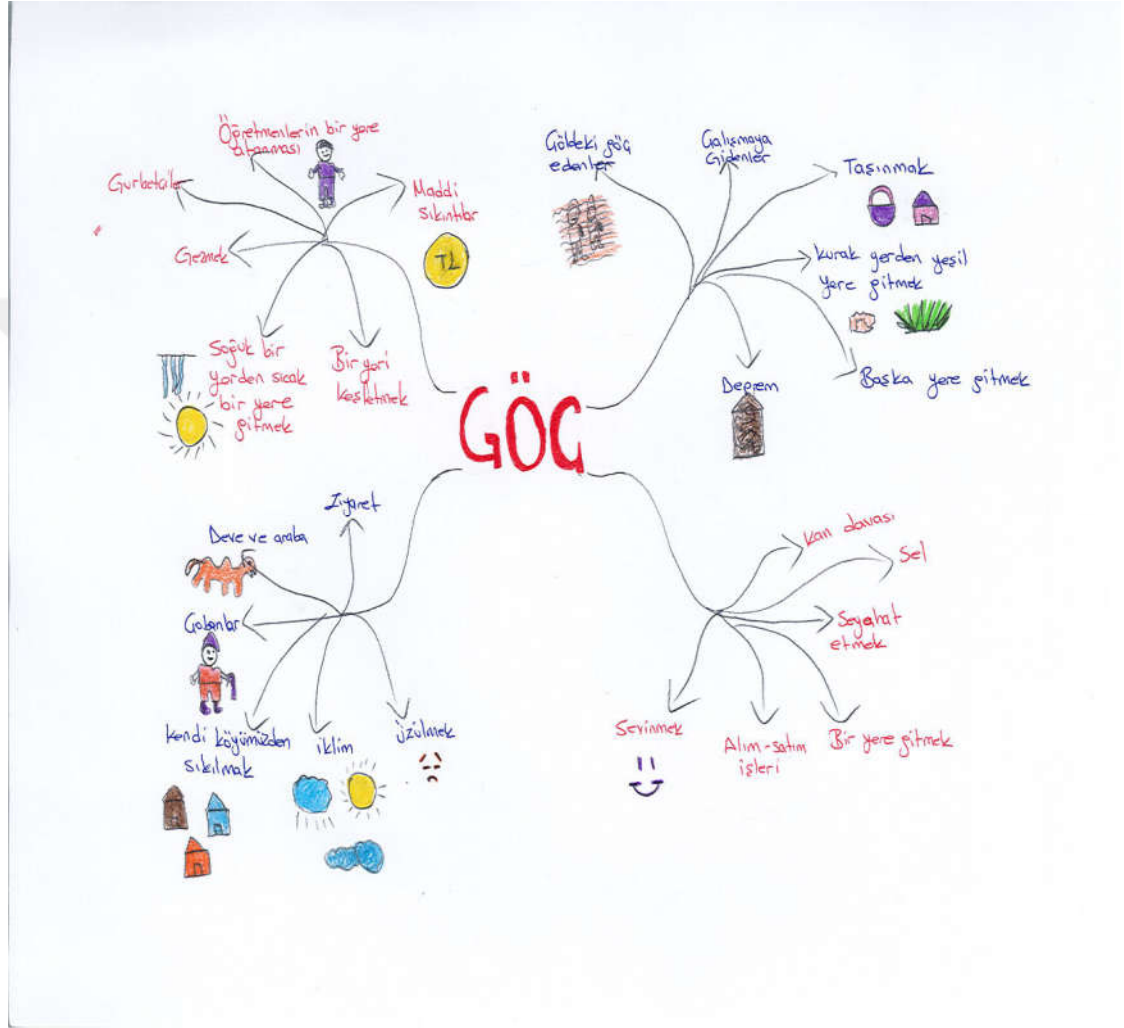
* Cumhuriyetin 100. yıldönümü ile birlikte kadın - erkek eşitliği konusunda 1925 yılında kadın hakları kanunu ile kadın hakları geliştirilmiştir.

* Türkiye Nüfusu 2018 TÜİK - verilerine göre 82 milyon 5 bin 992'dir.

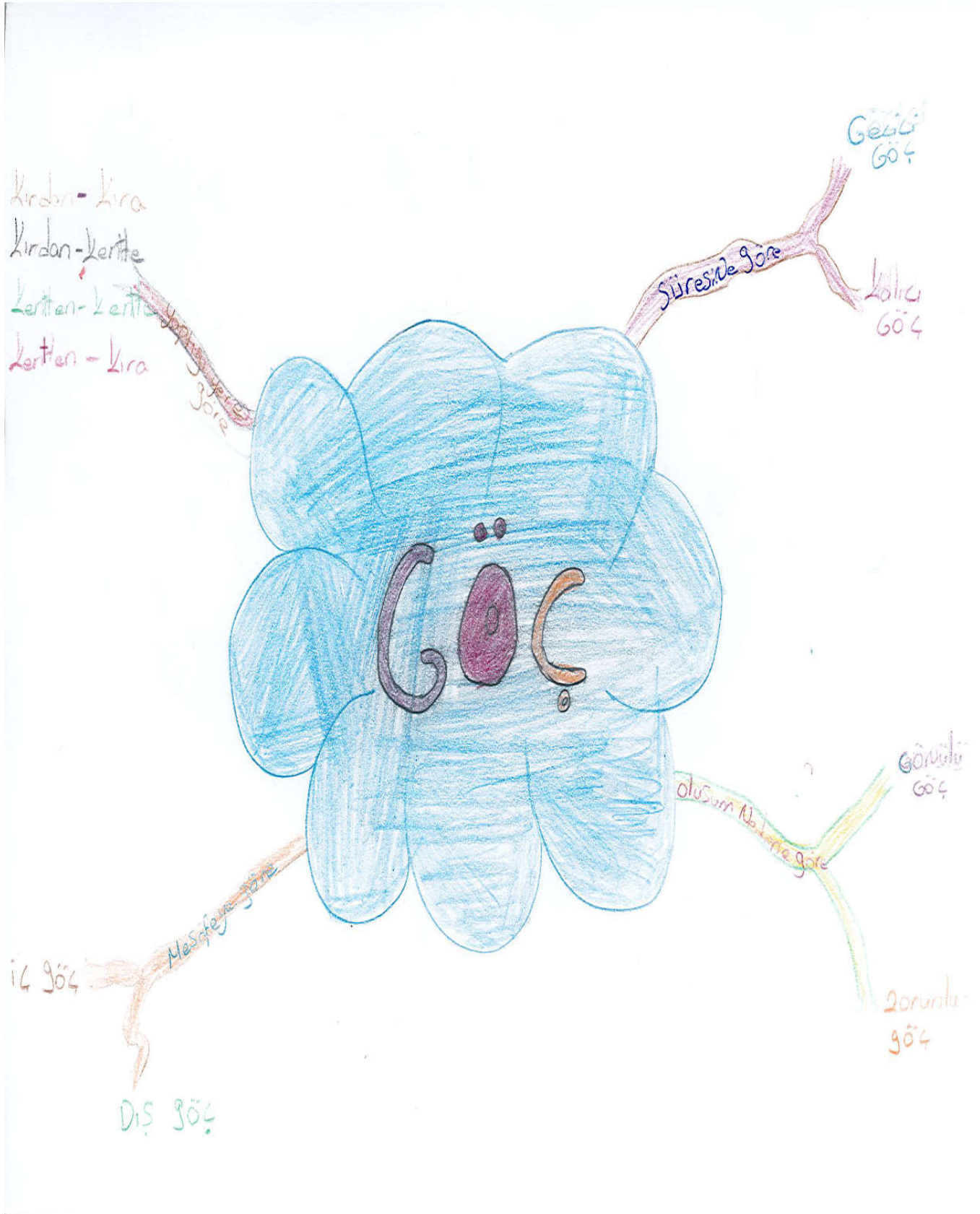
Erkek Nüfusu 41,8 - 50,2



EK-9 GRUPLA HAZIRLANAN ZİHİN HARİTASI



EK-10 ÖĞRENCİLER İÇİN HAZIRLANAN ZİHİN HARİTASI



EK-11 ÖĞRENCİNİN YAPTIĞI ZİHİN HARİTASI



EK-12 NOT AY ÖRNEĞİ

YERLEŞMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER		27.03.2013 Görüşme
A. Doğal faktörler → iklim → Bitki örtüsü → yer yüzü şekilleri → Su kaynakları → Savunma imkanı → Toprağın verimliliği B) Beşeri faktörler → Tarım → Sanayi → Ulaşım → Ticaret → Kültürel ve sportif faaliyetler → Turizm → Moderncilik	Düşüncelerim	Beşeri faktörlere ve doğal faktörlerin farkını anladım.
	Duygularım	Merak...
	İzlenimlerim	Bir yere yerleşirken neye dikkat edilir.
	Etkiler - ifadeler	
	Sonuçlarım	Doğal ve beşeri faktörlerin ortak yönleri vardır.
	Sonuçlarım	Yerleşmeyle gelen bir çok faktöre yardım.

