



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİNDE KUANTUM ÖĞRENME YAKLAŞIMININ
UYGULANMASI ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Handan ÇELİK
ORCID: 0000-0003-1125-5386

Danışman
Prof. Dr. Zehra GÖRE
ORCID: 0000-0002-9917-3651

Konya – 2021

ÖN SÖZ

21. yüzyılda küreselleşeme, bilgi toplumu ve postmodernizm olarak adlandırılan değişimlerin eğitim bilimleri alanına çok önemli yansımaları olmuştur. Eğitime yeni bakış açıları ve kavramlar getiren bu yaklaşımların özü, çok kanallı esnek eğitim ve yaşam boyu eğitim şeklinde özetlenebilir. Eğitimde, öğretim yerine öğrenmeyi ön plana çıkaran bu anlayışta vurgu, öğrenen üzerine olup öğrenen, eğitimin ortak paydası haline gelmiştir. Eğitimde meydana gelen bu değişimler, eğitim sisteminin yapı ve işleyişi ile öğrenme-öğretme sürecini derinden etkilemiş, öğretim programlarının içerik ve sunumu önemli oranda değişmiştir. Özellikle yapılandırmacılığın etkisiyle gelişen çağdaş yeni yaklaşımda, öğretim programlarının içeriği, dogmatik bilgiler yerine, duruma ilişkin çözümlenmelerden oluşmakta ve bunların sunumu, pasif alıcı konumundaki öğrencilere bilgi aktarma şeklinde değil, öğrencinin aktif olarak katıldığı problem çözme ve etkileşim biçiminde gerçekleşmektedir.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını, zekâ türlerini, beyin temelli bir öğretimle birleştiren yeni yaklaşımların dikkate alınması eğitimin niteliğini arttırarak daha donanımlı, eleştirel düşünebilen, kendini yeterince ifade edebilen, yaratıcı bireylerin yetişmesine katkıda bulunmaktadır. Bu katkının somutlaştırılıp eğitimcilere ve öğrencilere yeni bir bakış açısı kazandırmayı hedefleyerek yapılan bu çalışmanın ortaya çıkmasındaki en büyük etken son yıllarda her alanda uygulanmaya başlanan kuantum düşüncenin öğrenmeye olan yansımalarının olumlu yönde olmasıdır. Alan yazına bakıldığında kuantum öğrenme yaklaşımının genellikle fen bilimleri alanında uygulandığı görülmüş bunun yanı sıra yabancı dil öğretimi alanında da uygulandığı çalışmalara rastlanmıştır. Ancak Türkçe dersinde kuantum öğrenme yaklaşımının kullanıldığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Oysaki kuantum öğrenme, Türkçe öğretim programında da vurgulandığı gibi öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımını ve bireysel özelliklerini geliştirmeyi esas almaktadır. Bu nedenle araştırmada öğrenme üzerinde olumlu etkileri olan kuantum öğrenmenin Türkçe dersinde uygulanabilirliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

“Ortaokul Türkçe Dersinde Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Uygulanması Üzerine Bir Eylem Araştırması” başlıklı bu araştırmanın birinci bölümünde “problem durumu”, “araştırmanın amacı”, “araştırmanın önemi”, “varsayımlar”, “sınırlılıklar” ve “tanımlar” a yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi yer

almakta olup bu bölümde öncelikle “Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi” dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ekseninde açıklanmış, araştırmada uygulanacak öğretim planını şekillendireceği düşünüldüğünden cumhuriyetten günümüze dek kullanılan Türkçe öğretim programları ele alınmıştır. İkinci olarak “Kuantum Öğrenme Yaklaşımı” kuantum düşünce, kuantum öğrenme, kuantum öğrenmenin dayandığı temeller, kuantum öğrenme döngüsü ve uygulama basamakları, kuantum öğrenmede kullanılacak beceriler ve teknikler açıklanmış, öğretim yaklaşımlarının eğitimde ve Türkçe öğretiminde kullanılmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmada kuantum öğrenmenin öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik kaygı ve tutumlarına etkisinin belirlenmesine yönelik alt problem bulunması nedeniyle “kaygı” ve “tutum” kavramları tanımlanmıştır. İkinci bölümde son olarak araştırma konusuna yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümü olan yöntem başlığında “araştırmanın modeli”, “araştırmanın çalışma grubu”, “veri toplama araçları”, “veri toplama süreci”, “verilerin analizi” ve “araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği” hakkında açıklamalar bulunmaktadır.

Araştırmanın dördüncü bölümde çalışmanın amacı doğrultusunda nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Beşinci bölümde araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçların alan yazındaki araştırmalarla karşılaştırılması suretiyle oluşturulan tartışma ve araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle oluşturulan öneriler yer almaktadır.

Tez yazım sürecinde bana hiçbir konuda desteğini esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Zehra GÖRE’ye, değerli katkılarıyla çalışmanın olgunlaşmasını sağlayan hocalarım Doç. Dr. Murat ATEŞ’e ve Prof. Dr. Ömer BEYHAN’a minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım sırasında gece gündüz demeden değerli fikirlerini sunan arkadaşlarım Gülşen ÖZTÜRK’e ve Emine SUR’a; yardım ve destekleri için Arş. Gör. Fatih ÇAMCI’ya teşekkür ederim. Bu süreçte sabır ve motivasyon kaynağım olan eşim Ercan ÇELİK’e; sıkıldığımda sığındığım limanlarım, tertemiz yüreklerini kocaman açarak ‘anne’ deyişleriyle içimi huzurla dolduran, masum ve anlayışlı nadide ikiz

çiçeklerim Azranur ve Dilruba ÇELİK'e; maddi ve manevi desteklerini hep arkamda hissettiğim babama, anneme ve kardeşim Selçuk GÜRLER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca doktora öğrenimim boyunca TÜBİTAK'a, 2211-A numaralı doktora burs programı ile verdiği kıymetli destek için teşekkür ederim.

Handan ÇELİK

KONYA- 2021

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	v
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	viii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	ix
TABLOLAR LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
RESİMLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR	xvi
ÖZET	xvii
ABSTRACT.....	xviii
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Sayıtlar	5
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar	6
2 ALAN YAZIN	9
2.1 Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi	9
2.1.1 Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri	10
2.2. Ortaokul Türkçe Öğretim Programları.....	18
2.2.1. 1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı	19
2.2.2. 1929 Ortaokul Türkçe Programı	19
2.2.3. 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı.....	20
2.2.4. 1938 Ortaokul Türkçe Programı	20
2.2.5. 1949 Ortaokul Türkçe Programı	21
2.2.6. 1962 Ortaokul Programı	21
2.2.7. 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı	21
2.2.8. 2005/2006 ve 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programları	22
2.2.9. 2015 Türkçe Öğretim Programı	23
2.2.10. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı	24
2.2.11. 2018/2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı	25
2.3. Kuantum Öğrenme Yaklaşımı	27
2.3.1. Kuantum Düşünce.....	27
2.3.2. Kuantum Öğrenme	29

2.3.3. Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Dayandığı Temeller	31
2.3.4. Kuantum Öğrenme Döngüsü ve Uygulama Basamakları	41
2.3.5. Kuantum Öğrenmede Kullanılabilecek Beceriler ve Teknikler.....	43
2.4. Öğretim Yaklaşımlarının Eğitimde ve Türkçe Eğitiminde Kullanılması	47
2.5. Kaygı.....	48
2.6. Tutum.....	50
2.7. İlgili Araştırmalar.....	51
2.7.1. Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Araştırmalar	51
2.7.2. Türkçe Dersinde Öğrenme Yaklaşımlarının Kullanıldığı Çalışmalar	63
3 YÖNTEM	76
3.1. Araştırmanın Modeli	76
3.1.1. Eylem Araştırması Deseni	76
3.1.2. Eylem Araştırması Süreci	79
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	83
3.2.1. Uygulama Okulu ve Katılımcılar	83
3.3. Veri Toplama Araçları	84
3.3.1. Dinleme Becerisine Yönelik Tutum ve Kaygı Ölçekleri	84
3.3.2. Konuşma Becerisine Yönelik Tutum ve Kaygı Ölçekleri	85
3.3.3. Okuma Becerisine Yönelik Tutum ve Kaygı Ölçekleri	86
3.3.4. Yazma Becerisine Yönelik Tutum ve Kaygı Ölçekleri	87
3.3.5. Öğrenci Günlükleri	89
3.3.6. Araştırmacı Günlükleri	89
3.3.7. Görüşme	89
3.4. Veri Toplama Süreci	89
3.4.1. Eylem Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması	89
3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	93
3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği	94
4 BULGULAR.....	95
4.1. Nicel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular	95
4.1.1. Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Göre Gerçekleştirilen Öğretimin Öğrencilerin Dört Temel Dil Becerisine Yönelik Tutumlarına Etkisine İlişkin Bulgular.....	95
4.1.2. Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Göre Gerçekleştirilen Öğretimin Öğrencilerin Dört Temel Dil Becerisine Yönelik Kaygılarına Etkisine İlişkin Bulgular.....	105
4.2. Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular.....	115
4.2.1. Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Göre Yürütülen Türkçe Dersi Öğretim Sürecine İlişkin Bulgular	115
4.2.2. Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	168
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	181

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	181
5.2. Öneriler	187
5.2.1. Uygulama Sürecine Yönelik Öneriler.....	187
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	188
KAYNAKÇA.....	190
EKLER	212
EK-1 Meb İzin Yazısı	212
EK-2: Ölçek İzinleri.....	213
Ek-3 Kuantum Öğrenme Eylem (Ders) Planları	216
Ek-4: Öğrenci Günlüklerinden Örnekler	259
Ek-5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	260
Ek-6: Uygulamadan Fotoğraflar	261
Ek-7: Eylem Araştırması Eğitimi Sertifikası	265
Ek-8: Özgeçmiş.....	266

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Ortaokul Türkçe Dersinde Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Uygulanması Üzerine Bir Eylem Araştırması başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **268** sayfalık kısmına ilişkin 19/10/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%3** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

19/10/2021

Handan ÇELİK

Prof. Dr. Zehra GÖRE

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

19/10/2021

Handan ÇELİK

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1 Kuantum ve Newton Düşünce Arasındaki Farklar	29
Tablo 2.2: Bilişsel ve Duygusal Zekâ Arasındaki Farklar	41
Tablo 3.1.1: Uygulama Takvimi	82
Tablo 3.3.1: Dinleme Tutum Ölçeği Güvenirlik Testi	84
Tablo 3.3.2: Dinleme Kaygısı Ölçeği Güvenirlik Testi	85
Tablo 3.3.3: Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği Güvenirlik Testi	86
Tablo 3.3.4: Konuşma Kaygısı Ölçeği Güvenirlik Testi	86
Tablo 3.3.5: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik Testi	87
Tablo 3.3.6: Okuma Kaygısı Ölçeği Güvenirlik Testi	87
Tablo 3.3.7: Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Güvenirlik Testi	88
Tablo 3.3.8: Yazma Kaygısı Ölçeği Güvenirlik Testi	88
Tablo 3.4.1: Uygulama Aşamasında Kullanılacak Program	90
Tablo 4.1.1: Dinleme Tutum Ölçeği Normallik Testi	95
Tablo 4.1.2: Dinleme Tutum Ölçeği Deney Grubu Ön Test Son Test Sonicularının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)	96
Tablo 4.1.3: Dinleme Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test Son Test Sonicularının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)	96
Tablo 4.1.4: Dinleme Tutum Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Erişii Puanlarının Karşılaştırılması	97
Tablo 4.1.5: Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği Normallik Testi	98
Tablo 4.1.6: Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği Deney Grubu Ön Test Son Test Sonicularının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)	98
Tablo 4.1.7: Konuşma Kaygısı Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test Son Test Sonicularının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)	99
Tablo 4.1.8: Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Erişii Puanlarının Karşılaştırılması	100
Tablo 4.1.9: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Normallik Testi	100
Tablo 4.1.10: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Deney Grubu Ön Test Son Test Sonicularının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)	101
Tablo 4.1.11: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test Son Test Sonicularının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)	102

Tablo 4.1.12: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	102
Tablo 4.1.13: Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Normallik Testi.....	103
Tablo 4.1.14: Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Deney Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi).....	103
Tablo 4.1.15: Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi).....	104
Tablo 4.1.16: Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	105
Tablo 4.1.17: Dinleme Kaygısı Ölçeği Normallik Testi.....	105
Tablo 4.1.18: Dinleme Kaygısı Ölçeği Deney Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi).....	106
Tablo 4.1.19: Dinleme Kaygısı Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi).....	107
Tablo 4.1.20: Dinleme Kaygısı Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	107
Tablo 4.1.21: Konuşma Kaygısı Ölçeği Normallik Testi.....	108
Tablo 4.1.22: Konuşma Kaygısı Ölçeği Deney Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi).....	109
Tablo 4.1.23: Konuşma Kaygısı Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi).....	109
Tablo 4.1.24: Konuşma Kaygısı Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	110
Tablo 4.1.25: Okuma Kaygısı Ölçeği Normallik Testi.....	110
Tablo 4.1.26: Okuma Kaygısı Ölçeği Deney Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi).....	111
Tablo 4.1.27: Okuma Kaygısı Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi).....	112
Tablo 4.1.28: Okuma Kaygısı Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	112
Tablo 4.1.29: Yazma Kaygısı Ölçeği Normallik Testi.....	113
Tablo 4.1.30: Yazma Kaygısı Ölçeği Deney Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi).....	113

Tablo 4.1.31: Yazma Kaygısı Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi).....	114
Tablo 4.1.32: Yazma Kaygısı Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	115
Tablo 4.2.1: Uygulama Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri	116
Tablo 4.2.2: Dinleme Becerisine Yönelik Uygulama Öncesi Gözlemleri.....	118
Tablo 4.2.3: Konuşma Becerisine Yönelik Uygulama Öncesi Gözlemleri	120
Tablo 4.2.4: Okuma Becerisine Yönelik Uygulama Öncesi Gözlemleri.....	122
Tablo 4.2.5: Yazma Becerisine Yönelik Uygulama Öncesi Gözlemleri	125
Tablo 4.2.6: Birinci Uygulama Haftasına Ait Gözlem Verileri.....	133
Tablo 4.2.7: İkinci Uygulama Haftasına Ait Gözlem Verileri.....	138
Tablo 4.2.8: Üçüncü Uygulama Haftasına Ait Gözlem Verileri.....	143
Tablo 4.2.9: Dördüncü Uygulama Haftasına Ait Gözlem Verileri.....	146
Tablo 4.2.10: Beşinci Uygulama Haftasına Ait Gözlem Verileri.....	150
Tablo 4.2.11: Altıncı Uygulama Haftasına Ait Gözlem Verileri.....	155
Tablo 4.2.12: Yedinci Uygulama Haftasına Ait Gözlem Verileri.....	163
Tablo 4.2.13: Sekizinci Uygulama Haftasına Ait Gözlem Verileri	167
Tablo 4.2.14: Öğrencilerin Dinleme Becerisi Etkinlik ve Materyallerine İlişkin Görüşleri	169
Tablo 4.2.15: Öğrencilerin Konuşma Becerisi Etkinlik ve Materyallerine İlişkin Görüşleri	170
Tablo 4.2.16: Öğrencilerin Okuma Becerisi Etkinlik ve Materyallerine İlişkin Görüşleri	172
Tablo 4.2.17: Öğrencilerin Yazma Becerisi Etkinlik ve Materyallerine İlişkin Görüşleri	173
Tablo 4.2.18: Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin ve Öğrenci Günlüklerinin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temalar	175
Tablo 4.2.19: Öğrencilerin Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenen Türkçe Dersleri ile Diğer Türkçe Dersleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Görüşleri.....	175
Tablo 4.2.20: Öğrencilerin Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenen Türkçe Derslerinin Faydalarına İlişkin Görüşleri	176
Tablo 4.2.21: Öğrencilerin Kuantum Öğrenme Etkinliklerinin Niteliğine İlişkin Görüşleri	177
Tablo 4.2.22: Öğrencilerin Kuantum Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri.....	178

Tablo 4.2.23: Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenen Türkçe Derslerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşler.....	179
Tablo 4.2.24: Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenen Türkçe Derslerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	180

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1: Kuantum düşünce şeması</i>	28
<i>Şekil 2: Kuantum öğrenmenin dayandığı kuram ve yaklaşımlar</i>	32
<i>Şekil 3: Zekâ türleri</i>	35
<i>Şekil 4: Kuantum öğrenme döngüsü</i>	42
<i>Şekil 5: Mükemmelliğin sekiz anahtarı</i>	45
<i>Şekil 6: Öğrenme ile kaygı arasındaki ilişki</i>	49
<i>Şekil 7: Eylem araştırması döngüsü</i>	80

RESİMLER LİSTESİ

<i>Resim 1: Hacivat-Karagöz perdesi</i>	127
<i>Resim 2: Not-ay çalışmasından örnekler</i>	129
<i>Resim 3: Zihin haritası örnekleri</i>	141
<i>Resim 4: Yazma etkinliği</i>	154
<i>Resim 5: Yapboz etkinliği</i>	158
<i>Resim 6: Fırtınalı bir gün başlıklı yazma çalışması</i>	160
<i>Resim 7: Eş ve zıt anlam bulmacaları</i>	161
<i>Resim 8: Afiş çalışması örnekleri</i>	162
<i>Resim 9: Gezegenin Kimliği etkinliğinden örnekler</i>	165

KISALTMALAR

A.G.: Araştırmacı Günlüğü

BT: Beyin Temelli Ğrenme

G1, G2: Görüşülen Ğrenci 1, Görüşülen Ğrenci 2...

MEB: Milli EĞitim Bakanlığı

NLP: Nrolinguistik Programlama

1, 2...: ÖĞrenci 1, Ğrenci 2...

TV: Televizyon

vb.: Ve benzeri

ÖZET

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİNDE KUANTUM ÖĞRENME YAKLAŞIMININ UYGULANMASI ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Handan ÇELİK

2018 Türkçe dersi öğretim programında dil öğreniminin doğrusal bir faaliyet olmadığı bu sebeple dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı yerine farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada ve dengeli şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin öğrenme stillerinin, ihtiyaçlarının, sosyokültürel farklılıklarının göz önünde bulundurulması etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Daha etkili bir öğrenmenin sağlanması fikrinden yola çıkılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın genel amacı 5. sınıf Türkçe dersinde kuantum öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğini ortaya koymak ve bu yaklaşımın öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik kaygı ve tutumları üzerindeki etkisini ölçmektir. Araştırma, kuantum öğrenme yaklaşımının uygulanma sürecini ortaya koymayı amaçladığı için eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Eylem araştırması, bir öğrenme yaklaşımının nasıl yürütüldüğünün değerlendirmesi için kullanılacak öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek amacıyla gerçekleştirilen bir çalışma sürecidir.

Araştırmanın çalışma grubunu Muğla ili Menteşe ilçesinde bulunan Nazmi Zehra İyibilir Ortaokulu'ndaki iki şubede öğrenim gören toplam otuz sekiz 5. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öncelikle gözlemler ve öğrenme stilleri testi aracılığıyla öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin ihtiyaçları ve öğrenme stilleri belirlenmiştir. On dokuz kişilik şubelerden birinde kuantum öğrenme yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe dersleri işlenmiş olup diğer şube nicel verilerin karşılaştırılması amacıyla kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, 2019-2020 eğitim öğretim yılında 28.11.2019 - 17.04.2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri çeşitli ölçme araçlarıyla; nitel verileri ise 'gözlem formları', 'araştırmacı günlükleri', 'öğrenci günlükleri', yarı yapılandırılmış görüşme formları' olmak üzere çeşitli nitel ve nicel veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri, SPSS 22.00 programından yararlanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel ve içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Nitel verilerin analiz sürecinde Nvivo 12 programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda kuantum öğrenme yaklaşımına göre yürütülen Türkçe derslerinin deney grubu öğrencilerinin dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Kuantum öğrenme, öğrencilerin okuma becerisine yönelik kaygı ve tutumlarına olumlu yönde etki etmekle birlikte veriler deney grubu öğrencileriyle karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği görülmektedir. Araştırmanın nitel verileri nicel verileri destekler nitelikte olup öğrencilerin kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerine ilişkin görüşleri olumlu yönde olmuştur. Bu yaklaşımın öğrenci başarısını ve dikkat süresini arttırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencilerin öğrenme yollarını keşfetmelerini sağladığı, öğrenci-öğretmen etkileşimini arttırdığı, öğrencilere kendilerini değerlendirme imkânı tanıdığı, öğrenmeyle birlikte duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini kolaylaştırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, dinleme becerisi, konuşma becerisi, okuma becerisi, yazma becerisi, kuantum öğrenme

ABSTRACT

Department of Turkish and Social Sciences Education
Turkish Education Program
Doctoral Thesis

AN ACTION RESEARCH ON THE USE OF QUANTUM LEARNING APPROACH IN SECONDARY SCHOOL TURKISH LESSONS

Handan ÇELİK

Language teaching is not a linear activity. For this reason, different teaching methods and techniques should be used together and in a balanced way, instead of a single learning-teaching approach, in order to gain four basic language skills in the 2018 Turkish curriculum. Considering students' learning styles, needs and socio-cultural differences while planning the learning and teaching process ensures an effective learning. The aim of this research, which was carried out with the idea of providing a more effective learning, is to put the applicability of the quantum learning approach in the 5th grade Turkish lesson. In addition, it is to determine the effect of this approach on students' anxiety and attitudes towards four basic language skills. Since the research aims to reveal the application process of the quantum learning approach, it is designed as an action research. Action research can be used to evaluate how a learning approach is carried out. It is a study process carried out to understand and improve the quality of education.

The study group of the research consists of a total of thirty-eight 5th grade students studying in the 5th grade of Nazmi Zehra İyibilir Secondary School in Menteşe district of Muğla province. In the research, first of all, the needs and learning styles of the students regarding the Turkish lesson were determined through the observations made during the lesson and the learning styles test applied. Turkish lessons prepared according to the quantum learning approach were taught in one of the nineteen-person branches, and the other branch was chosen as the control group in order to compare the quantitative data. The data obtained in the research were collected between 28.11.2019 - 17.04.2020 in the 2019-2020 academic year. Quantitative data of the research are used with various measurement tools, qualitative data were collected with various qualitative and quantitative data collection tools, such as 'observation forms', 'research diaries', 'student diaries', semi-structured interview forms'. Quantitative data of the research were used from SPSS 22.00 program. Qualitative data were analyzed through descriptive and content analysis. In the qualitative analysis process, Nvivo 12 program was used.

As a result of the analysis of the quantitative data of the research, it was concluded that Turkish lessons conducted according to the quantum learning approach positively affected the attitudes of the experimental group students towards listening, speaking and writing skills and reduced their anxiety. Although quantum learning has a positive effect on students' anxiety and attitudes towards reading skills, when the data are compared with the students in the experimental group, it is seen that there is no significant difference between the two groups. The qualitative data of the research support the quantitative data, and the students' views on Turkish lessons taught according to the quantum learning approach were positive. It has been concluded that this approach increases student success and attention span, facilitates learning, enables students to discover learning ways, increases student-teacher interaction, allows students to evaluate themselves, and facilitates the expression of emotions and thoughts along with learning.

Keywords: Turkish teaching, listening skill, speaking skill, reading skill, writing skill, quantum learning

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

“Ortaokul Türkçe Dersinde Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Uygulanması Üzerine Bir Eylem Araştırması” isimli çalışmanın bu bölümünde araştırmanın “problem durumu”, “araştırmanın amacı”, “araştırmanın önemi”, “varsayımlar”, “sınırlılıklar” ve “tanımlar”a ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Bilgi ve teknoloji çağının yaşandığı günümüz dünyasında insanların beklenti ve gereksinimlerinde hızlı değişiklikler meydana gelmektedir. Bu değişim eğitim sistemlerinde de değişiklikler ve güncellemeler yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu nedenle eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alan, çağın gereklerine uygun öğretim yaklaşım, model, yöntem ve teknikleri kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim ve öğretimin daha verimli hâle gelmesi için yapılandırmacı yaklaşımdan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına, çoklu zekâ kuramından işbirlikli öğrenme yaklaşımına, beyin temelli öğrenme yaklaşımından kuantum öğrenme yaklaşımına kadar birçok yeni öğretim anlayışı ile öğrenci, öğretmen, okul ortamı ve hatta öğretim programları için en doğru ve verimli olan öğretim sürecine ulaşılmaya çalışılmıştır. Dünyadaki ve ülkemizdeki eğitim sisteminde nitelikli bireyler yetiştirmek en temel amaçlardan biri haline gelmiş ve bu nedenle eğitimin önemi giderek artmıştır. Üst düzey zihinsel becerilerin ve yeteneklerin gelişmesi alanında yapılan araştırmalara göre, öğrenme sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin daha iyi öğrendikleri ortaya çıkmıştır (Harris, Marcus, McLaren ve Fey, 2001: 311). Bireylerin öğrenme hızı, dikkati, ilgisi, öğrenme stilleri bakımından farklılıklar gösterdiğini ortaya koyan çalışmalar giderek artmakta dolayısıyla eğitimde bu farklılıklara dikkat edilmesinin önemi giderek daha iyi anlaşılmaktadır. Türkçe öğretiminde öğrenme öğretme yaklaşımlarının araştırma konusu edildiği çalışmalara bakıldığında bu yaklaşımların dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi, kelime öğretimi gibi alanlarda uygulandığı ve olumlu sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Ülkemizde 2005 yılından itibaren öğretim programlarında, bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrenci merkezli bir anlayışın olması gerektiği vurgulanmıştır. 2005 yılında yayımlanan Türkçe öğretim programı da bu anlayışa göre hazırlanmış, “Ne

öğretilmeli?” sorusu yerine “Nasıl öğretilmeli?”, “Öğrenmede öğrenci nasıl daha aktif hâle getirilir?”, “Anlamlı ve kalıcı öğrenmenin yolları nelerdir?” sorularıyla yakinen ilgilenilmeye başlanmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde gerek diğer derslerin gerekse Türkçe dersinin öğretiminde bu soruların irdelenerek daha iyi ve etkili bir öğretimin nasıl yapılabileceği noktasında öğrenme yaklaşımlarından faydalanıldığı görülmektedir. Türkçe öğretiminde farklı yaklaşımların kullanılmasının, kalıcı öğrenmeyi sağladığı; öğrencileri daha aktif kılarak onların sorgulayan, değerlendiren ve yorumlayan bireyler olmasına katkı sunduğu; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu ortaya koyulmuştur (Gelen, 2003; Bölükbaş, 2004; Karabay, 2005; Albayrak, 2006; Aktaş, 2006; Çörek, 2006; Gümüş, 2006; Kaya, 2006; Kuşdemir Kayıran, 2007; Kılınç, 2008; Akçay, 2009; Selmanoğlu, 2009; Görgün, 2010; Karadağ, 2010; Maden, 2010; Çayır Alihanoglu, 2011; Bozpolat, 2012; Girgin, 2012; Yönez, 2012; Savaş, 2013; Tağa, 2013; Dereköy, 2014; Nurses, 2014; Akın, 2015; Dönmez, 2017; Ulu, 2017; Bulut, 2018; Asmaz, 2019; Özçetin, 2019; Sarı, 2019; Şentuğ, 2019; Alyıldız Uğurlu, 2019; Türkan, 2020).

Etkili bir Türkçe öğretiminin yapılması için kullanılabilecek yaklaşımlardan biri de kuantum öğrenmedir. Kuantum öğrenme, en verimli araştırma ve aktarma yöntemlerini, en etkili sınıf yönetimi tekniklerini ve liderlik modellerini, en iyi uygulamaları ve bunların nedenlerini işe katan kapsamlı ve birçok kuramın sentezi niteliğinde bir yaklaşımdır (Usta, 2006: 21). Modern eğitim yaklaşımlarının bir sentezi olarak görülen kuantum öğrenme genel anlamda beyin temelli öğrenme yaklaşımı ve suggestopediyayı temel almakla birlikte çoklu zekâ kuramı, nörolingüistik programlama (NLP), hızlandırılmış öğrenme, ikili beyin teorisi, üçlü beyin teorisi, öğrenme biçimleri, holistik (bütüncül) öğrenme ve duygusal zekâ gibi kuramlardan da beslenmektedir (Ekici, 2013: 473-474).

Kuantum öğretim, farklı enstrümanlardan değişik seslerin çıkmasına rağmen sonuçta tek bir müziğin ortaya çıktığı bir orkestra gibidir (Deporter, Reardon ve Nourie, 1999: 27). Orkestra şefinin amacının farklı notaları kontrol ederek güzel bir müzik ortaya çıkarmak olmasına benzer şekilde öğretmenin de amacı farklı karakterlere, öğrenme stillerine ve çevre şartlarına sahip öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktır.

Ülkemizde kuantum öğrenme üzerine yapılan çalışmaların fen bilimleri alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak kuantum düşüncenin akla gelen her alandaki etkililiği dikkate alınarak dil öğretiminde de etki sonuçlar ortaya koyabileceğine ilişkin çalışmalar da yapılmaya başlanmıştır (Abdullah, 2012; Hanbay, 2009; Huda, 2013; Kristiani ve Saragih, 2012; Suwarni vd., 2014; Trice, 2012; Altın, 2018). Türkçe öğretimi alanında ise kuantum öğrenme yaklaşımına ilişkin yalnızca bir araştırma yapılmış olup bu araştırma sadece yazma becerisi ve yazma tutumu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik deneysel bir araştırmadır (Aydın, 2018). Dolayısıyla kuantum öğrenmenin Türkçe derslerinde uygulanabilirliğini ortaya koyan yazma haricindeki dil becerilerinin öğretiminde etkililiğini ortaya koyan çalışmaların yapılmamış olduğu anlaşılmaktadır. Alandaki bu eksikliğin giderilmesi amacıyla Türkçe dersinde kuantum öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğini ortaya koymak ve öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik kaygı ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemek bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf Türkçe dersinde kuantum öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğini ortaya koymak ve bu yaklaşımın öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik kaygı ve tutumları üzerindeki etkisini ölçmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe dersinde uygulanan kuantum öğrenme yaklaşımının öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik tutumları üzerinde etkisi var mıdır?

1.1. Deney grubu öğrencilerinin dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yönelik tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Kontrol grubu öğrencilerinin dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yönelik tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yönelik tutum testi fark (Erişi) puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Türkçe dersinde uygulanan kuantum öğrenme yaklaşımının öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik kaygıları üzerinde etkisi var mıdır?

2.1. Deney grubu öğrencilerinin dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yönelik kaygı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.2. Kontrol grubu öğrencilerinin dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yönelik kaygı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yönelik kaygı testi fark (Erişi) puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Beşinci Sınıf Türkçe dersinin öğretim süreci kuantum öğrenme yaklaşımına göre nasıl düzenlenebilir?

4. Öğrencilerin kuantum öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türkçe derslerine ilişkin görüşleri nelerdir?

4.1. Öğrencilerin kuantum öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen derslerde kullanılan etkinlik ve materyallere yönelik görüşleri nelerdir?

4.2. Öğrencilerin kuantum öğrenme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Günümüzdeki eğitim anlayışında yaratıcı düşünen, sorumluluk alan, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme gibi becerilere sahip olan, araştırma yapan insan nitelikleri ön plandadır. Bu niteliklerle donanmış bireyleri yetiştirmek öğrencideki farklı ilgi, gereksinim ve yetenekleri ortaya çıkarmak ve öğrenciyi merkeze almakla mümkündür. Bunun sağlanabilmesi için izlenecek yollardan biri de farklı öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinden faydalanmaktır. Bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişmekte olduğu özellikle ilk ve ortaokul düzeyinde öğretim yaklaşımlarının kullanılmasının önemi oldukça büyüktür (Altın, 2018: 2). 2018 Türkçe öğretim programında dil öğretiminde farklı yaklaşımların kullanılmasının ne kadar gerekli ve önemli olduğu şu ifadelerle açıklanmıştır:

“Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazırbulunmuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir (MEB, 2018: 8-9).”

Araştırmada kullanılacak olan kuantum öğrenme yaklaşımı, Türkçe öğretim programında da vurgulandığı gibi öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımını ve bireysel özelliklerini geliştirmeyi esas alır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını, öğrendikleri bilgileri içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine olanak tanıyarak öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılar. Ayrıca kuantum öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayan bir yaklaşımdır. İlgili alan yazın incelendiğinde sosyal bilimler ve dil öğretimi alanlarında kuantum öğrenme yaklaşımının uygulandığı çalışmalar yapılmış olsa da yaklaşımın daha çok fen bilimleri alanında uygulandığı görülmektedir (Güler ve Yazıcı, 2018: 100). Kuantum öğrenme, birçok yaklaşımın süzgeçten geçirilmiş ve sentezlenmiş halidir (Ayvaz Tuncel, 2010: 292). Bu nedenle kuantum öğrenmenin bütün derslerde kullanılacak etkili bir öğrenme yaklaşımı olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle kuantum öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde kullanılmasının hem eğitim öğretme süreci açısından hem de öğrenciler açısından yararlı olacağı ve araştırmanın Türkçe dersinde farklı bir yaklaşımdan yararlanmak isteyen öğretmen ve araştırmacılara yeni bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada ulaşılan sonuçların alan yazına katkı sağlaması ve bundan sonraki çalışmalar için yol gösterici olması beklenmektedir.

1.4 Sayıtlar

Bu araştırmadaki sayıtlar şunlardır:

1. Öğrencilerin uygulama sürecinde kullanılan testleri, kaygı ve tutum ölçeklerini samimi olarak cevaplandıkları kabul edilmiştir.

2. Sınıf ortamının kuantum öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlandığı varsayılmıştır.

3. Araştırmacının objektif davrandığı ve araştırmanın bütün aşamalarında bilimsel verilerin temel alınarak ilerlendiği varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırma;

· Muğla ilinde eğitim öğretim veren Nazmi Zehra İyibilir Ortaokulunun 5. sınıfında öğrenim gören 38 öğrenci ile,

· 2019- 2020 Eğitim Öğretim Yılı ile,

· Nitel veriler için gözlem, günlük ve görüşmelerden; nicel veriler için ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Kuantum Öğrenme Yaklaşımı: Her yaş grubundaki öğrenenler için kısa zamanda çok zorlanmadan, yeteneklerinin farkında olarak nitelikli öğrenmeler gerçekleştirmelerini ve bireylerin kendilerinin farkına varmalarını sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır (Ekici, 2013: 474). Beyindeki tüm sinirsel ağları kullanarak, anlamlı bilgi oluşturmak için, yapıları özel ve bireysel bir şekilde bir arada tutmayı hedefler. (Vella, 2002: 61).

Dinleme: “Konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir.” (Demirel, 1996: 33).

Konuşma: Gözlem, dinleme ve okuma yoluyla edinilen duygu, düşünce ve bilgilerin dilsel işaretler kullanılarak arka arkaya dizilmesi, işlenmesi ve sıralanmasıdır. (Baş, 2002: 51).

Okuma: Okuma, “Basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlamadır.” (Temizkan, 2009: 1).

Yazma: “Yaşananların, görülenlerin, duyulanların ve incelenen olayların yazıyla ifade edilmesidir.” (Arıcı, 2008: 8).

Kaygı: “Nedeni açık bir şekilde olmayan korku ya da karşılanamayan isteklerden meydana gelen sıkıntıdır” (Hançerlioğlu, 1993: 223).

Tutum: “İnsanların herhangi bir nesne, insan ve konulara ilişkin olumlu veya olumsuz duygularıdır” (Petty ve Cacioppo, 1996: 21).

Suggestopedia: Suggestopedia, hızlandırılmış öğrenme ile iç içe olan, akla ve/veya bilince dayalı olmayan etkileri denetim altına alıp öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde yeniden yönlendirmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Hengirmen, 2006: 29). Bu yöntemde olumlu öğrenme psikolojisi sayesinde öğrenmenin daha kolay gerçekleşeceği savunulmaktadır (Doğan, 2012: 306).

Hızlandırılmış Öğrenme: Öğrenmenin bilinç ve bilinçdışı boyutta gerçekleştiğini; kaygı, stres ve önyargılar olmadığında kolaylaşacağını ve öğretimde beynin çalışma ilkelerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulayan öğretim modeli (Akbiyık, 2007: 10).

Beyin Temelli Öğrenme: Beyin temelli öğrenme (BTÖ), kimya, biyoloji, nöroloji, bilgisayar destekli nöroloji, genetik psikoloji ve sosyoloji gibi farklı çalışma alanları ile iç içe olan öğrenmeyi düşünme yöntemidir (Duman, 2009: 66).

Çoklu Zekâ Kuramı: Her bir bireyin zekâ düzeyinin özerk güçler veya yetenekler tarafından meydana geldiğini ve sekiz zekâ türünün var olduğunu savunan kuramdır (Demirel, Başbay ve Erdem 2014).

Nörolingüistik Programlama (NLP): Richard Bandler tarafından 1970’li yıllarda oluşturulan NLP iş dünyası, sağlık, eğitim gibi temelinde insan ve insanlar arası ilişkilerin yer aldığı tüm dallarda uygulanabilir nitelikte bilişsel bir tekniktir (Salkım, 2005: 21).

Holistik Öğrenme: Öğrenenin bütün kişiliğini beslemek ve bireylerin kendi toplumları ve doğal çevreleri içinde daha bilinçli biçimde yaşamalarına yardım eden öğrenme yaklaşımıdır (Şimşek, 2008: 6).

Duygusal Zekâ: 1990 yılında ortaya çıkarılan duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve diğerlerinin hislerini/duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bilgiyi

düşünme ve eylemlerinde kullanabilme becerisi olarak açıklanmaktadır (Cherniss, 2000: 15).

BÖLÜM 2

2 ALAN YAZIN

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal/kavramsal çerçevesi hakkında bilgi verilmektedir. İlk olarak araştırmanın uygulama aşamasında kullanılacak ders planlarının hazırlanmasında yol gösterici olacağı düşünüldüğünden ana dili öğretimi bağlamında Türkçe öğretiminin temel bileşenleri, Türkçe öğretim programlarının yapısı ve programların dayandığı felsefeler açıklanmakta daha sonra araştırmacının odak noktası olan kuantum öğrenme yaklaşımı tanımlanmakta ve yaklaşımın Türkçe öğretiminde kullanılmasına ilişkin bileşenler ele alınmaktadır. İlgili araştırmalar bölümünde ise çalışmanın temel yapısını destekleyeceği düşünüldüğünden kuantum öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalara ve Türkçe dersinde öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1 Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi

Ana dili, kişinin ilk olarak annesinden ve yakın ailesinden daha sonra da sosyal çevresinden edindiği, bireyin toplumla en güçlü bağlarının oluşmasını sağlayan, en iyi kullandığı ve hâkim olduğu dildir (Aksan, 2000; 81; Topaloğlu, 1989: 24; Oruç, 2016: 314).