EK-13 NOT AY ÖRNEĞİ

03.04.2019 Çarşamba	
NÜFUS ⇒ Sınırları belirli bir alanda belirli bir süre dilimi içerisinde yaşayan insan sayısına denir. ⇒ Türkiye Nüfusu 2019 TÜİK verilerine göre 82 milyon 3 bin 822'dir. ⇒ Nüfus Yoğunluğu $\frac{\text{Toplam Nüfus}}{\text{Toplam Alan}}$	DÜŞÜNCELERİM Gittikçe Türkiye'nin artması. DUYGULARIM Türkiye'nin çoğalması insanların artması beni çok mutlu eder. İZLENİMLERİM Nüfusun artması hakkında birçok bilgi izledim. ETKİLER - İFADELERİM  Mutluluk SORULARIM Bu kadar nüfusumuzun miktarı nasıl bulunuyor? SONUÇ Türkiye'deki insanların ne kadar olduğunu öğrenmek lazım.

EK 14 NOT AY ÖRNEĞİ

12.04.2019

GÖÇ

İnsanların geçitli nedenlerle (eğitim, sağlık, işsizlik, mül-
badele v.b.) bir yerden başka bir yere "göç" veya "kıl-
cı" bir şekilde gitmesine "göç" denir.

Göçler yapılan yerlere göre "iç göç" veya "dış göç"
olmak üzere 2'ye ayrılır;

1) İç Göç: Ülke sınırları içerisinde gerçekleşen göçlerdir.
Sürekli olabilecekleri gibi geçici de olabilirler.

İç göçler:

- Kırdan kente
- Kırdan kıra
- Kentten kıra
- Kentten

kente doğru gerçekleşir.

2) Dış Göç: Ülke dışına gerçekleşen göçlerdir. Sürekli olabi-
lecekleri gibi geçici de olabilirler.

İç Göç Örneği: Hakkari'de yaşayan Zeynep'in Erzurum'a
göç etmesi.

Dış Göç Örneği: Türkiye'de yaşayan Zeynep'in Fransa'ya
göç etmesi.

DÜŞÜNCELERİM
* Göç etmek zor
iştir.

DUYGULARIM
* Göç işi beni üzer.

İZLENİMLERİM
* Her insanın göç etme
sebebi vardır.

FİKİRLERİM
* Bu konu daha yeni
bilgiler öğrenecek.

ETKİLİ İFADELER
* Üzülme.

SONUÇ
* Göç ile ilgili temalar, göçün
hangi amaçlarla yapıldığı,
daha da iyi öğrendim.

EK-15 GÖÇ HAREKETLERİM ETKİNLİĞİ

Emirhan Ay 7/A Sınıfı No = 539

Etkinlik 5. Göç Hareketlerim.

1. Daha önce bulunduğunuz yerden bir yere seyahat ettiniz mi? Ettiyseniz bu seyahat nerelere oldu?

Erzurum, Bursa, İzmir, İstanbul ve nişeye gittim.

2. Yapmış olduğunuz seyahatleri hangi amaçlarla yaptınız?

Gezme, kafa dağıtma, eğlenme.

3. Seyahat ettikten sonra hayatınızda ne gibi değişiklikler meydana geldi? Bu değişiklikler hala devam ediyor mu?

Hayır çünkü kurdulan gittim. Ama bazen derslerde bir faydası oluyor.

EK-16 GÖÇ HAREKETLERİM ETKİNLİĞİ

ZEHNEP

ZURNACI

7/A

565

Etkinlik 5. Göç Hareketlerim.

1. Daha önce bulunduğunuz yerden bir yere seyahat ettiniz mi? Ettiyseniz bu seyahat nerelere oldu?

Evet ettim. Ziyaret için gittim. Oltu, Bursa, Erzurum gibi yerlere gittim. Görmediğim şeyleri daha yakından görme fırsatı buldum. farklı insanlarla arkadaşlık kurdum

2. Yapmış olduğunuz seyahatleri hangi amaçlarla yaptınız?

Gezmek, görmek amaçlarla yaptım.

3. Seyahat ettikten sonra hayatınızda ne gibi değişiklikler meydana geldi? Bu değişiklikler hala devam ediyor mu?

Gördüğüm şeyler hakkında sorulan sorulara daha kolay yanıt verebildim.
Evet ediyor.

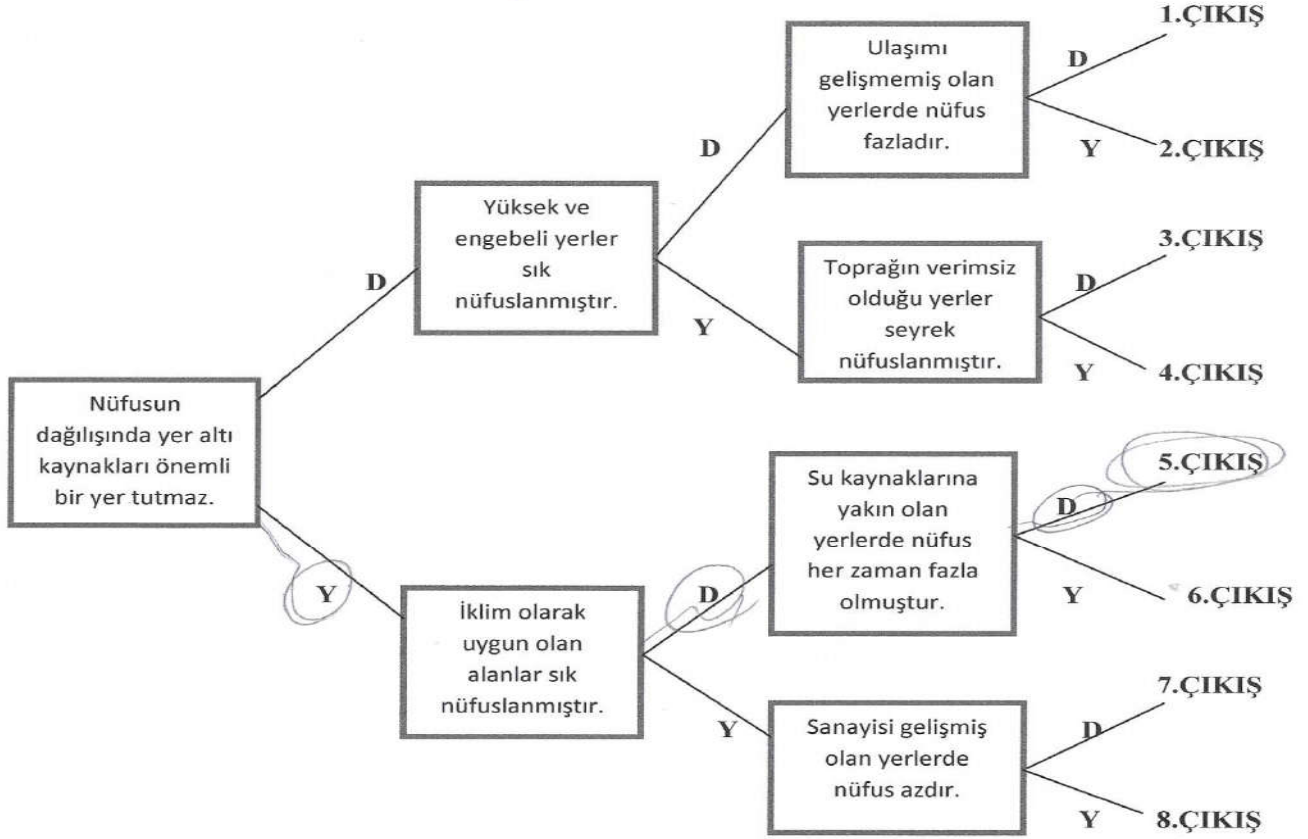
EK-17 ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

* Sevgili günlüğüm bu gün ben nüfus memuru oldum. 2018 Türkiye Nüfusunu Araştırdım güzelce süsledim, sonra okula getirdim çok heyecanlandım. Sınıfta anlatmaya başladım. Öğretmenimiz A. İsmet Ünal ve sınıf arkadaşlarım çok beğendi ve sonra panoya astık. 2018 nüfus memuru diye Arkadaşlarım soruyor ve bende onlara konuyu anlatıyorum. Hem ben hemde arkadaşlarım bilgi sahibi oluyoruz.

EK-18 ÇALIŞMA YAPRAĞI

Çalışma Yaprağı

1. Aşağıda yer alan çıkış kapılarından doğru olanı bulunuz.



2. Aşağıda boş bırakılan kutucuklara () doğru olanlara D, yanlış olanlara Y () yazınız.

☒ İnsanlar, ilk çağlardan itibaren su kaynaklarına yakın yerleri yerleşim yeri olarak tercih etmişlerdir.

☒ Hakkâri' nin az nüfuslu olmasında sanayisinin gelişmemiş olması da etkili bir faktördür.

☒ Kurak olan bölgelerde ilk çağlardan itibaren nüfus her zaman fazla olmuştur.

☒ Mersin'de nüfusun fazla olmasının nedenlerinden birisi de gelişmiş bir limana sahip olmasıdır.

EK-19 ÇALIŞMA YAPRAĞI

Sümeyye Taşlı

7/12 561

Çalışma Yaprağı

1. Aşağıda verilen göç çeşitlerini uygun bir şekilde eşleştiriniz.

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ Öğretmenlik bölümünü kazanan Elmas, başka bir şehre göç etmiştir. ❖ Devletler arasında yapılan antlaşmalar gereği Aysel, Yunanistan'dan Türkiye'ye gelmiştir. ❖ Alanında uzman olan göz doktoru Kemal, daha iyi imkanlar sağlandığı için Kanada'ya göç etmiştir. ❖ Antalya'da meydana gelen hortumdan dolayı seraları kullanılamaz hale gelen Aykut, başka bir şehre göç etmek zorunda kalmıştır. ❖ Bulunduğu yerdeki başak bir köyden Ali Bey ile evlenen Seda hanım, eşinin köyüne göç etmiştir. | <ul style="list-style-type: none"> A. Eğitim Göçü B. Kırdan-kıra Göç C. Zorunlu Göç D. Mübadele Göçü E. Beyin Göçü |
|--|---|

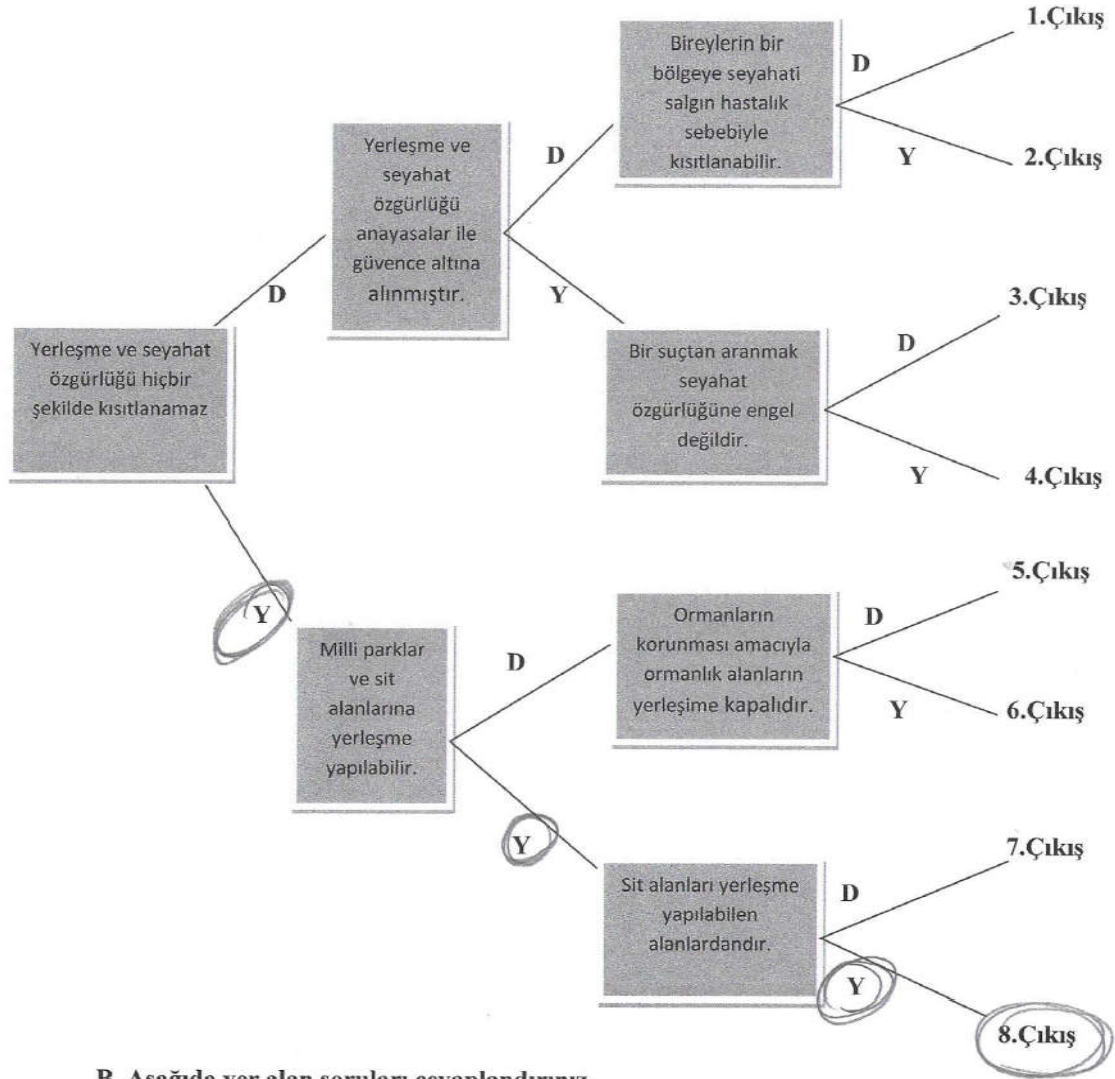
2. Aşağıdaki tabloda yer alan göçün nedenleri ve sonuçları kısmına uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

	Neden	Sonuç
1. Tarımda makineleşme sonucu bazı insanların işsiz kalması	✓	
2. Altyapı sorunlarının meydana gelmesi .		✓
3. Sportif ve kültürel faaliyetler sonucunda bir bireyin göç etmesi	✓	
4. Farklı bir kültüre giren bireyin ilk başlarda kültürel şok yaşaması.		✓
5. Çığ, heyelan, deprem, hortum gibi doğal afetlerin yaşanması	✓	
6. Ülke genelinde nüfusun dengesiz dağılımı	✓	
7. Sanayi ve hizmet sektörünün gelişmemiş olması		✓
8. İnsanların daha iyi bir yaşam sürme isteği	✓	
9. Çarpık kentleşme sonucu düzensiz bir kent yapısı ortaya çıkması		✓
10. Şehirler ve ülkeler arasında kültürel etkileşimin yaşanması		✓

EK-20 ÇALIŞMA YAPRAĞI

Çalışma Yaprağı

A. Aşağıda yer alan çıkış kapılarından doğru çıkış kapısını bulunuz.



B. Aşağıda yer alan soruları cevaplandırınız.

1.