Türkçe derslerinin temel amaçlarını kişinin dinlediğini ve okuduğunu doğru ve tam bir şekilde olarak anlaması, okuma alışkanlığı ve zevkini kazanması, duygu, düşünce ve izlenimlerini belli bir amaca yönelik olarak açık ve anlaşılır bir şekilde sözlü veya yazılı olarak anlatabilmesi olarak sıralamak mümkündür (Kavcar, 1996: 17). Dolayısıyla Türkçe öğretiminin ana hedefi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisinin geliştirilmesidir. 1924 yılından bu yana geliştirilen Türkçe dersi öğretim programları zaman içerisinde değişikliğe uğrayarak günümüzdeki halini almış olsa da yukarıda sıralanan temel amaçlar doğrultusunda hazırlanmıştır. Türkçe öğretim programlarının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği bilgi ve beceriler öğretim kademelerine göre büyük bir farklılık göstermemekte birbirleriyle örtüşüm içinde birikimli olarak ilerlemektedir. Sever (2015: 6), öğretimin tüm aşamaları için ana dili öğretiminin amaçlarını aşağıdaki gibi maddelendirmiştir:

1. Türkçeyi öğrencilere sevdirmeye, onları Türkçeyi bilinçle ve özenle kullanmaya yöneltme ve dilin kurallarını sezdirip benimsetmek.

2. Öğrencilerin gördüklerini, dinlediklerini ve okuduklarını eksiksiz ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak.
3. Öğrencilerin duygu, düşünce, izlenim ve yaşantılarını sözle ya da yazıyla amaca uygun olarak doğru bir şekilde anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak.
4. Öğrencilere planlı ve sürekli okuma alışkanlığı ve zevki kazandırmak.
5. Öğrencilerin düzeyine uygun kültürel ve sanatsal etkinlikleri dinleme/izleme alışkanlığı kazandırmak.
6. Öğrencilerin duygu ve düşünce evrenini genişletme ve yorum gücü kazandıracak şekilde söz dağarcığını zenginleştirmek.
7. Öğrencilerin Türk yurdunu, ulusunu, doğayı, insanlığı ve yaşamı sevmelerine yardımcı olmak.
8. Öğrencilere Türk ve dünya kültürünü tanıtmak.
9. Öğrencilere doğru, bilimsel eleştirel, doğru, yaratıcı ve yapıcı düşünme yolları kazandırmak.

2.1.1 Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri

Dil becerileri temel olarak anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerinden oluşur. Anlamaya bağlı dil becerileri alıcı; anlatmaya bağlı dil becerileri verici beceriler olarak değerlendirilmektedir. Dinleme ve okuma becerileri, bilgi edinme ve öğrenmeyle ilgili oldukları için alıcı becerilerdir. Konuşma ve yazma becerileri ise bilgiyi yayma işlevine sahip oldukları için verici beceriler olarak tanımlanır (Özdemir, 1983: 11; Yangın, 1998: 36;) Alıcı beceriler, öğrencilerin iyi kavrayıcılar olmalarını, verici beceriler ise iyi anlatabilen, dili iyi kullanabilen bireyler olarak yetişmelerini sağlar (Karatay, 2011: 8).

Temel dil becerilerinin öğrencilere kazandırılması Türkçe öğretim programlarında üzerinde önemle durulan konulardan biridir. Çünkü öğrencilerin anlama ve anlatma

becerilerinin gelişmiş olması sadece Türkçe dersindeki değil diğer derslerdeki başarıyı da önemli ölçüde etkilemektedir (Maden, 2012: 42).

2.1.1.1. Dinleme Becerisi

Bilgi almanın, anlamanın ve öğrenmenin başlıca yollarından biri olan dinleme becerisi ilk edinilen becerilerden biridir. Dinleme işitme, anlama, yeni bilgileri öncekilerle bütünleştirmeyi (Wolff, Marsnik, Tracey ve Nichols, 1983: 42); kişinin verilmek istenen mesajı net bir şekilde anlayabilmesini ve buna tepkide bulunabilmesini (Demirel, 1996: 33); kişiler tarafından belirtilen gereksinim, endişe ve bilgilere dâhil olmayı, onları algılayabilmeyi, yorumlayabilmeyi, hatırlamayı ve yanıtlamayı sağlayan aktif ve dinamik bir süreç (Purdy, 1996: 20) olarak tanımlanmaktadır.

Dilin dört temel becerisi içerisinde en çok kullanılanı dinleme becerisi olmasına rağmen dinleme eğitiminin diğer becerilere göre daha az önemsendiği görülmektedir. Söz konusu yanlışlığın temel sebebi dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığı düşüncesidir. (Ünalın, 2001: 71; Yalçın, 2002: 123; Calp, 2005: 137). Oysaki insanda doğuştan beri var olan beceri işitmedir. Dinleme ise işitmeden farklı olarak ruhsal bir olaydır, işittiğini anlamak için dikkat harcamak ve bir sonuca ulaşmak amacıyla konuşmayı izlemektir (Göğüş, 1978: 228).

Demirel ve Şahinel (1996: 40), dinleme öğretimini dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç aşamadan meydana geldiğini belirtir. Dinleme öncesi aşamada dinleme için gerekli olan araç, gereç ve ortam hazırlanır. Bu fiziksel hazırlıkların yanı sıra zihinsel olarak da öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye ve güdülenmelerini arttırmaya yönelik şarkı, film, video, ses kaydı ve görseller gibi araçlardan yararlanılır.

Dinleme sırasında öğrencilerin dinleme amacını belirlemeleri sağlanmalı, dinleme metni iki kez dinletilmeli, bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını metnin tamamından hareketle belirlemeleri istenmelidir.

Dinleme sonrasındaki aşamada ise metinle ilgili sorular, metnin özetini çıkarma, metinle ilgili karikatür veya resim çizme, metinden hareketle yazı yazma, metni tamamlama gibi çeşitli etkinlikler yapılmalıdır.

Yalçın (2002: 131) dinlemeyi, seçerek, katılımlı ve eleştirel dinleme olarak üç grupta incelerken Yıldız (2013: 193-196) seçici, katılımlı, etkili, eleştirel ve empatik

olmak üzere beş gruba ayırmıştır. Dinlemenin amacına göre söz konusu dinleme türlerinden yararlanılması bu becerinin öğretiminin daha etkili olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle dinleme amacının belirlenmesi dinleyiciler için oldukça önemli bir öncelik olmalıdır.

2.1.1.2. Konuşma Becerisi

Ses ve söz yoluyla gerçekleştirilen bir anlatma sürecini kapsayan konuşma insanî ilişkilerin sürdürülebilmesi için en çok ihtiyaç duyulan önemli bir dil etkinliğidir. İnsanlar arasındaki iletişim büyük oranda, konuşma aracılığı ile gerçekleştirilir (Aktaş ve Gündüz, 2003: 23). Konuşma, doğuştan getirilen bir dil yetisi (Ergenç, 1995: 58); zihinde başlayan ve sözlere doğru uzanan bir süreç (Güneş, 2014: 3); insanın karşısındaki kişi ya da kişileri etkilemek amacıyla kaslarının hareketinden doğan ses ve ışık dalgalarından oluşan psiko-fizik bir eylem (Taşer, 2000: 69) olarak tanımlanmaktadır.

Konuşma eylemi, konuşucunun amacı ve sezdirmeleriyle dinleyicinin çıkarımlarının toplamı (Ergenç, 1995: 43) olarak kabul edilen konuşma eğitim yoluyla geliştirilebilen bir dil becerisidir (Er, 2010: 73). Kişiler arasındaki iletişimi sağlayan bu dil becerisinde duygu ve düşüncenin dile aktarımı gerçekleşmektedir ve konuşmanın etkili olması insanların kendisini daha iyi ifade etmesini ve dolayısıyla daha başarılı ve öz güvenli olmasını sağlar. Bu nedenle etkili konuşma becerisinin kazanılması oldukça önemlidir. Carnegie'ye (1995: 104) göre etkili bir konuşma üç unsurdan oluşur: konuşmayı kimin yaptığı, nasıl dile getirdiği ve ne söylediği. Bu unsurların hepsinde konuşmacının nitelikleri ön plandadır. İyi bir konuşmacıda bulunması gereken nitelikler aşağıdaki gibidir (Taşer, 2000: 79-82; İşcan, 2015: 25; Temizkan, 2017: 207-210):

- İyi bir konuşmacı kendine güvenir.
- Gözlem gücü gelişmiştir ve konuşmanın amacını dinleyiciye göre belirler.
- Etkili bir ses tonu, el ve yüz hareketleri ile birlikte canlı bir dile, hareketli bir üsluba sahiptir.
- Seçtiği konuşma alanlarında geniş bir bilgi birikiminin desteğinden yararlanır.

- Dinleyicisini yakından tanır, konuşma eylemini oluşturan fiziksel öğelerin önemini bilir.
- Kendi kendisinin titiz bir eleştiricisidir.
- İyi bir konuşma doğru ve sağlam bir konuşma yöntemi ile gerçekleştirilir.

Konuşma eğitiminin amacı öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, istek ve hayallerini dilin kurallarına uygun ve etkili biçimde anlatma becerisi kazandırmaktır (Özbay, 2007: 101). Türkçe öğretim programında konuşma becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerin Türkçenin zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini rahatça doğru bir şekilde ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri ve ortaya atılan fikirleri yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2015: 60). Konuşma becerisinin geliştirilmesi için sıklıkla başvurulan başlıca konuşma yöntem ve teknikleri şöyledir (Özbay, 2007: 109-113):

İkna etme: Bir konu hakkında beyan edilen fikirlerin dinleyiciler tarafından benimsenmesini ve kabul edilmesini sağlamayı amaçlayan okuma yöntemidir.

Katılımlı konuşma: Dinleyicilerin konuşma sürecine katıldığı katılımlı konuşmada amaç farklı bakış açıları geliştirmek ve konunun anlaşılmasını kolaylaştırmaktır.

Tartışma: Bir konu üzerinde olumlu ve olumsuz fikirlerin belirtilmesine dayanır. Konu dışına çıkılmadan, saygı ve hoşgörü içerisinde düşüncelerin rahatça söylendiği bir ortam oluşturulmalıdır.

Eleştirel konuşma: Bir konunun olumlu ve olumsuz bütün yönleriyle tarafsız bir şekilde değerlendirilerek konuşulmasıdır. Amaç öğrencilerin yorum becerilerini, çözüm üretme ve fikir beyan etme becerilerini geliştirmektir.

Empati kurarak konuşma: Karşıdakiyle etkili bir iletişim kurarak onun duygu, düşünce ve değer yargılarını anladığını hissettirerek konuşmaktır.

Güdümlü konuşma: Bir konu hakkındaki bilgilerin, duygu ve düşüncelerin etkili bir şekilde anlatılmasına yönelik yapılan konuşmadır.

Serbest konuşma: Öğrencinin herhangi bir konudaki duygularını ve düşüncelerini serbestçe ifade etmesidir.

Yaratıcı konuşma: Öğrencinin etkili ve yaratıcı konuşma yapmasını geliştirmeye yönelik yaptırılan konuşmadır. Farklı bakış açılarının geliştirilmesine olanak sağlar.

Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma: Öğrenciler verilen sözcük, deyim ve atasözlerini konuşmalarında kullanmaları istenir. Böylece onların kendilerini ifade etmeleri sağlanır.

2.1.1.3. Okuma Becerisi

Yazıya geçirilmiş bir metni sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek olarak tanımlanan okuma ile ilgili olarak alan yazında okumayı farklı yönlerden ele alan tanımlar bulunmaktadır.

Göğüş, okumanın fizyolojik ve ruhsal yönlerinin olduğunu vurgulayarak okumayı bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak olarak tanımlar (1978: 60).

Cemiloğlu (2001: 71), okumayı “yazılı bir metni seslendirmek” ve “yazılı bir metni gözle takip ederek anlamaya çalışmak” olarak tanımlayarak “okuma” terimi ile iki ayrı becerinin ifade edildiğini vurgular.

Alan yazında okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama bunları anlamlandırıp kavrama, zihinsel ve düşünsel bir edim, basılı ve bilişsel işlemlerden oluşan bir yorumlama, algılama, ilişki kurma gibi çeşitli öğelerden oluşan karmaşık bir süreç olarak açıklanmaktadır (Özdemir; 1988: 9; Yağcıoğlu ve Değer, 2002: 34, Şahin, 2011: 2, Mete ve Sis, 2016: 11).

Okuma etkinliği fizyolojik, psikolojik ve sosyal yönleri olan bir beceridir. Göz, dudak, dil, gırtlak, ses telleri, diyafram gibi organlar yardımıyla okuma eylemini gerçekleştirilmesi okumanın fizyolojik yönüdür. Okuyucunun okumaya hazır oluşu, okuma düzeneğini kavrayışı, sağlık durumu, zekâ yaşı, toplumsal çevresi ve kişisel yaşantıları ise okumanın psikolojik ve sosyal yönünü ortaya koyar (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 68; Demirel, 1999: 50).

Okuma etkinliği okumanın amacına, imkânlarla, ilgi ve ihtiyaçlara, yaşa, kültürel birikime ve zamana göre farklı biçimlerde gerçekleşen tür, yöntem ve teknikleri vardır (Özbay, 2007: 14-29; Şahin, 2011: 18-56; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 69-71; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013: 131-135):

Sessiz Okuma: Göz hareketleri ile beyinde meydana gelen okuma sürecidir. Akıcı ve hızlı okuma amacıyla yapılan bu okuma türünü birey kendi başına gerçekleştirir.

Sesli Okuma: Gözle algılanan ve zihinle kavranan sözcüklerin konuşma organları yardımıyla söylenmesidir. Sesli okumada esas amaç metnin doğru bir şekilde ve konuşma dilinin özellikleri dikkate alınarak seslendirilmesidir (Calp, 2005: 109). Sözcüklerin doğru telaffuz edilmesi, ses tonunun metne uygun bir şekilde ayarlanması, vurgu ve akıcılığa dikkat edilmesi önemlidir.

Göz Atarak Okuma: Metnin ayrıntıya girilmeden ana hatlarıyla kavranmasıdır.

Etkili Okuma: Okurun yazar tarafından verilen iletiyi alması ve beklenen davranış değişikliğini göstermesiyle etkili okuma gerçekleşir. Etkili okumanın olabilmesi için okuyucunun metni okumadan önce, okuduktan sonra neler öğreneceğini, neden okuduğunu bilmesi gerekir.

Seçmeci Okuma: Okuyucunun ilgi ve ihtiyacına uygun olan metinleri seçmesi, bir metni tamamen okumak yerine odaklanması gereken bölümleri okumasıdır. Daha çok araştırma incelleme yapan okurlar tarafından uygulanır.

Grup olarak okuma: Bu okuma türü işbirliğine dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Öncelikle okuyucular gruplara ayrılır. Daha sonra gruplara metinler dağıtılır, grup üyeleri metni çeşitli açılardan ele alarak değerlendirir. Grup olarak okuma bir fikri savunma, paylaşma, tartışma ve eleştirme kültürünün yerleşmesine katkıda bulunur.

Söz korusu: Bir metnin tamamının veya bölünen parçalarının bir grup öğrenci tarafından birlikte hep bir ağızdan okunmasıdır.

Okuma tiyatrosu: Bir metinde yer alan kahramanların farklı öğrenciler tarafından canlandırılmasıdır. Okuyucu canlandığı kahramanın kişilik özellikleriyle özdeşleşerek ses tonunu ve davranışlarını kahramana uygun olacak şekilde kullanır.

Tartışarak Okuma: Okuyucuların metnin konusuna ilişkin bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarına olanak tanıyan tartışarak okumada karşılıklı bilgi ve görüşlerden yararlanılarak farklı bakış açıları kazandırmak amaçlanmaktadır.

Eleştirel Okuma: Eleştirel okumada amaç okuyucunun metni, tarafsız bir bakış açısıyla duygu, düşünce ve olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurarak okumasıdır.

Hızlı Okuma: Belirli bir zamanda daha fazla kelimeyi anlayarak okuma etkinliğidir (Özbay, 2007: 28). Bu tür okumada, okuma hızı ile gözün esnekliği arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Göz, metin üzerinde sıçramalar yaparken beyne gönderilen resim ve sembollerin anında çözümlenmesi ve anlamlandırılması söz konusudur (Şahin, 2011: 46).

Not Alarak Okuma: Okuma amacına göre okunan metin üzerinde notlar alınmasıyla gerçekleşir. Özetleyerek okuma yapılması kalıcı bir öğrenmenin sağlanmasını ve önemli bilgi ve olayların hatırlanmasını sağlar.

Tahmin ederek Okuma: Okumadan önce veya okuma esnasında metinle ilgili tahminde bulunulmasıyla ortaya çıkan okumadır.

2.1.1.4. Yazma Becerisi

Yazmanın tanımı yapılırken genel olarak kişinin kendisini yazı aracılığıyla anlatabilme yeteneği üzerine yoğunlaşmıştır. Öz'e (2006: 251) göre yazma, duyguların düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı bir biçimde ifade edilmesidir (Öz, 2006: 251). Özbay'a (2007: 115) göre "duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması"; Akyol'a (2000: 42) göre "düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve okunaklı olarak düşünce üretebilme"dir.

Beyinde yapılandırılmış olan bilgiler yazıya dökülürken öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını iyi anlamaları, beyinde bu bilgileri analiz etmeleri gerekir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma bilgidен çok beceri gerektirir. Yazma becerisi diğer tüm becerilerle ilişkili olmakla birlikte diğer dil becerilerine göre daha yavaş gelişir (Yalçın, 2002: 25; Demirel ve Şahinel, 2006: 111; Maltepe;2006: 5; Göçer, 2010: 118). Karatay (2014: 22), bu sorunun dilbilgisi kurallarına sıkı sıkıya bağlı kalma, bu konuda hata yapma endişesi, duygu ve düşünceleri sıralamada güçlük çekme, bilişsel süreçlerin yeteri kadar gelişmemiş olması veya bunları düzene koyamama gibi nedenlerle açıklanabileceğini belirtmektedir.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan tür, yöntem ve teknikler şunlardır (Özbay, 2007: 128-132; Yıldız vd. 2013: 259-263):

Özet çıkarma: Öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir biçimde kendi cümleleri ile anlatabilmelerini sağlar. Öğrencilere bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırması açısından önemlidir.

Eleştirel yazma: Öğrencilere olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerisi kazandırmayı hedefleyen yazma türüdür.

Not alma: Öğrencilerin okudukları veya dinlediklerinde yakaladıkları önemli noktaları seçerek belli sınıflandırmalar yaparak kısaca yazmasıdır. Böylece öğrencilerin bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmeleri ve sistemli çalışma becerisi edinmeleri sağlanmış olur.

Yaratıcı yazma: Öğrencilerin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda dökmesini sağlar. Yaratıcı yazı etkinlikleri ile öğrencinin iç dünyasını tanıma imkânı ortaya çıkar. Bu nedenle oldukça önemlidir.

Kontrollü yazma: Kelimelerin, cümle yapılarının ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun olacak şekilde yazılmasıdır.

Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma: Öğrencilere verilen kavram, kelime, atasözü, deyim veya özlü sözler

Güdümlü yazma: Öğrencilerin bir konuya ilişkin bilgilerini, duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerisi kazanmasını sağlar. Öğretmen öğrencileri bir konu hakkında bilgilendirir ve konu öğrenciler tarafından çeşitli yönleriyle ele alınarak yazıya dökülür.

Grup olarak yazma: Grup olarak yazmada amaç öğrencilerin çevreleriyle ilişki kurmalarını, işbirliği yaparak birlikte yazmalarını sağlamaktır.

Metin tamamlama: Öğrencilerin okuduklarından hareketle bir metnin devamını veya eksik kısımlarını tamamlamaları sağlanır. Böylece onların yorum yapma ve fikir yürütme ve yorum yapma becerileri geliştirilir.

Tahminde bulunma: Metin tamamlamaya yakın özellikte olan bu yöntem öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirerek onların yorum yapmalarını ve fikir üretmelerini sağlar. ,

Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma: Öğrencilerin kendilerine özgü ifade şekillerini ve üsluplarını geliştirmek amacıyla okudukları veya dinledikleri bir metni yeniden yazmaları istenir. Bu yazma türünde “Ben olsaydım bu metni nasıl yazardım?” sorusundan faydalanılır.

Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma: Bu yazma tekniğinde amaç öğrencilerin hangi türde yazmaya yatkın olduklarının belirlenmesi ve yaratıcılıklarının işe katılarak yazmalarının sağlanmasıdır.

Duyulardan hareketle yazma: Öğrencilerin duyularından birinin ve birkaçının harekete geçirilerek kendilerinde uyanan duygu, düşünce, hayal ve izlenimleri yazmaları istenir. Amaç öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirmektir.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan bu tür, yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla öğrencilere kazandırılmak istenen üst düzey düşünme becerileri vardır. Bunlardan ilki konulara sorgulayıcı bir yaklaşımla bakmayı, yorumlamayı ve karar vermeyi sağlayan eleştirel düşünme becerisidir. İkincisi temel bir fikri geliştirme, değiştirme, başka bilgilerle sentezleme ve yeni/farklı bilgiler üretmeyi sağlayan yaratıcı düşünme becerisidir. Bir diğeri iletişim becerisidir ve yazarken hedef kitleyi dikkate almayı, kendisinin veya bir başkasının yazdıklarını anlamayı ve eleştirmeyi kapsar. Dördüncü olarak doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemin çözülmesi amacıyla neyi nasıl yapması gerektiğini araştırma, yazılacakları planlamayı sağlayan araştırma becerisini saymak mümkündür. Yazma becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilere kazandırılmak istenen bir diğeri üst düzey düşünme becerisi problem çözme becerisidir. Problem çözme ile sağlanmak istenen otaya koyulan bir problemi yazılı olarak ifade edilebilmesidir. Bu üst düzey becerilerle birlikte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin kazandırılması yazma öğretiminin temel amaçları arasındadır.

2.2. Ortaokul Türkçe Öğretim Programları

Ortaokul kademesinde cumhuriyetten günümüze kadar uygulamaya konulan 10 farklı öğretim/müfredat programı bulunmaktadır. Bunlar, “1929 Ortamektep Türkçe

Programı”, “1938 Ortaokul Müfredat Programı”, “1949 Ortaokul Türkçe Programı”, “1962 Ortaokul Programı”, “1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı”, “2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı”, “2015 Türkçe Öğretim Programı”, “2017 Türkçe Öğretim Programı”, “2018 Türkçe Öğretim Programı” ve “2019 Türkçe Öğretim Programı”dır.

2.2.1. 1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı

Cumhuriyet döneminin ilk ortaokul Türkçe programı olarak kabul edilen 1924 yılında yayınlanan “1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı”, kıraat, inşad, sarf ve nahiv, imlâ, kitâbet, edebî kıraat” derslerinden oluşmaktadır. Lise birinci kademe olarak belirtilen iki yıllık öğrenim süresi aslında ortaokula denk gelmektedir.

Kıraat ve inşad, konuşma, okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik becerilerin geliştirilmesine yönelik bilgileri içeren başlıklardır. Kıraat vasıtasıyla öğrenciye okuma zevki verilirken aynı zamanda dile hâkimiyetinin arttırılarak öğrencilerin şiveli dil kullanımının önüne geçileceği açıklanır.

1924 programında inşad dersinde kısa şiirlerin yazdırılarak ezberletilmesi, şiirin anlamına ve duygusuna göre okunması gerektiği anlatılır.

Sarf ve nahiv bölümlerinde kelime, hece, hareke ve dilbilgisi kurallarına yönelik açıklamalara yer verilmiştir. İsim, sıfat, zarf, mastarlar, ismi failler, lisanların taksim ve tasnifi, Türkçenin tarihçesi gibi konuların ele alınması gerektiği belirtilir.

İmla bölümünde yazım kurallarının öğrencinin birinin tahtaya çıkarılarak uygulamalı olarak öğretilmesi gerektiği anlatılmaktadır (Maarif Vekâleti, 1924).

Sonuç olarak kıraat derslerinin konuşma becerisini, imla ve kitabet derslerinin yazma becerisini, sarf ve nahiv derslerinin ise dil bilgisini geliştirmeye yönelik olduğunu söylemek mümkündür. 1924 programında dinleme eğitimine yönelik herhangi bir derse veya bilgiye yer verilmediği görülmektedir.

2.2.2. 1929 Ortamektep Türkçe Programı

1929 Ortamektep Türkçe Programı Türkçe derslerinin başlıca gayeleri başlığı ile başlar. Bu başlıkta konuşma, yazma ve okuma ile ilgili öğrencilere kazandırılması

gereken beceriler açıklanır. Bu beceriler doğrudan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerisi olarak ifade edilmemektedir. Örneğin “talebeyi meramını ağızdan ve yazı ile ifade etmeğe alıştırmak” cümlesi konuşma ve yazma becerisinin “ talebede dinlediği ve okuduğu parçalar üzerinde düşünme ve bedî kıymeti takdir etme kabiliyetini inkişaf ettirmek” cümlesi dinleme ve okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir ifadedir. Programda ders dışındaki zamanlarda okunacak metinler tavsiye edilmiş dolayısıyla okumanın bütün yaşam için gerekli olduğu vurgulanmıştır (Maarif Vekâleti, 1929).

Programda ayrıca mesleki ve millî, içtimai, ahlaki gayeler başlıklarına yer verilmiştir. 1929 yılından itibaren tüm ortaokul Türkçe öğretim programlarında amaçlar (gayeler) bölümü bulunmaktadır.

2.2.3. 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı

1931 yılında bütün ortaokul öğretim programları düzenlenmiş, Türkçe derslerinde ise sadece gramer müfredatında değişiklikler yapılmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2006: 9). Türkçe derslerinin başlıca gayeleri açıklandıktan sonra 1, 2 ve 3. sınıflarda sırasıyla gramer, tahrir, kıraat ve edebi kıraat derslerinin kaç saat ve nasıl işleneceğine dair bilgiler verilmiştir (Maarif Vekâleti, 1931).

2.2.4. 1938 Ortaokul Türkçe Programı

Türkçe derslerinin başlıca gayelerinin açıklanarak başlandığı 1938 programı, 1930 programından gramer konularının çıkarılarak yeniden düzenlenerek oluşturulmuştur. Atatürk'ün 1935 yılında Türkçenin yeniden incelenip kurallarının tespit edilene kadar dil bilgisi konularının müfredattan çıkarılması talebi doğrultusunda gramer konularına 1938 programında yer verilmemiştir (Temizyürek ve Balcı, 2006: 9).

Programda “tahrir dersleri, tahrir mevzuları, okuma dersleri, okuma derslerinde takip edilecek usul” bölümlerine yer verilmiştir. Ayrıca programın en sonunda “ortaokullarda okuma için talebeye tavsiye edilecek eserleri seçerken göz önünde bulundurulması lâzımgelen esaslar” bölümü bulunmaktadır. Bu bölümde genel olarak seçilecek eserlerin ahlaki, milli, edebi değere, okuyucuları düşündürecek, onların ilgisini çekecek üslup güzelliğine sahip olması gerektiği vurgulanmıştır.

2.2.5. 1949 Ortaokul Türkçe Programı

Programın ilk kısmında milli eğitimin gayeleri doğrultusunda öğrencilere kazandırılması gereken niteliklerin açıklandığı amaçlar bölümü yer almaktadır. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, dildeki kelimelerin anlamlarını, doğru yazılış ve okunuşlarını, dilin kurallarını öğretmek, öğrencilerin söz ve yazı ile kendini ifade etmesini sağlamak amaçlar arasında sayılmıştır. İkinci olarak açıklamalar bölümüne yer verilmiş bu bölümde Türkçe dersinin bütünüyle ilgili esaslar açıklanmıştır. Okuma, yazma, dilbilgisi, imla gibi bölümleri arasında sıkı bir bağlantı bulunduğu ve bu derslerin birbirini tamamlayıcı dersler olarak işlenmesi gerektiği açıklanmıştır. Programda Türkçe derslerinin ortaokul birinci sınıfta 6, ikinci ve üçüncü sınıflarda 4'er saat işlenmesine karar verilmiştir.

Programda üçüncü olarak okuma bölümü yer almaktadır. Bu bölümde okumanın amaçları, tanımı, sesli-sessiz okuma gibi okuma türleri açıklanmıştır. Daha sonra sırasıyla söz ve yazıyla ifade, dilbilgisi, imla, inşat, yazı bölümlerine yer verilmiştir. Cumhuriyet dönemi programları içinde “Yazı” bölümüne ilk yer veren program 1949 programıdır. Dilbilgisi bölümünde kuralları ezberletmekten ziyade uygulama ve kullanmaya yönelik çalışmalar yapılması gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Yazı bölümünde temel harfler, eğik temel harfler, bitişik-dik ve eğik el yazısı, el yazısında bitişimler, reklam yazıları, klasik yazılar gibi yazı türleriyle yazılmış büyük ve küçük harfle yazılmış alfabelere yer verilmiştir (MEB, 1949).

2.2.6. 1962 Ortaokul Programı

1962 programı 1949 programının gözden geçirilerek tekrar basılmış halidir. Amaçlar ve açıklamalar bölümleriyle başlayan program “okuma”, “söz ve yazıyla anlatım”, “dilbilgisi”, “imlâ”, “inşat” ve “yazı” bölümleriyle devam etmiştir. Programın son kısmında temel harfler, dik eğik yazı, bitişik eğik yazı, yassı uçlarla el yazıları gibi yazı örneklerine yer verilmiştir (Girgin, 2011: 18).

2.2.7. 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı

İlkokul ve ortaokulların birleştirilmesinin ardından 1981 yılında “İlköğretim Okulları Türkçe Programı” kullanılmaya başlanmıştır. Program “genel amaçlar ve ünde açıklamalar” bölümleriyle başlar. Genel amaçlar bölümünde ilköğretim okullarında

Millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Türkçe öğretiminin amaçları genel olarak şöyle açıklanmıştır (MEB, 1981: 327).

- Öğrencilere dinlediklerini, gördüklerini, izlediklerini ve okuduklarını doğru bir şekilde anlama ve yorumlama gücü kazandırmak,
- Öğrencilere dinleme ve okuma alışkanlığı ile zevkini kazandırmak,
- Öğrencilerde estetik duyguların gelişmesine yardımcı olmak,
- Türk dilini öğrencilere sevdirmek, onların ulusal duygularını ve ulusal coşkularını güçlendirmede kendi payına düşeni yapmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak
- Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla öğrencilerin Türk kültürünü tanımalarını ve kazanmalarını sağlamak.

Programın ikinci bölümü olan “Açıklamalar” sekiz maddelik Türkçe derslerinin önemi, konuşma, yazılı anlatım, temel kavramların tanımlanması... vb. bilgilerden oluşmaktadır.

Programda üçüncü olarak “anlama” bölümü bulunur. Bu bölümde anlamının özel amaçları maddeler hâlinde sıralanmış, öğrencilerin anlama bakımından kazanacakları davranışların (bilgi, beceri ve alışkanlıklar) 6, 7 ve 8. Sınıf düzeylerinde neler olacağı açıklanmıştır. Dinleme tekniği bakımından bir 6. Sınıf öğrencisinin 25-30 dakikalık bir konuşmayı dinleyebilmesi, ilgi duyduğu radyo ve TV yayınlarını dinleyip izleyebilmesi, sınıf içi bir tartışmayı dinleyebilmesinin sağlanması gerektiği belirtilir.

2.2.8. 2005/2006 ve 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programları

2005 yılına kadar davranışçı yaklaşımın etkisiyle geleneksel bir anlayışla hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak 2005 yılında yayınlanan ve 2009 yılında güncellenen ilköğretim I. kademe (1-5. sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2006 yılında yayınlanan ilköğretim II. kademe (6-8. sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı olmak üzere iki ayrı şekilde hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım ile “öğretmen merkezli eğitim yerine öğrenme merkezli

öğrenme, davranış değiştirme yerine beceri geliştirme, tek yönlü yerine çok yönlü düşünme, düz mantık yerine sarmal mantık, şartlanma yerine zihinsel bağımsızlık, fiziksel etkileşim yerine zihinsel etkileşim, etkinliklerle etkin öğrenme anlayışları” benimsenmiştir (Güneş, 2007: 17-22).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, “genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları ile dil bilgisi ve bu öğrenme alanlarına yönelik belirlenmiş kazanımlar, etkinlik örnekleri ile açıklamalar”dan oluşmaktadır (MEB, 2006: 3). Dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisine yönelik amaç ve kazanımlara, etkinlik örneklerine ve açıklamalara tablolar hâlinde ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak 2005 yılında yayınlanan ve 2009 yılında güncellenen ilköğretim I. kademe (1-5. sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2006 yılında yayınlanan ilköğretim II. kademe (6-8. sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı iki ayrı şekilde hazırlanmıştır. İki ayrı şekilde yayınlanan programın 2015 yılında tekrar birleştirildiği (1-8. sınıflar) görölmektedir.

2009 Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı’nda yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanıldığı açıkça belirtilmiştir (MEB, 2009: 9).

2.2.9. 2015 Türkçe Öğretim Programı

2005 ve 2006 yıllarında iki ayrı kademeye (1-5. Sınıflar ve 6-8. Sınıflar) bölünerek yayınlanan programın 2015 yılında tekrar birleştirildiği (1-8. sınıflar) görölmektedir. Programda öğrenme alanları 1-8. sınıflar olarak birleştirilerek “okuma, yazma ve sözlü iletişim” olarak 3 başlıkta ele alınmıştır. 2005 programı ile kıyaslandığında 2015 Türkçe Öğretim Programı’nda birinci kademedeki görsel okuma ve görsel sunu, ikinci kademedeki dil bilgisi başlıklarının kaldırıldığı görölmektedir (İşeri ve Baştuğ, 2016: 24) .

2015 programı, programın tanıtıldığı, vizyonunun ve amaçlarının belirtildiği “Türkçe Dersi Öğretim Programı” başlıklı tanıtım bölümüyle başlar. Bu bölümde, Türkçe Dersi Öğretim Programının dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olduğu vurgulanmaktadır. Programda, Türkçe öğretiminde yanıda düşünme,

anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

“Programın Temel Yaklaşımı” isimli ikinci bölümde 2005 ve 2009 programındaki gibi bir tek yaklaşım yerine öğrencinin birikim, beceri ve gelişimini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlandığı vurgulanmaktadır. Bu bölümde ayrıca öğrenme alanlarının “Sözlü İletişim”, “Okuma” ve “Yazma” olmak üzere üç ana başlık altında düzenlendiği belirtilmektedir. Dil bilgisi konuları, sınıf seviyesine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmış; konuların ezberletilmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2015: 4).

“Programın Genel Amacı” ve “Programın Yapısı” bölümlerinde Türkçe öğretiminin amacı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda öğrencilerin kazanması gereken becerilere ve programda yer alan kazanım ve alt kazanımların harflendirilmesine yönelik açıklamalar yapılmıştır.

Bir sonraki bölüm olan “Öğrenme Alanları”nda sırasıyla sözlü iletişim, okuma ve yazma olarak açıklanmıştır. 2015 yılında dinleme ve konuşma becerilerinin sözlü iletişim başlığı altında birleştirildiği görülmektedir. Öğrenme alanları bölümünden sonra öğretmen kılavuz kitabına alınacak metinlerin nitelikleri maddelendirilerek açıklanmış; Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda temalar ve hangi temanın hangi sınıf seviyesinde işleneceği açıkça belirtilmiştir.

2.2.10. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı

2017 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018), ilkökul ve ortaokul kademesini bir bütün hâlinde (1-8. sınıflar) ele alınmıştır. Programın birinci bölümünde “öğretim programının temel felsefesi”, “öğretim programında temel beceriler”, “öğretim programında değerler eğitimi”, “öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı” ve “öğretim programında rehberlik” konuları açıklanmıştır.

Türkçe dersi öğretim programının uygulanması başlıklı ikinci bölümde “programın genel amaçları”, “öğrenme öğretme yaklaşımı”, “ölçme ve değerlendirme yaklaşımı” ve “uygulamada dikkat edilecek hususlar” açıklanmıştır. Üçüncü ve son

bölümde Türkçe dersi öğretim programının yapısı, kazanımlar ve kazanımların yapısı ele alınmıştır.

2017 programı incelendiğinde 2015 programında yer alan “öğrenme alanları” ifadesinin “dil becerileri” olarak düzenlendiği ve “sözlü iletişim” öğrenme alanının “dinleme/izleme” ve “konuşma” becerisi olarak genişletildiği görülmektedir. Dolayısıyla 2017 Türkçe dersi programı dinleme/izleme, konuma, okuma ve yazma olmak üzere 4 temel dil becerisi bulunmaktadır. Programda yer alan kazanımlar, her sınıf düzeyi için dört temel dil becerisi altında gruplandırılmıştır. Ayrıca bütün sınıf düzeylerinde kazanım sayıları arttırılmıştır.

2.2.11. 2018/2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Türk eğitim sisteminde yaşanan gelişim ve değişimlerden diğer dersler gibi Türkçe dersi de etkilenmiş ve benimsenen her yeni anlayış çerçevesinde, içinde bulunulan dönemin beklenti ve ihtiyaçlarına göre kimi zaman tamamen değiştirilerek kimi zaman da çeşitli değişikliklerle geliştirilerek uygulamaya konulmuştur. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP-2019) ilk ve ortaokullarda (1-8.sınıflar) ana dili olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan güncel programdır. 2019 Türkçe dersi öğretim programı, 2018 Programı'nın küçük bir değişikliklerle yeniden yayımlanmış halidir. 2018 programındaki “dik temel harf yahut birleşik eğik harflerle yapılıdır” ifadesi 2019 yılında “ilk okuma yazma öğretiminin tırnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilir” şeklinde değiştirilmiş ve birleşik eğik harflerin bulunduğu alfabe programdan çıkarılmıştır (MEB, 2018: 10-12; MEB 2019: 10-11). Programda bundan başka bir değişiklik yapılmadığından 2018 ve 2019 programı birlikte ele alınmıştır.