I- Salgın hastalıklar

II- Çeşitli suçlardan aranıyor olmak

III--Olağanüstü hal bölgelerine konulan yasaklar

IV--Çarpık kentleşmeyi önlemek için bazı bölgelere göçün engellenmesi

Yukarıda durumlardan hangileri olması durumunda yerleşme ve seyahat özgürlüğü kısıtlanabilir?

A) I ve II

B) III ve IV

C) I - II - III

☒ D) I - II - III - IV

2. Aşağıda Türkiye’de bazı yerler verilmiştir. Yerleşme yapılamayacak olan alanlardaki kutucukları işaretleyiniz.

- Efes Antik Kenti
- Topkapı Sarayı
- Uşak’ta bir bireye ait arazi
- Devlet arazileri
- Ormanlık alanlar
- Göbekli tepe

☒
☒
☐
☒
☒
☒

EK-21 KUANTUM ÖĞRENME MODELİNE UYGUN HAZIRLANAN DERS ETKİNLİKLERİ

DERS PLANI

SB.7.3.1.Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf:7

Ünitenin Adı: Ülkemizde Nüfus

Konu: Yerleşmeyi ve Nüfusu Etkileyen Faktörler

Önerilen Süre:3 saat

DÜZEN	YAKALAMA	İLİŞKİLENDİRME	ETİKETLEME	GÖSTERME	TEKRARLAMA	KUTLAMA
BECERİLER						
Kuantum Çalışma						
Kuantum Okuma						
Kuantum Yazma						
Kuantum Not Alma/Zihin haritaları			✓		✓	
Kuantum Hafıza/Salkımlama					✓	
M.8.Anahtarı						
İletişim ve Ark.	✓	✓		✓	✓	
Problem Çözme						
Kendine Güven		✓			✓	✓
Liderlik						
Sorumluluk		✓	✓	✓	✓	

Motivasyon	✓					
Açık Hava Dersi						

Kuantum Öğrenme Düzeni Öğrenme –Öğretme Süreç Analizi:

1.Aşama: Yakalama

Öğrencilerin derse karşı merakını uyandırmak için Dünya üzerinde geçmişten günümüze yoğun nüfuslu ve seyrek nüfuslu olan yerleri gösteren bir Powerpoint sunusu hazırlanarak öğrencilere izletilir. Hazırlanan sunu izletildikten sonra “Sık nüfuslu yerlerde ne dikkatinizi çekti? Seyrek nüfuslu yerlerde neden insanlar fazla yerleşim yeri kurmamışlardır? Bu yerlerin benzer ve farklı özellikleri nelerdir?” gibi sorularla öğrencilerin konuyla ilgili bilgileri özümsemeleri ve derse geçişte bir ön hazırlık olması amaçlanmaktadır.

2.İlişkilendirme: Bu ünite daha önce bugünkü göreceğimiz konuları 5. Sınıfta “Nüfus ve Yerleşme” konusu adı altında nüfusun dağılışını etkileyen faktörler ve Türkiye nüfusunun yapısını incelemiştik. 6.sınıfta da “Ülkemizin Zenginlikleri Bir Arada” adlı konuda ise; Türkiye nüfusunu etkileyen coğrafi ve beşeri faktörleri, Türkiye nüfusunun özelliklerini incelemiştik. Bu ünitemizde geçmişten günümüze yerleşmeyi etkileyen faktörleri, Türkiye nüfusunun özelliklerini, göç konusunu, yerleşme ve seyahat özgürlüğünü inceleyeceğiz.

Öğrencilere “ Nüfusun dağılışını etkileyen doğal ve beşeri faktörler neler olabilir?” sorusu sorulur. Gönüllülük esasına göre, soruyu cevaplayan öğrenci bu duruma örnek olaylar verecektir. Eksik ya da yanlış olan durumlar sınıfla birlikte tartışılacaktır.

3.Etiketleme:

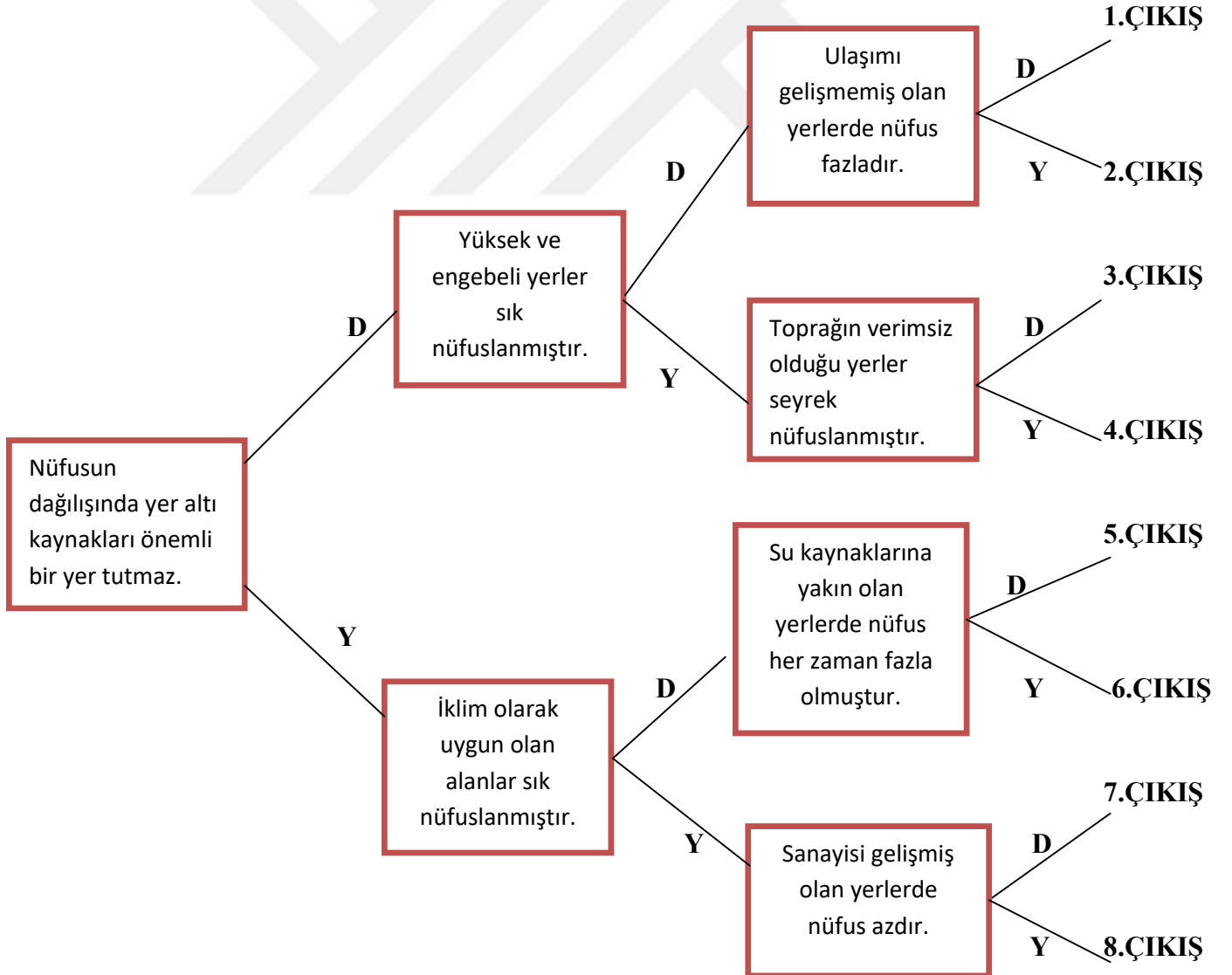
Kuantum Not Alma Çalışması:

Bu amaçla hazırlanmış olan Powerpoint sunusu (Geçmişten günümüze yerleşme ve yerleşmeyi etkileyen faktörler) izletildikten sonra Kuantum not alma tekniklerini kullanarak öğrencilerden not alması istenir (Not Ay Tekniği).

Öğrenciler bireysel olarak izlenen sunudan almış oldukları notlar ile bireysel ya da grup halinde verilmiş olan çalışma yaprağını dolduracaktır.

Çalışma Yaprağı

1. Aşağıda yer alan çıkış kapılarından doğru olanı bulunuz.



2.Aşağıda boş bırakılan kutucuklara () doğru olanlara D, yanlış olanlara Y yazınız.

- () İnsanlar, ilk çağlardan itibaren su kaynaklarına yakın yerleri yerleşim yeri olarak tercih etmişlerdir.
- () Hakkâri' nin az nüfuslu olmasında sanayisinin gelişmemiş olması da etkili bir faktördür.
- () Kurak olan bölgelerde ilk çağlardan itibaren nüfus her zaman fazla olmuştur.
- () Mersin'de nüfusun fazla olmasının nedenlerinden birisi de gelişmiş bir limana sahip olmasıdır.

4.Gösterme:

Etkinlik 1.Nüfusum neden bu şekilde?

Gerekli malzemeler:

- Haritada gösterilecek olan yerlerin resimleri
- Nüfusu etkileyen faktörü belirten yazı
- Yapıştırıcı
- Karton
- Makas
- Türkiye haritası

Öğrencilere Türkiye'de yer alan bazı yerlerin resimleri dağıtılır. Nüfusunu etkileyen faktörü belirten yazı ise öğretmen masasında yer almaktadır. Farklı renklerdeki karton boyutlarına uygun olacak şekilde öğrencilerden resimleri kesmeleri istenir. Yapıştırma işleminin ardından gönüllü öğrencilerden başlayarak, öğrenciler nüfusun öncelikle seyrek mi sık mı nüfuslu olduğunu belirtecektir. Ardından bu durumun sebebini gösteren yazı ile birlikte sınıfa getirilmiş olan Türkiye haritası üzerine uygun olan resmi yapıştırılacaktır. Bu etkinlik ile öğrencilerin iletişim ve sorumluluk becerileri geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

5-Tekrarlama:

Etkinlik 2. Doğal Faktör mü? Beşeri Faktör mü?

Gerekli Malzemeler:

- Türkiye Haritası
- Beyaz Kâğıt
- Kırmızı Karton
- Makas
- Yapıştırıcı
- Küre

Öğrencilere etkinlik başlamadan önce daha önce hazırlanmış olan 1-15 arası sayılarının yer aldığı küre içerisinden birer numara çekmeleri istenir. Nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerin üzerine de 1-15 arası numaralar yapıştırılır. Numaraları eşleşenler, tahta üzerinde daha önceden kategorize edilmiş olan kısma ilgili resmin hangi faktör olduğunu ve hangi kategoriye (Doğal-Beşeri) girdiğini söyleyerek yapıştırır. Yanlış cevaplarda anında dönüt düzeltme yapılarak eksik öğrenmeler giderilir.

6-Kutlama: Tekrarlama etkinliğine katılan tüm öğrencilere kendilerini alkışlarlar ve katılan tüm öğrenciler kalem ile ödüllendirilerek ders bitirilir.

DERS PLANI

SB.7.3.2.Türkiye’de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf:7

Ünitenin Adı: Ülkemizde Nüfus

Konu: Türkiye Nüfusunun Özellikleri

Önerilen Süre: 6 saat

DÜZEN	YAKALAMA	İLİŞKİLENDİRME	ETİKETLEME	GÖSTERME	TEKRARLAMA	KUTLAMA
BECERİLER						
Kuantum Çalışma		✓				
Kuantum Okuma		✓				
Kuantum Yazma						
Kuantum Not Alma/Zihin haritaları		✓	✓		✓	
Kuantum Hafıza/ Salkımlama						
M.8.Anahtarı				✓	✓	
İletişim ve Ark.	✓	✓	✓	✓	✓	
Problem Çözme				✓		
Kendine Güven				✓	✓	✓
Liderlik						
Sorumluluk		✓		✓	✓	
Motivasyon	✓		✓			
Açık Hava Dersi						

1.Yakalama: Öğrencilerin derse karşı merakını artırmak için Türkiye nüfus yoğunluğu haritası sınıfa getirilir. Öğrencilere “Haritadaki renkler ne anlama geliyor? Neden her il aynı renkle gösterilmemiştir?” gibi sorular sorularak öğrencilerden yanıtlar alınır. Bu derste öğreneceği bilgilerin tüm yaşamı boyunca önemli olduğu vurgulanarak derse karşı derse ve konuya karşı güdülenmesi sağlanır.

2.İlişkilendirme: Geçen derste geçmişten günümüze yerleşmeyi etkileyen faktörleri öğrenmiştik. Bu derste ise Türkiye nüfusunun özellikleri ve yerleşim yerlerinin sık ya da seyrek nüfuslanmasında etkili olan faktörleri de göz önüne alarak inceleyeceğiz. Öğrenciler, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yaşayan bireylerin yaşadıkları yerlerin özelliklerini anlatan metinleri Kuantum okuma yöntemi ile okurlar. Öğrenciler Kuantum not alma tekniklerini kullanarak not alırlar.(Not Ay tekniği)

Aşağıda yer alan metinde Türkiye'nin farklı şehirlerinde yer alan bireylerin kendi şehirlerini farklı yönleriyle tanıtmaları yer almaktadır. Şehirleri tanımaya başlayalım....

İsmet: Merhaba arkadaşlar. Ben İsmet. Bursa'da oturuyorum. Oturduğum şehir ılıman bir iklime sahiptir. Bu yüzden tarım ürünleri çok çeşitli. Babam bir otomotiv fabrikasında çalışıyor ve bulunduğum şehir sanayi yönünden çok gelişmiş. Ayrıca Osmanlı Devleti'ne başkentlik yapan bu şehrimde birçok tarihi eser de bulunmaktadır.

Elif: Arkadaşlar merhaba. Ben Elif. Bingöl 'de yaşıyorum. Yaşadığım şehir çok dağlık ve engebeli olduğu için ulaşım gelişmemiş. Ayrıca kışları çok soğuk. Bu yüzden şehrimizin az nüfusa sahiptir.

Kemal: Arkadaşlar merhaba. Ben Kemal. Antalya iline bağlı Kemer ilçesinde yaşamaktayım. Bulunduğumuz yer ılıman bir iklime sahiptir. Yazları yerli ve yabancı birçok turist bu bölgelere gelerek tatil yapmaktadır. Ayrıca iklim uygun olduğu için turunçgil üretimi ve seracılık faaliyetleri yapılmaktadır.

Zeynep: Arkadaşlar merhaba. Ben Zeynep, Rize’de yaşıyorum. Bulunduğum yer her mevsim yağış alıyor ve gür ormanlar olduğu için nüfus seyrek bir yapıya sahiptir. Ayrıca, dağınık yerleşmenin en fazla olduğu bölgede bizim bölgemizdir.

Esra: Arkadaşlar merhaba ben Esra. Nevşehir’de yaşıyorum. Şehrimiz Türkiye’nin en kurak yerlerinden birisi olduğu için nüfus çok azdır.

Ferhat: Arkadaşlar merhaba ben Ferhat. Manisa’da yaşıyorum. Ailem ve ben üzüm işleriyle uğraşıyoruz. Yaşadığım şehir sanayisi gelişmiş bir şehir ve sürekli başka illerden göç almakta. İklimde uygun olduğu içim çok fazla ürün yetiştirebiliyoruz.