2018 ve 2019 programlarının ilk bölümünde öğretim programlarının genel niteliklerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır. İlk olarak “öğretim programlarının amaçları” “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ve “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak açıklanmıştır. “Öğretim programlarının perspektifi” başlığında Türk eğitim sisteminin temel amacının değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olduğu vurgulanarak bu değer ve yetkinliklere ilişkin açıklama ve bilgilere yer verilmiştir.

“Öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme” uygulamalarına yön veren ilkelerin açıklandığı başlıkta ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır. Bu bölümde son olarak öğretim programlarında, her yaş döneminde bireylerin gelişim özelliklerini dikkate alarak destekleyici önlemler alınmasının önerildiği “bireysel gelişim ve öğretim programları” başlığına yer verilmiştir.

Programın ikinci bölümü, Türkçe dersi öğretim programının özel amaçlarının açıklanmasıyla başlamıştır. Daha sonra öğrenme öğretme yaklaşımlarının Türkçe öğretiminde kullanılmasının önemine şu cümlelerle dikkat çekilmiştir:

“Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır (MEB, 2019: 8).”

Türkçe derslerinde ölçme değerlendirmenin 1, 2 ve 3. Sınıf düzeyinde süreç ve performans temelli bir yaklaşımla yapılması, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıf düzeyinde ise sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ölçme değerlendirme yaklaşımının ardından ilk ve ortaokul Türkçe dersi programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar açıklanmış olup bu hususların başlıcaları aşağıdaki gibidir:

- İlk okuma yazma sürecinde ses esaslı okuma yaklaşımının benimsenmiştir.
- 3. ve 4. sınıf düzeyinde birer ders saatinin yazma çalışmalarına ayrılmalıdır.
- Öğrencilerden kendilerine has, okunaklı ve düzgün yazmaları ve yazılarını güzelleştirmeleri beklenmektedir.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmüş olup “Erdemler”, “Millî Kültürümüz”, “Millî Mücadele ve Atatürk” temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu tutulmuştur.
- Tüm sınıf düzeylerinde 8 tema ve her temada 4 metin kullanılmalıdır. Bu metinlerin 3'ü okuma 1'i dinleme/ izleme metni olup ders kitabında toplam 32 okuma ve dinleme/izleme metni bulunmalıdır. Ayrıca temalara uygun ve eşit dağılımlı olacak biçimde toplam 8 serbest okuma metnine yer verilmelidir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında son olarak tüm sınıf düzeyleri için kazanımlar listesi ve tablosu yer almaktadır.

2.3. Kuantum Öğrenme Yaklaşımı

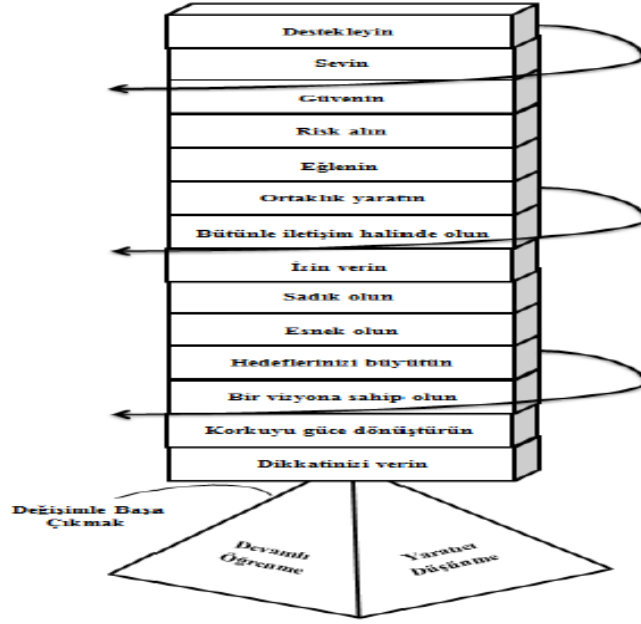
Kuantum öğrenmeyle ilgili araştırmalar incelendiğinde bir dil öğretim yöntemi olan suggestopediadan ortaya çıkan kuantum öğrenme yaklaşımının daha çok “fen bilimleri” (Ay, 2010; Güllü, 2010; Çakır, 2013; Alaca, 2014; Etyemez Demirboğa, 2014; Yilgen 2014; Şimşek, 2016; Gürel, 2017; Kalçık, 2018; Erkoç, 2019; Yalçıntaş, 2019) derslerindeki bununla birlikte “dil öğretimi” (Abdullah, 2012; Hanbay, 2009; Huda, 2013; Kristiani ve Saragih, 2012; Suwarni vd, 2014; Trice, 2012, Altın, 2018), “matematik” (Girit, 2011; Kusno, 2011; Çırak, 2016, Bakır, 2017) ve “sosyal bilgiler” (Çelik, 2017; Ünal 2019; Fenar, 2021) gibi derslerdeki etkisinin de araştırma konusu edildiği görülmektedir. Son yıllarda eğitim alanında uygulama alanı bulan bu yaklaşımın anlaşılabilmesi için kuantum kavramının, kuantum düşüncenin, kuantum öğrenmenin tanımlanmasıyla birlikte kuantum öğrenmenin dayandığı temellerin, kuantum öğrenme döngüsünün, kuantum öğrenmede kullanılacak beceri ve tekniklerin açıklanması yerinde olacaktır.

2.3.1. Kuantum Düşünce

“Kuantum” kavramı ilk defa siyah cisim ışıması üzerine yapılan deneylerde, 1900 yılında Max Planck tarafından “enerji paketi/öbeği” anlamında kullanılan “Kuantum” kelimesi ile gündeme gelmiştir. Kuantum kelimesinin kökeni, aslen İngilizcede miktar, nicelik anlamlarına gelen “quantity” kelimesidir (Deporter ve Hernacki, 1992: 28) .

Üst düzey bir düşünce biçimi olan kuantum düşünce; farklı birçok enerjinin işbirliğiyle bütüne ulaşmayı sağlamaktadır. Sıradan düşünce biçimleri değiştirme ve oluşturma güçleri olmayan, kendisini tekrar eden, sınırlı enerjiler olarak tanımlanırken kuantum düşünce özel olarak kurgulanmış sözel ve imgesel oluşumları içerir (Özkan, 2013: 37). Kuantum düşüncenin insan beyninde birtakım fonksiyonları aktif hâle getirdiğini bunlardan ilkinin beyindeki nöronlar arasında meydana gelen enerji sıçraması/yüklemesi olduğunu açıklar. Enerji sıçraması sayesinde seri bir düşünme sistemi oluşur. İkincisi nöronlar arasındaki enerji kapasitesi ile oluşan seri düşünce sistemi, üçüncüsü ise beynin aktif olarak kullanımı boyunca devam edecek enerji patlamalarıdır. Mapes’e (2007: 33) göre kuantum düşünce “değişimle başa çıkma”, “

“devamlı öğrenme” ve “yaratıcı öğrenme” olmak üzere üç boyut ve on dört temel noktadan oluşmaktadır. Kuantum düşüncüyü oluşturan on dört temel nokta “destekleme, sevme, güvenme, risk alma, eğlenme, ortaklık yaratma, bütünle iletişim kurma, izin verme, sadık olma, esnek olma, hedef büyütme, vizyona sahip olma, korkuyu güce dönüştürme, dikkat verme” olarak sıralanmaktadır.



Şekil 1: Kuantum düşünce şeması

Kuantum düşüncenin temelini oluşturan bu boyut ve temel noktalar, Mapes (2007) tarafından Şekil 1’de görülen üç yüzeyli bir piramitle şematize edilmiş olup bu üç boyut sağlam olursa on dört temel nokta piramit üzerinde uyumla hareket edebileceği açıklanmıştır.

Deporter’a (2007c: 7) göre kuantum düşünce, bir araya geldiklerinde bireyleri daha yüksek bir enerji ve motivasyona ulaştırır kavramlar, fikirler, farklılıklar ve yetenekleri içermektedir. Mantıksal olarak kuantum fiziğine dayanan kuantum düşünceye göre bilincin ve enerjinin nasıl kullanıldığı yaşananların ve eylemlerin sonuçlarını etkilemektedir. Kuantum fiziğinde de katı maddeler enerji titreşimlerinden meydana gelmiştir gerekli şartlar oluştuğunda katı maddenin başka bir biçime dönüşmesini temel almaktadır. Kuantum düşüncede de kişi, bilincini doğru kullanıp kendi titreşimini artırarak olumlu bir ruh haline ulaşabilir. Kısacası kuantum öğrenme

bulduğu evrende istenilenin, pozitif düşünce ve pozitif hisler ile birleştirilerek alınabileceğinin farkına varmak olarak tanımlanmaktadır.

Kuantum düşünce ortaya çıkışının ardından farklı alanlarda benimsenen bir düşünce olmuş ve en yaygın kabul gören düşünce tarzı olan Newtoncu bakış açısıyla karşılaştırılmıştır. İki düşünce arasındaki farklılıklar Tablo 1’de sunulmuştur (Ayvaz Tuncel 2010: 279).

Tablo 2.1 Kuantum ve Newtoncu Düşünce Arasındaki Farklar

Kuantum Düşünce	Newtoncu Düşünce
➤ Holistik ve bütünleştirilmiştir. Nesnelere ilişki, iletişim ve etkileşim içinde bir bütün olduğunu vurgular.	➤ Atomistik ve parçalara ayrılmıştır. Nesnelere ayrı ayrı ele alır, ayrılmış parçalara odaklanır.
➤ Birey ve grup ilişkisini önemser. Grup için bireysel gelişimin önemine dikkat çeker.	➤ Bireyselleşmenin gruplarda ayrılmaya neden olacağını savunur.
➤ Karasızlık ve belirsizlik olsa da başarıya gidilir.	➤ Kesinlik ve tahmin edilebilirliğe önem verir.
➤ Katılımcılık esastır. Kişi, üretime ve yaratıcılığa aktif katılan konumundadır.	➤ Gözlemcilik esastır. Kişi olayı etkilemeden durur ve tarafsız bir şekilde gözleyen konumundadır.
➤ İlişkileri anlamlandırmaya çalışarak niçin sorusuna odaklanır.	➤ Ne yapıldığına, hangi sonuca ulaşıldığına odaklanır.

2.3.2. Kuantum Öğrenme

Bobbi de Porter tarafından geliştirilen kuantum öğrenme kavramının başlangıcı Bulgar eğitim bilimci Dr. Georgi Lazanov’un çalışmalarına dayanmaktadır (Ekici, 2019: 22). 1970’lerin sonlarında hızlandırılmış öğrenmenin kurucusu olarak kabul edilen Lozanov’la çalışan Deporter, Lazanov’un yöntemlerini bireysel anlamda başarılı olduğu ekonomi alanında uygulamaya başlamıştır. Bu uygulamalar neticesinde

öğrencilerin nasıl öğrenecekleri hakkında bir eğitime ihtiyaç duyduklarını anlayan Deporter ekonomi okulunda kullandığı yöntemleri Süper Kamp isimli gençlik programlarında uygular (Usta, 2006: 21). Kuantumu “enerjiyi ışığa çeviren etkileşim” olarak açıklayan Deporter, daha az enerjiyle daha çabuk ve keyifli bir öğrenmeyi sağlamak için çalışmalar gerçekleştirmiştir. Deporter ve Hernacki’ye göre kuantum öğrenme, beyindeki bütün sinir bağlantılarının kullanılması ve anlamlı bilgiyi yaratabilmek için bu yapıları özel ve kişisel yollarla bir araya getirebilmesidir (Deporter ve Hernacki, 1992: 17).

Kuantum öğrenme yaklaşımında öğrencilere öğretilecek beceriler “akademik beceriler” ve “yaşam boyu öğrenme becerileri” olmak üzere iki kategoride toplanmaktadır. Akademik beceriler, not alma, hafıza, hızlı yazma ve etkin okuma tekniklerini, yaşam boyu öğrenme becerileri ise etkin iletişimi, mükemmelliğin sekiz anahtarını ve yaratıcı problem çözme tekniklerini içermektedir.

Kuantum öğrenme, en iyi araştırma ve aktarma ile sınıf yönetimi tekniklerini ve liderlik modellerini, en iyi uygulamaları ve bunların nedenlerini işe katan kapsamlı bir yaklaşımdır (Usta, 2006: 23). Alan yazında kuantum öğrenmeye göre yapılacak öğretimde aşağıdaki özelliklerin bulunması gerektiği belirtilmektedir (Usanmaz, Alcı ve Çeliköz, 2017: 96; Yalçıntaş ve Sakız, 2018: 225; Altın, 2018: 25):

1. Neşeli, eğlenceli ve demokratik bir sınıf atmosferi oluşturulmalıdır.
2. Öğrenci aktif; öğretmen kılavuz olmalıdır.
3. Öğretmen ve öğrenciler arasında güven duygusu olmalı, böylelikle öğrenci çekimserlikten kurtulmalıdır.
4. Sınıf dekorasyonunun ve derslerde kullanılan materyallerin renkli ve duyuları harekete geçirici nitelikte olmalıdır.
5. Ortam sıcaklığı ne çok soğuk ne de çok sıcak olacak şekilde ayarlanmalıdır.
6. Derslerde beyni aktif tutmak ve birden çok duyuya hitap edilmesi amacıyla soru-cevap, hayal kurma, drama, müzik, resim gibi tekniklerden ve sanat dallarından yararlanılmalıdır. Böylece yaşantılar yoluyla öğretim sağlanmış olacaktır.

7. Barok müzik ile zihnin uyanık tutulması sağlanmalıdır.
8. Öğrencilerin başaramama ve yanlış yapma korkusundan arınmalarına yönelik etkinlikler yapılmalıdır.
9. Öğretim yapılırken olumlu duyguları işe katarak öğrenme kalıcılığı sağlanmalıdır.
10. Kendini motive edebilme, aksiliklere rağmen yola devam edebilme yetisi kazandırılmaya çalışılmalı bu konuda örnek olunmalıdır.
11. Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun materyal ve etkinlikler hazırlanmalıdır.
12. Bilgiler önceki bilgilerle ilişkilendirilmelidir.
13. Ders içerisinde önceki etkinlikleri destekleyen ve pekiştiren başka etkinliklere yer verilmelidir.
14. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerine fırsat verilmelidir.
15. Esnek bir öğretim programı oluşturulmalıdır.

Sıralanan bu özellikler, birçok öğrenme modelinin/yaklaşımının ilkeleriyle benzerlik göstermektedir. Akademik ve yaşam boyu öğrenme becerilerini içeren kuantum öğrenmede kalıcı ve tam anlamıyla bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için her türlü yaklaşım ve modele açık olunması esastır. Bu düşünce kuantum öğrenme yaklaşımını diğer yaklaşım ve modellerden ayıran özelliğidir (Altın, 2018: 12). Önceleri öğretmen merkezli bir öğretimi benimseyen öğrenme kuramları, değişen ve yenilenen eğitim anlayışına uygun olarak yerini öğrenciyi özne konumuna getiren kuramlara bırakmıştır (Demirci ve Etyemez Demirboğa, 2015: 258). Çakır ve Arıkıl'a (2012: 250) göre kuantum öğrenme, öğrencilerin motivasyonlarını arttırarak soyut kavramları daha çabuk ve kolay bir biçimde içselleştirmesini sağlar.

2.3.3. Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Dayandığı Temeller

Kuantum öğrenme, modern eğitim yaklaşımlarının bir sentezi olarak görülmekle birlikte genel anlamda beyin temelli öğrenme yaklaşımı içerisine girmektedir. Suggestopedia, çoklu zekâ kuramı, beyin temelli öğrenme, nörolingüistik programlama

(NLP), hızlandırılmış öğrenme, ikili beyin teorisi, üçlü beyin teorisi, holistik (bütüncül) öğrenme, öğrenme biçimleri ve duygusal zekâ gibi kuramlardan beslenmektedir (Ekici, 2013: 473). Şekil 2’de kuantum öğrenmenin dayandığı kuram ve yaklaşımların şeması görülmektedir:



Şekil 2: Kuantum öğrenmenin dayandığı kuram ve yaklaşımlar

2.3.3.1. Suggestopedia

Suggestopedia, hızlandırılmış öğrenme ile iç içe olan, akla ve/veya bilince dayalı olmayan etkileri denetim altına alıp öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde yeniden yönlendirmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Hengirmen, 2006: 29). Bu yöntemde olumlu öğrenme psikolojisi sayesinde öğrenmenin daha kolay gerçekleşeceği savunulmaktadır (Doğan, 2012: 306).

Suggestopedia yönteminde, sınıfın dekorasyonunun aydınlık ve rengarenk olması, barok müziğin kullanılması ile zihnin uyanık tutulması, rahat ve gerilimsiz bir sınıf ortamının oluşturulması, neşeli ve eğlenceli bir atmosferin varlığının öğrenme üzerinde etkili olduğu ortaya koyulmuştur. (Larsen-Freeman, 1986: 73; Celce-Murcia ve Mcintosh 1991: 3; Memiş ve Erdem 2013: 309, Ekici, 2013: 473). Öğrencilerin bilgileri öğretmenden veya kitaptan alarak pasif bir öğrenme sağlamalarının etkili olmayacağını savunulduğu suggestopedia ile soru-cevap, tekrar, hayal kurma, drama, müzik, resim çizme/okuma gibi uygulamalar öğrenmenin önündeki bilişsel ve duyuşsal engelleri azaltmaktadır. (Doğan, 2012: 313). Dolayısıyla bu tekniklerden ve sanat dallarından derslerde mümkün olduğunca yararlanılmalıdır (İşcan, 2011: 1283).

2.3.3.2. Hızlandırılmış öğrenme

Bireyin bilincine ve bilinçaltına yönelik olan hızlandırılmış öğrenme modeline göre öğretim yapılacak ortamın düzenlenmesi derse katılım ve performans üzerinde oldukça etkili bir unsurdur. Hızlandırılmış öğrenme modelinde öğretmenler müziği, tiyatroyu ve güzel sanatları, öğrenme süreci içinde kullanmalıdır. Çünkü müzik, tiyatro gibi sanatlar beynin sağ yarım küresini etkinleştirir. Öğrenme esnasında beyindeki iki yarım küre de çalışmakta olduğu, müziğin beyindeki yarımkürelerin daha uyum içinde çalışmasını sağladığı ortaya koyulmuştur (Clark, 2001: 124).

Hızlandırılmış öğrenmede önemli unsurlardan bir diğeri olumlu duygular ile öğrenmenin ilişkilendirilmesidir. Çünkü bu ilişkilendirme hatırlamayı kolaylaştırmakta ve kesinleştirmektedir (Akbıyık, 2007: 35). Hızlandırılmış öğrenme modelinde materyallerin de modele uygun şekilde düzenlenmesi gerekir. Lozanov (1978: 63), hızlandırılmış öğrenme modelinde kullanılacak ders kitabının özelliklerini şöyle belirtmiştir:

- Kitaptaki bölümler bütünsel yapı göz önüne alınarak hazırlanmalıdır.
- Ders kitabı eğlendirici ve ilgi çekici olmalıdır.
- Ders kitabı öğrenmenin kolay olduğu vurgulanmalıdır.
- Ders kitabında duygulara hitap eden metinler bulunmalıdır.
- Rahatsız edici ve şaşkınlık yaratacak metinlerden kaçınılmalıdır.

2.3.3.3. Beyin Temelli Öğrenme

Beyin temelli öğrenme (BTÖ), kimya, biyoloji, nöroloji, bilgisayar destekli nöroloji, genetik psikoloji ve sosyoloji gibi farklı çalışma alanları ile iç içe olan öğrenmeyi düşünme yöntemidir (Duman, 2009: 66). Beyin temelli öğrenme, beynin nasıl çalıştığını en iyi şekilde bilerek, maksimum öğrenmenin gerçekleşme yollarını keşfederek bilginin öğrenilmesi gerektiğini savunur (Carolyn, 1997: 12).

Duman (2009: 67), beyin temelli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bazı stratejilerin kullanılması gerektiğini vurgular. Bunlar:

- Öğrencilere kendi beyninin anatomik yapısı ve özellikleri tanıtılmalıdır.
- Öğrenmede duylara ilişkin yaşantıların önemi açıkça vurgulanmalıdır.
- İşlenen konular öğrencilerin yaşam deneyimlerine dayandırılmalıdır.
- Zenginleştirilmiş ve etkileşimli bir sınıf ortamı yaratılmalıdır.

- Öğrenmede işbirliğine dayalı gruplara yer verilmelidir.
- Durumsal problemlere ve örnek olaylar kullanılmalıdır.
- Sınıf içinde özgürleştiren bir disiplin kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin kendini güvende ve rahat hissetmeleri için müzik kullanılmalıdır.
- Başarı kutlanarak güvence altına alınmalıdır.
- Bir deneyimin ya da bazı fiziksel şeylerin resimsel canlandırmasını oluşturan zihinsel imajlar kullanılmalıdır.

Öğrenci merkezli bir kuram olan BTÖ’de öğrenmenin sorumluluğu öğrencidedir. Öğrenciler, bilgiyi ezberleyerek akılda tutmak yerine beyinlerinde çeşitli bağlantılar kurarak, yeni bilgileri anlamlandırarak öğrenirler. Bu süreçte öğrenciler araştıran, eleştiren, düşünen, nasıl ve neden öğrendiğini bilen kişilerdir (Caine ve Caine, 2002; Çengelci, 2005: 34). BTÖ sürecinde öğrencilerin göstermesi beklenen başlıca davranışlar şunlardır (Çengelci, 2005: 34):

- Öğrenciler konuyla ilgili kendilerinde var olan bilgilerini, duygularını, deneyimlerini ve yaşantılarını sınıfla paylaşır.
- Öğrenciler eski bilgileri ve yeni öğrenilen bilgiler arasında bağlantılar oluşturmaya çalışır.
- Öğrenciler öğrenilen konuyla ilgili önemli sorular belirler ve bu sorulara cevap bulmaya çalışır.
- Öğrenciler grup çalışmaları yaparken kendilerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmeye dikkat eder.
- Öğrenciler kendilerine sunulan bir konuda araştırmalarını detaylı bir şekilde yapar ve elde ettikleri verileri sınıfla paylaşır.
- Öğrenciler kendi öğrenmelerini değerlendirebilir ve bunun sorumluluğunu taşır.
- Öğrendiklerini gözden geçirir ve öğrenme günlüğüne yazar.

2.3.3.4. Çoklu Zekâ Kuramı

Gardner’in “Zihnin Çerçevesi (Frames of Mind)” isimli eserinde çok kısıtlı bir şekilde ele alındığını aslında birçok faktörü barındırdığını ve her insanda yedi temel zekânın bulunduğunu ileri sürmüştü, zekâyı problem çözme yeteneği ve zengin içeriğe sahip ortamlarda yeni ürünler ortaya çıkarma kapasitesi olarak tanımlamıştır (Gardner ve Hatch, 1989: 5; Armstrong, 1994: 72). Gardner, zekâ kavramı ile çoklu zekâ kuramını birlikte ele alarak insanlarda bulunan yetenek ve potansiyelleri zekâ alanları

olarak adlandırmıştır. Başlangıçta yedi zekâ alanı olduğunu ortaya koyan Gardner, 1999 “Zekâ yeniden Yapılandı (Intelligence Reframed)” isimli eserinde sekizinci bir zekâ alanının daha var olduğunu belirtmiştir (Saban, 2002: 41). Çoklu zekâ kuramına göre insanlarda Şekil 3’te görülen sekiz zekâ türü bulunmaktadır (Armstrong, 1994; Brualdi, 1994; Checkly, 1997; Gardner, 1993; Gardner, 1999; Hoerr, 2000; Silver, Strong ve Perini, 2000).



Şekil 3: Zekâ türleri

1. Sözel/Dilbilimsel Zekâ (Verbal/Linguistic Intelligence): Sözel zekâ, iletişim aracı olarak dili etkili kullanma kapasitesini ve dilin temel işlemlerini açıkça kullanabilme yeteneği olarak açıklanmaktadır (Talu, 1999: 166; Bümen, 2005: 9). Baum, Viens ve Slatin'e (2005) göre bir kişinin ana dilini ve yabancı dili kullanabilme becerisi sözel-dilsel zekânın bir parçasıdır. Sözel-dilsel zekâsı yüksek olan birinin yazar, şair, komedyen olabileceğini dolayısıyla sözel-dilsel zekânın, bir veya daha fazla dilde konuşma, ifade etme ve ifade etme, düşünce ve duygularını dış dünyaya iletme yeteneğini içerdiği sonucuna varılabilir (Güçlü, 2019: 25).

2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ (Logical, Mathematical Intelligence): Hesaplama yapma, sayılarla düşünme, mantıksal ilişkiler kurma ve sonuca varma, hipotezler üretme, problem çözme, eleştirel düşünme, rakamlar, sayılar, geometrik

şekiller gibi soyut sembollerle tanışma, parçalar arasında ilişkiler kurma becerisi olarak tanımlanmaktadır.

3. Müziksel Zekâ (Musical Intelligence): Ses, tempo, ritim, armoni gibi müziğin çeşitli öğelerini ayırt edebilmek ve bellekte tutabilme, şarkı söyleme ve çalgı çalmada üstün başarı, çeşitli olayların oluşumunu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çalışma, beste yapabilme gibi unsurlar müzik zekâsının varlığını göstermektedir (Çuhadar, 2017: 5,7). Zekânın diğer türleri ile farklı bağlantılar gösteren müziksel zekâyâ sahip bireyler notaları öğrenirken, dil ile ilgili becerilerini de işe kattıkları için dilsel zekâ ile bağlantılıdır (Steward ve Walsh 2001: 125). Müzik ve özellikle ritim matematiksel yapılara hayat vermenin ve onları duyularımız tarafından algılanabilir hâle getirmenin somut bir yolu olduğu için Pisagor'dan bu yana müziksel ve matematiksel zekânın birbiriyle yakından ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur (Ayata, 2020: 64). Devamında müzik, bu kavramları duygusal olarak etki yaratan nesnelere dönüştürür. Müzik, çalgı çalarken fiziksel bir performans gösterilmesi ve vücudun melodi ve ritme yanıt vermesi gibi nedenlerle bedensel zekâ yakın ilişkilidir (Fisher, 1995, 22–23)

4. Uzamsal/Görsel Zekâ (Spatial/Visual Intelligence): Saban'a (2002: 9) göre uzamsal zekâ, sezgisel bir yolla uzayı ve şekilleri ifade etmektir. Resimler, şekiller, yer, zaman, renk, biçim, desen gibi üç boyutlu düşünme becerisine ilişkin olgular arasındaki bağlantılara duyarlı olmak uzamsal zekânın varlığını gösterir. Uzamsal zekâ görsel düşünme, şekilleri algılama, şekil/uzay özelliklerini şekil ve grafiklerle ifade etme, döndürme, hayal etme, resmetme, çizme, boyama ve şekil verme gibi becerileri kapsar (Yenilmez ve Küçükay, 2021: 34). Ressamlar, denizciler, heykeltıraşlar, cerrahlar bu zekâ türünün gelişmiş formuna sahiptir (Altan, 1999: 109).

5. Bedensel/Kinestetik Zekâ (Bodily-Kinesthetic Intelligence): Bireyin vücudunu ve hareketlerini kullanımına yönelik yeteneğini kapsar. Kinestetik zekâsı yüksek bireyler sportif hareketleri, düzenli-ritmik oyunları kolayca uygulayabilecek koordinasyon, denge, hız, el becerisi ve esneklik becerilerine sahiptir. Sporcular, dansçılar, aktörler, sporcular, pantomim sanatçıları bu zekâ türüne sahiptir (Talu, 1999: 166). Gardner (2005:), kinestetik zekâyı bireyin vücudunu kullanarak sorunları çözmeye yeteneği olarak tanımlamıştır. Kısaca, bedensel/kinestetik zekâ, insanların beden algısı ve yaşamdaki ustalık deneyimleriyle doğrudan ilişkilidir (Şenel ve Yıldız, 2016: 55).

6. Kişiler arası/Sosyal Zekâ (Interpersonal Intelligence): Başkalarının ruh hallerini, hislerini, duygularını, mizaçlarını anlama ve analiz etme, onları empati ve duyarlı bir şekilde yaklaşma yeteneği olarak tanımlanan sosyal zekâ kişiler arasındaki iletişim sürecinin başarıyla gerçekleşmesini sağlar (Demirel, Düşükcan ve Ölmez, 2011: 99; Shephard, 2004: 214). Bu zekâ türüne sahip bireylerde yönetim ve organizasyon, liderlik ve adaptasyon gibi yetenekler gelişmiştir. Dolayısıyla eğitimciler, politikacılar, yöneticiler, iletişimciler ve turizm sektörü çalışanlarının sosyal zekâsı gelişmiştir. (Gürel ve Tat, 2010:351).

7. Bireysel-Özedönük Zekâ (Intrapersonal Intelligence): Kendilerini nesnel bir bakış açısıyla değerlendirebilen ve denetleyebilen, düşünce ve duygularının farkında olan, kim olduklarının, ne yapmaları gerektiğinin isteklerinin ayırımına varabilen insanlarda bireysel zekâ türü gelişmiştir (Bacanlı, 2000: 124). Benlik bilgisi olarak da nitelendirilen öze dönük zekâyâ sahip kişiler kendi duygularıyla baş etme yollarının bilincinde olduklarından kişisel problemlerini kolaylıkla çözüme kavuşturabilirler, öz disiplinlerini sağlayabilirler, kendilerine güvenirlere ve kendilerini severler. Psikologlar, psikiyatristler, filozoflar, teologlar ve ressamların öze dönük zekâları gelişmiştir (Gürel ve Tat, 2010: 352).

8. Doğacı Zekâ (Naturalist Intelligence): Bu zekâyâ sahip olanlar doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye ilgi duyarlar, flora ve faunayı tanırlar ve bu yeteneklerini üretken biçimde kullanabilirler. Ziraatçılar, biyologlar ve veterinerler doğacı zekâları gelişmiş olan meslek gruplarındandır (Hoerr, 2000: 43).

2.3.3.5. Nörolingüistik programlama (NLP)

Richard Bandler tarafından 1970'li yıllarda oluşturulan NLP iş dünyası, sağlık, eğitim gibi temelinde insan ve insanlar arası ilişkilerin yer aldığı tüm dallarda uygulanabilir nitelikte bilişsel bir tekniktir (Salkım, 2005: 21). Nörolingüistik programlama metotlarını kullanmasını bilen kişi kişisel iletişim, gelişim, terapi ya da bilişsel kontrol alanlarını nasıl güçlendireceğini de öğrenmiş olur. NLP'nin eğitim, yaratıcı yazma, işletmecilik, hukuk, sağlık, terapi gibi alanları ve hatta kişisel ilişkileri içeren sınırsız uygulamaları ve amaçları bulunmaktadır (Vergiliel Tüz, 2002: 142). NLP tekniği ile hedeflerin gerçekleştirilmesinde şu yolların kullanılmasının etkili olacağı önerilmektedir (Aytaç, 2000: 5):

Karar vermek: Hedefin belirlenmesi için insanın ne istediğini bilmesi gerekir. İlk adım bu nedenle insanın isteklerini gerçekleştirilmesi için adım atmasıdır. Bunun ardından hedefin belirlenmesi ve kararın netleştirilmesi gerekir. Hedefin gerçekleştirildiği anın zihinde canlandırılması istekleri gerçekleştirmede etkili bir yoldur.

Eyleme Geçmek: Hedeflerin gerçekleştirilmesinde en etkili olacak yol girişken olmak ve harekete geçmektir. Hedef ne kadar net ve ilgi çekici olursa olsun harekete geçilmezse sonuca ulaşmak imkansızdır. Sonuç olarak bir işi başarmak için gerekenleri yapmak için bir an önce eyleme geçmek gerekir.

Sonuçları Değerlendirmek: Hedefe ulaşma yolunda ilerlerken birçok kez sonuçların değerlendirilmesi ve tam olarak ne aşamada olduğunun bilinmesi gerekir. Varılmak istenen sonuçla o an bulunulan yer arasında zihinde bir yol çizilmeli ve bu yolda ilerlenmelidir.

Esnek Olmak: Denemeler başarısız olursa, aksilikler meydana gelirse vazgeçmek yerine başka yollar denemek gerekir. Mutlaka atılacak başka bir adımın, seçilecek başka bir yolun var olduğu akla getirilmeli yeni adımlar atmaktan kaçınılmamalıdır. Çünkü NLP de başarısızlık yoktur.

2.3.3.6. Sağ-Sol beyin kuramı

Beyin sağ ve sol olmak üzere iki yarım küreye ayrılmış olup her yarımküre farklı düşünme tarzlarından sorumludur (Caine ve Caine, 2002; Given ve Deporter, 2015). İnsan beyninin sol yarım küresi, insanı diğer canlılardan ayıran en büyük zihinsel özellik olan dili kontrol eder. Çoğunlukla zaman kavramına hâkim, öğrenilenlerin düzenli bir sırada devamını arzulayan bir öğrencidir, analitik ve mantıksal düşünme yeteneğine sahip ve akılcıdır. Aynı zamanda insan sağ elinin olağanüstü maharetini de kontrol eder. Sağ yarımküre ise, nesnelerin uzayda birbirleriyle nasıl ilişki kurduğuna dair algımızın kontrolünde baskındır. Sağ yarım küresi baskın olan birey hayatlarını sözel bir anlatımla aktarmada zorlanırken çok iyi bir uzamsal hafızaya sahiptir. Sağ yarımküreyi kullanan kişi, ayrıntıya bakmadan bütünü anlamaya odaklanmıştır (MacNeilage, Rogers ve Vallortigara, 2009: 60).

2.3.3.7. Üçlü beyin teorisi

MacLean tarafından geliştirilen bu teoride insan beyninin üç bölgeden oluştuğunu ileri sürmektedir. Bu bölgeler kimyasal ve anatomik bakımdan birbirinden ayrılmıştır. Sürüngen (reptilian) beyin, limbik sistem ve neokorteks olarak adlandırılan bu üç bölgede meydana gelen elektrokimyasal değişiklikler insan davranışlarının oluşumunu sağlar (Caine ve Caine, 2002). Altın (2018: 17) üçlü beyin teorisine göre beynin bölümlerini aşağıdaki tablodaki şekliyle açıklamıştır:

	Kök veya Sürüngen Beyin	Limbik Sistem veya Memeli Beyni	Neocortex veya Düşünen Beyin
	Duyusal motor işlevler Yaşama Savaşan veya kaçan	Hisler/duygular Hafıza Biyoritm Bağışıklık sistemi	Akılcı düşünme Mantık Amaçlı davranış Dil Yüksek zekâ

Sürüngen beyin, insanlığın en ilkel kısmıdır. Limbik bölge olarak adlandırılan duygusal beyin, merkezi sinir sisteminin merkezinde, reptilian beyin hemen üstünde bulunur. Doğum anından itibaren gelişmeye başlar. Limbik sistem, çocukların genetik bileşimine, öfke, sevinç, korku gibi duygularına bağlı olarak oluşur. Üçlü beyinin en genç kısmı olan neokorteks insanları diğer canlılardan ayıran özelliktir. Planlama, öngörme, zaman ve bağlamı algılama, yetersiz eylemleri engelleme, empatik anlama vb. şeyleri çoğu zaman beyin bu kısmı düzenlemektedir (Özdemir, 2008: 60-65, Anonim, 2019).

2.3.3.8. Holistik (Bütünsel) öğrenme

Bütünsel öğrenme, öğrenme eyleminin bilgi ve becerinin içeriğinin hem de edindirilme sürecinin bir bütün olarak planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini ele almaktadır. Bütünsel öğrenmeye yönelik dünyada yükselen son düşünce ise holistik yaklaşım olarak bilinmektedir. Bu yaklaşım John P. Miller'in "Bütünsel Müfredat" (The Holistic Curriculum) (1988) adlı eserini yayımlamasıyla ortaya çıkmıştır. Çocuklara yaratıcılık, tasavvur, şefkat, kendini bilme, sosyal beceriler ve duygusal sağlık konularında ilham vermeyi amaçlar. Bunlardan dolayı bütünsel eğitim, bütün kişiliği beslemek ve bireylerin kendi toplumları ve doğal çevreleri içinde daha bilinçli biçimde yaşamalarına yardım etmek anlamına gelir (Şimşek, 2008: 6).

Okul eğitimi, öğretim ve öğrenme hakkındaki temel varsayımlara meydan okuyan pratik metotlar ve teorileri ile ABD’de Dewey’i, Almanya’da Steiner’i, İtalya’da Montessori’yi, İspanya’da Ferrer’i, İngiltere’de Neill’i ve Hindistan’da Krishnamurti’yi bütünsel eğitim içinde değerlendirilmek mümkündür (Miller, 2005: 36,40).

2.3.3.9. Öğrenme stilleri

Kolb’a göre öğrenme stili, kişinin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollardır. Bireylerin öğrenme stilleri arasındaki farklılıklar, geçmiş yaşantılardaki deneyimlerin ve çevresindeki beklentilerin çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır (Ülgen, 2001: 37). Öğrenme stilleri parmak izi kadar farklıdır ve her birey öğrenirken kendine özgü yollar kullanmaktadır. Öğrenmek için birçok yol vardır. Her öğrenci öğrenir ama her birinin farklı öğrenme şekli vardır. Bu nedenle öğrenme stillerinin bilinmesi önemlidir.

Alan yazında çok çeşitli öğrenme stili modeli bulunmakla birlikte en tanınmış olanları Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Stili Modeli, Hermann’ın Beyinsel Baskınlık Modeli, Mccarthy Öğrenme Stili Modeli, Myers-Briggs Tip Göstergesi, Gregorc Öğrenme Stili Modeli olarak sıralanabilir (Bilgin ve Bahar, 2008: 24). Eğitimde bireylerin öğrenme stillerinin tanınması öğrencilerin daha etkili öğrenmesini sağlar. Görsel tercihlili bir bireye öğretilecek materyali göstererek, işitsel tercihlili bireye anlatarak ve dinleterek, dokunsal bireye ise nesneye dokunma ve hissetme yoluyla öğretim yapılabilir. Böylelikle eğitim etkinliklerinde öğrenme stillerinin ayrıcalığından yararlanılabilir (Alder, 1998: 60).

2.3.3.10. Duygusal zekâ

1990 yılında ortaya çıkarılan duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve diğerlerinin hislerini/duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bilgiyi düşünme ve eylemlerinde kullanabilme becerisi olarak açıklanmaktadır (Cherniss, 2000: 15). Salovey ve Mayer, duygusal zekâyı beş ana başlık altında toplamıştır (Salovey ve Mayer’den Akt. Güven ve Demircan, 2013: 353):

1. Duygularının farkında olmak: Duygularını tanıyan kişiler ruh hallerinin farkında olup kişisel karar gerektiren konularda daha sağlıklı kararlar verebilirler. Hayata olumlu gözle bakabilirler ve daha özerk davranabilirler.