Gamze: Arkadaşlar merhaba. Ben Gamze. Gaziantep’te yaşıyorum. Yaşadığım şehir eskiden İpek Yolu güzergâhındaymış. Şu an gelişen sanayisi ve hizmet yönü ile Türkiye’nin en büyük 6.şehri konumunda. Bu yüzden kalabalık bir nüfusa sahip.

3.Etiketleme: Nüfusun dağılışını ve etkilerini günlük yaşamdan örnekler vererek öğrencilerin güdülenmesi sağlanır. Bu konu ile ilgili bir gazete haberi de okunarak öğrencilerin merak duygusu artırılır. “Nüfus sayımı neden yapılır?” sorusu ile ilgili beyin fırtınası tekniği uygulanır. Nüfus sayımının amaçları anlatılır. Öğrencilere TÜİK verileri doğrultusunda Türkiye nüfusu ile ilgili genel bilgiler hazırlanan slayt üzerinden anlatılır. Nüfus piramitleri ve özellikleri hazırlanan materyaller üzerinden anlatılır. Öğrenciler kuantum not alma tekniklerini kullanarak not alırlar.

4-Gösterme:

Etkinlik 3.Ben Nüfus Memuruyum

Gerekli Malzemeler:

- 1-Fon Kâğıdı
- 2-Yapıştırıcı
- 3-Makas

Bu etkinlikte sınıf içerisinde 5 tane gönüllü öğrenci seçilir. Bu öğrenciler bir sonraki derse hazırlıklı geleceklerdir. 1927-1945-1980-2000- 2018 yıllarından birisini seçerek istedikleri yıla ait olarak (yaş grupları, çalışan nüfus, ekonomik faaliyetler, cinsiyet ve eğitim durumu) ile ilgili olarak araştırma yapacaklar, elde ettikleri verileri poster şeklinde hazırlayarak ilgili bölüme asacaklardır. Öğrenciler nüfus memurlarından sırasıyla farklı yıllara ait Türkiye nüfusunun demografik yapısı ile ilgili bilgi alacaklardır.

5-Tekrarlama:

Etkinlik 4.Farklı ülkeler Farklı Nüfuslar

Gerekli Malzemeler:

- 1-Makas
- 2-Yapıştırıcı
- 3-Mukavva
- 4-En az 3 farklı renkte fon kartonu

Bu etkinlikte öğrencilere bir ders önceden olmak üzere farklı gelişmişlik düzeyine sahip ülkeler gönüllü olarak dağıtılır. Öğrenciler almış oldukları ülkelerin demografik nüfus yapılarını araştırarak tüm sınıf önünde sunarlar. Bu şekilde öğrencilerin sorumluluk ve iletişim becerileri de artırılmış olacaktır. Öğrenciler sınıfta sunum yaparken araştırdıkları ülkenin nüfus piramidini de tahtaya asarak bilgi aktarımında bulunacaklardır. Öğrenciler yapılan sunumlardan kuantum not alma teknikleriyle not alacaklardır.

6-Kutlama:

Bu plan doğrultusunda etkinliklere katılan tüm bireylere teşekkür edilerek, tüm sınıf “Farklı ülke Farklı Nüfuslar?“, “Ben Nüfus Memuruyum” etkinliklerinde araştırma yaparak görev alan öğrencilerin resimleri yaptığı etkinliklerle çekilerek etkileşimli tahta üzerinden tüm sınıfa izletilir.

DERS PLANI

SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf:7

Ünitenin Adı: Ülkemizde Nüfus

Konu: Göçün Neden ve Sonuçları

Önerilen Süre:3 saat

DÜZEN	YAKALAMA	İLİŞKİLENDİRME	ETİKETLEME	GÖSTERME	TEKRARLAMA	KUTLAMA
BECERİLER						
Kuantum Çalışma		✓				
Kuantum Okuma		✓				
Kuantum Yazma						
Kuantum Not Alma/Zihin haritaları		✓	✓	✓		
Kuantum Hafıza/Salkımlama						
M.8.Anahtarı					✓	✓
İletişim ve Ark.	✓	✓	✓	✓		✓
Problem Çözme						
Kendine Güven						✓
Liderlik						
Sorumluluk			✓		✓	
Motivasyon	✓					✓
Açık Hava Dersi						

1.Yakalama:

Öğrencilere dersin girişinde “Göç” konulu bir video izletilir. “Göç nedir?”

İnsanlar neden göç ederler?

Göç hayatımızda ne gibi değişikliğe neden olur?

Hayatınızda bir göç hareketinde bulundunuz mu?

Soruları öğrencilere sorular dönütler alınır. Göç konusunu anlatan bir video tüm sınıfa izletilerek göç konusunun önemi vurgulanır ve derse karşı güdülenir.

2.İlişkilendirme:

Geçen derste Türkiye’deki nüfusun dağılışını ve Türkiye nüfusunun demografik yapısını incelemiştik. Bu derste Türkiye ve Dünya üzerindeki göçlerin nedenlerini ve sonuçlarını inceleyeceğiz. Türkiye nüfusunun bu şekilde oluşmasında göç hareketlerinin etkisi var mıdır? Var ise etkilerine bu dersimizde cevap bulacağız. Öğrenciler hazırlanmış olan farklı göç hikâyelerini kuantum okuma tekniğiyle okuyacaklardır. Hikâyeleri kuantum not alma tekniklerinden göz önünde bulundurma tekniğini kullanarak irdeleyeceklerdir.

ÖRNEK HİKÂYELER

Hikâye 1- Merhaba arkadaşlar. Ben Mahmut.1999 yılına kadar Yalova’da yaşıyordum. Ancak meydana gelen depremde evimiz yıkıldı ve aile bireylerimden bazılarını bu depremde kaybettim. Başka bir şehre taşınmak zorunda kaldım. O tarihten itibaren bu şehirde yaşıyorum.

Hikâye 2- Merhaba arkadaşlar. Ben Aygül. Ailemle birlikte yazları Karadeniz Bölgesi’ne fındık toplamaya gidiyoruz. Geldiğimde eğitimime ve hayatıma kendi şehrimde devam ediyorum. Bazı yıllarda başka bölge ve şehirlere çeşitli ürünleri toplamak amacıyla çalışmaya da gidiyoruz.

Hikâye 3- Merhaba arkadaşlar. Ben Hatice. Babam ve amcalarım 1960'lı yıllarda Almanya'ya çalışmak amacıyla gelmişler ve buraya yerleşmişler. Bende Almanya'da büyüdüm ve şu an Berlin'de yaşıyorum. Yazları Türkiye'ye gelip akrabalarımızı ziyaret ediyoruz.

Hikâye 4- Merhaba arkadaşlar ben Yusuf. Ailem Osmanlı Devleti zamanında Balkanlar'a göç ettirilen ailelerden. Ancak Yunanistan'la yapılan antlaşma gereği Türkiye'ye gelmişler ve yerleşmişler.

Hikâye 5- Merhaba arkadaşlar. Ben Yasin. Makine mühendisliği bölümü 3.sınıf öğrencisiyim. Kendi şehrimden başka bir şehirdeki üniversiteyi kazandım ve buraya yerleştim. Okul bittikten sonra memleketime gidip aileme yardım ediyorum.

Hikâye 6-Merhaba arkadaşlar ben Kübra. Ailem yakın bir tarihe kadar çiftçilik ile geçiniyordu. Tarımda makineler kullanılmaya başladıktan sonra babam işsiz kaldı ve başka bir şehre göç etmek zorunda kaldık. Memleketimize dönem gidip akrabalarımızı ziyaret ediyoruz.

Hikâye 7- Merhaba arkadaşlar. Ben Buse. Doğu Anadolu'nun bir şehrinde yaşıyorum. Annemde yakın bir zaman önce kanser hastası olduğunu öğrendik. Tedavi amacıyla daha iyi olanakları olan başka bir şehirdeki hastaneye tedavi amacıyla gidiyoruz.