2. Duygularla başa çıkabilmek: Duygusal zekânın temel özelliklerinden bir diğeri arkına varılan duygularla başa çıkabilmek, uygun yolu seçebilmektir. Kendini yatıştırma, karamsarlıktan yoğun endişelerden, alınganlıklardan kurtulma gibi yetenekler duygularla başa çıkılabildiğinin göstergesidir.

3. Kendini güdülemek: Duyguları bir amaç etrafında toplamak insanın kendini güdülemesini sağlar. Ani davranışları engelleyebilme, duygusal öz denetim sağlayabilme kendini güdülemenin içerisinde değerlendirilir. Böylelikle insanlar hayatta daha başarılı, üretken ve etkili olurlar.

4. Başkalarının duygularını fark etmek: Empati kurabilmek duygusal zekânın vazgeçilmez özelliklerindedir. Bu tür insanlar başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren sinyallere karşı duyarlıdır.

5. İlişkileri yürütebilmek: İnsanların başkalarıyla ilişkilerini yürütebilmesi popülerliğin, liderliğin, kişilerarası etkililiğin ön şartıdır.

Duygusal zekâ, bilişsel zekâdan bağımsız değildir ancak birbirinden farklı yapıya sahiptir. Brockert ve Braun (Akt. Titrek, 2007) birbirini tamamlayan bu iki zekâ türü arasındaki farkları Tablo 2.2'deki gibi açıklar:

Tablo 2.2: Bilişsel ve Duygusal Zekâ Arasındaki Farklar

Bilişsel Zekâ (IQ)	Duygusal Zekâ (EQ)
Gerçek veriler	Esnek bilgiler
Mantık	Psiko mantık
Düşünmek	Hissetmek
Geçmişini anlamak	Geleceği etkilemek
Kelimeler ve sayılar	İnsanlar ve durumlar
Beynin sol yarısı	Beynin sağ yarısı
Soğuk, kesin	Sıcak, bulanık
Bütün verileri toplamak	Yeni fikirler bulmak

2.3.4. Kuantum Öğrenme Döngüsü ve Uygulama Basamakları

Kuantum öğrenmede, İngilizce baş harflerinden ismini alan EEL Dr. C adı verilen altı aşamadan oluşan bir düzen söz konusudur. Enroll (Yakalama), Experience

(İlişkilendirme), Label (Etiketleme), Demonstrate (Gösterme), Review (Tekrarlama) ve Celebrate (Kutlama) basamaklarından oluşan bu düzen akademik ve yaşam boyu öğrenme becerilerini kapsamaktadır. Şekil 4'te bu basamaklar ilgili alan yazından yararlanılarak gösterilmiştir (Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999; Ayvaz Tuncel, 2011: 291; Ekici, 2013: 479-480; Altın, 2018: 26-27):



Şekil 4: Kuantum öğrenme döngüsü

- 1. Yakalama Aşaması (Enroll):** Önbilgilerin harekete geçirilerek öğrenme isteğinin ve motivasyonunun sağlandığı, merak uyandırmanın yapıldığı aşamadır. Öğrencilerin dikkat ve ilgisinin derse çekilmesi için videolar, görseller, skeçler, oyunlar, canlandırmalar kullanılabilir, basit aşamalı etkinliklerden yararlanılabilir.
- 2. İlişkilendirme Aşaması (Experience):** Önceki bilgilerle ve deneyimlerle ilişkilendirmeyi kapsayan bu aşamada beynin keşfetme isteği aktifleştirilir. İlişkilendirme aşamasında ön bilgileri harekete geçirecek oyunlar, benzeşimler, grup çalışmaları gibi etkinliklere yer verilebilir.
- 3. Etiketleme Aşaması (Label):** Öğrencilerin dikkatlerinin konuya toplandıktan sonra yaşamlarıyla ilişkisinin kurulmasının sağlandığı ve bu ilişkinin tartışıldığı aşamadır. Öğrenilen yeni bilgiler etiketlenir, sıralanır, sınıflanır ve tanımlanır.
- 4. Gösterme Aşaması (Demonstrate):** Öğrencilerin orijinal fikirler üretebileceği, konuya daha geniş açıdan bakmalarına olanak sağlanan aşamadır. Öğrenciler

öğrendikleri bilgileri uygular. Böylelikle yeni bilgiler yaşam deneyimlerine eklenir.

5. Tekrarlama Aşaması (Review): Edinilen bilgilerin tekrar edilmesine yönelik uygulamaları içerir. Bu aşama sayesinde beyindeki sınırlar arası bağların güçlendirilerek öğrenmenin kalıcılığı ve etkililiği artırılır.

6. Kutlama Aşaması (Celebrate): Kutlama, öğrencilerin çabasının, başarısının ve ortaya koyduğu ürünlerin takdir edildiği aşamadır. Bu aşamada, öğrencileri mutlu edecek dönütler, pekiştireçler verilebilir; ortaya konulan ürünlerin sunulması, panoya asılması gibi eğlenceli etkinlikler yapılabilir.

2.3.5. Kuantum Öğrenmede Kullanılabilecek Beceriler ve Teknikler

Kuantum öğrenmede öğrencilere kazandırılacak beceriler “akademik beceriler”, “kuantum hafıza teknikleri”, “etkili not alma teknikleri” ve “yaşam boyu öğrenme becerileri” olmak üzere dört başlık altında açıklanmaktadır (Deporter ve Hernacki, 1992; Demir ve Gedikoğlu, 2007: 4; Ekici, 2013: 480).

2.3.5.1. Akademik beceriler

Kuantum öğrenme yaklaşımına göre öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri, kendi kendilerine öğrenme yeterlilikleri kazanmaları ve bilgiyi organize edebilmeleri için akademik becerileri kazanmaları gerekir.

Bu becerilerden biri *kuantum okuma* tekniğidir. Hızlı ve etkin bir okumayı kapsayan kuantum okumada, okuma sürecinde fiziksel ortamın ayarlanması, beynin rahatlaması ve yoğunlaşmanın sağlanması gibi bir dizi düzenlemenin ardından hızlı okuma yapılır.

Kuantum yazmada, sağ beyin aktiviteleriyle birlikte renkleri ve duyuları yazıya dâhil edilir. Yazı yazarken, sol beyin yazılanları ve yazılacakları kontrol eder. Hızlı yazma tekniğinde sağ beyin devreye girer. Sağ beyin yazıdaki görevi yenilik, duygular, renk ve heyecanları yazıya dâhil edip kapsamı genişletmektir. (Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999: 75; Deporter ve Hernacki, 2000: 83). Kuantum yazmada hızlı yazma ve salkımlama teknikleri kullanılabilir. Hızlı yazmada belirli bir sürede akla gelen her şeyin değerlendirilmeden yazılması ve sonra yazılanların değerlendirilmesi esastır. Salkımlamada ise akla gelen fikirler hızlıca kağıda dökülür.

Her bir fikre numara verilir ve bu numaralar önem sırasına göre dizilir (Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999: 76).

2.3.5.2. Kuantum hafıza teknikleri

Deporter ve Hernacki (1992:213)' ye göre bilgiler, duyularla ilişkilendirme yapıldığında, sevgi, mutluluk ve üzüntü gibi duygusal içerik olduğunda, görselleştirerek somutlaştırma yapıldığında, farklı nitelikte olduğunda, yoğun ilişkilendirmeler yapıldığında, hayati ihtiyaçlar söz konusu olduğunda, kişisel öneme sahip olduğunda, tekrar yapıldığında, dersin başında ve sonunda iken, en iyi ve kolay şekilde hatırlanabilir. Kuantum öğrenme öğrenilenlerin kolayca hatırlanması ve kalıcı olması için bazı hafızaya kayıt teknikleri kullanılmaktadır (Deporter, 2007a: 13). Bu teknikler şunlardır:

İlişkilendirme Tekniği: Yeni öğrenilen bilgiler ile daha önce öğrenilenler arasında bağ kurma prensibine dayanan bu teknik, bilginin hatırlanması ve geri getirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bir şehrin tanıtımını izlerken o şehirle ilgili önceki bilgilerin akla gelmesi gibi (Adana: pamuk; Akdeniz: Sıcak ve nemli iklim vb. (Altın ve Saracaloğlu, 2020: 243).

Sınıflandırma Tekniği: Kavramların sınıflandırılarak bir arada öğretilmesi prensibine dayanır. Sınıflandırma işlev, tür, alfabetik sıra gibi bir takım özelliklere göre yapılabilir (Baran, 2003: 89). Örneğin çevre kirliliğinin hava kirliliği, toprak kirliliği, ses kirliliği gibi sınıflandırmalar yaparak tanımlanması.

Canlandırma Tekniği: Okunana veya anlatılan zamanda düşünce olarak bulunmak ve onları gerçekten oluyormuş gibi hissetmektir. Bu şekilde bilgiler somutlaştırıldığı için daha kalıcı bir şekilde öğrenilebilir (Baran, 2003: 89). Fırtınalı bir gün konulu bir yazma etkinliği yapılırken rüzgar sesinin, yağmur sesinin kullanılması ve öğrencinin fırtınalı bir günde kendini hissederek yazması bu tekniğe bir örnektir.

2.3.5.3. Etkili not alma teknikleri

Not-AY tekniği: Not alma ve not yapma sözcüklerinin kısaltılmasından oluşur (Girit, 2011: 65). Not- Ay tekniğinde duyulan veya öğrenilen bilgiler önce not alınır sonra onunla ilgili düşünceler, fikirler yazı, şekil veya resim olarak kağıda dökülür. Not Ay oluştururken birkaç renkli kalem ve boş bir kâğıt yeterlidir (Deporter, 2007b: 32) . Sağ ve sol beyini birlikte çalıştırarak zihnin tam kapasiteyle çalışmasını sağlayan bu

teknikle öğrenmenin kalıcılığı ve anlamlılığı sağlanmış olur (Deporter ve Hernacki, 1992: 69).

Zihin Haritaları: Temaların ve konuların düzenli bir şekilde sunulduğu görsel araçlar olarak tanımlanan zihin haritalarında hiyerarşik bir düzen söz konusu olduğu ve oluşturulan kategoriler sayesinde bilgiler organize olmaktadır. (Tucker, Armstrong ve Massad, 2010: 3; Budd, 2004: 37). Zihin haritaları kavramlar arasındaki ilişkilerin resimler, renkler, semboller ve şekiller aracılığıyla yaratıcı ve görsel bir şekilde not alınmasıyla oluşur.

2.3.5.4. Yaşam boyu öğrenme becerileri

Yaratıcılık ve problem çözme becerileri: Yaratıcılık, problemi fark etmeyi, hipotez kurup test etmeyi, farklı düşünmeyi ve çözüm geliştirmeyi gerektirmektedir.

Mükemmelliğin 8 anahtarı: İnsanın öğrenmeye karşı tutumunu önemseyen kuantum öğrenme yaşamı boyunca olumlu düşünceler içerisinde olmasının kişinin zihinsel aktivitelerini arttıracaklarını savunmaktadır. Bu düşünceden yola çıkılarak Deporter tarafından ortaya çıkarılan Şekil 5’de görülen “mükemmelliğin 8 anahtarı” ismini verdiği prensipleri ortaya atılmıştır (Deporter, 2000: 47; Ayvaz Tuncel, 2011; Ekici, 2013: 484; Given ve Deporter, 2015: 33, Gürel, 2017: 37; <https://8keys.org/8keys-defined/>):



Şekil 5: Mükemmelliğin sekiz anahtarı

1. Bütüncül olmak: Değerler, kişinin inandığı doğrulardır ve insanın değerleriyle uyumlu olmalıdır. Kişi, hedefleri ve idealleri için çalışmalıdır eğer çalışmak istemiyorsa bütüncül olamıyor demektir.

2. Hatalar başarıya götürür: İnsanlar hata yapmaktan çoğunlukla korkarlar. Oysaki yapılan hatalar insanı doğruya yaklaştırır çünkü ipucu niteliğinde yol gösterici unsurlardır. Dolayısıyla başarıya ulaşmak için hata yapmaktan korkulmamalı, yapılan hatadan dersler çıkarılmalıdır.

3. Olumlu düşünüp güzel konuşmak: İnsanlar her zaman anlaşılır, sade bir dille konuşmalı, olaylara olumlu duygularla yaklaşmalıdır. Böylece sonuçlar da olumlu olur.

4. Hedefe odaklanmak: İnsan ulaşmak istediği hedef için çalışmalı, yaptığı işe değer vermeli ve odaklanmalıdır. Bunları yapan bir insanın başaramayacağı bir iş yoktur.

5. Kendini idealine adanmak: İnsan öncelikle kendine hedefler koymalı ve bu hedeflere ulaşacağına inanmalıdır. Başaracağına inanmış, kendini hedefine odaklamış insanlar zorluklarla mücadelede daha kararlı olur.

6. İşini sahiplenmek: İnsan başarıya ulaşmak istiyorsa yaptığı büyük-küçük her işin sorumluluğunu alır ve işleri önemserse başarıya ulaşır.

7. Esnek olmak: Başarılı olmak için yeni düşüncelere ve yaklaşımlara açık olmak, hedefe ulaşmak için farklı stratejiler denemekten kaçınmamak gerekir.

8. Dengeli olmak: İnsan zekâsına ve içinde bulunduğu fiziksel şartlara uygun seçimler yapmalıdır. Böylelikle kişi ruhen kendini yeterli hisseder ve bu iç denge sayesinde başarıya daha çabuk ulaşır.

İletişim becerileri: Kuantum öğrenmede önem verilen yaşam boyu öğrenme becerilerinden bir diğeri de iletişim becerileridir. Karşıdakini dinlerken göz teması kurmak, başka bir işle uğraşmamak, gerektiğinde teşekkür edebilmek, özür dileyebilmek, eleştirilere açık olmak, vücut dilini doğru kullanmak gibi davranışlar iletişim becerilerininin yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer insanlarla iyi iletişim

kurma becerisi sayesinde aile içerisinde, okulda, toplu ortamlarda yaşanan iletişim sorunları rahatlıkla çözümlenebilecektir (Demir, 2003: 17).

2.4. Öğretim Yaklaşımlarının Eğitimde ve Türkçe Eğitiminde Kullanılması

Ana dili eğitimi ve öğretimine yönelik programlar geliştirilirken çocuğun neyi, ne zaman, nasıl ve kimden öğreneceğinin bilinmesi ve buna göre bir yol izlenmesi gerekir (Demir ve Yapıcı, 2007: 182). Bu noktada ana dili öğretiminde yeni öğretim yaklaşımlarının uygulanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bireysel gelişim farklılıklarının, zekâ türlerinin, beynin yapısının ve öğrenme stillerinin öneminin anlaşılmasıyla birlikte Türkçe öğretiminde de geleneksel öğretim yöntemleri yerini modern öğretim yaklaşımlarına bırakmıştır. Türkçe öğretim programında dört temel becerinin kazandırılmasında farklı öğretim yaklaşımlarından faydalanılmasının gerekli olduğu aşağıdaki ifadelerle vurgulanmaktadır:

“Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir.” Temel dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen Türkçe dersi çok yönlü bir derstir dolayısıyla birden çok yöntem ve tekniğe başvurulması doğal ve zorunlu bir durum olarak karşımıza çıkar. (Kavcar ve diğerleri, 1997: 16; Ünalın, 2001: 68). Alan yazın incelendiğinde özellikle 2003 yılından sonra Türkçe öğretiminde yeni strateji, yaklaşım ve modellerin kullanılmaya başlandığı görülmektedir.

2005-2017 yılları arasında yapılandırmacı yaklaşım temeli üzerine kurulu olan Türkçe Öğretim Programı, 2017 yılından itibaren tek bir yaklaşımla sınırlanmaksızın öğrencilerin farklılıklarını göz önüne alan, daha üst düzey düşünme sağlayan, birçok öğretim yöntem ve tekniğini içeren bir öğretimin gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde öğretim yaklaşımlarının Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse karşı tutumları, derse ilişkin kaygıları, kalıcı öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir.

Kuantum öğrenme yaklaşımı, son yıllarda eğitim öğretim süreçlerinde kullanılan etkili yaklaşımlardan biridir. Eğitimdeki en iyi uygulamaları birleştirerek bir bütün haline getiren kuantum öğrenme, öğretmenlerin sınıf içi öğrenme yaşantılarını zenginleştirmek için kendi öğretim tarzlarını geliştirmesini sağlayan sistematik bir yaklaşımdır (Letellier ve Deporter, 2002: 26). Bu yaklaşımda öğrenciler beyinlerindeki tüm sinirsel ağları kullanılarak anlamlı bilgi oluşturmak için yapılarını özel ve bireysel yollarla bir araya getirirler (Vella, 2002: 62).

Araştırmalar, kuantum öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen öğretim ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarının arttığını (Vos-Groenendal, 1991; Nourie, 1998; Demir, 2006; Güllü, 2010; Acat ve Ay, 2014), derslere ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdiklerini (Ay, 2010; Vos-Groenendal, 1991; Nourie, 1998; Barlas, 2002; Yilgen, Baykara ve Arı, 2012) göstermektedir. Buna karşılık alan yazında kuantum öğrenmenin akademik başarıya herhangi bir etkisinin olmadığını (Trice, 2012; Demirel vd., 2004) ortaya koyan çalışmalar da vardır.

2.5. Kaygı

TDK (2005: 1115) sözlüğünde herhangi bir sebepten kaynaklanan endişe duyulan düşünce, tasa ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak tanımlanan kaygı, canlıların dış ortama uyum sağlaması için geliştirdiği koruyucu bir tepki olarak da açıklanmaktadır (Yıldız, 2011: 1). Kaygı çocukluk döneminden itibaren başlar ve bireyin çevresiyle olan ilişkisi onun kaygı durumunu belirler. Yaş, kalıtım, anne-baba tutumları, kardeş kaygısı, sosyo-ekonomik durum, ebeveynlerin eğitimi ve meslekleri, cinsiyet, başarı durumu gibi unsurlar kaygı durumunu etkilemektedir (Bozkurt, 2012: 31). Çağlar'a (1996: 37) göre kaygının sebepleri aşağıdaki gibidir:

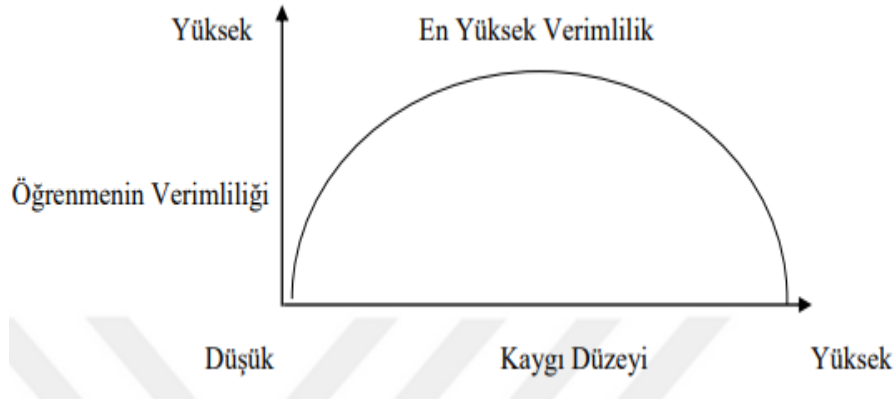
Desteğin çekilmesi: Alışa gelmiş durumların ortadan kalktığı durumlarda insanlar kaygı duyabilirler.

Olumsuz sonucu beklemek: Fazla hazırlanmadan sınava girmek gibi olumsuz sonuçların olması muhtemelse kaygı duyulabilir.

İç çelişki: İnanılan ve önem verilen bir fikirle yapılan davranış arasında bir çelişki söz konusu olursa kaygı ortaya çıkabilir.

Belirsizlik: Gelecekte neler olacağını bilmemek kaygıyı oluşturan en önemli nedenlerden biridir.

Sebepleri çeşitli olmakla birlikte kişilerin birçok alanda kaygı duyabilir. Kaygının ölçsüz ve kontrol edilemez şekilde yüksek düzeyde olması ise zihinsel ve fiziksel sağlık sorunlarına yol açabileceği gibi bireyin kişisel ve sosyal yaşamını, mesleki ve eğitimsel performansını olumsuz etkilemektedir (Zahrakar, 2008). Cüceloğlu (2006:440) öğrenme ile kaygı arasındaki ilişkiyi Şekil 6'daki gibi ifade etmiştir:



Şekil 6: Öğrenme ile kaygı arasındaki ilişki

Kaygının çok düşük ya da çok yüksek olması öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Orta düzeyde bir kaygı en iyi öğrenme koşulunu oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 2006: 440). Yüksek kaygı, öğrencilerin derse olan ilgilerini ve başarılarını etkilediği için fizik, matematik, Türkçe, dinleme, konuşma, okuma, yazma vb. alanlardaki kaygının belirlenmesine yönelik çalışmaların sıklıkla yapıldığı görülmektedir.

Türkçe dersleri için temel dil becerilerinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde güdülenme, empati, tutum gibi duygusal tepkilerle birlikte sıra kaygı da önemli bir yer tutmaktadır. Alan yazında farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik kaygılarının incelendiği birçok çalışma (Harmankaya, 2016; Kılınç, 2018; Sevim, 2012; Melanlıoğlu, 2013; Sevim ve Gedik, 2014; Kuşdemir ve Katrancı, 2015, Can ve Ünal, 2017; Keşaplı ve Çiftçi, 2017; Tayşi ve Taşkın, 2018 vb.) bulunmaktadır.

Dinleme kaygısı, dinlemeye karşı geliştirilen bir tepkidir. Genellikle derste yapılan bir etkinlik ya da sınav için yapılan dinleme gibi dinlemenin zorunlu olduğu hâllerde ortaya çıkmaktadır. (Melanlıoğlu, 2013: 856).

Konuşma kaygısı, topluluk önünde veya karşılıklı konuşma esnasında bireyin konuşmaktan kaçınması, heyecanlanması, yanlış anlaşılmaktan endişe duyması, kalp atışlarının hızlanması, terlemesi, kızarması gibi belirtilere neden olan kaygıdır. Konuşma kaygısı akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemekte (Yıldırım, 2015: 37) ve öğrencilerin olumsuz öğrenme yaşantıları, onların konuşmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır (Yelok ve Sallabaş, 2009, 584). Dolayısıyla kaygı ve tutumun birbirini etkileyen iki psikolojik durum olduğunu söylemek mümkündür.

Okuma kaygısı, okuma eylemine yönelik spesifik ve durumsal bir fobidir. Okuma kaygısı oluştuğunda adrenalin salınımı ve terleme, titreme, hızlı kalp atışı, mide ağrısı, baş ağrısı ve bulantı gibi hisler ortaya çıkar (Zbornik ve Wallbrown, 1991: 2, 3).

Yazma kaygısı, yazmak zorunda olunan durumlarda üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde karşılaşılabilen tepkilerdir (Özbay ve Zorbaz, 2011: 34). Yazma kaygısı yüksek olan bireyler yazılarının değerlendirilmesinden korkarlar, yazma derslerinde başarılı olamama endişesi içerisinde yazdıklarını sunmaya çekinirler (Daly ve Miller, 1975: 244).

2.6. Tutum

Türkçe Sözlük'te tutulan yol, davranış olarak tanımlanan tutum, Eagly ve Chaiken'e (1993: 280) göre oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleri olarak açıklanmaktadır. Tutum, sergilenen bir davranış değildir, davranışa hazırlayıcı bir eğilim ve bireyin normal koşullarda uyuşmayan veya tutarsız duygu ve tepki eğilimlerine tutarlılık kazandırır (Morgan, 1981). Tutumlar doğuştan sahip olunan özellikler değildir. Doğumdan sonraki süreç içerisinde değişip gelişir, çocukların tutumlarının büyük bir çoğunluğu anne-babaları tarafından ergenlikten sonraki tutumları akranlar, kitle iletişim araçları ve eğitim etkilemektedir. (Morgan, 1981).

Tutumlar bireylerin hayatını doğrudan etkiler ve öğrenme yoluyla sonradan kazanılır. Bireyin tutumlarını ölçülmesinde kullanılan tutum ölçekleriyle çok sayıda bireyin grup tutumları belirlenebilir. Bu ölçeklerin dayandığı varsayım, kişilerin

tutumlarının, tutum nesnesine dair fikir ve inançlar aracılığıyla ölçülebileceğidir (Thurstone, 1931; Likert, 1932). Tutum hemen hemen bütün tutum ölçeklerinde, değerlendirici boyutu üzerine kuruludur. Genel olarak tutum ölçeklerinde katılımcıdan bir tür kendilik tarifi yapmaları istenir (Arkonaç, 2010: s. 116).

Eğitimde kullanılan tutum ölçeklerinde çoğunlukla öğrencilerin derslere karşı tutumlarının belirlenmesi ve olumsuz tutumların olumlu yönde değiştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Çünkü içinde bulunulan psikolojik durum öğrencilerin algılarını ve öğrenmelerini büyük ölçüde etkilemektedir. Özkal'a (2000) göre tutum ve başarı arasında anlamlı ilişkiler vardır ve tutumlar en az bilişsel alan davranışları kadar önemlidir. Bu yüzden tutumlar ile ilgili daha çok araştırma yapılması ve tutumların önemsenmesi gerekir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde doktora tez çalışmasıyla ilgili olan kuantum öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretiminde yaklaşımların kullanılması üzerine yapılan araştırmalara yer verilmiş olup bu araştırmalar kronolojik olarak sıralanmıştır.

2.7.1. Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde yalnızca bir araştırmada kuantum yazma tekniğinin yazma becerisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir araştırma (Aydın, 2018) bulunmakla birlikte kuantum öğrenme yaklaşımının Türkçe öğretiminde kullanılmasına yönelik bir araştırmanın yapılmamış olduğu görülmektedir. Çalışmaların daha çok fen bilimleri alanında yoğunlaşmakla birlikte sosyal bilimler alanında özellikle dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar da bulunmaktadır.

Alan yazında kuantum öğrenmenin Türkçe öğretiminde kullanılmasına yönelik araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Çalışmaların daha çok fen bilimleri alanında yoğunlaşmakla birlikte sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalar da bulunmaktadır.

Demir, S. (2006), Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi (Gaziantep örneği), Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep Üniversitesi.

Kuantum öğrenmenin ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin akademik başarısına etkisini belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada deneysel model kullanmıştır. Genel,

anadolu ve yabancı dil ağırlıklı liselerde gerçekleştirdiği çalışmasında on beş saatlik öğrenci seminerleri ile kuantum öğrenmeyi uygulamıştır. Ayrıca öğrencilerin okula ve derse ilişkin tutumlarını ve kendilerini algılamalarını belirlemek için anket geliştirmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre seminere katılan öğrencilerin okula, derse ve öğrenmeye ilişkin düşüncelerinde olumlu değişimler olduğu; öğrencilerin özgüven, sorumluluk ve yaratıcılık duygularında artış olduğu ve kendilerini daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir.

Çiftçi, E. (2009). An Evaluation of Gazi University English Preparatory Classes in Terms of Quantum Teaching Model. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bu çalışmada Çiftçi, kuantum öğretim modelinin bir üniversitenin İngilizce hazırlık sınıflarındaki uygulama alanını belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak kuantum öğrenmenin, öğretmenlerin öğrencilerin dünyasına girmelerini ve onların ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını öğrenmelerini sağladığı, öğretmenlerin öğrencilerde gördüğü potansiyeli ortaya çıkarmasına yardımcı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Öğrenci ve dersi işleyen okutmanlara uyguladığı anketler sonucunda genel olarak kuantum öğrenme modelinin derslerde tam anlamıyla uygulanmadığı sonucuna ulaşmıştır.

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

Hanbay, kuantum öğrenme temelli öğreterek öğrenme yönteminin ikinci yabancı dil olarak Almanca'nın öğrenilmesine etkisini araştırdığı çalışmasında kuantum öğrenme anlayışı ile öğreterek öğrenme yöntemini birlikte kullanmıştır. Toplam altı hafta süren araştırmaya altmış öğrenci katılmıştır. Deneysel modele dayalı bu çalışmada öğrenenlerle dersi yürüten öğreticinin uygulamaya ilişkin duygu ve düşüncelerinin belirlenmesi için nitel araştırma tekniği de kullanılmıştır. Araştırmacı çalışmanın sonunda kuantum öğrenmenin kaygıyı azalttığı, çoklu bakış açısını geliştirdiği, öğrenenin bilgiye kendisinin ulaşmasına imkân sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Ay, Y. (2010). Kuantum öğrenme modeline dayalı fen ve teknoloji eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum ve kendi kendine

öğrenme becerileri üzerine etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bu araştırmada yedinci sınıf Fen ve Teknoloji dersinde kuantum öğrenme yaklaşımının kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve kendi kendine öğrenme becerileri üzerine etkisi araştırılmıştır. Deneysel desendeki bu çalışmada bağımsız değişkenlerin kuantum öğrenme ve yürürlükteki programa ait yöntemlerin (bağımsız değişkenler), akademik başarı, fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve fen ve teknoloji dersinde kendi kendine öğrenme becerisi (bağımlı değişkenler) üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmada akademik başarı testi, tutum ve kendi kendine öğrenme ölçekleri veri toplama aracı olarak kullanılmış olup kuantum öğrenme modelinin akademik başarı, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Güllü, A. (2010). Kuantum Öğrenme Modelinin Orta Öğretim Düzeyinde Öğrenci Başarısına Etkisi (Konya Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kuantum öğrenmenin orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin fizik dersindeki akademik başarıları ve öğrenme istekleri üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu araştırma deneysel modelin ön test son test kontrol gruplu modelinde yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerine on saatlik “Kuantum Öğrenme Semineri” verilmiştir ve bu seminerlerin öğrenciler üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada sonuç olarak kuantum öğrenmenin orta öğretim düzeyinde öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme istekleri, fizik öğretimi ve öğrencilerin öğrenme ilgileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu ancak öğrenme stilleri ve beyin profilleri üzerinde bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır.

Girit, D. (2011). Kuantum öğrenme yaklaşımının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematiğe ilişkin tutum, kaygı düzeyleri ve akademik başarıları üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Girit, matematik eğitiminde kuantum öğrenme modelinin kullanılmasının yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, matematiğe karşı tutum ve kaygıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel modelde gerçekleştirilen araştırmada deney grubu öğrencilerine toplam yirmi sekiz ders

saati uygulama yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak tutum, kaygı ölçeği ve yirmi iki soruluk çoktan seçmeli akademik başarı testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kuantum öğrenmenin ilköğretim öğrencilerinin matematik dersindeki kaygıları, akademik başarıları üzerine olumlu yönde etkisinin olduğu anlaşılmıştır. Ancak kuantum öğrenmenin öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Trice, T. Y. (2012). Quantum Learning Making Proigious Strides in Education. Doktora Tezi, Trevecca Nazarene Üniversitesi. Eğitim Okulu.

Bu araştırma deneysel modelde seksen sekizinci sınıf, seksen yedinci sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmenlere kuantum öğrenme seminerleri verilmiş ve öğretmenler yıl boyunca derslerini bu modele uygun olacak şekilde işlemiştir. Araştırmada veriler, başarı testi ve öğrenci ve öğretmen ders değerlendirme anketleri ile toplanmıştır. Araştırmada kuantum öğrenme modelinin okuma ve dil becerilerindeki akademik başarısı ve öğrenme kalıcılığı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Çakır, C. (2013). İlköğretim 8. sınıf düzeyinde maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Çakır, 2013 yılında gerçekleştirdiği bu araştırmada kuantum öğrenmeye dayalı olarak ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” ünitesini işlemiş ve kuantum öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları ve mantıksal düşünme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Toplam altmış iki öğrencinin katıldığı araştırmada ön test son test deney ve kontrol gruplu modeli içeren yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda kuantum öğrenme, kontrol grubunda yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır. Araştırmadaki veriler “Akademik Başarı Testi”, “Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, ve “Mantıksal Düşünme Grup Testi” ile toplanmıştır. “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” ünitesinin kuantum öğrenme modeline dayalı olarak öğretilmesinin, öğrencilerin akademik başarıları, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları ve mantıksal düşünme becerileri üzerine etkisinin olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Suryani, N. (2013). Improvement of Students' History Learning Competence through Quantum Learning Model at Senior High School in Karanganyar Regency, Solo, Central Java Province, Indonesia. Journal of Education and Practice, 4 (14) 55-64.

Suryani, tarih dersinde kuantum öğrenme modelinin kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel modelde gerçekleştirilen çalışmada deney grubunda kırk öğrenci, kontrol grubunda otuz beş öğrenci yer almıştır. Veriler, tarih dersi başarı testi ve tarih öğrenimi ilgisi anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonunda kuantum öğrenme modelinin tarih öğreniminde başarıyı artırdığı ve tarihe ilgisi olan öğrencilerin tarih başarısının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Acat, M.B. ve Ay, Y. (2014). An Investigation the Effect of Quantum Learning Approach on Primary School 7th Grade Students' Science Achievement, Retention and Attitude. Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education

Acat ve Ay (2014), Kuantum Öğrenme yaklaşımının yedinci sınıf öğrencilerinin fen dersi başarıları, öğrenmenin kalıcılığı ve fen dersi tutumlarına etkisini incelemiştir. Yarı-deneysel modelde desenlenen çalışmaya kırk öğrenci katılmıştır. Deney grubunda kuantum öğrenme yaklaşımına göre ders işlenirken kontrol grubu normal programlarına devam etmişlerdir. Veriler, ölçekler ve başarı testleri ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve tutum puanlarına olumlu yönde etki ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alaca, Ö. (2014). Kuantum öğrenme modeline dayalı fen bilimleri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığı üzerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Alaca, kuantum öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin fen dersi akademik başarıları, tutumları ve kalıcılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel modelde desenlenen çalışmaya altıncı sınıfta okuyan seksen öğrenci katılmış, araştırma yedi hafta boyunca toplam 28 ders saati sürmüştür. Veriler, tutum ölçeği ve başarı testi ile toplanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler kuantum öğrenme yaklaşımına, kontrol grubundaki öğrenciler ise yapılandırmacı yaklaşıma uygun olacak şekilde derslerine

devam etmiştir. Sonuç olarak araştırmada kuantum öğrenme modelinin kullanılmasının fen bilimleri dersinde akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı; öğrenmenin kalıcılığı üzerinde etkisinin ise olumlu yönde olduğu belirlenmiştir.

Etyemez Demirboğa'nın (2014), öğretmen adaylarının kuantum öğrenme yaklaşımı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde okuyan yüz otuz bir öğretmen adayına kuantum öğrenme eğitimi verilmiştir. Bu eğitimin sonunda öğretmen adaylarının konu ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırma karma modelde gerçekleştirilmiş olup nitel ve nicel boyutlar birlikte ele alınarak çeşitleme yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, kuantum öğrenme eğitiminin ilk haftası öğretmen adaylarının konu ile ilgili ön bilgileri alınmış, eğitimin son haftası ise yazılı olarak görüş bildirdikleri görüşme formları toplanmıştır. Buna ek olarak, uygulama süresince toplanan haftalık öğrenme günlükleri veri toplama sürecine dâhil edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ise, "Kuantum Öğrenme Semineri Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kuantum öğrenmenin öğretmen adaylarının meslek yaşantılarına ve kişilik özelliklerine olumlu katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır.

Şöhretli, G. (2014). Kuantum öğrenme modelinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları bilimsel süreç becerileri ve matematiğe ilişkin tutumları üzerine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Şöhretli, kuantum öğrenme yaklaşımının dördüncü sınıf öğrencilerinin Matematik dersi akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve matematik dersine yönelik tutumları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya toplam 90 öğrenci katılmış olup deney grubunda matematik dersleri Kuantum Öğrenme Modeline göre işlenmiş, kontrol grubunda mevcut program izlenmiştir. Araştırma altı haftada toplam yirmi dört ders saatini kapsayan süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen otuz iki soruluk çoktan seçmeli akademik başarı testi, bilimsel süreç beceri testi ve matematik dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırmada, kuantum öğrenme modelinin kullanımının Matematik dersi akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerinde

olumlu etkisi gözlenirken, matematik dersine yönelik tutum üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Yilgen, A. (2014). Kuantum öğrenme modeline dayalı fen eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Yilgen'in, Fen ve Teknoloji dersinde kuantum öğrenmenin yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırma deneysel modelde desenlenmiştir. On altı saatlik bir uygulamayı içeren çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen altmış soruluk "Akademik Başarı Testi" uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda kuantum öğrenmenin akademik başarı üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanadlı, S., Ünal, K. ve Karakuş F. (2015). Kuantum Öğrenme Modelinin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt: 12 Sayı: 32.

Kanadlı, Ünal ve Karakuş (2015), kuantum öğrenme modeli ile yapılan eğitim-öğretimin akademik başarıya etkisi olup olmadığını inceleyen deneysel çalışmaların meta analizini yapmıştır. Meta analitik tarama yöntemi kullanılarak toplam on üç araştırma incelenmiş analizler sonunda, kuantum öğrenme modeline göre düzenlenen eğitim ortamlarının akademik başarı üzerinde pozitif, küçük aralıkta bir etki büyüklüğüne sahip olduğu, zayıf deneysel desenle hazırlanmış çalışmaların yarı deneysel desenle hazırlanmış çalışmalardan daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Çırak, S. (2016). Kuantum Öğrenme Döngüsü ile Desteklenen Harmanlanmış Öğrenmenin Öğretmen Adayları Perspektifinden Q Metodu ile İncelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Çırak, araştırmasında kuantum öğrenme döngüsü ile desteklenen harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarısı, motivasyonu, bilişsel-sosyal-öğretimsel buradalığı ile algısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem kullanılan çalışmada özellikle odaklanılan nokta, öğrencilerin başarılarına katkıda bulunan etkenleri belirlemek ve bu etkenlerle ilgili görüşlerini derinlemesine irdelemektir. Çalışmanın deneysel kısmı ön test son test kontrol gruplu desen, nitel kısmı ise olgubilim

desenindedir. Çalışma, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan altmış üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Kuantum öğrenme döngüsü ile desteklenen harmanlanmış öğrenme sürecine katılan deney grubu öğrencilerinin başarı, motivasyon ve bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalıklarının deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

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, Kahramanmaraş.

Şimşek (2016), Fen ve Teknoloji dersinde kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısı, Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumu, Fen öğrenmeye yönelik motivasyonu ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisini incelemiştir. Deneysel desende gerçekleştirilen araştırma otuz öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akademik Başarı Testi, Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği ve Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Akademik Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda kuantum öğrenme modelinin Fen ve Teknoloji dersinde akademik başarı, tutum, motivasyon ve bilgilerin kalıcılığı üzerine olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

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

Çelik'in kuantum öğrenmeye dayalı öğretimin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarına ve öz düzenleme becerilerine etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmada ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol gruplarının ikisine de akademik başarı testi ve öz düzenleme ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna beş haftada toplam on saatlik kuantum öğrenmeye yönelik eğitim verilmiş ve son testler uygulanmıştır. Araştırmada kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimin dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını artırdığı; öz düzenleme becerilerini ise ders izlemenin düzenlenmesi sonuçları kontrol etme, öz değerlendirme, çalışmayı sürdürme ve ek çalışmalar yapma boyutlarında geliştirdiği ancak kavramaya çalışma, ders

çalışmanın düzenlenmesi ve başarıya odaklanma boyutlarında etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

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

Gürel, kuantum öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve iletişim becerilerine etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında tek gruplu ön test-son test araştırma modelini kullanmıştır. Araştırma, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören yirmi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarına “Kuantum Öğrenme Modeli” ve kuantum öğrenme modelinde kullanılan tekniklerle ilgili olarak on altı saat seminer verilmiştir. Araştırma, Fen Laboratuvarı Uygulamaları-II dersinde sekiz haftada toplam otuz iki saat boyunca sürmüştür. Araştırmada sonuç olarak kuantum öğrenmenin iletişim becerilerini arttırdığı ve Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendini tanıma envanteri ön test ve son test ortalama puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bakır, B. (2017). Ortaokul 7. Sınıf Matematik Dersinde Kuantum Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Biliş Ötesi Öğrenme Stratejilerine ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Bu çalışmada Bakır, toplam kırk sekiz öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmasında, matematik dersinde kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejilerine ve problem çözme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmanın nicel boyutunda yarı deneysel desenlerden ön test son test kontrol gruplu model benimsenmiştir. Nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlükleri ile etkinlik ürünlerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonunda kuantum öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejileri ve problem çözme becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Kalçık, F. (2018). Öğrenci Koçluğu Destekli Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Derse Karşı Tutumuna

Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Kalçık'ın 2018 yılında ortaokul yedinci sınıf öğrencileriyle fen bilimleri dersinde öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı temel alınarak yapılan öğretimin, öğrencilerin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma metodunun kullanıldığı araştırmanın nicel verileri gerçek deneme modellerinden 'ön test son test kontrol gruplu' desenle, nitel verileri ise eylem araştırması yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonunda öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımının maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi üzerinde anlamlı etkisi olduğu, derslere ve okula karşı da olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı ve öğrendikleri ders çalışma teknikleri sayesinde derse katılımlarını arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Altın, M. (2018). Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Becerisi, Konuşma Kaygısı ve Öz-Yeterliği Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Altın, 2018 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında Kuantum öğrenme modeline dayalı olarak yürütülen İngilizce öğretim programının ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve özyeterlik üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel modelde desenlenen araştırmada ana uygulama yapılmadan önce bir yedinci sınıfta pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve ana uygulamaya yönelik dönüt alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu başarı düzeyi orta olan bir ortaokulun yedinci sınıfları oluşturmuştur. Küme örnekleme yöntemiyle üç sınıftan biri kontrol, biri deney ve biri de plasebo grubu olarak atanmıştır. Toplam on hafta süren uygulamanın öncesinde ön test, program uygulanmasından sonra son test, programın uygulanışından iki ay sonra kalıcılık testi ve bundan iki ay sonra ise kalıcılığı izleme testi uygulanmıştır. Ayrıca araştıra sırasında araştırmacı ve ders öğretmeni saha notları tutmuş, uygulamaların sonunda öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Kuantum öğrenme modeline göre yürütülen program, öğrencilerin İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inançlarını artırmış ve İngilizce konuşma kaygılarını azaltmıştır. Ancak modelin konuşma becerisine sağladığı katkı istatistiksel olarak anlamlandırılmamıştır.

Aydın (2018), kuantum yazma tekniğinin öğrencilerin yazma tutumuna ve yazma başarısına etkisini belirlemeyi amaçladığı yüksek lisans tezini deneysel tasarım yöntemiyle gerçekleştirmiştir. Çalışma sonunda kuantum öğrenmenin uygulama grubu öğrencilerinin yazma tutumlarında olumlu yönde değişiklik meydana getirdiğini, öğrencilerin yazma başarılarını arttırdığını ortaya koymuştur.

Karamustafaoğlu, O. (2018). 'Are Mass and Weight the Same?' Activity Developed based on Quantum Learning Model and Teachers' Opinions. International Journal on Lifelong Education and Leadership, 4(1), 36-40.

Söz konusu makalede amaç 7. sınıf fen bilimleri dersinde yer alan “Kütle ve Ağırlık” ünitesinin öğrencilere kuantum öğrenme yaklaşım ile öğretilmesidir. Durum çalışması şeklinde planlanan bu araştırmada öncelikle alan yazın taranmış, ardından belirlenen konuda kuantum öğrenme döngüsüne dayalı bir etkinlik geliştirilmiştir. Bu etkinlik dört fen bilgisi öğretmenin görüşüne sunulurken düzenlenmiştir. Araştırmacı kuantum öğrenmeye dayalı olarak yürütülen derslerin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada geliştirilen etkinliklerin sayısının artırılması ve deneysel yöntem kapsamında öğrencilere uygulanması planlanmaktadır.

Çağlı, A. (2019). Türkiye’de Kuantum Öğrenme Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Burdur.

Bu araştırmada Türkiye’de 2006-2018 yılları arasında kuantum öğrenme üzerine yapılmış Yükseköğretim Kurulu’na kayıtlı lisansüstü tezleri doküman incelemesi yöntemiyle ele alınmıştır. Araştırma kapsamında incelenen dördü doktora on ikisi yüksek lisans olmak üzere toplam on altı tezin daha çok fen bilimleri ve ilköğretim anabilim dallarında gerçekleştirildiği ve daha çok akademik başarıyı ölçmeyi hedeflediği belirlenmiştir.

Erkoç, S. S. (2019). Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Fen Eğitiminin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Amasya.

Erkoç, 2019 yılında gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasında kuantum öğrenme yaklaşımının öğretim sürecinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve akademik becerilerine etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Çorum ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören yirmi öğrencinin katıldığı yarı deneysel modelde gerçekleştirilen bu araştırmada “Maddenin Değişimi” ünitesinin ders planı kuantum öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan materyaller ve etkinlikler ile hazırlanmıştır. Araştırmada veriler Bilimsel Süreç Becerileri testi ve Maddenin Değişimi Akademik Başarı testi ile toplanmıştır. Araştırmada sonuç olarak kuantum öğrenme yaklaşımı temel alınarak yapılan öğretiminin, fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Ünal, A. İ. (2019). Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Başarılarına, Kaygılarına, Üst Bilişsel Farkındalıklarına ve Akademik Risk Alma Eğilimlerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak.

Ünal (2019), kuantum öğrenme temel alınarak yapılan öğretimin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler ders başarılarına, üst bilişsel farkındalıklarına, kaygılarına ve akademik risk alma eğilimlerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada ön test-son test deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve yedinci sınıfta öğrenim gören toplam yirmi altı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma haftalık üç ders saati olmak üzere toplam beş hafta sürmüştür. Araştırmada veriler “Sosyal Bilgiler Başarı Testi”, “Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği”, “Sosyal Bilgiler Dersi Kaygı Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kuantum öğrenme yaklaşımının kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını ve akademik risk alma eğilimlerini artırdığı, öğrencilerin kaygı düzeyleri ile üst bilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçıntaş, M. (2019). Fen bilimleri öğretiminde kuantum öğrenme modeli kullanmanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik merak, kaygı, özyeterlik ve başarı düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Yalçıntaş (2019), kuantum öğrenme modelinin ilkökul dördüncü sınıf fen bilimleri dersi Maddeyi Tanıyalım ünitesinde öğrencilerin akademik merak, kaygı, öz yeterlik, başarı ve bilgilerin kalıcılığı düzeylerine etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasını karma yöntemle gerçekleştirmiştir. Toplam 50 öğrencinin katıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak “Fen Merak Ölçeği”, “Fen Bilimleri Öğrenme Kaygı Ölçeği”, “Fen ve Teknoloji Dersi Özyeterlik Ölçeği” ve “Akademik Başarı Testi” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deney grubunda kuantum öğrenme modelinin akademik merak, başarı, öz yeterlik ve bilgilerin kalıcılığı düzeyleri üzerinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisi tespit edilirken, akademik kaygı üzerinde bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Fenar, A. (2021). 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Kuantum Öğrenme Modeline Göre İşlenmesine Yönelik Bir Karma Yöntem Araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Fenar (2021), 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kuantum öğrenmenin akademik başarıya etkisini ve konu hakkındaki öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma yöntem ile gerçekleştirilmiş olup kuantum öğrenme yaklaşımının deney grubunun öntest-sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kuantum öğrenme modeline olumlu bakış açıları geliştirdikleri, modelin öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu da ulaşılan sonuçlardan bir diğeridir. Son olarak araştırmada zengin öğrenme ortamı oluşturulması ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için kuantum öğrenme modelinden yararlanılabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Alan yazındaki kuantum öğrenme yaklaşımıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde yaklaşımın daha çok fen bilimleri alanında uygulandığı, sosyal bilimler ve dil öğretimi alanlarında kuantum öğrenme yaklaşımının uygulandığı çalışmaların az da olsa yapıldığı görülmektedir. Ana dili olarak Türkçe öğretiminde kuantum öğrenme yaklaşımının kullanıldığı çalışmalar ise sınırlı sayıdadır.

2.7.2. Türkçe Dersinde Öğrenme Yaklaşımlarının Kullanıldığı Çalışmalar

Gelen, İ. (2003). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

Gelen (2003), doktora tez çalışmasını deney ve kontrol gruplu deneme modelinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak çeşitli ölçekler, gözlem formları, günlükler ve izleme testleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda bilişsel farkındalık stratejisinin öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini, okuma tutumlarını ile bunların kalıcılığını ve Türkçe dersine karşı tutumlarını olumlu ve anlamlı yönde arttırdığı ortaya koyulmuştur.

Bölükbaş, B. (2004). Yansıtıcı öğretimin (Reflective teaching) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Bölükbaş, 2004 yılında gerçekleştirmiş olduğu doktora tez çalışmasında Türkçe dersinde yansıtıcı öğretimin uygulanmasının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, akademik başarıları ve başarı güduları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada veriler tutum ölçeği, başarı testi ve başarı güdüsü ölçeği ile toplanmıştır. Deney ve kontrol grubundan toplam altmış bir öğrencinin katıldığı çalışmada, yansıtıcı öğretimin öğrencilerin başarılarını arttırmada ve Türkçe dersine karşı tutumları üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğu ancak ders başarısı anlamında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karabay, A. (2005). Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

Karabay, 2005 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında toplam yüz otuz üç öğrenci üzerinde on haftalık bir uygulama gerçekleştirmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen dinlediğini anlama başarı testi ve konuşma testi veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmada ayrıca öğrenciler kendini değerlendirme formların doldurmuşlardır. Çalışmada öğrencilerin söyleyiş, kelime ve akıcılık puanlarında kubaşık öğrenmenin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğu anlaşılmıştır.

Albayrak, L. (2006). Kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.

Albayrak, kubaşık öğrenme yöntemini yedinci sınıf Türkçe dersinde kullanarak yaptığı beş haftalık uygulama ile bu yöntemin sınıf ortamındaki etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak çalışma yaprakları ve konu sonu değerlendirme sınavlarının yanı sıra öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi amacıyla “Sosyometri” ve “Kimdir Bu” teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersinin amaçlarına ulaşma ve öğrencilere sosyal beceri kazandırma açısından geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş, E. (2006). Kubaşık öğrenme yönteminin 8. sınıf türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.

Aktaş'ın 2006 yılında gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasında beş haftalık bir uygulamanın ardından veriler çalışma yaprakları ve konu sınavları ile toplanmıştır. Araştırmada sonuç olarak kubaşık öğrenmenin öğrencilerin güdülenme düzeylerini yükselttiği, düşünme becerilerini geliştirdiği ve öğrencilere sosyal beceriler kazandırdığı belirtilmektedir.

Çörek, D. (2006). İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Çörek'in işbirlikli öğrenmenin Türkçe dersinde başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Yetmiş öğrencinin katıldığı araştırmada veriler Türkçe dersine karşı tutum ölçeği ve Türkçe dersi başarı testleri ile toplanmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olmuş yine deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutum puanları da kontrol grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Gümüş, O. (2006). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersi Hedeflerinin Kazandırılması ve Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Gümüş'ün 2006 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında amaç ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinin hedeflerine ulaşılmasında geleneksel öğretim yaklaşımı

ile işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımını karşılaştırmak ve işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ortaya koymaktır. Deneysel desende gerçekleştirilen araştırmaya altmış dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısını arttırdığı ve öğrencilerin duyuşsal, psikomotor ve sosyal açıdan gelişmelerini sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaya, F. (2006). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Hatay.

Kaya'nın 2006 yılında yapmış olduğu deneysel araştırmanın amacı, İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde hikâye haritası, inceleme-soru sorma-okuma-bakmadan cevaplama-gözden geçirme, kes-yapıştır ve ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlama ve Türkçe dersine karşı tutuma etkisini belirlemektir. Çalışma ön test son test kontrol gruplu deneme modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi son test puanları ve tutum testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Kuşdemir Kayıran, B. (2007), Çoklu Zekâ Kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

Kuşdemir Kayıran, yüksek lisans tez çalışmasında çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde, öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları ve derse ilişkin tutumları üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre, başarı testi ve tutum ölçeği son test puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Dolayısıyla çalışmada çoklu zekâ destekli kubaşık öğrenme yönteminin öğrenci başarılarını arttırdığını, arkadaşlarıyla daha iyi kaynaşmalarını sağladığını, dayanışmayı, paylaşmayı ve birlikte çalışmayı öğrettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kılınç, S. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersi Uygulamalarında Çoklu Zekâ İle Sunuş Yönteminin Öğrenci Başarısındaki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Kılınç araştırmasında amaç çoklu zekâ kuramına dayalı sunuş yoluyla öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir. Deneysel modellerden kontrollü ön ve son test modelinde gerçekleştirilen araştırmada sekizinci sınıf Türkçe dersinde uygulanan yöntemin öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma ve Türkçe dersi tutumları üzerine olumlu yönde etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akçay, A. (2009). Webquest (web macerası) öğretim yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.

Akçay, 2009 yılında gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasında Web Macerası öğretim yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı düzeylerinde ve Türkçe dersine yönelik tutumlarında bir etkiye sahip olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Kırk öğrencinin katıldığı araştırmada deneysel ve betimsel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırma sonunda “Web Macerası” öğretim yöntemiyle ders işlenen deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe akademik başarı testi ve Türkçe dersi tutumu son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Selmanoğlu, E. (2009). İlköğretim 5.sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.

Selmanoğlu'nun (2009), ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasının çalışma grubunu beşinci Sınıfta öğrenim gören kırk öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerle yapılan uygulamanın ardından araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi uygulanmıştır. Araştırmada yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu ancak cinsiyet değişkenine göre bu puanlarda anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına varılmıştır.

Görgün, S. (2010). Türkçe dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Görgün yüksek lisans tezinde sekizinci sınıf Türkçe dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Öntest sontest gruplu deneysel modelde gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi, kalıcılık testi ve beyin temelli öğrenmeye ilişkin görüşlerini almaya yönelik anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda akademik başarı ve kalıcılıkta deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu, öğrencilerin beyin temelli öğrenmeye dair görüşleri olumlu yönde olduğu, beyin temelli öğrenmenin öğrenmeyi ezbercilikten kurtardığını, kalıcı bir öğrenme sağladığını düşündükleri saptanmıştır.

Karadağ, R. (2010). İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kullanılması: Bir eylem araştırması. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Karadağ, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkokul Türkçe dersinde kullanılmasının öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisini araştırdığı doktora tez çalışmasında veriler araştırmacı ve öğrenci günlükleri, tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler, fotoğraflar ve video kayıtları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada farklılaştırılmış öğrenme yaklaşımının öğrencilerin etkinliklere katılımlarını arttırdığı, bireysel ve grup çalışmaları yapmalarına katkı sağladığı ve onlara bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırdığı ve Türkçe dersine karşı olumlu tutum kazandırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Maden, S. (2010). İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (Sevgi teması örneği). Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.

Maden, altıncı sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin kullanımının öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı doktora tez çalışmasında öğrenci başarısını ve öğrenmenin kalıcılığını ölçmüştür. Deneysel modelde gerçekleştirilen araştırmada çoktan seçmeli testler, gözlem formları, serbest yazma çalışması değerlendirme formu ve tutum ölçeği aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Ulaşılan bulgulara göre drama yönteminin Türkçe dersi temel dil becerilerinin öğretiminde geleneksel öğretime nazaran başarı ve akılda tutma üzerinde daha etkili olduğu ve farklı başarı düzeyindeki öğrenciler tarafından beğenildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şentuğ, O. G. (2010). Kubaşık öğrenme yönteminin 6.sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Şentuğ, Kubaşık Öğrenme yönteminin Türkçe dersinde kullanılmasının sonuçlarını araştırmıştır. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmada Kubaşık öğrenme ile gerçekleştirilen öğretimin öğrenci başarısını arttırdığı, öğrencilerin kendilerini değerli ve önemli hissettiği ve öğrencilerin demokratik tutumlarını geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çayır Alihanoğlu, N. B. (2011). İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Çayır Alihanoğlu, yüksek lisans tezinde çoklu zekâ kuramının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Okuduğunu anlama ve yazma becerisi başarı testlerinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmada ön test son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramının kullanılması öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmekte, öğrencilerin sınıftaki etkinliklere katılım düzeyleri yüksektir.

Bozpolat, E. (2012). Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.

Bozpolat, 2012 yılında gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasında Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile birlikte kullanılan hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisi ve Türkçe dersine yönelik tutum

üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırmada karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırma sonunda hem deney hem kontrol grubunda başarı düzeylerinin arttığı ancak deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olduğu ve kalıcılık testi puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kullanılan yöntemin tutum üzerinde de olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Girgin, Y. (2012). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kavram haritası kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.

Girgin, doktora tezinde kavram haritaları yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı araştırmada kavram haritaları yönteminin uygulandığı deney grubunun, temel dil becerileri (okuma, anlama) ön test, son test ve kalıcılık testi başarı ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Yönez, H. (2012). İş birlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına ve temel dil becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Yönez, yüksek lisans tezinde işbirlikli öğrenmenin Türkçe dersinde uygulanması üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada Türkçe dersleri deney grubunda yapılandırmacı yaklaşım temelli işbirlikli öğrenme yöntemi ile kontrol grubunda ise geleneksel anlatım ve soru cevap yöntemi ile işlenmiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda kontrol grubuna göre akademik başarı açısından önemli bir ilerleme görülmüştür. Ayrıca deney grubunun Türkçe dersine ilişkin tutumlarının, kontrol grubuna kıyasla daha olumlu bir gelişme gösterdiği saptanmıştır.

Savaş, S. (2013). Ortaokul 7. sınıf Türkçe derslerinde probleme dayalı öğrenmenin öğrenci tutum ve başarısına etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.

Savaş, doktora tezinde söz konusu yöntemin öğrencinin akademik başarısına, probleme dayalı öğrenmeye ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilen araştırma sonucunda akademik başarının ve Türkçe dersi tutumlarının deney grubu lehine yüksek

çıkıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla probleme dayalı öğrenme yönteminin Türkçe dersinde kullanılabilir ve yararlı bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür.

Tağa, T. (2013). İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.

Tağa, ilköğretim yedinci sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçladığı yüksek lisans tezinde öğrenciler tarafından yazılan metinler “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu” aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda zihin haritası tekniği ile yaptırılan etkinliklerin yazma becerisinde özellikle biçim, dil ve anlatım ve imlâ ve noktalama yönünden programdaki etkinliklere göre daha etkili bir öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dereköy, A. (2014). Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramının kullanılmasının ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin başarı durumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak.

Dereköy (2014), yüksek lisans tezinde Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramının kullanılmasının öğrencilerin başarı durumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe derslerindeki dil bilgisi konularını işlerken çoklu zekâ kuramının kullanılmasının öğrenci başarısı ve kalıcılık üzerinde kontrol grubu öğrencilerine göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nurses, G. (2014). 7. sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini kullanmanın öğrenci başarısına etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.

Nurses, 2014 yılında gerçekleştirdiği yüksek lisans tez araştırmasında yedinci sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini kullanmış ve bu yöntemin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deneysel desende gerçekleştirilen araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin başarılarının yüzde otuz oranında arttığı ve dramanın öğrencilerin derse ilgilerini, zihinsel kapasitelerini ve sosyal yönlerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Akın, E. (2015). Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi: Muş ili örneği. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.

Akın, doktora tezinde çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemde gerçekleştirilen araştırmada veriler okuduğunu anlama başarı testi, Türkçe dersi tutum ölçeği ve görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını, okuduğunu ve dinlediğini anlamadaki kalıcılık durumunu ve Türkçe dersine yönelik tutum seviyelerini arttığı ve öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Dönmez, B. (2017). 7. sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (Jigsaw) kullanımının öğrencilerin tutum, erişimi, öz-düzenleme becerileri ve bilginin kalıcılığına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.

Dönmez (2017), ayrılıp birleşme (JIGSAW) tekniğinin Türkçe dersinde kullanımına yönelik yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında bu tekniğin öğrencilerin tutum, öz-düzenleme becerileri ve erişimi ile bilginin kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel desende gerçekleştirilen araştırmada Türkçe dersi tutum ölçeği, başarı testi ve öz düzenleme becerileri ölçeği kullanılmıştır. Bu sonuçlara göre JIGSAW Tekniğinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, erişimlerine, öz düzenleme becerilerine ve bilginin kalıcılığına olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Ulu, H. (2017). Türkçe dersinde ağ araştırmasına dayalı öğretim: Bir eylem araştırması. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Ulu, Türkçe dersinde ağ araştırmasına dayalı gerçekleştirilen öğretimin okuduğunu anlamaya, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ve bilgi düzeylerine etkisini incelemiştir. Eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklere yer verilmiş ve ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin bilgi düzeyi, okuduğunu anlama

becerileri ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarında anlamlı bir artışın olduğu belirlenmiştir.

Bulut, A. (2018). 7. sınıf Türkçe dersinde uygulanan aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkileri. Doktora Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Tokat.

Bulut (2018), aktif öğrenme modelinin yedinci sınıf Türkçe dersinde uygulanmasının eleştirel düşünme üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçladığı doktora tez çalışması deneysel desende gerçekleştirilmiş olup araştırma nitel verilerle desteklenmiştir. Yirmi saatlik bir uygulama yapılmış öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında “Kaliforniya Zihinsel Güdülenme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise görüşme formları ve gözlem formları ile veri toplanmıştır. Araştırma sonunda ön test ve son test puanlarında aktif öğrenmenin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmış, ders öğretmeni ve öğrenciler bu uygulama hakkında olumlu görüşler belirtmişlerdir.

Asmaz, A. (2019). John Dewey'in ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.

Asmaz (2019), “John Dewey’in İlerlemeci Eğitim Felsefesinin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında deneysel desen kullanmıştır. Araştırmada veriler on beş soruluk başarı testi ve görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Söz konusu felsefenin temel alındığı Türkçe dersinde, öğrencilerin derse daha istekli oldukları, problemlere eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşabilme becerisi kazandıkları tespit edilmiştir.

Aşçı, A. U. (2019). Oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik başarı ve tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kırşehir.

Aşçı (2019), Türkçe dersinde oyun temelli öğrenme yöntemi kullanımının 6. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı ve Türkçe dersine karşı tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Karma yöntemle desenlenen araştırmada tutum ölçeği ve başarı testleri ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda uygulanan yöntemin başarı

ve kalıcılık bakımından anlamlı bir fark bulunamamış olup Türkçe dersi tutumları bakımından deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla Oyun Temelli Öğrenme Yönteminin Türkçe dersi başarısı ve kalıcılık üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını ancak tutum üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Özçetin, K. (2019). Akademik tartışma modelinin Türkçe derslerinde kullanılabilirliği üzerine bir durum araştırması. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Özçetin (2019), akademik tartışma modelinin Türkçe derslerinde kullanılabilirliğini araştırdığı doktora tezi durum çalışması yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmada veriler görüşme formları, ders değerlendirme formları, günlükler ve video kayıtları aracılığıyla toplanmış ve uygulama on iki ders saati sürmüştür. Verilerin analizi ve yorumlanması neticesinde akademik tartışma yoluyla öğretimin hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından tercih edilebilir ve yararlı yöntem olduğu, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve iletişimi arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

İbrahimağaoğlu Balcı, F. (2019). Örnek olay yönteminin okuduğunu anlama becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü: Trabzon.

İbrahimağaoğlu Balcı (2019), örnek olay yöntemi ile öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama ve Türkçe dersi tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında deney grubu öğrencilerine yedi haftalık bir uygulama yapılmıştır. Nicel ve nitel verilerin birlikte toplandığı araştırmada örnek olay yöntemi ile gerçekleştirilen öğretimin okuduğunu anlama ve tutum üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Sarı, T. (2019). Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde uygulanan storyline yönteminin başarıya ve tutuma etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Sarı (2019), bir öykü ekseninde ilerleyen ve öğrenciyi merkeze alıp onun problem çözme becerisine katkı sağlayan bir yöntem olan “Storyline Yöntemi”nin Türkçe dersinde kullanılmasının başarı ve tutum üzerindeki etkisini araştırmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde storyline yönteminin başarıyı arttırdığı ancak Türkçe dersine yönelik tutumlar üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alyıldız Uğurlu, A. (2019). Jensen'in beyin temelli öğrenme modeline dayalı etkinliklerin ilkökul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanması. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Alyıldız Uğurlu (2019), Jensen'in beyin temelli öğrenme modelinin ilkökul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanmasının öğrencilerin dil becerileri ile dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine kazanımlarına ulaşma düzeylerini ne yönde etkilediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Karma yöntemle desenlenen araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları ile veriler toplanmıştır. Araştırma Jensen'in beyin temelli öğrenme modelinin dersleri eğlenceli ve verimli kıldığı ve öğretmenlerin söz konusu yöntemin uygulanabilirliği noktasında olumlu görüş belirttikleri ortaya konmuştur.

Çam Türkan, Ç. (2020). 6. sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini kullanmanın öğrencilerin sosyal beceri ve derse karşı tutumuna etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.

Çam Türkan (2020), drama yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri ve Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı doktora tez çalışmasında ön test son test gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırmada veriler "Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" ve "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin drama yöntemi ile işlenen derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri, sosyal becerilerin anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak ilgili çalışmalar incelendiğinde 2003 yılından bu yana Türkçe öğretiminde çeşitli yaklaşım, model ve yöntemlerin kullanıldığı araştırmaların yapıldığı, bu yaklaşımların öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkılar sunduğu, kaygı ve tutumlarında olumlu yönde değişimler meydana getirdiği görülmektedir.

BÖLÜM 3

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni (eylem araştırması) tanıtılmakta ve verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ilgili süreçler açıklanmaktadır. Bu bağlamda, ilk önce alan yazında eylem araştırması ile ilgili tanımlamalar, eylem araştırması türleri ve eylem araştırması modelleri hakkında kısaca bilgi verilmektedir. Daha sonra, bu çalışmada uygulanan eylem araştırması süreci detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

3.1.1. Eylem Araştırması Deseni

Bu araştırma kuantum öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde kullanılabilirliğini ve öğrencilerin Türkçe dil becerileri üzerindeki etkisini belirleme amacı taşıdığından nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması ile desenlenmiştir. Eylem araştırması, uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların kendileri ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecindeki çalışmalarını içerir. Araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 78). Temel dayanağı günlük uygulamalarda karşılaşılan sorunları çözmek, kuram ve uygulama arasındaki kopukluğu giderme yönünden çözümler üretmek olan eylem araştırmaları, son yıllarda araştırmacılar tarafından oldukça kabul görmektedir.

Eylem araştırmaları, veri toplanmadan önce çok iyi planlanması gereken, verilerin toplanmasında, veri analizinde ve raporlaştırmada belirli esneklik ve çeşitlilik gösteren, düzenli gözlemler gerektiren ve bir şeyi ispatlama zorunluluğu olmayan sistematik bir araştırmadır (Schoen ve Nolen, 2004). Eylem araştırmalarında nicel yöntemler kullanılabilir, ancak bulguların ya da uygulama sonuçlarının geniş topluluklara genelleştirilmesinde araştırmada bazı değişkenlerin kontrol edilmemiş ya da hesaplanmamış olabileceği göz önüne alınarak gerekli uyarılar yapılmalıdır (Kuzu, 2009). Eylem araştırmaları, ele alınan problem hakkında sistematik bilgi toplamayı gerektiren döngüsel bir sürece odaklıdır. Kemmis ve McTaggart'a (1988: 3) göre bu döngü planlama, planı eyleme geçirme, eylemin etkilerini gözleme, yansıtma ve verileri değerlendirerek yeniden planlama şeklindedir. Mills Mills (2003: 5) de benzer biçimde eylem araştırması döngüsünü, sorunla ilgili bilgi toplama, kaynak tarama, sorunu

çözücü eylemlerle gelişme ve iyileştirmeyi sağlama biçiminde sıralamıştır. Öztürk'e (2014: 116) göre bu süreç planlama, uygulama, sonuçları gözleme ve yorumlamadan oluşmaktadır.

Baş ve Akturan (2008), eylem araştırmasının anahtar özelliklerinin bilinmesinin sürecin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu özellikler şu şekilde ifade edilmektedir:

- Eylem araştırması sistematiktir. Veriler belli bir özgürlükle toplansa, analiz edilse ve sunulsa bile sistematik bir bakış açısı oluşturmak şarttır.

- Araştırmaya yanıtla başlamak önemlidir. Araştırmanın altında yatan varsayım, araştırmaya başladığınızda ne bulunacağını bilinmesi önemli değildir. Bu aşamada önyargısız gözlemci olmak önemlidir.

- Eylem araştırmasının net veya etkili olması için karmaşık veya ayrıntılı olması gerekmez. Birçok yeni araştırmacı, titiz olmak gayretiyle araştırmanın her ayrıntısını yoğun bir şekilde betimlemek suretiyle yanlış düşmektedir. Bu durum amaca ulaşmayı olumsuz yönde etkileyeceğinden bu yanlış düşmemeye özen gösterilmelidir.

- Çok fazla materyal veya ayrıntı ortaya konulursa elde edilmesi gereken bulgular gözden kaçabilir. Bu durumda rapor muhtemelen okunmaz veya anlaşılmaz olur. Bu nedenle eylem araştırmasında zihin karıştırıcı ve karmaşık bir çalışma yerine doğru bir şekilde planlanıp düzenlenmiş, özü yansıtan bir araştırma ortaya koymak önemlidir.

- Veri toplamaya başlamadan önceki planlama aşaması eylem araştırmasında oldukça önemlidir. Plan ve programın olması sistematik bir sorgulamayı sağlayacağı gibi izlenimciliğe dayanan bakış açısından kurtulmayı sağlar. Bununla beraber süreç ilerledikçe yeni planların yapılması gerekebilir, toplanan veri türleri değişebilir. Eylem araştırmalarında bu değişiklikler önemli yer tutar.

- Eylem araştırması projeleri çeşitli uzunluktadır. Veri toplama süresi, ortaya çıkan sorular, araştırmanın ortamı ve veri toplama türleri süreçte değişebilir.

- Eylem araştırmasında gözlemler uzun olmak zorunda değildir fakat düzenli olmalıdır. Gözlemlerin süresi bir dakikadan bir saate veya daha uzun bir süreyi

kapsayabilir. Dolayısıyla yapılacak gözlemler, tutarlı olmalıdır ve önceden planlanmış bir program dâhilinde yapılmalıdır.

- Eylem araştırma projeleri basit ve resmî olmayandan ayrıntılı ve resmî olan bir aralıkta yer alır.

- Eylem araştırması bazen kurama gömüktür. Soruları, bulguları ve sonuçları var olan bir kuramla ilişkilendirmek araştırmayı anlamak için bağlam sağlar. Bu, aynı zamanda okuyucunun aynı konuyla ilgili olarak birçok araştırmacının ortaya koyduğu verilerin ilişkilendirmesine izin verir.

- Eylem araştırması nicel araştırma değildir. Eylem araştırmasında bir şeyi ispatlamaya çalışılmaz. Deney ve kontrol grubu, bağımlı ve bağımsız değişkenler ile desteklenecek denenceler olabilir ancak bu denencelerin kullanılmasındaki amaç nitel verileri desteklemektir.

- Sayısal eylem araştırması projelerinin bulguları sınırlıdır. Nicel yöntemler kullanılmasına rağmen genellenmiş sonuçlara varmada veya sonuçları daha geniş nüfusa uygulamada tedbirli olunmalıdır. Bu tedbir küçük örneklem büyüklüğü, kontrol edilmeyen ve hesaba katılmayan pek çok değişkenin olması nedeniyle gereklidir (Turgut, 1995). Eylem araştırması, bütün aşamaların önceden planlanıp eyleme dökülerek yansıtma yapıldığı döngüsel bir süreçtir.

Elliot, eğitimsel eylem araştırmasının özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır (Akt.: Dash, 1999: 464-465):

1. Okullarda eylem araştırması öğretmenlerin yaşadıkları sosyal durumları ve insan eylemlerini araştırır.

2. Eylem araştırmasının amacı öğretmenin kendi sorununu derinlemesine anlamasını sağlamaktır.

3. Eylem araştırması kuramsal bir temele dayanır. Bu temel içinde durumu değiştirmeye niyetlenen eylem, problem tüm detayları ile anlaşılincaya kadar geçici kabul edilir.

4. "Neler olduğunu" açıklamak için eylem araştırması bir konuyu işler ve bu konuyu birbirine bağlı rastlantısal durumlarla ilişkilendirir.

5. Eylem araştırması "neler olduğunu" problem durumunda eylemde ve etkileşimde bulunan kişilerin (örneğin öğretmenler ve öğrenciler, veliler) bakış açılarından yorumlar.

6. Eylem araştırması bir duruma katılımcıların görüş açısından baktığı için "neler olduğunu" yine onların kullandığı dili kullanarak açıklar ve tanımlar: bu dil günlük yaşamdaki sosyal durumları ve insan eylemlerini açıklamak ve tanımlamak için insanların kullandığı sağduyudur.

7. Eylem araştırması probleme katılımcıların açısından baktığı için ancak serbest diyalog ile geçerli kılınabilir.

8. Eylem araştırması, araştırmacı ile katılımcıların serbest diyalogunu içerdiğinden araştırmacı ve katılımcılar arasında serbest bilgi akışı olmalıdır.

Eylem araştırmalarında daha çok nitel veri toplama yöntemleri kullanılmakla birlikte nicel veri toplama yöntemleri de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 307). Bu durum eylem araştırmalarının sağlamış olduğu avantajlardan biri olarak görülmektedir.

3.1.2. Eylem Araştırması Süreci

Bu araştırmada, araştırmacının problemine uygun olduğu düşünülen, Türkçe derslerinde kuantum öğrenme merkezli bir öğretimin nasıl yürüdüğünü ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması deseni tercih edilmiştir. Araştırmacı, kuantum öğrenme yaklaşımı ile Türkçe derslerinin daha anlaşılır, kalıcı öğrenmeyi sağlayacak şekilde işlenmesini sağlamayı; Türkçe derslerinde zorluk çekilen konuları kolaylaştırarak öğrencilerin temel becerilere karşı tutumlarında ve kaygılarında değişim olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Eylem araştırmasının tercih edilmesinin temel gerekçesi hem problemi yerinde ve daha zengin bir içerikle gözlemleyebilmeye hem de bu desenin süreç içerisinde çözüm üretebilmeye olanak sağlamasıdır.

Bu araştırma Öztürk'ün planlama, uygulama, sonuçları gözleme ve yorumlamadan oluşan ve Şekil 7'de verilen döngüye göre gerçekleştirilmiştir (Öztürk, 2014: 116).



Şekil 7: Eylem araştırması döngüsü

Şekil 7'de görüldüğü gibi bu çalışmada uygulanan eylem araştırması süreci dört temel aşamadan oluşmaktadır. Tek tek ele alınarak ayrıntılı bir şekilde açıklanan bu aşamalar şunlardır:

1. İhtiyaçların ve odaklanılacak alanların belirlenmesi,
2. Uygulama okulunun ve katılımcıların belirlenmesi,
3. Öğrencilerin öğrenme stilleri testi sonuçlarından, dersten önce, ders esnasında ve sonrasında araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerden faydalanılarak eylem planlarının ve etkinliklerin hazırlanarak uygulanması,
4. Her hafta elde edilen verilerden yola çıkılarak geçerlik komitesinin görüşüne sunulması ve bu görüşler doğrultusunda yeni eylem planlarının hazırlanması
5. Verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırılması.

Araştırmaya odak alanın belirlenmesi ile başlanmış olup bu odak kuantum öğrenme yaklaşımının Türkçe öğretiminde kullanılmasıdır. Bu süreçte ilgili alan yazın

taranmış Türkçe öğretiminde kuantum öğrenme yaklaşımının uygulandığı çalışmalar sınırlı sayıdadır. Alan yazın taramasından sonra uygulama okulu ve katılımcılar belirlenmiş, gerekli izinler alınmış ve ardından dört hafta süren ihtiyaçların belirlenmesine yönelik gözlem ve tespit yapmaya yönelik veri toplama süreci başlamıştır. Bu süreçte araştırmacı derslere katılmış, öğrencilerin Türkçe derslerindeki ilgilerini, ihtiyaçlarını, etkinliklerdeki başarılarını ve takıldıkları noktaları belirlemeye yönelik gözlemler yapmıştır. Söz konusu gözlemler, hem gözlem formu hem de araştırmacı günlüğü aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Yine bu süreçte öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin eylem planlarının hazırlanmasında bir çerçeve çizilmesine yardımcı olacağı düşünülmüştür. Ayrıca katılımcıların Türkçe dersi dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya yönelik kaygı ve tutumlarının belirlenmesine yönelik ön testler uygulanmıştır.