Hikâye 8- Merhaba arkadaşlar. Ben Ali. İyi bir dil eğitimi aldım ve üniversitedeki bölümü derece ile bitirerek mühendis oldum. Yurtdışındaki bir ülkeden daha yüksek bir maaş ve olanaklar teklif edilmesi sonucunda o ülkeye yerleşmeye karar verdim ve artık o ülkede mesleğime devam ediyorum.

Hikâye 9-Merhaba arkadaşlar. Ben Cansu. Babam petrol şirketinde çalışmaktadır. Görevi gereği bulunduğumuz şehirden Batman'a göç etmek zorunda kaldık. Şu an bu şehirde yaşamıma devam ediyorum.

3.Etiketleme:

Sınıfa “Göç nedir?” sorusu sorularak grupta ve bireysel zihin haritaları yapılacaktır. Göçün kavramsal tanımı, nedenleri ve sonuçları hazırlanan slâyt üzerinden izletildikten sonra öğrenciler kuantum öğrenme tekniklerini kullanarak not alırlar (Not Ay tekniği). Öğrencilere “Hayatınızda hiç göç hareketinde bulundunuz mu?” sorusu sorularak gönüllü olan bireylerden soruyu cevaplandırması istenir. Bu şekilde iletişim becerisinin artırılması amaçlanmaktadır.

4.Gösterme:

Göç ve çeşitlerini anlatan Powerpoint sunusu üzerinden konu anlatılacaktır. Öğrenciler, not alma tekniklerini kullanarak not alacaklardır. Not alma işleminden sonra öğrencilerden hayatlarında yapmış oldukları göçler ile ilgili örnek olayları sınıfta anlatmaları istenir. Gönüllü olan herkesten yapmış oldukları göç hikâyeleri dinlenir.

5.Tekrarlama:

Öğrenciler kendilerine dağıtılan çalışma yapraklarını bireysel olarak yapacaklardır.

Çalışma Yaprağı

1.Aşağıda verilen cümleleri uygun olan kelimelerle eşleştiriniz.

- ❖ Öğretmenlik bölümünü kazanan Elmas, başka bir şehre göç etmiştir.
- ❖ Devletler arasında yapılan antlaşmalar gereği Aysel, Yunanistan’dan Türkiye’ye gelmiştir.
- ❖ Alanında uzman olan göz doktoru Kemal, daha iyi imkanlar sağlandığı için Kanada’ya göç etmiştir.
- ❖ Antalya’da meydana gelen hortumdan dolayı seraları kullanılamaz hale gelen Aykut, başka bir şehre göç etmek zorunda kalmıştır.

A.Eğitim Göçü

B.Kırdan-kıra Göç

C.Zorunlu Göç

D.Mübadele Göçü

- ❖ Bulunduğu yerdeki başak bir köyden Ali Bey ile evlenen Seda hanım , eşinin köyüne göç etmiştir.

E.Beyin Göçü

2.Aşağıdaki tabloda yer alan göçün nedenleri ve sonuçları kısmına uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

	Neden	Sonuç
1.Tarımda makineleşme sonucu bazı insanların işsiz kalması		
2.Altıyapı sorunları meydana gelir.		
3.Sportif ve kültürel faaliyetler sonucunda bir bireyin göç etmesi		
4.Farklı bir kültüre giren bireyin ilk başlarda kültürel şok yaşaması.		
5.Çığ, heyelan, deprem, hortum gibi doğal afetlerin yaşanması		
6.Ülke genelinde nüfusun dengesiz dağılımı		
7.Sanayi ve hizmet sektörünün gelişmemiş olması		
8.İnsanların daha iyi bir yaşam sürme isteği		
9.Çarpık kentleşme sonucu düzensiz bir kent yapısı ortaya çıkması		
10.Şehirler ve ülkeler arasında kültürel etkileşimin yaşanması		

6.Kutlama:

Etkinliklere katılan tüm öğrencilere teşekkür edilerek, etkinliklere katılan tüm öğrencilere kitap ödülü verilir. Hep birlikte göç olayını anlatan bir şarkı söylenerek ders bitirilir.

DERS PLANI

SB.7.3.4. Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf:7

Ünitenin Adı: Ülkemizde Nüfus

Konu: Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğü

Önerilen Süre:3 saat

DÜZEN	YAKALAMA	İLİŞKİLENDİRME	ETİKETLEME	GÖSTERME	TEKRARLAMA	KUTLAMA
BECERİLER						
Kuantum Çalışma			✓			
Kuantum Okuma			✓			
Kuantum Yazma						
Kuantum Not Alma/Zihin haritaları			✓			
Kuantum Hafıza/Salkımlama		✓				
M.8.Anahtarı				✓	✓	✓
İletişim ve Ark.	✓	✓	✓	✓		✓
Problem Çözme						
Kendine Güven				✓	✓	✓
Liderlik						
Sorumluluk				✓	✓	
Motivasyon	✓					✓
Açık Hava Dersi			✓			

1.Yakalama:

Öğrencilerin dikkatini çekmek ve derse olan ilgilerini artırmak amacıyla 1982 anayasası sınıfa getirilir.

“Anayasa nedir?”,

“Anayasada hangi haklarımız vardır?”

“Yerleşme ve seyahat özgürlüğü nedir?” soruları sorularak öğrencilerden dönütler alınır. Bu dersimizde anayasada yer alan temel haklarımızdan olan “Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğü”nü inceleyeceğiz. Bu hakların yaşamdaki öneminde dikkat çekilerek öğrenciler derke karşı güdülenir.

2.İlişkilendirme:

Geçen dersimizde insanların çeşitli nedenlerle kalıcı ya da geçici olarak göç ettiklerini incelemiştik. Bu göçlerde yapılan seyahatler sonucunda olmakta ve bazı insanlar bulundukları yerden başka bir yere yerleşerek hayatlarını orada devam ettirmektedir. Bu dersimizde bu yerleşme ve seyahatlere olanak kılan “Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü” ve bu özgürlüğün kısıtlanabileceği durumları inceleyeceğiz.

Öğrencilerden gönüllülük esasına bağlı olarak bu haklarımızın içeriği ile ilgili bilgiler alınır ve geri dönütler verilir.

3.Etiketleme:

Aşağıda yer alan metin kuantum okuma tekniği ile okunarak içerisinde yer alan haklar, öğrenciler tarafından kuantum not alma tekniklerini kullanarak not almaları istenir.

ÖRNEK METİN:

Aysel bir gün babası ile TV seyrederken, görmüş olduğu bir haber çok dikkatini çekmektedir. Bu haberde, çeşitli suçlardan aranan bir kişinin yurtdışına çıkmak üzereyken havaalanında polisler tarafından gözetim altına alındığı gösterilmektedir. Aysel:

-Baba, neden tutuklanmış bu kişi? Biz istediğimiz yere seyahat edemiyor muyuz?

Baba:

-Kızım, anayasamızdaki “Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğü”ne göre bireyler bazı istisnai durumlar dışında istedikleri yerlere yerleşebilir ya da seyahat edebilir. Mesela, biz yıllar önce bu şehre köyden gelip yerleştik ya da yaz tatillerinde Antalya’ya gidiyoruz. Herhangi bir kısıtlama ya da engelleme olmuyor.

Aysel:

-Peki, baba bu hakkımız yasalar tarafından güvence altına alınmış bunu öğrendim. Hangi durumlarda bu hakkımız engellenebilir peki?

Baba:

-Kızım bu hakkımız;

1-Nüfusu dengede tutarak, çarpık kentleşme ve gecekondulaşmanın önüne geçmek için,

2-Suç unsuru teşkil eden durumlarda; örneğin bir birey belirli bir suç veya çok sayıda suçtan aranıyor ise;

3-Salgın hastalıklar nedeniyle bir bölgeye giriş-çıkışlar engellenebilir.

Ayrıca kızım bazı alanlara yerleşme yapılması yasaktır ve bu alanlar koruma altına alınmıştır. Bu alanlar:

-Milli parklar (İstiklal Yolu Tarihi Milli Parkı Çamlık Milli Parkı vb.)