Dört haftalık gözlem sürecinin ardından elde edilen veriler analiz edilip yorumlanarak uygulanacak olan ilk eylem planı hazırlanmıştır. Uygulanacak eylem planları, Türkçe dersi müfredatına uygun olacak şekilde derste takip edilecek kazanımlar dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Eylem planları hazırlanmadan önce bir önceki haftada elde edilen veriler araştırma sürecinde araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve bir geçerlik komitesi oluşturulmuştur. Geçerlik komitesi üyeleri ve araştırmacı her hafta elde edilen verileri gözden geçirerek uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunları, bu sorunların kaynaklarını ve çözüm önerilerini dile getirmişlerdir. Uygulanacak olan bir sonraki eylem planı bu öneriler doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu işleme yeni bir eylem araştırması hazırlamaya gerek kalmayana kadar devam edilmiş olup sekiz haftanın sonunda geçerlik komitesinden kuantum öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde kullanılması esnasında herhangi bir aksaklık ve düzeltmeye gerek kalmadığı görüşü ortaya çıkmış ve araştırma sekizinci uygulama haftasının ardından sonlandırılmıştır. Tamamlanan uygulama sürecinin ardından katılımcılara dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisine yönelik tutum ve kaygı ölçeklerinin son testleri uygulanmış ve elde edilen verilerin raporlaştırılması sürecine geçilmiştir.

Araştırmanın eylem araştırması döngüsüne uygun olacak şekilde gerçekleştirilen uygulama takvimi tablo 3.1.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1.1. Uygulama Takvimi

UYGULAMALAR	AÇIKLAMALAR	TARİH
Gözlemlerin Yapılması	Sınıfın Türkçe derslerine girilerek ders, sınıf atmosferi, öğrenci özelliklerine ilişkin gözlemlerin yapılması	28.11.2019- 20.12.2019
Öğrenme Stillерinin Belirlenmesi ve Kişisel Özellikler Hakkında Ayrıntılı Bilgi Alınması	Hazırlanan Eylem Planlarında yol gösterici olması için öğrenme stilleri testi ile sınıftaki öğrencilerin hangi öğrenme alanında yoğunlaştığının ve kişisel özelliklerinin belirlenmesi	20.12.2019
Ön Testlerin Uygulanması	4 temel dil becerisine yönelik kaygı ve tutum ön testlerinin yapılması	20.12.2019- 24.12.2019
Eylem Planının Uzman Görüşüne Sunulması	Birinci Eylem Planı için hazırlanan etkinlik, materyal ve diğer hazırlıkların uzman görüşüne sunulması	25.12.2019
1. Eylem Planının Uygulanması	4 temel dil becerisine yönelik kazanımları içeren derslerin 1. eylem planına uygun olacak şekilde işlenmesi	26/27.12.2019
Uzman Görüşü	İlk uygulamanın değerlendirilmesi ve 2. Eylem planının geçerlik komitesine sunulması	30.12.2019
2. Eylem Planının Uygulanması	4 temel dil becerisine yönelik kazanımları içeren derslerin 2. eylem planına uygun olacak şekilde işlenmesi	02/03.01.2020
Uzman Görüşü	İkinci uygulamanın değerlendirilmesi ve hazırlanan 3. Eylem planının uzman görüşüne sunulması	06.01.2020
3. Eylem Planının Uygulanması	3. Eylem Planının uygulanması	09/10.01.2020
Uzman Görüşü	Üçüncü uygulamanın değerlendirilmesi ve hazırlanan 4. Eylem planının uzman görüşüne sunulması	13.01.2020
4. Eylem Planının Uygulanması	4. Eylem Planının uygulanması	16/17.01.2020
Uzman Görüşü	Dördüncü uygulamanın değerlendirilmesi ve hazırlanan 5. Eylem planının uzman görüşüne	23.01.2020

	sunulması	
5. Eylem Planının Uygulanması	5. Eylem Planının uygulanması	06/07.02.2020
Uzman Görüşü	Beşinci uygulamanın değerlendirilmesi ve hazırlanan 6. Eylem planının uzman görüşüne sunulması	10.02.2020
6. Eylem Planının Uygulanması	6. Eylem Planının uygulanması	13/14.02.2020
Uzman Görüşü	Altıncı uygulamanın değerlendirilmesi ve hazırlanan 7. Eylem planının uzman görüşüne sunulması	17.02.2020
7. Eylem Planının Uygulanması	7. Eylem Planının uygulanması	20/21.02.2020
Uygulamanın Uzman Görüşüne sunulması	Yedinci uygulamanın değerlendirilmesi ve hazırlanan 8. Eylem planının uzman görüşüne sunulması	24.02.2020
8. Eylem Planının Uygulanması	8. Eylem Planının uygulanması	27/28.02.2020
Son testlerin uygulanması	4 temel beceriye yönelik kaygı ve tutum ölçeklerinin son testlerinin uygulanması	02.03.2020-06.03.2020
Öğrenci Görüşmelerinin Yapılması	Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğrenci uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin alınması	13.04.2020-17.04.2020

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

3.2.1. Uygulama Okulu ve Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu toplam 38 öğrenci oluşturmakta olup çalışma grubu ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmada kuantum öğrenme yaklaşımının uygulandığı katılımcılar, Muğla ili Menteşe ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan on bir erkek, sekiz kız olmak üzere toplam on dokuz beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmadaki nicel verilerin karşılaştırılabilmesi için aynı okulda eğitim öğretim gören ve deney grubu öğrencileriyle aynı sayıdaki on dokuz kişilik başka bir sınıf kontrol grubu olarak seçilmiştir. Dolayısıyla çalışma grubu otuz sekiz öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama, bir araştırmanın problemlerine cevap bulabilmek amacıyla nitelikli bilgiler toplamak için gerçekleştirilen birbiri ile ilişkili bir dizi faaliyet olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2016, s.146). Bir eylem araştirmasında araştırmacı problemi daha iyi tanımlamak ve problemin çözümüne yönelik öneriler elde etmek amacıyla belirlenen araştırma sorularından yola çıkarak veri toplar (Yıldırım ve şimşek, 2016: 300). Bu araştırmada belirlenen araştırma problemleri doğrultusunda hem nicel hem nitel veri toplama araçları kullanılmış olup kullanılan bütün ölçme araçları ve sürece ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Dinleme Becerisine Yönelik Tutum ve Kaygı Ölçekleri

3.3.1.1. Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarının belirlenmesi için Tayşi ve Özbay (2016) tarafından geliştirilen “Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 30 maddeden oluşan Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinde 7 olumsuz ve 23 olumlu madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük 30 puan alınabilir. Tayşi ve Özbay, Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını hesaplamış olup bu değer 0,824 olarak hesaplamıştır. Ölçeğin bu araştırmadaki güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3.3.1’de görölmektedir.

Tablo 3.3.1. Dinleme Tutum Ölçeği Güvenirlik Testi

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Dinleme Tutum Ölçeği Ön Test	30	.89
Dinleme Tutum Ölçeği Son Test	30	.88

Dinleme tutum ölçeğinin ön test güvenilirlik katsayısı .89, son test güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (2004)’a göre Cronbach Alpha katsayısı 0.80 ile 1.00 arasında olan ölçeğin güvenilirliği yüksek derecededir.

Dört faktörlü ölçeğin yapısı incelendiğinde birinci faktördeki on yedi madde “dinlemeyi gerekli görme”yi, ikinci faktördeki maddeler “dinlemedeki bireysel farklılıklar”ı, üçüncü faktördeki dört madde “dinleme güçlüğü”nü, dördüncü faktördeki dört madde de “etkili dinleme alışkanlığı” içermektedir.

3.3.1.2. Dinleme Kaygısı Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme kaygılarının belirlenmesi için Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan güvenirlik analizinde Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,927 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada hesaplanan güvenirlik katsayısına ilişkin bilgiler tablo 3.3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.3.2. Dinleme Kaygısı Ölçeği Güvenirlik Testi

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Dinleme Kaygısı Ölçeği Ön Test	37	.952
Dinleme Kaygısı Ölçeği Son Test	37	.903

Tablo 3.3.2’de görüldüğü gibi dinleme kaygısı ölçeğinin ön test güvenirlik katsayısı .952, son test güvenirlik katsayısı .903 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

37 maddeden oluşan ölçekte toplam 5 boyut bulunmaktadır. Bunlar “dinlemeyi değerlendirme”, “dinleme sürecini izleme”, “dinlemede bireysel farklılıklar”, “dinleme sonrasına odaklanma” ve “dinleme engelleri” olarak tespit edilmiştir.

3.3.2. Konuşma Becerisine Yönelik Tutum ve Kaygı Ölçekleri

3.3.2.1. Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumlarının belirlenmesi için Topçuoğlu Ünal ve Özer (2017) tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. 27 maddeli 2 alt boyutlu 5’li likert tipindeki bu ölçek maddelerin 7’si olumsuz, 20’si olumlu yargı içermektedir. Konuşma becerisi tutum ölçeği “Konuşma Becerisine Yönelik İlgil ve Sevgi” ve “Konuşma Becerisine Karşı Kaygı ve Endişe” olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0,812 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin güvenirliğine ilişkin bulgular Tablo 3.3.3’te sunulmuştur:

Tablo 3.3.3. Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği Güvenirlik Testi

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği Ön Test	27	.872
Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği Son Test	27	.904

Tablo y’de görüldüğü gibi konuşma kaygısı ölçeğinin ön test güvenirlilik katsayısı .872, son test güvenirlilik katsayısı .904 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre ölçeğin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.2.2. Konuşma Kaygısı Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumlarının belirlenmesi için Keşaplı ve Çiftçi (2017) tarafından geliştirilen “Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 23 maddeden oluşan ölçek 3 boyutludur. Bu boyutlar “yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı”, “ders esnasında konuşma kaygısı”, “okul içi ders dışı konuşma kaygısı” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan hesaplamada Cronbach Alfa değeri .916 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu araştırmadaki güvenilirliğine ilişkin değerler tablo z’de gösterilmiştir

Tablo 3.3.4. Konuşma Kaygısı Ölçeği Güvenirlik Testi

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön Test	23	.882
Konuşma Kaygısı Ölçeği Son Test	23	.924

Konuşma Kaygısı ölçeğinin ön ve son test verilerinin güvenirlilik katsayısının hesaplanmasında Cronbach Alfa güvenirlilik testi kullanılmıştır. Konuşma kaygısı ölçeğinin ön test güvenirlilik katsayısı .882, son test güvenirlilik katsayısı .924 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre ölçek güvenirdir.

3.3.3. Okuma Becerisine Yönelik Tutum ve Kaygı Ölçekleri

3.3.3.1. Okuma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları Özdemir ve Akkaya (2014) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile belirlenmiştir. 30 maddeden oluşan bu ölçek “yarar”, “alışkanlık”, “adanma” ve “gerçeği aşma” olmak üzere toplam dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlilik katsayısı değeri

(Cronbach Alfa) .95 olarak hesaplanmıştır. Tablo 3.3.5'te bu araştırmada okumaya yönelik tutum ölçeğinin ön ve son test verilerinin güvenilirlik analizine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 3.3.5. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik Testi

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test	30	.91
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test	30	.87

Okumaya yönelik tutum ölçeğinin ön test güvenilirlik katsayısı .91, son test güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre ölçek güvenirdir.

3.3.3.2. Okuma Kaygısı Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kaygılarının belirlenmesi için Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilen 14 maddeden ve 3 faktörden oluşan “Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekteki faktörler “okuma sürecini planlama”, “okumayı destekleyen unsurlar” ve “okuduğunu anlama ve çözümleme” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa değerine bakılmış ve .870 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı 0,60 ile 0,80 arasında bir değer ise ölçek “oldukça güvenilir”, 0,80 ile 1,00 arasında ise “yüksek derecede güvenilir”dir (Akgül ve Çevik, 2005; Büyüköztürk, 2016). Bu araştırmada okuma kaygısı ölçeğinin ön test güvenilirlik katsayısı tablo 3.3.6’da görüldüğü gibi .882, son test güvenilirlik katsayısı .864 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ölçek güvenirdir.

Tablo 3.3.6. Okuma Kaygısı Ölçeği Güvenirlik Testi

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test	14	.882
Okuma Kaygısı Ölçeği Son Test	14	.864

3.3.4. Yazma Becerisine Yönelik Tutum ve Kaygı Ölçekleri

3.3.4.1. Yazma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisine yönelik tutumları Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği” aracılığıyla belirlenmiştir. Toplam 23 maddeden oluşan ölçek 3

faktörlüdür. Bu faktörler “ilgi”, “algı” ve “katkı” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için bakılan Cronbach Alfa değeri 0.891’dir.

Bu araştırmada yazma tutum ölçeğinin ön ve son test verilerinin güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında Cronbach Alfa güvenilirlik testi kullanılmıştır. Tablo 3.3.7’de yazma becerisi tutum ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 3.3.7. Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Güvenirlik Testi

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Yazma Tutum Ölçeği Ön Test	23	.901
Yazma Tutum Ölçeği Son Test	23	.892

Yazma becerisi tutum ölçeğinin ön test güvenilirlik katsayısı .901, son test güvenilirlik katsayısı .892 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler ölçeğin güvenilir olduğunu ve araştırmada kullanılabileceğini göstermiştir.

3.3.4.2. Yazma Kaygısı Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygılarının belirlenmesi için Tayşi ve Taşkın (2018) tarafından geliştirilen 16 maddelik “Ortaokul Öğrencileri için Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, “Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı”, “Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı” ve “Yazma Sürecinin Gerekliliklerini Karşılamayla İlgili Kaygı” olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa (α) katsayısı ,790’dır.

Bu araştırmada yazma kaygısı ölçeğinin ön ve son test verilerinin güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında Cronbach Alfa güvenilirlik testi kullanılmıştır. Tablo 3.3.8’de yazma kaygısı ölçeğinin ön ve son test verilerinin güvenilirlik analizine yer verilmiştir.

Tablo 3.3.8. Yazma Kaygısı Ölçeği Güvenirlik Testi

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Test	16	.801
Yazma Kaygısı Ölçeği Son Test	16	.830

Yazma kaygısı ölçeğinin ön test güvenilirlik katsayısı .801, son test güvenilirlik katsayısı .830 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre ölçek güvenilirliği yüksektir.

3.3.5. Öğrenci Günlükleri

Kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerine katılan öğrenciler için her dersin sonunda o derse ilişkin görüşlerini, hissettiklerini ve performanslarına ilişkin fikirlerini aktarabilecekleri günlük sayfaları hazırlanmıştır. Öğrenciler, derslerde her bir dil becerisine yönelik etkinliklere dair görüşlerini ilgili bölüme yazarak belirtmişlerdir. Söz konusu günlükler Ek 8’de verilmiştir.

3.3.6. Araştırmacı Günlükleri

Dört haftalık gözlem ve sekiz haftalık uygulama boyunca her dersin sonunda araştırmacı tarafından öğrencilerin derse katılımlarını, işlenen konularda ve yapılan etkinliklere ilişkin tutumlarını, derste gördüğü olumlu ve olumsuz durumları günlüğüne not almıştır. Bu günlüklerden örneklere Ek 9’da yer verilmiştir.

3.3.7. Görüşme

Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Görüşme, gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etrafındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir (Merriam, 2013). Alan yazında görüşme genel olarak yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme olarak sınıflandırılmaktadır. “Yapılandırılmış görüşmelerde genelde araştırmacılar tarafından oluşturulan sorular, görüşmeler başlamadan önce belirlenir ve görüşme boyunca değiştirilmeden kalırlar” (Glesne, 2014, s.141). “Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş veya görüşme sırasında ortaya çıkan konulara göre yeni soruların da sorulabildiği bir görüşme yöntemidir” (Güler, Halıoğlu ve Taşgın, 2015, s.115). Bu araştırmadaki görüşme verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

3.4.1. Eylem Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmacı eylem planlarını öğretim etkinlikleri ve programları çerçevesinde oluşturmadan önce Türkçe öğretiminde yeni yaklaşımlar, Türkçe dersi öğretim programları, kuantum düşünme, kuantum öğrenme yaklaşımı ve eylem araştırması alanlarında kuramsal bilgiye ulaşmıştır. Daha sonra dört hafta boyunca Türkçe derslerini izlenmiş ve gözlemler yapılmış, günlükler tutulmuş ve öğrencilerin Türkçe

derslerinde en çok zorlandıkları noktalar belirlenmiştir. Türkçe dersi öğrenme alanlarına karşı tutum ve kaygılarının hangi alanlarda yoğunlaştığı tespit edilerek, yıllık plandaki kazanım ve konuların dikkate alınarak bir program oluşturulmuştur. Bu programın ana hatları tablo 3.4.1’de görülmektedir.

Tablo 3.4.1. Uygulama Aşamasında Kullanılacak Program

Eylem Planı	Tema	Dinleme Kazanımları	Konuşma Kazanımları	Okuma Kazanımları	Yazma Kazanımları
1. Eylem Planı	<i>Millî Kültür</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. ✓ Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. ✓ Dinleme stratejilerini uygular. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hazırlıklı konuşma yapar. ✓ Konuşma stratejilerini uygular. ✓ Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Metni bütün özelliklerine uygun biçimde okur. ✓ Okuma stratejilerini kullanır. ✓ Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Yazma stratejilerini uygular. ✓ Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. ✓ Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. ✓ Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
2. Eylem Planı	<i>Millî Kültür</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. ✓ Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hazırlıklı konuşma yapar. ✓ Konuşma stratejilerini uygular. ✓ Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. ✓ Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. ✓ Metni bütün özelliklerine uygun biçimde okur. ✓ Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bilgilendirici metin yazar. ✓ Yazma stratejilerini uygular. ✓ Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Eylem Planı	Tema	Dinleme Kazanımları	Konuşma Kazanımları	Okuma Kazanımları	Yazma Kazanımları
3. Eylem Planı	Millî Kültür	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. ✓ Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir. ✓ Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. ✓ Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Metni bütün özelliklerine uygun biçimde okur. ✓ Görsellerle ilgili soruları cevaplar. ✓ Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Kısa metinler yazar. ✓ Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. ✓ Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
4. Eylem Planı	Vatandaşlık	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. ✓ Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. ✓ Dinleme stratejilerini uygular. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hazırlıksız konuşma yapar ✓ Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır ✓ Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. ✓ Metni bütün özelliklerine uygun biçimde okur. ✓ Okuma stratejilerini kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bilgilendirici yazılar yazar. ✓ Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. ✓ Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
5. Eylem Planı	Vatandaşlık	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir. ✓ Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. ✓ Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. ✓ Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Metni bütün özelliklerine uygun biçimde okur. ✓ Görsellerle ilgili soruları cevaplar. ✓ Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Kısa metinler yazar. ✓ Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. ✓ Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Eylem Planı	Tema	Dinleme Kazanımları	Konuşma Kazanımları	Okuma Kazanımları	Yazma Kazanımları
6. Eylem Planı	<i>Vatandaşlık</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dinledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur. ✓ Dinleme stratejilerini uygular. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Konuşma stratejilerini uygular. ✓ Hazırlıklı konuşma yapar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Metni bütün özelliklerine uygun biçimde okur. ✓ Metinle ilgili sorulara cevap verir. ✓ Görsellerle ilgili soruları cevaplar. ✓ Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. ✓ Kısa metinler yazar. ✓ Yazdıklarını düzenler.
7. Eylem Planı	<i>Sağlık ve Spor</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. ✓ Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Konuşma stratejilerini uygular. ✓ Hazırlıklı konuşma yapar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Metinle ilgili sorulara cevap verir. ✓ Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. ✓ Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Yazdıklarını düzenler. ✓ Neden sonuç cümleleri kurar. ✓ Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.
8. Eylem Planı	<i>Sağlık ve Spor</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. ✓ Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. ✓ Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. ✓ Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. ✓ Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. ✓ Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. ✓ Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bilgilendirici metin yazar. ✓ Kısa metinler yazar. ✓ Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.

Birinci eylem planında yer alan etkinlikler ve ders planları bir profesör bir doçent ve iki doktor olmak üzere 4 alan uzmanının görüşü ve araştırmacının dört hafta boyunca yapmış olduğu gözlemlerden yararlanılarak oluşturulmuştur. Bundan sonraki

her bir eylem planı için bir önceki eylem planının uygulanmasının ardından araştırmacı günlükleri, yansıtıcı günlükler, öğrenci günlükleri ile etkinliklere yönelik kontrol listeleri detaylı bir şekilde incelenerek raporlaştırılmış ve bu raporlar yeniden uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının rapora ilişkin görüş ve önerileri doğrultusunda bir sonraki eylem planı hazırlanmış ve yeniden uzman görüşüne sunulularak haftalık eylem planları oluşturulmuştur.

3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın nitel kısmındaki veriler çeşitleme stratejisiyle toplanmıştır. Programın uygulanması araştırmacı tarafından yapılmış olup her ders için araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Konuların sonunda öğrencilerin dersle ilgili düşüncelerini yazdıkları günlük sayfalarını doldurmuşları istenmiştir. Bu günlükler, araştırmacının nitel verilerinin bulunduğu veri kaynaklarıdır. Ayrıca öğretim programının uygulanması bittikten sonra sınıftan gönüllü altı öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Dolayısıyla araştırmadaki nitel veriler, üç farklı nitel veri toplama tekniği aracılığıyla çeşitleme stratejisi ile toplanmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde çeşitli veri toplama araçları ile toplanan verilerin analiz sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın nicel verileri ölçekler ve başarı testi, nitel verileri ise gözlem formları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda deney ve kontrol gruplarının temel dil becerilerine ilişkin tutum ve kaygılarına ilişkin ön test ve son test puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Ölçeklerle toplanan veriler SPSS Statistic 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Büyüköztürk (2012), grup mevcudunun 50'den az olması durumunda Shapiro-Wilks testinin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 38 kişiden oluştuğu için dağılımın normalliği Shapiro-Wilks testi ile belirlenmiş olup verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmada gözlemler, öğrenci ve araştırmacı günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanan nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizine başvurulmuştur. Elde edilen veriler betimsel analize uygun olacak şekilde temalar hâlinde sınıflandırılarak başlıklar oluşturulmuştur. Bu aşamada uzman görüşüne başvurulmak suretiyle birbirine benzeyen kavramlar doğru temalar altında birleştirilmiştir. Böylece daha kısa, öz, düzenli bilgiler elde edilmiştir. Araştırmacı ve öğrenci günlükleri ise içerik analiziyle çözümlenmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Yapılan nitel araştırmanın doğasına uygun olan geçerlik ve güvenilirlik yöntemleri tercih edilmiştir. Toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığının açıklanması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım, 2010: 41). Çalışmada araştırmacılar tarafından elde edilen veriler sunulurken katılımcıların verdikleri cevaplardan örnek alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar yapılırken verilen cevapların genelini yansıtacak görüşlerle ilgili örneklerden alıntılar yapmaya dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırmada nitel araştırmanın aktarılabilirliğini arttırmak için önerilen ayrıntılı betimleme yöntemine başvurularak süreç ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 58).

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla nicel verilerin güvenilirlik analizleri SPSS programı aracılığıyla hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin geçerli ve güvenilir olması için çeşitli yollara başvurulmuştur. Bu aşamada öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar araştırmacı ile birlikte bir başka alan uzmanı tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde kodlanmış, bu kodların uyum yüzdesine bakılarak en geçerli kodlama oluşturulmuştur. Uyum yüzdesini hesaplamada Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından belirtilen $P = \frac{N_a \times 100}{N_a + N_d}$ (P: uyum yüzdesi, N_a : uyum miktarı, N_d : uyumsuzluk miktarı) eşitliği kullanılmış olup ulaşılan uyum yüzdesi %79 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006: 68), söz konusu uyum yüzdesinin %70 ve üzerinde olduğunda güvenirliliğin bulunduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen kodların güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

BÖLÜM 4

4 BULGULAR

Bu araştırmada kuantum öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yönelik tutum ve kaygıları üzerindeki etkisi, öğrencilerin kuantum öğrenmeye ilişkin görüşleri ve kuantum öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde nasıl uygulanacağını belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde çalışmanın amacı doğrultusunda nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Nicel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular

4.1.1. Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Göre Gerçekleştirilen Öğretimin Öğrencilerin Dört Temel Dil Becerisine Yönelik Tutumlarına Etkisine İlişkin Bulgular

4.1.1.1. Dinleme becerisine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan dinleme becerisine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların normallik analizinde Shapiro Wilk ve Kolmogorov Smirnov testlerinden yararlanılmıştır. Tablo 4.1.1’de deney ve kontrol grubunun dinleme tutum ölçeğinden aldıkları puanların normallik analizi verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Dinleme Tutum Ölçeği Normallik Testi

Ölçekler	Gruplar	n	Shapiro-wilk Testi p	Kolmogorov Smirnov Testi p
Dinleme Tutum Ölçeği Ön Test	Deney	19	.245	.099
Dinleme Tutum Ölçeği Ön Test	Kontrol	19	.843	.200*
Dinleme Tutum Ölçeği Son Test	Deney	19	.255	.031
Dinleme Tutum Ölçeği Son Test	Kontrol	19	.995	.200*

p>.05

Test sonuçları, dinleme tutum ölçeği dağılımının normal olduğunu göstermektedir [p>.05]. Ölçekten elde edilen veriler normal dağılıma sahip olduğu için karşılaştırma analizlerinde parametrik testlerinden ilişkili bağımlı örneklem t testi ve bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.1.2’de dinleme tutum ölçeğinin deney grubu ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması için yararlanılan ilişkili bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.2. Dinleme Tutum Ölçeği Deney Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)

Ölçek ve Boyutlar	Ölçüm	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
Dinlemeyi Gerekli Görme	1. ön test	19	68.47	7.04	18	13.43	.00*
	2. son test	19	54.21	9.40			
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	1. ön test	19	19.16	2.32	18	7.90	.00*
	2. son test	19	14.95	3.64			
Dinleme Güçlüğü	1. ön test	19	12.89	3.30	18	3.89	.01*
	2. son test	19	10.47	3.34			
Etkili Dinleme Alışkanlığı	1. ön test	19	13.47	2.14	18	7.25	.00*
	2. son test	19	10.26	1.88			
Dinleme Tutum Ölçeği Toplam Puanı	1. ön test	19	114.00	12.24	18	14.16	.00*
	2. son test	19	89.89	16.13			

*p<.05

Tablo 4.1.2 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme tutum ölçeğinin dinlemeyi gerekli görme [$t_{(18)}= 13.43, p<.05$], dinlemede bireysel farklılıklar [$t_{(18)}= 7.90, p<.05$], dinleme güçlüğü [$t_{(18)}= 3.89, p<.05$], etkili dinleme alışkanlığı [$t_{(18)}= 7.25, p<.05$] boyutlarında ve toplam ölçek puanları [$t_{(18)}= 14.16, p<.05$] arasında anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.1.3'te dinleme tutum ölçeği kontrol grubu ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması için yararlanılan ilişkili bağımlı örneklem t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.1.3. Dinleme Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)

Ölçek ve Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
Dinlemeyi Gerekli Görme	1. ön test	19	55.74	9.01	18	4.43	.00*
	2. son test	19	53.26	9.64			
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	1. ön test	19	14.63	2.81	18	-0.46	.65
	2. son test	19	14.79	3.15			
Dinleme Güçlüğü	1. ön test	19	10.53	3.44	18	-0.24	.81
	2. son test	19	10.63	3.80			
Etkili Dinleme Alışkanlığı	1. ön test	19	11.89	2.35	18	1.85	.08
	2. son test	19	10.84	2.43			
Dinleme Tutum Ölçeği Toplam Puanı	1. ön test	19	92.79	13.67	18	2.36	.05
	2. son test	19	89.53	15.73			

*p<.05

Tablo 4.1.3 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme tutum ölçeğinin dinlemeyi gerekli görme [$t_{(18)}= 4.43, p<.05$] boyutunda anlamlı fark olduğu tespit edilirken, dinlemede bireysel farklılıklar [$t_{(18)}= -0.46, p>.05$], dinleme güçlüğü [$t_{(18)}= -0.24, p>.05$], etkili dinleme alışkanlığı [$t_{(18)}= 1.85, p>.05$] boyutlarında ve toplam ölçek puanları [$t_{(18)}= 2.36, p>.05$] arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4.1.4'te dinleme tutum ölçeği deney ve kontrol grubu erişim puanlarının karşılaştırılması için yararlanılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.4. Dinleme Tutum Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Erişim Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
Dinlemeyi Gerekli Görme	1. Deney	19	14.26	4.63	36	9.83	.00*
	2. Kontrol	19	2.47	2.44			
Dinlemede Bireysel Farklılıklar Boyutu	1. Deney	19	4.21	2.32	36	6.88	.00*
	2. Kontrol	19	-0.16	1.50			
Dinleme Güçlüğü	1. Deney	19	2.42	2.71	36	3.33	.00*
	2. Kontrol	19	-0.11	1.88			
Etkili Dinleme Alışkanlığı	1. Deney	19	3.21	1.93	36	2.99	.01*
	2. Kontrol	19	1.05	2.48			
Dinleme Tutum Ölçeği Toplam Erişim Puanı	1. Deney	19	24.11	7.42	36	9.50	.00*
	2. Kontrol	19	3.26	6.03			

* $p<.05$

Tablo 4.1.4.'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun dinleme tutum ölçeği ön ve son test farklarından elde edilen erişim puanları karşılaştırıldığında, dinlemeyi gerekli görme [$t_{(36)}=9.83, p<.05$], dinlemede bireysel farklılıklar [$t_{(36)}=6.88, p<.05$], dinleme güçlüğü [$t_{(36)}=3.33, p<.05$], etkili dinleme alışkanlığı [$t_{(36)}=2.99, p<.05$] boyutlarında ve toplam ölçek puanları [$t_{(36)}=9.50, p<.05$] arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.1.1.2. Konuşma becerisine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan dinleme becerisine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların normallik analizinde Shapiro Wilk ve Kolmogorov Smirnov testlerinden yararlanılmıştır. Tablo 4.1.5'te deney ve kontrol grubunun dinleme tutum ölçeğinden aldıkları puanların normallik analizi verilmiştir.

Tablo 4.1.5. Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği Normallik Testi

Ölçekler	Gruplar	n	Shapiro-wilk Testi	Kolmogorov
			p	Smirnov Testi
Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği Ön Test	Deney	19	.673	.200*
	Kontrol	19	.714	.200*
Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği Son Test	Deney	19	.529	.200*
	Kontrol	19	.244	.200*

*p>.05

Tablo 4.1.5'te görüldüğü gibi test sonuçları, dağılımın normal olduğunu göstermektedir [p>.05]. Veriler normal dağılıma sahip olduğu için karşılaştırma analizlerinde parametrik testlerden biri olan ilişkili bağımlı örneklem t testi ve bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 4.1.6'da konuşma becerisi tutum ölçeğinin deney grubu ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması için yararlanılan ilişkili bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.6. Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği Deney Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)

Ölçek ve Boyutlar	Ölçüm	n	\bar{x}	S _x	sd	t	p
Konuşma Becerisine Yönelik İlgi ve Sevgi	1. ön test	19	79,68	10,31	18	7,58	.00*
	2. son test	19	69,63	13,85			
Konuşma Becerisine Karşı Kaygı ve Endişe	1. ön test	19	23,37	3,61	18	6,47	.00*
	2. son test	19	18,58	4,60			
Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği Toplam Puanı	1. ön test	19	103,05	12,92	18	10,30	.00*
	2. son test	19	88,21	16,69			

*p<.05

Tablo 4.1.6 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma becerisi tutum ölçeğinin konuşma becerisine yönelik ilgi ve sevgi [$t_{(18)}= 7.58, p<.05$], konuşma becerisine karşı kaygı ve endişe [$t_{(18)}= 6.47, p<.05$] boyutları ve toplam ölçek puanları [$t_{(18)}= 10.30, p<.05$] arasında anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.1.7’de konuşma becerisi tutum ölçeği kontrol grubu ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması için yararlanılan ilişkili bağımlı örneklem t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.1.7. Konuşma Kaygısı Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)

Ölçek ve Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
Konuşma Becerisine Yönelik İlgi ve Sevgi	1. ön test	19	70,42	11,77	18	1,24	,23
	2. son test	19	69,58	12,51			
Konuşma Becerisine Karşı Kaygı ve Endişe	1. ön test	19	19,58	6,01	18	,16	,87
	2. son test	19	19,53	5,45			
Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği Toplam Puanı	1. ön test	19	90,00	16,48	18	1,19	,25
	2. son test	19	89,11	16,74			

Tablo 4.1.7’de görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi tutum ölçeği ön test ve son test puanlarına bakıldığında konuşma becerisine yönelik ilgi ve sevgi [$t_{(18)}= 1.24, p>.05$], konuşma becerisine karşı kaygı ve endişe [$t_{(18)}= .16, p>.05$] boyutlarında ve toplam ölçek puanları [$t_{(18)}= 1.19, p>.05$] arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.1.8’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi tutum ölçeği erişim puanlarının karşılaştırılması için yararlanılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.8’de deney ve kontrol grubunun konuşma becerisi tutum ölçeği ön ve son test farklarından elde edilen erişim puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda ölçeğin konuşma becerisine yönelik ilgi ve sevgi [$t_{(36)}=6.35, p<.05$], konuşma becerisine karşı kaygı ve endişe [$t_{(36)}=5.25, p<.05$] boyutları ve toplam ölçek puanları [$t_{(36)}=8.99, p<.05$] arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.8. Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	S _x	sd	t	p
Konuşma Becerisine Yönelik İlgi ve Sevgi	1. Deney	19	4,79	3,22	36	5,88	,00*
	2. Kontrol	19	0,05	1,39	36		
Konuşma Becerisine Karşı Kaygı ve Endişe	1. Deney	19	10,05	5,78	36	6,19	,00*
	2. Kontrol	19	0,84	2,95	36		
Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği Toplam Erişi Puanı	1. Deney	19	14,84	6,91	36	7,94	,00*
	2. Kontrol	19	0,89	3,28	36		

*p<.05

4.1.1.3. Okumaya yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların normallik analizinde Shapiro Wilk ve Kolmogorov Smirnov testlerinden yararlanılmıştır. Tablo 4.1.9’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların normallik analizi verilmiştir.

Tablo 4.1.9. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Normallik Testi

Ölçekler	Gruplar	n	Shapiro-wilk Testi p	Kolmogorov Smirnov Testi p
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test	Deney	19	,382	,200*
	Kontrol	19	,091	,058
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test	Deney	19	,056	,200*
	Kontrol	19	,027	,033

p>.05

Test sonuçları, dağılımın normal olduğunu göstermektedir [p>.05]. Veriler normal dağılıma sahip olduğu için karşılaştırma analizlerinde parametrik testlerden biri olan ilişkili bağımlı örneklem t testi ve bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.1.10’da okumaya yönelik tutum ölçeği deney grubu ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması için yararlanılan ilişkili bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.10. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Deney Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)

Ölçek ve Boyutlar	Ölçüm	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
Yarar Boyutu	1. ön test	19	46,84	7,43	18	2,52	,02*
	2. son test	19	45,42	7,89			
Alışkanlık Boyutu	1. ön test	19	31,95	9,23	18	2,03	,06
	2. son test	19	30,63	8,15			
Adanma Boyutu	1. ön test	19	18,16	4,87	18	1,85	,08
	2. son test	19	17,16	5,27			
Gerçeği Aşma Boyutu	1. ön test	19	14,58	3,22	18	1,53	,14
	2. son test	19	13,95	3,03			
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puanı	1. ön test	19	111,53	22,94	18	2,09	,06
	2. son test	19	107,16	21,86			

*p<.05

Tablo 4.1.10 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin alışkanlık [$t_{(18)}= 2.03, p>.05$], adanma [$t_{(18)}= 1.85, p>.05$], gerçeği aşma [$t_{(18)}= 1.53, p>.05$] boyutlarında ve toplam ölçek puanları [$t_{(18)}= 2.09, p>.05$] arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ölçeğin yarar [$t_{(18)}= 7.10, p<.05$] boyutunda ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Ölçek ve Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
Yarar Boyutu	1. ön test	19	46,89	7,53	18	3,26	,00*
	2. son test	19	45,11	7,71			
Alışkanlık Boyutu	1. ön test	19	31,26	8,27	18	1,72	,12
	2. son test	19	30,00	8,08			
Adanma Boyutu	1. ön test	19	17,58	4,61	18	2,34	,06
	2. son test	19	16,37	4,13			
Gerçeği Aşma Boyutu	1. ön test	19	13,63	3,48	18	0,92	,37
	2. son test	19	13,26	3,28			
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puanı	1. ön test	19	109,37	21,98	18	2,33	,06
	2. son test	19	104,74	21,02			

*p<.05

Tablo 4.1.11’de okumaya yönelik tutum ölçeği kontrol grubu ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması için yararlanılan ilişkili bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.11 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin alışkanlık [$t_{(18)}= 1.72, p>.05$], adanma [$t_{(18)}= 2.34, p>.05$], gerçeği aşma [$t_{(18)}= -0.92, p>.05$] boyutlarında ve toplam ölçek puanları [$t_{(18)}= 2.33, p>.05$] arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ölçeğin yarar [$t_{(18)}= 3.26, p<.05$] boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 4.1.11. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)

Tablo 4.1.12’de okumaya yönelik tutum ölçeği deney ve kontrol grubu erişim puanlarının karşılaştırılması için yararlanılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.12. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Erişim Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
Yarar Boyutu	1. Deney	19	1,42	2,46	36	-,47	,64
	2. Kontrol	19	1,79	2,39			
Alışkanlık Boyutu	1. Deney	19	1,32	2,83	36	,07	,95
	2. Kontrol	19	1,26	2,02			
Adanma Boyutu	1. Deney	19	1,00	2,36	36	-,28	,78
	2. Kontrol	19	1,21	2,25			
Gerçeği Aşma Boyutu	1. Deney	19	0,63	1,80	36	,46	,65
	2. Kontrol	19	0,37	1,74			
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puanı	1. Deney	19	4,37	7,36	36	-,14	,89
	2. Kontrol	19	4,63	4,03			

* $p<.05$

Tablo 4.1.12’ye göre deney ve kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği ön ve son test farklarından elde edilen erişim puanları karşılaştırıldığında, yarar [$t_{(36)}=-.47, p>.05$], alışkanlık [$t_{(36)}= .07, p>.05$], adanma [$t_{(36)}= -.28, p>.05$], gerçeği aşma [$t_{(36)}=.46, p<.05$] boyutları ve toplam ölçek puanları [$t_{(36)}= -.14, p>.05$] arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır.

4.1.1.4. Yazmaya yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan yazmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların normallik analizinde Shapiro Wilk ve Kolmogorov Smirnov testlerinden yararlanılmıştır. Tablo 4.1.13'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların normallik analizi verilmiştir.