-Tarihi mekânlar (Efes Antik Kenti, Sultanahmet Camii, Topkapı Sarayı vb.)

-Sit alanları (Frig Vadisi, Narman Peri Bacaları vb.)

-Ormanlar vb.gibi.

Örnek Olaylar

Öğrencilerden aşağıda yer alan 2 olay örgüsünü kuantum okuma ile okumaları istenir. Bu metinde göz önünde canlandırma tekniği uygulanarak, öğrencilerin bu durumda empati kurarak hikayede geçen bireyi her yönüyle daha iyi anlamaları sağlanacaktır.

Anıl, Erzurum'un bir köyünde yaşayan bir çiftçidir. Büyükbaş hayvancılık yapan Anıl, bir işi için Erzurum'a gitmişti. Köye dışarıdan alınan bir hayvandan bulaşan LSD hastalığı nedeniyle köye tüm giriş çıkışların hastalık kontrol alınincaya kadar kısıtlı olduğunu yetkililer tarafından öğrendiğinde şoka uğradı. Belirli bir süre kendi köyüne giriş yapamayan Anıl, hastalığın geçmesi sonucu kendi köyüne dönebildi.

Kemal, büyük bir tavuk çiftliği olan bir işletmecidir. Gazetede görmüş olduğu bir haberde Dünya'da hızla yayılan bir salgın olduğunu öğrenir:"Kuş Gribi".Tüm Dünya'da ve Türkiye'de görülen bu hastalık bulaşıcı bir hastalıktır ve kanatlı hayvanların toplu ölümlerine ve insan ölümlerine neden olabilmektedir. Tarım ve Köy işleri Bakanlığı'nın salgını önlemek amacıyla karantina bölgelerindeki hastalık taşıyan kanatlı hayvanların imha edileceğini öğrenince şok oldu. Kendi çiftliğine hastalık tehlikesinin geçesiye kadar giriş çıkışların yasaklandığını da yetkililer belirtti.

4.Gösterme: Öğrencilere aşağıda yer alan etkinlik kâğıdı dağıtılarak doldurmaları istenir. Gönüllü öğrenciler, bu yazdıklarını sınıf önünde okuyacaklardır. Bu şekilde öğrencilerde iletişim gücünün artırılması sağlanır.

Etkinlik 4. Göç Hareketlerim.

1.Daha önce bulunduğunuz yerden bir yere seyahat ettiniz mi? Ettiyseniz nerelere oldu?

2.Yapmış olduğunuz seyahatler hangi amaçlarla yapılmıştır?

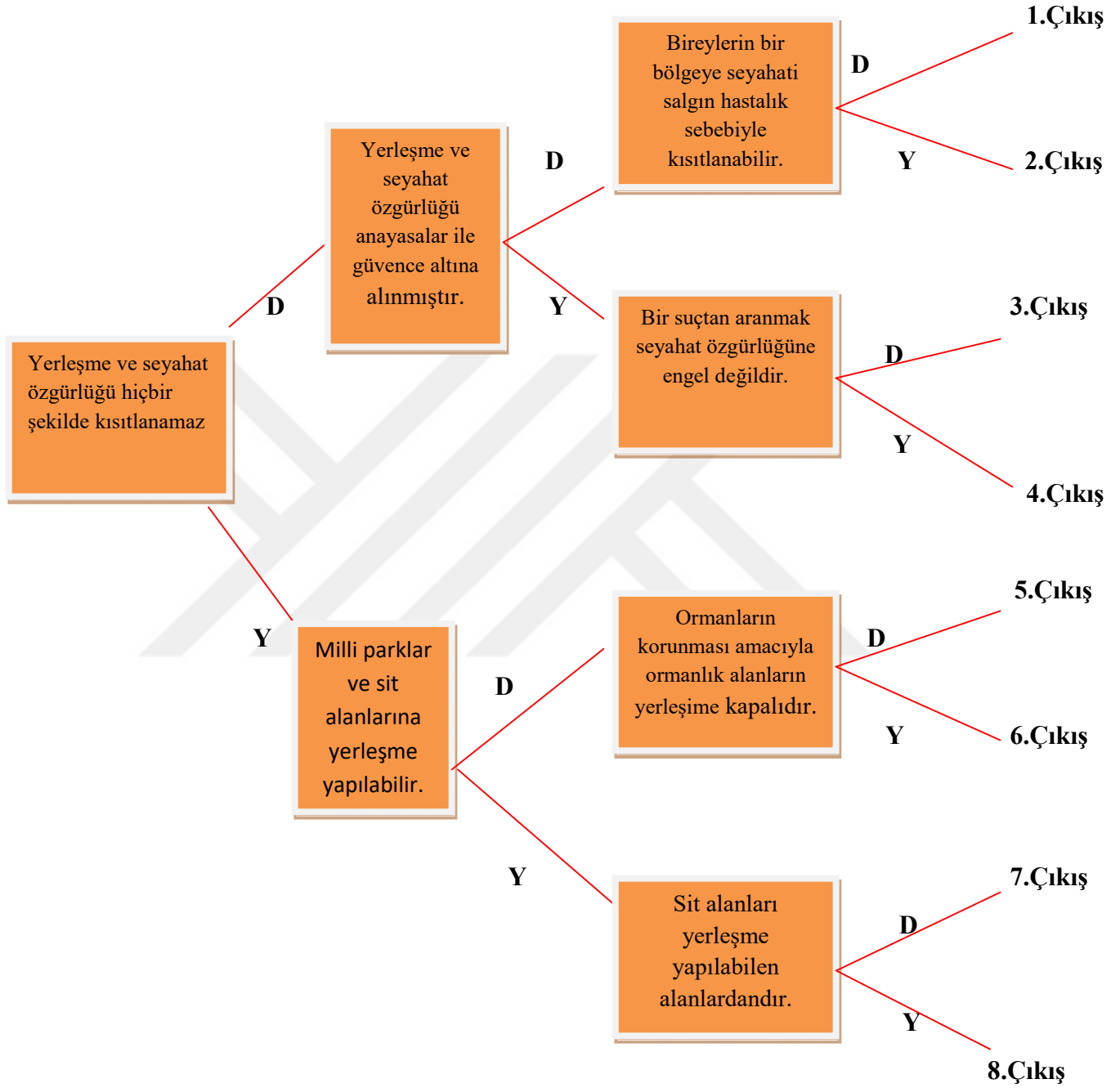
3.Seyahat ettikten sonra hayatınızda ne gibi değişiklikler meydana geldi?



5.Tekrarlama: Öğrencilere verilen çalışma yapraklarını öğrenciler bireysel olarak yapacaklardır.

Çalışma Yapağı

A.Aşağıda yer alan doğru çıkış kapısını bulunuz.



1.Aşağıda yer alan soruları cevaplandırınız.

I- Salgın hastalıklar

II- Çeşitli suçlardan aranıyor olmak

III-Olağanüstü hal bölgelerine konulan yasaklar

IV-Çarpık kentleşmeyi önlemek için bazı bölgelere göçün engellenmesi

Yukarıda durumlardan hangileri olması durumunda yerleşme ve seyahat özgürlüğü kısıtlanabilir?

- A) I ve II
- B) III ve IV
- C) I - II - III
- D) I - II - III - IV

2. Aşağıda Türkiye’de bazı yerler verilmiştir. Yerleşme yapılamayacak olan alanlardaki kutucukları işaretleyiniz.

- Efes Antik Kenti
- Topkapı Sarayı
- Uşak’ta bir bireye ait arazi
- Devlet arazileri
- Ormanlık alanlar
- Göbekli tepe

☐
☐
☐
☐
☐
☐

6.Kutlama: Aşağıda yer alan soru tüm sınıfa sorularak gönüllü öğrencilerden soruyu cevaplandırmaları istenir. Soruya cevap veren öğrenciler tüm sınıf tarafından alkışlanarak atlas ile ödüllendirilir.

Soru: Yerleşme ve seyahat özgürlüğü hakkımız olmasaydı ne gibi zorluklar ile karşılaşabilirdik?