Tablo 4.1.13. Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Normallik Testi

Ölçekler	Gruplar	n	Shapiro-wilk Testi p	Kolmogorov Smirnov Testi p
Yazma Tutum Ölçeği Ön Test	Deney	19	.453	.200*
	Kontrol	19	.610	.200*
Yazma Tutum Ölçeği Son Test	Deney	19	.333	.200*
	Kontrol	19	.155	.200*

p>.05

Tablo 4.1.13'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun yazma becerisi tutum ölçeğinden aldıkları puanların normallik analizinde Shapiro Wilk ve Kolmogorov Smirnov testlerinden yararlanılmıştır. Test sonuçları, dağılımın normal olduğunu göstermektedir [p>.05]. Veriler normal dağılıma sahip olduğu için karşılaştırma analizlerinde parametrik testlerden biri olan ilişkili bağımlı örneklem t testi ve bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.1.14'te yazma becerisi tutum ölçeği deney grubu ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması için yararlanılan ilişkili bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.14. Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Deney Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)

Ölçek ve Boyutlar	Ölçüm	n	\bar{x}	S _x	sd	t	p
İlgi Boyutu	1. ön test	19	35,37	5,37	18	7,32	.00*
	2. son test	19	27,47	7,55			
Algı Boyutu	1. ön test	19	19,53	2,09	18	7,17	.00*
	2. son test	19	16,63	2,54			
Katkı Boyutu	1. ön test	19	32,47	3,60	18	9,00	.00*
	2. son test	19	26,47	4,36			
Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Toplam Puanı	1. ön test	19	19,53	2,09	18	10,52	.00*
	2. son test	19	16,63	2,54			

*p<.05

Tablo 4.1.14 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma tutum ölçeğinin ilgi [$t_{(18)}= 7.32, p<.05$], algı [$t_{(18)}= 7.17, p<.05$], katkı [$t_{(18)}= 9.00, p<.05$] boyutlarında ve toplam ölçek puanları [$t_{(18)}= 10.52, p<.05$] arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.15'te yazma tutum ölçeği kontrol grubu ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması için yararlanılan ilişkili bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.15. Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)

Ölçek ve Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
İlgi Boyutu	1. ön test	19	31,79	5,08	18	-2,19	,04*
	2. son test	19	33,79	6,49			
Algı Boyutu	1. ön test	19	15,53	2,48	18	-1,02	,32
	2. son test	19	16,26	3,30			
Katkı Boyutu	1. ön test	19	26,89	4,53	18	-1,27	,22
	2. son test	19	27,95	4,14			
Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Toplam Puanı	1. ön test	19	74,21	9,59	18	-3,31	,00*
	2. son test	19	78,00	11,29			

* $p<.05$

Tablo 4.1.15 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma tutum ölçeğinin algı [$t_{(18)}= -1.02, p>.05$] ve katkı [$t_{(18)}= -1.27, p>.05$] boyutlarının ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık yoktur. İlgi [$t_{(18)}= -2.19, p<.05$] boyutları ve toplam ölçek puanları [$t_{(18)}= -3.31, p<.05$] arasında ise anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.16'da yazma tutum ölçeği deney ve kontrol grubu erişim puanlarının karşılaştırılması için yararlanılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.16. Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
İlgi Boyutu	1. Deney	19	7,89	4,70	36	7,01	.00*
	2. Kontrol	19	-2,00	3,97			
Algı Boyutu	1. Deney	19	2,89	1,76	36	4,38	.00*
	2. Kontrol	19	-0,74	3,16			
Katkı Boyutu	1. Deney	19	6,00	2,91	36	6,63	.00*
	2. Kontrol	19	-1,05	3,61			
Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Toplam Erişi Puanı	1. Deney	19	16,79	6,96	36	10,47	.00*
	2. Kontrol	19	-3,79	5,00			

*p<.05

Tablo 4.1.16'ya göre deney ve kontrol grubunun yazma tutum ölçeği ön ve son test farklarından elde edilen erişiş puanları karşılaştırıldığında, ilgi [$t_{(36)}=7.01$, $p<.05$], algı [$t_{(36)}=4.38$, $p<.05$], katkı [$t_{(36)}=6.63$, $p<.05$] boyutlarında ve toplam ölçek puanları [$t_{(36)}=10.47$, $p<.05$] arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.1.2. Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Göre Gerçekleştirilen Öğretimin Öğrencilerin Dört Temel Dil Becerisine Yönelik Kaygılarına Etkisine İlişkin Bulgular

4.1.2.1. Dinleme kaygısı ölçeğinden elde edilen bulgular

Tablo 4.1.17'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun dinleme kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların normallik analizinde Shapiro Wilk ve Kolmogorov Smirnov testlerinden yararlanmışlardır.

Tablo 4.1.17. Dinleme Kaygısı Ölçeği Normallik Testi

Ölçekler	Gruplar	n	Shapiro-wilk Testi p	Kolmogorov Smirnov Testi p
Dinleme Kaygısı Ölçeği Ön Test	Deney	19	.188	.200
	Kontrol	19	.451	.200
Dinleme Kaygısı Ölçeği Son Test	Deney	19	.868	.200
	Kontrol	19	.315	.200

Tablo 4.1.17'de görülen test sonuçları, dağılımın normal olduğunu göstermektedir [$p>.05$]. Veriler normal dağılıma sahip olduğu için karşılaştırma

analizlerinde parametrik testlerden biri olan ilişkili bağımlı örneklem t testi ve bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla dinleme kaygısı ölçeği deney grubu ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması için yararlanılan ilişkili bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına tablo 4.1.18’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1.18. Dinleme Kaygısı Ölçeği Deney Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)

Ölçek ve Boyutlar	Ölçüm	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
Dinlemeyi Değerlendirme	1. ön test	19	23,79	3,24	18	7,10	.00*
	2. son test	19	19,37	3,06			
Dinleme Sürecini İzleme	1. ön test	19	34,16	4,57	18	7,39	.00*
	2. son test	19	27,00	6,13			
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	1. ön test	19	30,79	4,45	18	8,68	.00*
	2. son test	19	23,11	5,56			
Dinleme Sonrasına Odaklanma	1. ön test	19	17,00	2,45	18	6,38	.00*
	2. son test	19	14,05	2,76			
Dinleme Engelleri	1. ön test	19	21,58	2,87	18	6,72	.00*
	2. son test	19	16,32	3,76			
Dinleme Kaygısı Ölçeği Toplam Puanı	1. ön test	19	127,32	14,35	18	10,78	.00*
	2. son test	19	99,84	16,80			

*p<.05

Tablo 4.1.18 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeğinin dinlemeyi değerlendirme [$t_{(18)}= 7.10$, $p<.05$], dinleme sürecini izleme [$t_{(18)}= 7.39$, $p<.05$], dinlemede bireysel farklılıklar [$t_{(18)}= 8.68$, $p<.05$], dinleme sonrasına odaklanma [$t_{(18)}= 6.38$, $p<.05$], dinleme engelleri [$t_{(18)}= 6.72$, $p<.05$] boyutlarında ve toplam ölçek puanları [$t_{(18)}= 10.78$, $p<.05$] arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.19’da dinleme kaygısı ölçeği kontrol grubu ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması için yararlanılan ilişkili bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.19. Dinleme Kaygısı Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)

Ölçek ve Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
Dinlemeyi Değerlendirme	1. ön test	19	22,16	3,83	18	-2,97	,01
	2. son test	19	23,42	3,85			
Dinleme Sürecini İzleme	1. ön test	19	32,68	4,66	18	-0,33	,75
	2. son test	19	32,84	5,07			
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	1. ön test	19	30,95	5,36	18	-0,96	,35
	2. son test	19	31,32	5,14			
Dinleme Sonrasına Odaklanma	1. ön test	19	16,63	2,77	18	-0,97	,34
	2. son test	19	16,95	3,34			
Dinleme Engelleri	1. ön test	19	19,58	2,73	18	-0,63	,34
	2. son test	19	19,84	3,17			
Dinleme Kaygısı Ölçeği Toplam Puanı	1. ön test	19	122,00	15,67	18	-3,55	,00
	2. son test	19	124,37	16,73			

*p<.05

Tablo 4.1.19 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeğinin dinleme sürecini izleme [$t_{(18)} = -0.33$, $p > .05$], dinlemede bireysel farklılıklar [$t_{(18)} = -0.96$, $p > .05$], dinleme sonrasına odaklanma [$t_{(18)} = -0.97$, $p > .05$] ve dinleme engelleri [$t_{(18)} = -0.63$, $p > .05$] boyutlarında anlamlı farklılık yoktur. Dinlemeyi değerlendirme [$t_{(18)} = -2.97$, $p < .05$] boyutları ve toplam ölçek puanları [$t_{(18)} = -3.55$, $p < .05$] arasında ise anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.20. Dinleme Kaygısı Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
Dinlemeyi Değerlendirme	1. Deney	19	-1,26	1,85	36	7.54	.00*
	2. Kontrol	19	-0,16	2,12			
Dinleme Sürecini İzleme	1. Deney	19	-0,37	1,67	36	6.76	.00*
	2. Kontrol	19	-0,32	1,42			
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	1. Deney	19	-0,26	1,82	36	8.34	.00*
	2. Kontrol	19	-2,37	2,91			
Dinleme Sonrasına Odaklanma	1. Deney	19	-1,26	1,85	36	5.78	.00*
	2. Kontrol	19	-0,16	2,12			
Dinleme Engelleri	1. Deney	19	-0,37	1,67	36	6.23	.00*
	2. Kontrol	19	-0,32	1,42			
Dinleme Kaygısı Toplam Erişi Puanı	1. Deney	19	-0,26	1,82	36	11.32	.00*
	2. Kontrol	19	-2,37	2,91			

*p<.05

Tablo 4.1.20’de dinleme kaygısı ölçeği deney ve kontrol grubu erişim puanlarının karşılaştırılması için yararlanılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubunun dinleme kaygısı ölçeği ön ve son test farklarından elde edilen erişim puanları karşılaştırıldığında, dinlemeyi değerlendirme [$t_{(36)}=7.54$, $p<.05$], dinleme sürecini izleme [$t_{(36)}=6.76$, $p<.05$], dinlemede bireysel farklılıklar [$t_{(36)}=8.34$, $p<.05$], dinleme sonrasına odaklanma [$t_{(36)}=5.78$, $p<.05$], dinleme engelleri [$t_{(36)}=6.23$, $p<.05$] boyutlarında ve toplam ölçek puanları [$t_{(36)}=11.32$, $p<.05$] arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.1.2.2. Konuşma kaygısı ölçeğinden elde edilen bulgular

Tablo 4.1.21’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların normallik analizinde Shapiro Wilk ve Kolmogorov Smirnov testlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.1.21. Konuşma Kaygısı Ölçeği Normallik Testi

Ölçekler	Gruplar	n	Shapiro-wilk Testi p	Kolmogorov Smirnov Testi p
Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön Test	Deney	19	.727	.200*
	Kontrol	19	.672	.200*
Konuşma Kaygısı Ölçeği Son Test	Deney	19	.589	.200*
	Kontrol	19	.805	.200*

* $p>.05$

Test sonuçları, dağılımın normal olduğunu göstermektedir [$p>.05$]. Veriler normal dağılıma sahip olduğu için karşılaştırma analizlerinde parametrik testlerden biri olan ilişkili bağımlı örneklem t testi ve bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 4.1.22’de konuşma kaygısı ölçeğinin deney grubu ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması için yararlanılan ilişkili bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 4.1.22 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma kaygısı ölçeğinin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı [$t_{(18)}=8.06$, $p<.05$], ders esnasında konuşma kaygısı [$t_{(18)}=6.09$, $p<.05$], okul içi ders dışı konuşma kaygısı [$t_{(18)}=8.28$, $p<.05$] boyutlarında ve toplam ölçek puanları [$t_{(18)}=10.39$, $p<.05$] arasında anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.1.22. Konuşma Kaygısı Ölçeği Deney Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)

Ölçek ve Boyutlar	Ölçüm	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	1. ön test	19	17.21	2.53	18	8.06	.00*
	2. son test	19	14.05	3.54			
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	1. ön test	19	26.42	5.20	18	6.09	.00*
	2. son test	19	21.58	6.73			
Okul İçi Ders Dışı Konuşma Kaygısı	1. ön test	19	28.74	5.41	18	8.28	.00*
	2. son test	19	22.63	4.87			
Konuşma Kaygısı Ölçeği Toplam Puanı	1. ön test	19	72.37	9.96	18	10.39	.00*
	2. son test	19	58.26	12.27			

*p<.05

Tablo 4.1.23'te konuşma kaygısı ölçeği kontrol grubu ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması için yararlanılan ilişkili bağımlı örneklem t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.1.23. Konuşma Kaygısı Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)

Ölçek ve Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	1. ön test	19	13,79	4,18	18	0,00	1,00
	2. son test	19	13,79	4,63			
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	1. ön test	19	19,11	5,89	18	-0,62	,54
	2. son test	19	19,47	5,66			
Okul İçi Ders Dışı Konuşma Kaygısı	1. ön test	19	24,93	5,13	18	2,35	,03*
	2. son test	19	24,05	5,08			
Konuşma Kaygısı Ölçeği Toplam Puanı	1. ön test	19	57,83	11,19	18	0,76	,46
	2. son test	19	57,32	11,26			

*p<.05

Tablo 4.1.23 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı ölçeğinin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı [$t_{(18)}= 0.00, p>.05$], ders esnasında konuşma kaygısı [$t_{(18)}= -0.62, p>.05$] boyutlarında ve toplam ölçek puanları [$t_{(18)}= 10.39, p>.05$] arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Okul içi ders dışı konuşma kaygısı [$t_{(18)}= 2.35, p<.05$] boyutunda ise anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.1.24'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı ölçeği erişim puanlarının karşılaştırılması için yararlanılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.24. Konuşma Kaygısı Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Erişim Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	1. Deney	19	3,16	1,71	36	6,35	,00*
	2. Kontrol	19	0,00	1,33			
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	1. Deney	19	4,84	3,47	36	5,25	,00*
	2. Kontrol	19	-,37	2,59			
Okul İçi Ders Dışı Konuşma Kaygısı	1. Deney	19	6,11	3,21	36	6,33	,00*
	2. Kontrol	19	,88	1,63			
Konuşma Kaygısı Ölçeği Toplam Erişim Puanı	1. Deney	19	14,11	5,92	36	8,99	,00*
	2. Kontrol	19	,51	2,92			

*p<.05

Tablo 4.1.24'te, deney ve kontrol grubunun konuşma kaygısı ölçeği ön ve son test farklarından elde edilen erişim puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda ölçeğin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı [$t_{(36)}=6.35$, $p<.05$], ders esnasında konuşma kaygısı [$t_{(36)}=5.25$, $p<.05$], okul içi ders dışı konuşma kaygısı [$t_{(36)}=6.33$, $p<.05$] boyutları ve toplam ölçek puanları [$t_{(36)}=8.99$, $p<.05$] arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.1.2.3. Okuma kaygısı ölçeğinden elde edilen bulgular

Deney ve kontrol grubunun okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların normallik analizinde Shapiro Wilk ve Kolmogorov Smirnov testlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.1.25. Okuma Kaygısı Ölçeği Normallik Testi

Ölçekler	Gruplar	n	Shapiro-wilk Testi p	Kolmogorov Smirnov Testi p
Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test	Deney	19	,288	,200*
	Kontrol	19	,181	,200*
Okuma Kaygısı Ölçeği Son Test	Deney	19	,052	,037
	Kontrol	19	,200	,200*

p>.05

Tablo 4.1.25'te görüldüğü gibi test sonuçları, dağılımın normal olduğunu göstermektedir [$p>.05$]. Veriler normal dağılıma sahip olduğu için karşılaştırma

analizlerinde parametrik testlerden biri olan ilişkili bağımlı örneklem t testi ve bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.1.26’da okuma kaygısı ölçeği deney grubu ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması için yararlanılan ilişkili bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.26. Okuma Kaygısı Ölçeği Deney Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)

Ölçek ve Boyutlar	Ölçüm	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
Okuma Sürecini Planlama	1. ön test	19	22,79	3,79	18	1,52	.15
	2. son test	19	21,58	4,46			
Okumayı Destekleyen Unsurlar	1. ön test	19	9,89	2,02	18	1,95	.07
	2. son test	19	9,00	2,52			
Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	1. ön test	19	12,79	2,37	18	3,45	.00*
	2. son test	19	11,63	2,27			
Okuma Kaygısı Ölçeği Toplam Puanı	1. ön test	19	45,47	7,48	18	3,03	.01*
	2. son test	19	42,21	8,52			

*p<.05

Tablo 4.1.26 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinin okuma sürecini planlama [$t_{(18)}= 1.52, p>.05$] ve okumayı destekleyen unsurlar [$t_{(18)}= 1.95, p>.05$] boyutlarının ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Okuduğunu anlama ve çözümleme [$t_{(18)}= 3.45, p<.05$] ve toplam ölçek puanları [$t_{(18)}= 3.03, p<.05$] arasında ise anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4.1.27’de okuma kaygısı ölçeği kontrol grubu ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması için yararlanılan ilişkili bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 4.1.27 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinin okuma sürecini planlama [$t_{(18)}= .43, p>.05$], okumayı destekleyen unsurlar [$t_{(18)}= -.68, p>.05$], okuduğunu anlama ve çözümleme [$t_{(18)}= -.13, p>.05$] boyutları ve toplam ölçek puanları [$t_{(18)}= -.20, p>.05$] arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.1.27. Okuma Kaygısı Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)

Ölçek ve Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
Okuma Sürecini Planlama	1. ön test	19	22,74	4,68	18	,43	,67
	2. son test	19	22,53	4,09			
Okumayı Destekleyen Unsurlar	1. ön test	19	10,00	2,60	18	-0,68	,51
	2. son test	19	10,26	2,10			
Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	1. ön test	19	13,00	2,58	18	-,13	,90
	2. son test	19	13,05	2,59			
Okuma Kaygısı Ölçeği Toplam Puanı	1. ön test	19	45,74	9,02	18	-,20	,84
	2. son test	19	45,84	8,17			

*p<.05

Tablo 4.1.28’de okuma kaygısı ölçeği deney ve kontrol grubu erişim puanlarının karşılaştırılması için yararlanılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.28. Okuma Kaygısı Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Erişim Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
Okuma Sürecini Planlama	1. Deney	19	1,21	3,47	36	1,07	,29
	2. Kontrol	19	0,21	2,12			
Okumayı Destekleyen Unsurlar	1. Deney	19	0,89	2,00	36	1,93	,06
	2. Kontrol	19	-0,26	1,69			
Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	1. Deney	19	1,16	1,46	36	2,34	,04*
	2. Kontrol	19	-0,05	1,72			
Okuma Kaygısı Ölçeği Toplam Erişim Puanı	1. Deney	19	3,26	4,70	36	2,80	,06
	2. Kontrol	19	-0,11	2,31			

*p<.05

Tablo 4.1.28’e göre deney ve kontrol grubunun okuma kaygısı ölçeği ön ve son test farklarından elde edilen erişim puanları karşılaştırıldığında, Okuduğunu anlama ve çözümleme [$t_{(36)}=8.34$, $p<.05$] boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmakta iken, okuma sürecini planlama [$t_{(36)}=7.54$, $p>.05$], okumayı destekleyen unsurlar [$t_{(36)}=6.76$, $p>.05$] boyutlarında ve toplam ölçek puanlarında [$t_{(36)}=11.32$, $p<.05$] iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

4.1.2.4. Yazma kaygısı ölçeğinden elde edilen bulgular

Deney ve kontrol grubunun yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların normallik analizinde Shapiro Wilk ve Kolmogorov Smirnov testlerinden yararlanılmış olup sonuçlar tablo 4.1.29’da sunulmuştur:

Tablo 4.1.29. Yazma Kaygısı Ölçeği Normallik Testi

Ölçekler	Gruplar	n	Shapiro-wilk Testi p	Kolmogorov Smirnov Testi p
Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Test	Deney	19	,219	.200*
	Kontrol	19	,685	.200*
Yazma Kaygısı Ölçeği Son Test	Deney	19	,742	.200*
	Kontrol	19	,716	.200*

p>.05

Tablo 4.1.29’da görüldüğü gibi test sonuçları, dağılımın normal olduğunu göstermektedir [p>.05]. Veriler normal dağılıma sahip olduğu için karşılaştırma analizlerinde parametrik testlerden biri olan ilişkili bağımlı örneklem t testi ve bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.1.30’da yazma kaygısı ölçeği deney grubu ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması için yararlanılan ilişkili bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.30. Yazma Kaygısı Ölçeği Deney Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)

Ölçek ve Boyutlar	Ölçüm	n	\bar{x}	S _x	sd	t	p
Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı	1. ön test	19	15,26	4,94	18	-5,96	.00*
	2. son test	19	20,47	6,26			
Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı	1. ön test	19	13,89	3,16	18	-7,41	.00*
	2. son test	19	18,21	3,61			
Yazma Sürecinin Gerekliliklerini Karşılama İlgili Kaygı	1. ön test	19	12,53	3,19	18	-6,83	.00*
	2. son test	19	16,32	4,32			
Yazma Kaygısı Ölçeği Toplam Puanı	1. ön test	19	41,68	9,27	18	-9,70	.00*
	2. son test	19	55,00	13,01			

*p<.05

Tablo 4.1.30 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinin ön test ve son test sonuçları incelendiğinde yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı [$t_{(18)} = -5.96, p < .05$], yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı [$t_{(18)} = -7.41,$

$p < .05$], yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamayla ilgili kaygı [$t_{(18)} = -6.83, p < .05$] ve toplam ölçek puanları [$t_{(18)} = -9.70, p < .05$] arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.31’de yazma kaygısı ölçeği kontrol grubu ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması için yararlanılan ilişkili bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.31. Yazma Kaygısı Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlişkili Bağımlı Örneklem T-Testi)

Ölçek ve Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı	1. ön test	19	20,95	6,08	18	1,18	,25
	2. son test	19	20,37	5,84			
Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı	1. ön test	19	17,32	4,53	18	-0,97	.34
	2. son test	19	17,63	4,07			
Yazma Sürecinin Gerekliliklerini Karşılamayla İlgili Kaygı	1. ön test	19	15,84	3,82	18	-0,98	.34
	2. son test	19	16,53	4,30			
Yazma Kaygısı Ölçeği Toplam Puanı	1. ön test	19	54,11	12,84	18	-0,83	,42
	2. son test	19	54,53	13,44			

Tablo 4.1.31 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinin yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı [$t_{(18)} = 1.18, p > .05$], yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı [$t_{(18)} = -0.97, p > .05$], yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamayla ilgili kaygı [$t_{(18)} = -0.98, p > .05$] ve toplam ölçek puanları [$t_{(18)} = -0.83, p > .05$] arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4.1.32’de yazma kaygısı ölçeği deney ve kontrol grubu erişim puanlarının karşılaştırılması için yararlanılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 4.1.32’ye göre deney ve kontrol grubunun yazma kaygısı ölçeği ön ve son test farklarından elde edilen erişim puanları karşılaştırıldığında yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı [$t_{(18)} = -5.8, p < .05$], yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı [$t_{(18)} = -6.0, p < .05$], yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamayla ilgili kaygı [$t_{(18)} = -3.5, p < .05$] ve toplam ölçek puanları [$t_{(18)} = -8.8, p < .05$] arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.32. Yazma Kaygısı Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	S_x	sd	t	p
Yazmaya Gütülenmeyle İlgili Kaygı	1. Deney	19	-5,21	3,81	36	-5,8	.00*
	2. Kontrol	19	0,58	2,14			
Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı	1. Deney	19	-4,32	2,54	36	-6,0	.00*
	2. Kontrol	19	-0,32	1,42			
Yazma Sürecinin Gerekliklerini Karşılama İlgili Kaygı	1. Deney	19	-3,79	2,42	36	-3,5	.00*
	2. Kontrol	19	-0,68	3,06			
Yazma Kaygısı Ölçeği Toplam Puanı	1. Deney	19	-13,32	5,98	36	-8,8	.00*
	2. Kontrol	19	-0,42	2,22			

*p<.05

4.2. Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular

4.2.1. Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Göre Yürütülen Türkçe Dersi Öğretim Sürecine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın yedinci alt problemi kuantum öğrenme yaklaşımının Türkçe derslerinde en verimli şekilde nasıl uygulanabileceğinin belirlenmesidir. Bunun için öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, saha notları ve gözlem formları haftalık olarak değerlendirilmiş, derslerde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri doğrultusunda yeni bir eylem planı hazırlanmıştır.

4.2.1.1. Uygulama öncesi sürece ilişkin bulgular

Birinci eylem planı hazırlanmadan önce araştırmada kullanılacak materyallerin ve etkinliklerin öğrencilere uygun ve daha faydalı olması amacıyla öğrencilerin daha iyi nasıl öğrenebilecekleri belirlenmiştir. Bunun için öğrencilere (MEB tarafından 2015 yılında hazırlanan) öğrenme stilleri testi uygulanmış, dört hafta boyunca gözlemler yapılmış, bu test ve gözlemlerden elde edilen veriler neticesinde birinci eylem planı (Ek 3) hazırlanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin bulgular Tablo 4.2.1’de sunulmuştur:

Tablo 4.2.1. Uygulama Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri

ÖĞRENCİ	ÖĞRENME STİLİ PUANLARI		
	Görsel Ağırlıklı Öğrenme	İşitsel Ağırlıklı Öğrenme	Dokunsal/Kinestetik Ağırlıklı Öğrenme
Ö1	15	11	3
Ö2	14	10	4
Ö3	13	10	6
Ö4	11	9	2
Ö5	13	6	6
Ö6	9	8	6
Ö7	12	9	4
Ö8	15	8	3
Ö9	17	14	9
Ö10	14	11	4
Ö11	8	10	3
Ö12	15	12	7
Ö13	16	12	9
Ö14	14	9	7
Ö15	15	7	3
Ö16	16	14	9
Ö17	12	8	5
Ö18	9	9	2
Ö19	14	10	4
Toplam (n)	252	187	96
Toplam (%)	% 47,10	% 34,96	% 17,94

Tablo 4.2.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrenciler % 47,10 oranında görsel ağırlıklı, % 34,96 oranında işitsel ağırlıklı, % 17,94 oranında dokunsal/kinestetik ağırlıklı öğrenme stiline sahiptir. Bu nedenle eylem planları hazırlanırken en çok görsel ağırlıklı daha sonra işitsel ağırlıklı, en az ise dokunsal/kinestetik materyal ve etkinliklerin kullanılmasına dikkat edilmiştir.

Uygulama öncesinde yapılan gözlemlerde dinleme metninin azlığı ve öğrencilerin metinleri anlamakta zorlandığı görülmüştür. Kitaptaki ‘Bir Temmuz Gecesi’ (Batuhan İskender), ‘Sakın Kesme’ (Mehmet Emin Yurdakul) başlıklı dinleme metinleri öğrencilere birer defa dinletilmiştir. Öğrencilerin isteği doğrultusunda ‘Sakın Kesme’ başlıklı şiir öğrenciler tarafından bir kez daha okunmuştur ve bu uygulamanın

öğrenciler tarafından beğenildiği gözlemlenmiştir. Dinleme metni sonrasında yapılan etkinliklerde ise özellikle tarih, yer, zaman gibi bilgiye yönelik sorular sorulduğunda metnin bir kez daha dinlenilmesi ihtiyacı duyulduğu görülmüştür. Çeşitli fotoğraf ve resimlerin kullanıldığı etkinlikler dinlenen metni somutlaştırarak öğrencilerin daha çok dikkatini çekmiştir. Kitapta resim çizdirme, tablo doldurma, canlandırma, işbirlikli okuma gibi öğrencilerin yaparak öğrenmesini kolaylaştıran etkinlikler biraz fazla zaman alsa da öğrenciler tarafından daha çok sevilmekte ve istekle yapılmaktadır. Konu hakkında araştırma günlüğüne yansıyan ifadeler aşağıdaki gibidir:

“...Dinleme metninin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler Bir Temmuz Gecesi’ni dinlerken etkilendiler. Metnin öyküleyici bir metin olması öğrencilerin dikkatini çekti. Okuma metnlerinde olduğu gibi dinleme metninin de öyküleyici metinler olması sınıfta daha çok seviliyor...(A.G. 28.11.19).”

“...Dinleme metinlerinden sonra sorulan olayın geçtiği yer neresidir, kahramanlar kimlerdir, olayın gerçekleşme zamanı ne zamandır, anlatıcı kimdir? Gibi sorulardan sonra metnin bir defa daha dinlenmesi gerekti. Ancak tekrar dinlemek yerine cevabı hatırlayan bir iki öğrenci soruları cevapladı. Bu nedenle bu etkinliğe katılım daha düşüktü (A.G. 29.11.2019).”

“Sakin Kesme şiiri sınıfa bir kez dinletildi. Öğrenciler bu şiirin seslendirmesini beğenmediklerini ve kendileri okumak istediklerini söylediler. Öğretmen şiiri akıllı tahtaya yansıttı her öğrenci bir dizesini okudu. Bu okuma ve dinleme türü daha verimli oldu. Dinleme metninden sonra kitaptaki şiirin özlediği yurdu hayal ederek resmini çiziniz şeklindeki etkinlik en çok ilgi gören etkinlik oldu. Bunun sınıfın görsel ve işitsel zekâ puanının yüksekliği ile ilişkili olduğunu düşünüyorum. İşitsel zekâ puanlarının yüksek olduğu bu sınıfta daha çok dinleme etkinliğine yer verilmeli, okuma metinleri de seslerle zenginleştirilmelidir... (A.G. 06.12.2019)”

Uygulama öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik ihtiyaçlarının ve eksiklerinin belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından gözlemler yapılmıştır. Dört hafta boyunca gözlemlenen durumlar ve düzeyleri Tablo 4.2.2’de sunulmuştur:

Tablo 4.2.2. Dinleme Becerisine Yönelik Uygulama Öncesi Gözlemleri

Gözlemlenen durumlar		Gözlemlenen Durumların Düzeyi											
		1. hafta			2. hafta			3. hafta			4. hafta		
		Düşük	Orta	İyi	Düşük	Orta	İyi	Düşük	Orta	İyi	Düşük	Orta	İyi
Dinleme Kurallarını Uygulama	Dikkatini dinlenen üzerine toplama		✓			✓		✓				✓	
	Konuşmacının sözünü kesmeden dinleme			✓		✓		✓				✓	
	Konuşmacıyla göz teması kurma		✓			✓		✓				✓	
Etkili Dinleme Alışkanlığı	Dinleneni anlama ve çözümleme		✓		✓			✓				✓	
	Dinlediklerinin ana fikrini belirleme		✓			✓		✓				✓	
	Dinlediklerini kronolojik ve mantıksal bir bütünlük içerisinde özetleme			✓		✓		✓				✓	
	Dinlediklerindeki yer, zaman, şahıs, varlık kadrosunu ve unsurlarını belirleme	✓				✓		✓				✓	
Dinleme tür, yöntem ve tekniklerini kullanma	Dinlerken önemli noktaları ve bilgileri not alma	✓				✓		✓			✓		
	Dinlediklerini sorgulama ve değerlendirme	✓			✓			✓			✓		
	Dinlediklerine yönelik yeni fikirler üretme	✓				✓		✓			✓		

Tablo 4.2.2'ye göre öğrencilerin uygulama öncesinde *dinleme kurallarını uygulama* ve *etkili dinleme alışkanlığı* düzeylerinin orta; *dinleme tür, yöntem ve tekniklerini kullanma* düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Gözlem tablolarından ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler incelenmiş ve dinleme becerisine yönelik ders ve etkinlikler planlanırken farklı dinleme tür, yöntem ve tekniklerine yer verilmesine; daha çok dinleme etkinliği yapılmasına ve öğrencilerin dinleme etkinliklerine katılımlarının artırılması gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca uygulamaya katılan öğrencilerin işitsel zekâ puanları Tablo 4.2.1'de belirtildiği gibi oldukça yüksek

çıkacağı için dinleme metinlerine daha çok yer verilmesi gerektiği, dinleme metinlerinin ve sonrasında yapılacak etkinliklerin görsellerle desteklenmesinin daha verimli olacağı tespit edilmiş ve eylem planları hazırlanırken buna dikkat edilmiştir.

Uygulama öncesinde eylem planlarının hazırlanmasında yol gösterici olması amacıyla gözlemlenen bir diğer öğrenme becerisi konuşmadır. Konuşma becerisine yönelik etkinliklerinde dikkat çeken en önemli problem ders kitabında etkinliklerin sınırlı sayıda olması ve zaman yetersizliği nedeniyle öğrencilerin konuşma şansı bulamamasıdır. Konuşma etkinliklerine de dinlemede olduğu gibi daha çok sınıfta her zaman aktif olan birkaç öğrencinin katılım gösterdiği gözlemlenmiştir:

“...Konuşma etkinliği yok denecek kadar az. Öğrenciler, en çok okuma ve dinleme metinlerine yönelik sorulara cevap vermek için konuşuyor. Örneğin -Yazarın babasının böyle bir felaket sonrasında diğer insanların yardımına gitmesini nasıl değerlendirdiğinizi arkadaşlarınızla tartışınız.- şeklindeki bir soruda konuşanlar genelde aynı kişiler...” (A.G. 05.12.2019)”

Konuşmaya yönelik etkinliklerde öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu, konuşmaktan kaçındıkları ve cümleleri kurarken kısa, vurgu ve tonlamaya dikkat etmedikleri tespit edilen bir diğer husustur. Ayrıca sınıfta öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında sözlü iletişim eksikliğinin varlığı da dikkat çekmektedir:

“Öğrenciler konuşma etkinliklerinde kısa konuşmalar yaparak etkinliğe pek katılmıyorlar. Hazırlıklı konuşma yapmaları istendiğinde bile sadece soruyu cevaplayacak kadar kısa konuşmalar hazırlıyorlar. Kitapta sorulan sorular yetersiz genelde hepsi birbirine benziyor. Sözlü iletişim konusunda bariz sorunlar var. İki öğrenci birbirini dinlemiyor veya konuşurken birbirinin sözünü kesiyor. Öğretmene soru sormaktan çekiniyorlar. Bu nedenle derslerde öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltacak çalışmalar yapılmalı. Bunun için farklı konuşma tür, yöntem ve tekniklerini kullanmalarının etkili olacağını düşünüyorum... (A.G. 13.12. 2019).”

Konuşmaya yönelik eksikliklerin ve ihtiyaçların tespit edilmesi amacıyla Türkçe derslerinde öğrencilerin konuşma kurallarını uygulayabilme, seslerini ve beden dilini etkili kullanabilme, hazırlıklı veya hazırlıksız konuşmalar yapabilme düzeyleri araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bu gözlemler neticesinde elde edilen veriler Tablo 4.2.3'te görülmektedir.

Tablo 4.2.3. Konuşma Becerisine Yönelik Uygulama Öncesi Gözlemleri

Gözlemlenen durumlar		Gözlemlenen Durumların Düzeyi											
		1. hafta			2. hafta			3. hafta			4. hafta		
		Düşük	Orta	İyi	Düşük	Orta	İyi	Düşük	Orta	İyi	Düşük	Orta	İyi
Ses ve beden dilini etkili kullanılması	Konuşmanın akışını bozan eee, m gibi gereksiz sesler çıkarılmıyor.		✓		✓				✓			✓	
	Sınıfın her noktasından işitilebilecek bir sesle konuşuluyor.		✓			✓		✓			✓		
	Vurgu ve tonlamalara dikkat ediliyor.		✓			✓		✓				✓	
	Jest ve mimikler doğru ve etkili bir şekilde kullanılıyor.		✓			✓			✓		✓		
Konuşma Kurallarını Uygulanması	Konuşmalar bir ana fikir etrafında toplanıyor.	✓			✓			✓			✓		
	Konuşmalarda atasözü ve deyimlere yer veriliyor.	✓				✓		✓			✓		
	Konuşma sırasında ve sonrasında sorulan sorulara açık ve doğru cevaplar verilebiliyor.	✓			✓				✓		✓		
	Konuşmalarda neden sonuç ilişkisi kuruluyor.	✓			✓			✓			✓		
	Konuşurken tekrara düşülüyor.	✓			✓				✓		✓		
	Konuşmalar günlük hayattan örneklerle zenginleştiriliyor.		✓		✓			✓				✓	
Konuşma Tür, yöntem ve tekniklerinin kullanılması	Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yapılıyor.	✓			✓				✓			✓	
	Konuşma sırasında çeşitli materyallerden yararlanılıyor.	✓			✓			✓			✓		
	Konuşmalarda uygun başlama ve bitirme ifadeleri kullanılıyor.		✓		✓			✓			✓		

Tablo 4.2.3'e göre öğrencilerin *ses ve beden dili kullanma* düzeylerinin orta, *konuşma kurallarının uygulama* ve *konuşma tür, yöntem ve tekniklerinin kullanma* düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Tablodan elde edilen veriler ve araştırmacı

günlüğünden elde edilen veriler değerlendirildiğinde konuşma becerisine yönelik etkinlikler hazırlanırken farklı konuşma, tür, yöntem ve tekniklerinden faydalanılması gerektiği, öğrencilerin kaygılarının azaltılmasına, ses ve beden dilinin etkili kullanımına yönelik etkinliklerin artırılmasının etkili olacağı saptanmıştır. Bunun için eylem planları hazırlanırken konuşma becerisinin geliştirilmesi için canlandırma, drama, oyunlaştırma gibi etkinliklere yer verilmesi ve sınıftaki öğrencilerin mümkün olduğunca aynı oranda katılımının sağlanması gerektiği düşünülmüş ve dersler bu doğrultuda planlanmıştır.

Uygulamadan önce okuma becerisine yönelik yapılan gözlemlerde, öğrencilerin genel olarak çok zorlanmadıkları, daha çok okuma metinlerinin niteliğiyle ilgili sorunlar yaşadıkları göze çarpmaktadır. Öğrencilerin derste işlenen metinler içerisinde öğretici/bilgilendirici metinlere daha az ilgi gösterdikleri, öyküleyici/yazınsal/kurgusal metinleri ve şiirleri daha çok sevdiğini görülmüştür. Araştırmacı günlüğünde bu durum aşağıdaki gibi aktarmıştır:

“Özellikle ders kitabındaki ‘Varoluş nedenimiz’, ‘Ufkumuz Geleceğe Bakışımız’, ‘Çevko’, isimli kısa bilgilendirmeler içeren metinlerden sıkıldılar. ‘Haber gibi yazı öğretmenim’, ‘Ben okumak istemiyorum bunu’ gibi tepkilerle bu rahatsızlıklarını dile getirdiler...(A.G. 28.11.2019)”

“Gülten Dayıoğlu’nun ‘Okland Adası’ isimli gezi yazısını okumaya hevesli değillerdi (A.G. 29.11.2019).”

“‘Deprem’ metnini okurken oldukça heveslilerdi. ‘Öğretmenim bunu kim yazmış’, ‘Sonu çok güzeldi’, ‘Bir daha okuyalım’ gibi tepkiler verdiler (A.G. 05.12.2019).”

“M. Emin Yurdakul’un ‘Sakın Kesme’ isimli şiirini okurken coşkuluydular. Sınıfın neredeyse hepsi şiiri okumak istedi. -Sakın kesme, her dalından bir güzel kuş ses versin, Sakın kesme, gölgesinde yorgun çiftçi dinlensin, Sakın kesme, şu sevimli köye kanat, kol gersin, Sakın kesme, aziz vatan gündün güne şenlensin- bölümündeki her dize ayrı bir öğrenciye okutularak bu isteğe cevap verilmiş oldu. Bunu dikkate almalıyım, şiirlerde bu isteğe cevap vermek önemli olacak (A.G. 06.12.2019).”

Okuma becerisine yönelik ders ve etkinliklere ilişkin araştırmacı tarafından yapılan gözlemler Tablo 4.2.4’te sunulmuştur:

Tablo 4.2.4. Okuma Becerisine Yönelik Uygulama Öncesi Gözlemleri

Gözlemlenen durumlar		Gözlemlenen Durumların Düzeyi											
		1. hafta			2. hafta			3. hafta			4. hafta		
		Düşük	Orta	İyi	Düşük	Orta	İyi	Düşük	Orta	İyi	Düşük	Orta	İyi
Okuma Kurallarını Uygulama	Görsellerden hareketle metin hakkında tahminde bulunma	✓				✓		✓			✓		
	Okurken noktalama işaretlerine dikkat etme	✓			✓			✓			✓		
	Metnin türünü ayırt etme		✓		✓			✓			✓		
	Metnin tür özelliklerine dikkat ederek okuma	✓				✓		✓				✓	
Okuduğunu Anlama	Metinle ilgili sorulara cevap verme		✓		✓			✓				✓	
	Metnin Konusunu belirleme	✓				✓			✓			✓	
	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirleme		✓		✓			✓				✓	
	Başlık ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin etme		✓			✓			✓			✓	
Üst Düzey Okuma Becerilerine Sahip Olma	Okuma Stratejilerini Kullanma	✓			✓			✓			✓		
	Okuduklarıyla ilgili çıkarımda bulunma	✓				✓		✓				✓	
	Metinler arasında karşılaştırma yapma	✓			✓				✓		✓		
	Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt etme	✓			✓				✓		✓		

Tablo 4.2.4'te okuma becerisine yönelik yapılan dört haftalık gözlemler sonucunda uygulama öğrencilerinin *okuma kurallarını uygulama* düzeylerinin düşük; *okuduğunu anlama* düzeylerinin orta; *üst düzey okuma becerilerine sahiplik* düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

Uygulama öncesinde yazma becerisine yönelik yapılan gözlemlerde yazma çalışmalarında ilk göze çarpan sorun öğrencilerin isteksizliğidir. Özellikle uzun metinler yazılacağı zaman hazırlık sürecinde oyalanan öğrencilerin çokluğu dikkat çekmektedir. Sınıfın büyük çoğunluğu yazma etkinliklerinde birbirinden yardım alma, arkadaşının fikriyle hareket etme ve yazıyı kısa tutma eğilimi göstermektedir. Bu durum araştırmacı günlüklerine aşağıdaki gibi yansımıştır:

“Kitabın 3. Teması olan Doğa ve Evren'deki ilk yazma etkinliğinde Bu Nehir Bizim isimli metinde beğenilen ve beğenilmeyen yerlerin belirtilmesi ve metnin genel olarak değerlendirilmesi isteniyor (s. 74). Öyküleyici bir metin olan bu okuma parçasında beğenilmeyecek bir noktanın 5. Sınıf düzeyindeki bir öğrencinin tespit etmesi çok gerçekçi bir yaklaşım değil. Çünkü metinde bir olay akışı var ve bu akışı bozan herhangi bir sorun yok. Nitekim öğrenciler buraya sadece beğendikleri şeyleri yazabildiler. “Beğenmediğim bir yer yok”, “Çok iyi yazmışlar”, “Hepsini beğendim” gibi kısa ifadeler kullandılar. Sorulan soruların yazmayı teşvik edici olmasının yanında eğer metinle ilişkilendirilecekse metinle tutarlı sorular olması gerekiyor. Bu noktada bir tutarsızlık olduğunda öğrenciler de isteksiz oluyor ders verimsiz geçiyor... (A.G. 29.11.2019)”

“...Kitapta öğrencilerden doğayı korumaya yönelik bir hikâyeye yazmalarının istendiği bir etkinlik bulunuyordu (s.77). Bu etkinlik için öğrencilere verilen süre yetersizdi. Öğrenciler hikâyeyi yazmak için hazırlık yaparken sürekli birbirlerine baktılar. “Sen ne yazdın, ben de onu yazayım”, “off ne yazacağız aklıma gelmiyor” gibi sesler duyuluyordu. Bazı öğrenciler yazma için verilen süre bittiğinde sadece bir iki kelime karalayabilmişlerdi. Sorunun yönergesinde “arkadaşlarınızla birlikte doğayı korumaya yönelik bir kulüp kurduğunuzu düşünün” şeklinde bir ifade yer alıyordu bu nedenle öğrencilerin gruplandırılarak hikâyeyi birlikte yazmaları istenebilirdi. Dersten sonra yaptığım kontrollerde de sınıfın yarısından fazlasının yazmaya giriş bile yapamadıklarını gördüm. Buna dikkat etmek lazım. Birden çok etkinlik yapmak yerine bir tane ama nitelikli ve verimli bir tek etkinlik yapmak belki de daha faydalı olur (A.G. 5.12.2019).”

Araştırmacının bir diğer tespiti öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade ederken duydukları yüksek kaygı nedeniyle yazma konusunda motive olamamaları ve yazılarını sunmada çekimser olmalarıdır. Ayrıca genel olarak öğrencilerde yazma tür, yöntem ve tekniklerini uygulanması konusunda eksiklikler olduğu göze çarpmaktadır:

“...84. sayfadaki gezi yazısı etkinliğinde hangi zaman kipini kullanacaklarına karar veremediler. Etkinlikteki yazıyı planlama kısmını çoğu yaptı ama etkinliği tamamlayamadılar. Bu nedenle etkinlik öğrencilere ödev olarak verildi (A.G. 28.11.2019)...”

“...Hikâye tamamlama etkinliği yapılırken öğretmen yeterli süre verdi. Öğrenciler etkinlikteki bir zamanlar diye başlayan paragrafı masal olarak tamamladılar. Oysa yönergede “hikâyeyi tamamlayınız” yazıyordu. Yazma türlerine dikkat etmediler (A.G. 05.12.2019).”

“...Sakın Kesme şiiriyle ilgili görüşlerinizi yazınız şeklindeki etkinliğe ilgi zayıftı. Sınıfın çoğu iyiydi, güzeldi, eh işte gibi kısa bir iki cümle ile kendini ifade etti. Öğrencilerin yazma çalışmalarına ilgileri çok düşük (A.G. 12.12.2019).”

Türkçe derslerinde öğrencilerin yazma becerisine yönelik ders ve etkinliklerde öğrencilerin yazma kurallarını uygulama, yazma tür, yöntem ve tekniklerini kullanma, yazma sürecini planlama ve kendini yazılı olarak ifade etme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı ve yardımcı gözlemci tarafından gerçekleştirilen gözlem sonuçları Tablo 4.2.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.2.5’e göre öğrencilerin yazma kurallarını uygulama düzeylerinin ve yazma sürecinin planlama ve yazıları zenginleştirme düzeylerinin orta; yazma tür, yöntem ve tekniklerinin kullanma ve kendini yazılı olarak ifade edebilme düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi gözlemlerden ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler değerlendirildiğinde yazma becerisine yönelik uygulamalar hazırlanırken farklı yazma tür, yöntem ve tekniklerinin kullanılması ve kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerine olanak sağlayacak etkinliklere ve uygulamalara yer verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Yazma becerisine yönelik uygulamalarda öğrencilerin daha çeşitli türlerde ve kendilerini rahatça ifade edebilecekleri metinler yazmaları sağlanmaya yönelik eylem planları hazırlanmıştır.

Tablo 4.2.5.Yazma Becerisine Yönelik Uygulama Öncesi Gözlemleri

Gözlemlenen durumlar (Yazma Becerisi)		Gözlemlenen Durumların Düzeyi											
		1. hafta			2. hafta			3. hafta			4. hafta		
		Düşük	Orta	İyi	Düşük	Orta	İyi	Düşük	Orta	İyi	Düşük	Orta	İyi
Yazma Kurallarını Uygulanması	Büyük ve küçük harflere, noktalama işaretlerinin kullanımına özen gösteriliyor.		✓		✓			✓				✓	
	Bağlaç ve edatlar doğru yazılıyor.	✓			✓				✓			✓	
	Başlık, ara başlık, paragraf başı gibi kurallara dikkat ederek yazılıyor.		✓			✓			✓			✓	
	Yabancı kelimler yerine Türkçe kelimeler kullanmaya özen gösteriliyor.		✓		✓			✓				✓	
Yazma tür, yöntem ve tekniklerini kullanma	Hikâye edici metinler yazılabiliyor.		✓		✓			✓				✓	
	Bilgi verici metinler yazılabiliyor.	✓			✓			✓			✓		
	Şiir yazılabiliyor.		✓		✓				✓		✓		
	Yazma stratejilerinden faydalanılıyor.	✓			✓			✓			✓		
Yazma Sürecinin Planlanması ve Yazıların Zenginleştirilmesi	Metinlerin nasıl yazılacağı önceden planlanıyor.	✓			✓			✓			✓		
	Uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanılıyor.		✓			✓			✓			✓	
	Yazılanlar doğru bir şekilde sıraya koyuluyor.		✓		✓			✓				✓	
	Atasözü, deyim ve özdeyişlerle zenginleştiriliyor.		✓		✓			✓				✓	
Kendini yazılı olarak ifade edebilme	Duygu ve düşünceler akıcı bir şekilde yazılabiliyor.	✓				✓		✓			✓		
	Yeni fikirler üretiliyor.	✓			✓			✓			✓		
	Yazma motivasyonunu sağlıyor.	✓			✓			✓			✓		
	Yazılan metinler istekle sunuluyor.	✓			✓			✓			✓		

“...Kitapta öğrencilerden “Okland Adası” isimli gezi yazısının kendi cümleleriyle özetlenmesi isteniyordu. Öğrenciler bu etkinliği yaparken oldukça isteksizlerdi. Bu nedenle metin konuşarak özetlendi ve yazma bölümü ödev olarak verildi... (A.G. 28.12.2019)”

“... Metnin ve haftanın son etkinliğinde öğrencilerden gezip gördükleri bir yere ilişkin gezi yazısı yazmaları istenmişti. Yazıya başlamadan önce metinde hangi bilgilere yer verileceğine dair bir planlama bölümü bulunmaktaydı. Bu bölüm için öğrencilere öğretmen tarafından beş dakikalık süre verildi. Zaman kısıtlı olduğu için öğrenciler bu planlama aşamasını tamamlayamadan yazmaya geçtiler. Sınıfta diğer etkinliklere de katılan Ö3, Ö4, Ö9 ve Ö12 dışındaki öğrenciler yazı etkinliğine katılım göstermediler. On dokuz kişilik sınıfta genel olarak bu dört kişi etkinliklere katılım sağlıyor, bu da dersin verimliliğini ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkiliyor... (A.G. 29.12.2019)”

“Kitapta bir hikâye tamamlama etkinliği bulunmaktaydı. Hikâyeden bir kesit öğrencilere sunulmuş ve öğrencilerin bu hikâyeyi tamamlamaları istenmişti. Bu etkinliğe katılım önceki haftada yapılan yazma etkinliklerine göre oldukça iyiydi... (A.G. 06.12.2019).”

“...Milli Kültürümüz temasında öğrencilerden Türk kültüründe kilimin yerini anlatan bilgilendirici bir metin yazmaları istenmişti. Ancak öğrencilerin çoğu bilgilendirici metin yerine kilimle ilgili hikâyeye edici metinler yazdılar... (A.G. 12.12.2019)”

“...Genel olarak metin türlerini ayırt etmede sorunlar yaşanıyor. Ayrıca öğrencilerin hikâyeye edici metinleri daha kolay yazdıkları, bilgi verici metinleri yazarken daha isteksiz olduklarını ve zorlandıklarını düşünüyorum. Bu nedenle hayal güçlerini ortaya çıkaracak hikâyeye, masal, anı gibi türlerde yazma çalışmalarısıyla uygulamalara başlamak faydalı olabilir (A.G. 13.12.2019).”

Sonuç olarak dört haftalık uygulamaya hazırlık ve gözlem süreci sonunda öğrencilerin zekâ türleri, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerindeki eksiklikleri ve kitaplardaki etkinlikler konusundaki performansları hakkında bilgilere ulaşılmıştır. Bu veriler ışığında müfredattaki konu ve kazanımlar baz alınarak birinci eylem planı hazırlanmıştır.

4.2.1.2. Birinci eylem planına ilişkin bulgular

Öğrencilere uygulanan zekâ türleri testi ve gözlem verilerinden hareketle kuantum öğrenme yaklaşımına uygun ders planları Ek-3'te verilmiştir. Kuantum öğretimin birinci haftasında veriler ders süreci, öğrenci çalışmalarından örnekler, araştırmacının gözlem notları ve öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilmiştir.

Kuantum öğrenme yaklaşımının ilk iki basamağı olan *yakalama* ve *ilişkilendirme* bölümünde gölge oyunu sahnesi materyali kullanılmış olup öğrenciler Hacivat ve Karagöz metnini Resim 1'de görülen perdede okumuştur.



Resim 1: Hacivat-Karagöz perdesi

Okumalar bittikten sonra öğrencilere okuduğunu anlamaya yönelik sorular yöneltilmiş ve öğrencilerin sebep-sonuç cümlelerini kavramaları sağlanmıştır. Okuma becerisine yönelik etkinlikte öğrenciler materyale fazlasıyla ilgi gösterirken okuduğunu anlamaya yönelik soruları cevaplarken ve sebep-sonuç cümlelerini bulurken zorlandıkları görülmüştür. Araştırmacı günlüğünde bu durum şöyle ifade edilmiştir:

“...Sınıfta materyale yoğun bir ilgi gösterildi ancak bu durum okuduklarını anlamalarını zorlaştıran bir faktör oldu. Sebep-sonuç cümlelerini bulmak için metni defalarca okumak zorunda kaldılar. Bu da planlanan zamanın neredeyse yarısı kadar daha fazla bir zaman daha gerektirdi. Bir sonraki derse bu kadar ilgi çekici bir

materyalle başlamamak gerekiyor. İlk dakikadan dağıldıklarında toparlanmaları zor oldu... (A.G. 26.12.2019)”

Okuduğunu anlama noktasında öğrencilerin ders sonunda tuttıkları günlüklerde de araştırmacı günlüğünü destekler nitelikte ifadeler yer almaktadır:

“...Sahne çok hoşuma gitti diyalogu okurken çok eğlendim. Ama herkes çok ses yaptı kendim okuyana kadar anlamadım bir şey (Ö7).”

“...Çok uzun sürdü bence. Yazıyı herkes okumak istiyordu ben de istedim okudum ama çok ses olunca sıkıldım (Ö2).”

Dersin *ilişkilendirme* bölümünde metinle ilgili sorular aracılığıyla öğrencilerin empati kurarak konuşma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Gösterme bölümünde ise öğrenciler beşerli gruplara bölünerek Türkçenin yanlış kullanımına ilişkin hazırlıklı bir konuşma yapmaları istenmiştir. Hazırlıklı konuşma etkinliğinde genel olarak başarılı olan öğrenciler, empati kurarak konuşmakta zorlanmışlardır. Bu konuda araştırmacının tespitleri aşağıdaki gibidir:

“...Hazırlıklı konuşma yapmada sorun yaşamadılar. Çünkü daha önce de bu tür konuşma etkinliklerini sık sık yapıyorlardı. Empati kurarak konuşmakta ise çekimser davrandılar. Bu çekimserliğin öğrencilerin konuşmaya karşı genel kaygı düzeylerinin yüksekliğinden kaynaklandığını düşünüyorum. Çünkü oturdukları yerden bir şeyler söylediklerini görüyordum, ayrıca hazırlıklı konuşma etkinliğinde de konuşmayı arkadaşlarıyla birlikte hazırladıkları için oldukça iyilerdi. Ancak kalkıp kendi fikirlerinizi belirtin denildiğinde istekli olmadıklarını gördüm... (A.G. 26.12.2019).”

Öğrencilerin konuşma becerisine yönelik etkinlikler için öğrenci günlüklerinde genel olarak olumlu görüş belirttikleri görülürken bazı öğrenciler ön yargıları ve kaygıları nedeniyle konuşmak istemediklerini belirtmişlerdir:

“Etkinlik güzeldi ben beğendim (Ö.3).”

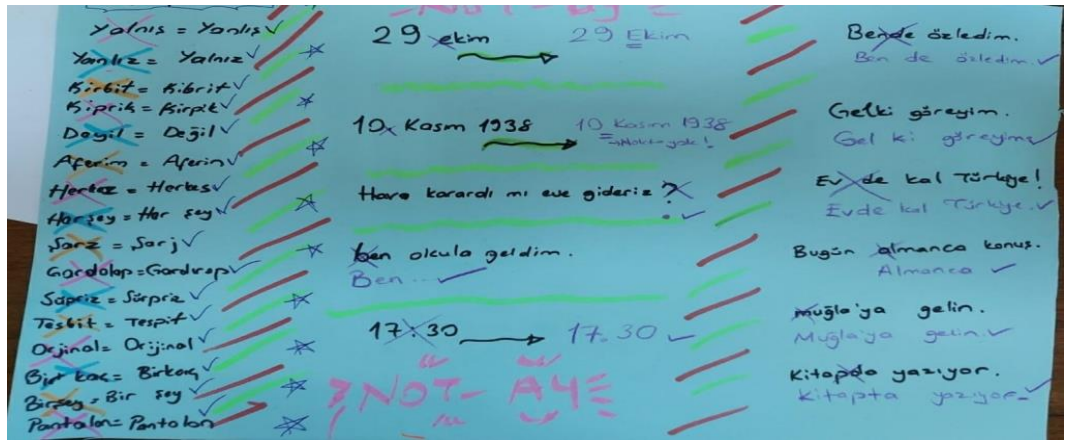
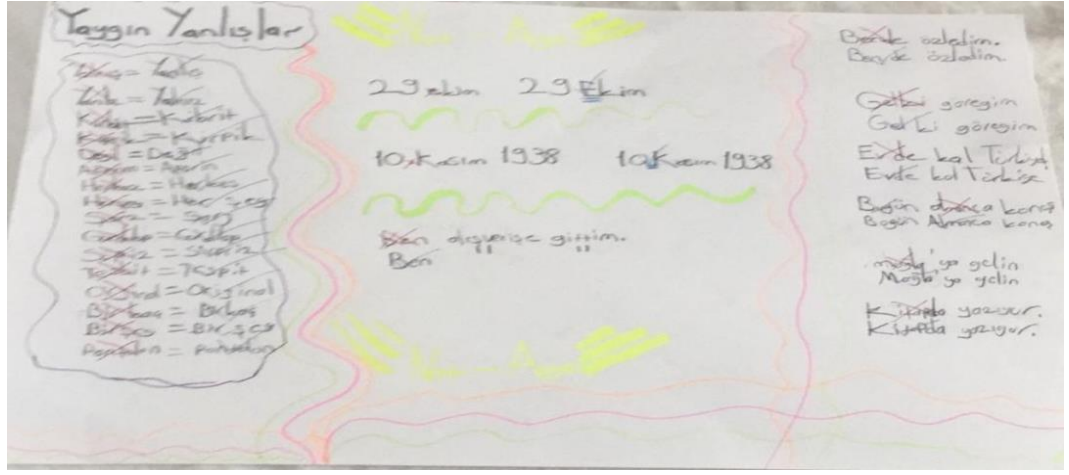
“...Çok beğendim bizim grup çok iyiydi. (Ö.7)”

“Arkadaşlarla hazırladığımız konuşma güzel oldu ama konuşmayı ben yapmadım. Ben konuşmayı sevmiyorum... (Ö10)”

“...Konuşunca hata yaparsam bana gülerler diye konuşmadım ama keşke konuşsaydım öğretmen gülmelerine izin vermiyor... (Ö.18).”

Konuşma becerisine yönelik uygulamalarda sonuç olarak öğrencilerin empati kurarak konuşma, eleştirel konuşma gibi kendi fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri etkinliklere ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dersin *etiketleme ve kutlama* bölümlerinde dinleme becerisine yönelik bir etkinlik yer almaktadır. Bu etkinlikte öğrencilerden özellikle televizyon izlerken, arkadaşlar arasında konuşurken ve büyüklerin kendi aralarındaki konuşmaları sırasında yapılan ve sıkça karşılaştıkları yanlışları bularak not etmeleri ve bir sonraki derste sunmaları istenmiştir. Bir gün sonraki derste öğrenciler seçici dinleme yoluyla tespit ettikleri yanlışlardan en çok not alınan yanlışlar not-ay tekniği ile çizime dökerek somutlaştırmışlardır. İlgili etkinlikten örnekler Resim 2’de görülmektedir.



Resim 2: Not-ay çalışmasından örnekler

Araştırmacı günlüğünde dersin etiketleme ve kutlama bölümüne ilişkin şu ifadeler yer vermiştir:

“...Öğrenciler seçici dinleme konusunda başarılıydı. Sınıfın çoğunluğu ödev olarak verilen etkinliği tamamlayarak gelmişler. Daha önce bu kadar çok hata

yapıldığıнын farkında olmadıklarını bundan sonra konuşmaları daha dikkatli dinleyeceklerini ifade ettiler. Böylece ders amacına ulaşmış oldu. Öğrenciler seçici dinlemenin önemini anladılar... Çapraz tombala etkinliğinde öğrenciler iki ayrı torbadan çekilen yabancı ve Türkçe kelimeleri eşleştirdiler. Bütün sınıfın katılması dersin verimli geçtiğinin işaretiydi. (A.G. 27.12.2019)”

Aşağıda dinleme becerisine yönelik etkinliğe ilişkin öğrencilerin görüşlerine örnekler yer almaktadır:

“Bu etkinlik çok güzeldi. Haberleri ve dizileri izlerken yanlışları bulacağım hep... (Ö9)”

“Etkinlik süperdi. Hep böyle resim çizerim, oyun gibi olunca daha iyi anlıyorum. (Ö2)”

“Evde annemle ablamın konuşurken sarımsak, kirpik, gardolap gibi kelimeleri yanlış söylediklerini duydum. Doğrusunu sözlükten bulup onlara söyledim. Çok eğlendim. (Ö13)”

“...Tombalayı oynarken Neşetle eşleştirdim. Kelimeler de bizim gibi Türkçe ve yabancı yani çok eğlendik. (Ö17)”

Dersin *tekrarlama* bölümünde beşerli grup olan öğrencilerden birer olay yazısı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden dördü polis biri suçlu olarak seçmeleri istenmiş, suçlu seçilen öğrenci yazısının birkaç yerinde yazım yanlışı yapmıştır. Öğrenciler yazıları tahtada okurlar diğer öğrenciler yazım yanlışı yapan öğrenciyi yaptığı yazım yanlışıyla tespit etmeleri istenmiştir. Etkinliğin birden çok beceriye yönelik bir etkinliktir ancak asıl hedeflenen yazma becerilerinin geliştirilmesidir. Öğrenciler bir oyun için yazdıkları için uygulama öncesi gözlemlerde olduğu gibi konuya hemen karar veremediler. Sınıfta genel olarak çekimser olan birkaç kişi dışındaki öğrenciler yazılarını tamamlamak için üstün bir gayret gösterdikleri görülmüştür. Ancak öğrencilerin ne kadar uzunlukta yazacaklarına karar veremedikleri, yazıyı bir bütünlük içerisinde oluşturmakta zorlandıkları, yazım ve noktalamaya dikkat etmedikleri görülmüştür. Oyunlaştırarak yapılan bu yazma etkinliği için araştırmacı günlüğünde yer alan ifadeler şöyledir:

“...Yazma konusu serbest olduğundan öğrencileri zorladı. Diğer etkinliklere de katılım sağlamayan birkaç kişi dışında herkes etkinliği yapmaya istekliydi. Grup hâlinde yazmaları istendiğinde sevindiler daha kolay

yazacaklarını düşündüler, konuyu hiç beklemeden belirlemeye çalıştılar ama Yazma sürecinde ise sıkıntı yaşıyorlardı. Akıllarındaki konuyu nasıl organize edeceklerini bilemedikleri, konu bütünlüğünü sağlayamadıkları görüldü. Bence bir sonraki hafta konusu belli olan, daha kolay organize edebilecekleri belki de yaşadıklarını anlatacak bir yazı yazmalarını istemek daha doğru olacak. Ayrıca yazım ve noktalama konusunda daha dikkatli olmaları soru yönergesine özellikle eklenmeli (A.G. 27.12.2019)...”

Öğrenci günlüklerinde yazma etkinliğinde zorlandıklarını, önlerinde örnek bir yazı olmasının veya konunun belli olmasının onların daha çabuk ve kolay yazmalarını sağlayacağını belirttikleri ifadeler dikkat çekmektedir:

“Oyun çok iyiydi, beğendik ama yazıyı biz yazmasaydık daha iyi olabilirdi. Çünkü konuya karar veremedik (Ö2).”

“Ben konuyu buldum ama nasıl yazacağımı tam bilmiyordum. Yazıp yazıp sildim sonra çok kısa oldu. Yine de iyiydi (Ö9).”

“Ben hiç başlamayacaktım yazamam diye. Gruptakiler başlayınca onlara baktım biraz yazdım (Ö13).”

“Eh işte ben az beğendim. Keşke örnek bir tane yapsaydık sonra biz yazsaydık... (Ö19)”

Kuantum öğrenme yaklaşımında ders işleyiş sürecinin yanı sıra ortam ve çevre de oldukça önemlidir. Kuantum öğrenmede çevresinden sürekli uyaranlar alan beyin odaklanabilmek için farklı noktaları seçer ve aktif bir öğrenmeye imkan tanır (Deporter ve Hernacki, 1992; Given ve Deporter, 2015). Çevredeki uyaranların beyni harekete geçirmesi için uygulamanın birinci haftasına başlarken sınıf ortamı canlı çiçekler, güzel kokular, minderlerle ve ders içeriğine uygun resimlerle yeniden düzenlenmiş, sıcaklık, temizlik ve düzen öğrencilerin rahat edebileceği bir duruma getirilmiş, ders barok müzik dinletisi ile başlatılmıştır. Bu düzenlemelerin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı, onların kendine güvenmelerini sağladığı ve merak uyandırdığı görülmüştür. Bu tespitler araştırmacı günlüğüne aşağıdaki gibi yansımıştır:

“...Sınıftaki kuantum öğrenme düzeninin öğrenciler üzerindeki etkisi genel olarak olumlu oldu. Minderler, çiçekler, çeşitli kokular ve görsellerle sağlanan hareketlilik öğrencilerde merak uyandırdı. Çok değişik bir ders olacağını, derste neler

yapacaklarını merak ettiklerini belirttiler. Sınıf genel olarak çok meraklı ve hareketli olduğu için bu tür ortam düzenlemeleri onları motive ediyor... (A.G.26.12.2019”

“...İkinci derse girerken ders arasında diğer sınıflardaki arkadaşlarına anlattıklarını ve sınıfı gösterdiklerini söylediler. Ancak klasik müziği ikinci dersin giriş bölümünde dinlemek istemediklerini belirttiler. Birkaç öğrenci başka tür müzik olsaydı daha güzel olurdu şeklinde fikir beyan ettiler. Bunu alışık olmadıkları bir müzik tarzı olmasına bağlıyorum. Çünkü daha önce hiç klasik müzik dinlediniz mi dediğimde hayır cevabını verenler çoğunlukta... (A.G. 26.12.2019)”

Öğrenci günlüklerinde kuantum öğrenmeye göre düzenlenen sınıf ortamına ilişkin araştırmacının tespitlerini destekleyen ifadeler yer almaktadır:

“...Sınıfımız çok renkliydi her zaman böyle kalsa çok iyi olur. Türkçe dersinin böyle eğlenceli geçerse bedenden daha iyi olacak. Müzik dersine de benzedi böyle... (Ö4).”

“...Minderleri ve çiçekleri beğendim. Müzik biraz değişikti sözleri yok ondan sevmedim (Ö9).”

“...Sınıfı bu kadar süslü görünce şaşırdım. Hep handan öğretmenimle nasıl ders yapacağız diyordum güzel oldu (Ö13).”

Birinci Haftaya İlişkin Genel Değerlendirme:

Araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlüklerinin yanı sıra araştırmacı tarafından ders biter bitmez bir dersin bütün bölümlerini ve öğrencilerin genel durumlarını değerlendirebileceği bir gözlem formu doldurulmuştur. Birinci haftaya ait gözlem formu verileri Tablo 4.2.6’da görülmektedir.

Tablo 4.2.6’da verilen gözlem formu verilerine bakıldığında öğrencilerin öğretmenle ve kendi aralarındaki iletişimin ve derse karşı motivasyonlarının kabul edilebilir düzeyde olduğu, derse karşı tutum, ilgi, katılım ve memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.6. Birinci Uygulama Haftasına Ait Gözlem Verileri

GÖZLEMLER		Gözlemlenen Durumların Düzeyi			
		Kabul edilebilir	Orta	İyi	Çok iyi
ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN GÖZLEMLER	Öğrencilerin derse olan ilgisi ve tutumu		✓		
	Öğrencilerin etkinliklere katılımı		✓		
	Öğrencilerin öğretmenle iletişimi	✓			
	Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimleri	✓			
	Öğrencilerin motivasyonu	✓			
	Öğrencilerin genel memnuniyeti		✓		
DERS SÜRECİNE İLİŞKİN GÖZLEMLER	Yönergelerin açık ve anlaşılır olması		✓		
	Etkinliklerin seviyeye uygunluğu		✓		
	Sürenin yapılan etkinliklere uygunluğu		✓		
	Materyallerin derse uygunluğu ve işlevselliği			✓	
DERSİN GENEL DEĞERLEN DİRMESİ	Dersin amaca uygunluğu			✓	
	Dersin verimliliği			✓	
	Sınıf yönetiminin sağlanması			✓	
	Ortamin öğrenci üzerindeki etkisi				✓

Ders sürecine ilişkin gözlemlerde yönergelerin anlaşılabilirliği, etkinliklerin sınıf seviyesine uygunluğu, sürenin yeterliliği özelliklerin orta; materyallerin dersle uyumunun iyi düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Dersin amaca uygunluğu, verimliliği, sınıf yönetiminin sağlanması gibi dersin genel değerlendirmesine yönelik özelliklerin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Ortamin öğrenci üzerindeki etkisinin ise çok iyi düzeyde gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

Uygulamanın birinci haftasında kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen ders ve etkinliklere ilişkin araştırmacı ile öğrenci günlükleri ve doldurulan gözlem formundan elde edilen veriler, yaklaşımın öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bıraktığı yönündedir. Bu veriler ve geçerlik komitesinin görüşleri doğrultusunda birinci haftanın genel değerlendirilmesi yapıldığında, dersin giriş bölümünde kullanılan barok müziğin öğrencilerin daha alışıktığı müzik türleriyle zenginleştirilmesi veya değiştirilmesi gerektiği, fazla ilgi çeken materyallerin veya görsellerin derse olan motivasyonun

düştüğü anlarda kullanılmasının daha etkili olabileceği, etkinlik sayısının ve ders süresinin arttırılması gerektiği anlaşılmıştır. Kuantum öğrenme basamaklarının sıralamasında dersin içeriğine göre değişiklikler yapılarak sunulabileceği görülmüş ve bir sonraki eylem planı bu tespitler dikkate alınarak planlanmıştır.

4.2.1.3. İkinci eylem planına ilişkin bulgular

Kuntum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerinin ikinci haftasında veriler ders süreci, öğrenci çalışmalarından örnekler, araştırmacının gözlem notları ile öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilmiştir.

Dersin ilk aşaması olan *yakalama* bölümünde öğrencilere Türkiye'nin millî sembolü olarak görülen Kapadokya, Nemrut Dağı, Sümela Manastırı vb. görseller gösterilmiştir. Öğrencilere bu resimlerin hangi illerde olduğu, özelliklerinin neler olduğu, bu yerleri daha önce görüp görmedikleri gibi sorular yöneltilerek öğrencilerin resimler hakkında konuşması sağlanmıştır.

Yakalama bölümündeki görsellerle ilgili konuşma etkinliğine genel olarak aynı öğrenciler katılmak istemiş olup bazı öğrenciler ilk haftadaki çekimserliklerini devam ettirmişlerdir. Araştırmacı, günlüğüne bu durumu şu ifadelerle yansıtmıştır:

“Öğrenciler görselleri akıllı tahtaya yansıttığımda asında oldukça ilgililerdi. Kendi kendilerine hangi resimleri tanıdıklarını mırıldandıklarını duyuyordum. Ancak resimler hakkında konuşmalarını istediğimde yedi sekiz kişi dışında gönüllü olan yoktu. Diğerleri bütün çabama ve rahatlatma çalışmalarına söz almak istemediler. Derse ilk girişte doğrudan konuşma gibi kaygılarının yüksek olduğu bir etkinliği kullanmamak daha doğru olabilir. Belki de girişte müzik kullanarak veya bir video etkinlik başlatılabilir (A.G. 02.02.2020).”

Dersin okuma becerisine yönelik düzenlenen *etiketleme* bölümünde akıllı tahtaya Barok müzik yerine sözsüz Türkçe halk müziği (<https://www.youtube.com/watch?v=AuskpgkngSs>) ve Erzurum'a ait görseller yansıtılmıştır. Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Beş Şehir isimli kitabının Erzurum'la ilgili bölümünden alınan metin öğrencilere dağıtılmış ve okutulmuştur. Metnin okunması tamamlandıktan sonra kuantum öğrenmenin *ilişkilendirme* basamağında öğrencilere okuduğunu anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Son olarak öğrencilerden metinde geçen “*İlkin dağların etekleri gümüş bir zırha benzeyen bir çizgiyle ovadan ayrıldı. Sonra düştüğü yerde sanki külçelenen bir aydınlık, bendi yıkılmış bir su gibi, bütün*

ovayı kapladı, toprağın, ekinin rengini sildi. Gözümün önünde sadece ışıktan bir göl meydana gelmişti. Bütün ova billur döşenmiş gibi parlıyordu. Dağlar, bu cilalı sath üzerinde yüzer gibiydiler. Güneş, batacağı yere iyice yaklaşıncaya, ovanın şurasından burasından kalkan tozlar, bu gölün üstünde altın yelkenler gibi sallanmaya başladılar. Bu bir akşam saati değil, tek bir rengin türlü perdeleri üzerinde toplanan bir masal musikisiydi.” şeklindeki tasvir bölümünden hareketle birer resim çizmeleri istenmiştir. Bu etkinliğe öğrencilerin hepsi istekle katılmış olup araştırmacı günlüğünde etkinlikle ilgili şu ifadeler yer verilmiştir:

“...Öğrencilerden okudukları metinle ilgili bir resim çizmeleri istendiğinde verilen metni yeniden dikkatle okudular. Sınıfın hepsi etkinliğe katıldı ve herkes çok mutlu oldu. Genel olarak olumlu tepkiler verdiler. Sınıfta gerek görsellerin kullanıldığı etkinliklerde gerekse görsellerle somutlaştırma yapıldığında derse karşı motivasyon ve istek artıyor. Kuantum öğrenmede de resimler, somutlaştırmalar sıkça kullanılıyor bu nedenle tüm dil becerilerinin öğretiminde kullanılacak uygun bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum (A.G. 02.02.2020).”

Araştırmacı günlüğünden hareketle öğrencilerin ağırlıklı olarak görsel ağırlıklı öğrenme stiline sahip olmaları nedeniyle görselleştirmeye yönelik etkinlikleri de istekle ve dikkatle yaptıkları düşünülmektedir.

Dersin *etiketleme* ve *ilişkilendirme* bölümlerinde okuma becerisine yönelik etkinlik, öğrenciler tarafından genel olarak sıradan bulunmuş ve etkinliğe katılım zayıf düzeyde gerçekleşmiştir. Barok müzik yerine kullanılan Türk müziği ise öğrenciler tarafından olumlu bir değişiklik olarak nitelendirilmiştir. Dersin söz konusu bölümlerine ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler ve araştırmacının günlüğüne aldığı notlar aşağıda sunulmuştur:

“Gezi yazısını beğendim ama sıradandı. Okurken biraz sıkıldım (Ö6).”

“Sarı Gelin müziği çok iyi oldu. Erzurum’da olan bir olayı anlatıyormuş. Okuma parçası da Erzurum’la ilgiliydi. O yüzden beğendim (Ö9).”

“Okuma parçası resimli olsaydı daha iyi olacaktı. Bazı soruların cevaplarını yapamadım. Özellikle düşünceniz nedir diye sorulanları bulamadım (Ö16).”

“Öğrenciler okuma parçasındaki tasvirleri sıkıcı buldular. Oldukça uzun cümleler ve çok sayıda bilinmeyen sözcük olması bunun nedeni olabilir. Aslında amacım Türk edebiyatında önemli yeri olan bir eseri tanıtmaktı ama seviyelerine

uyumadı. Bu nedenle okuma parçalarını ve sorularını daha açık ve anlaşılır bir şekilde seçmem gerekiyor. Müziği beğendiler ama Barok müzik kuantum öğrenme için önemli bir uyarıcı olarak görüldüğünden hem Barok hem Türk müziği kullanmaya çalışmak doğru olabilir (A.G. 02.01.2020).

Dersin *gösterme* basamağında öğrencilere Behçet Kemal Çağlar'ın "İsparta ve Güller" ve Mehmet Önder'in "Konuğa İkrâm" isimli metinlerinden birer bölüm dinletilmiştir. Dinlediğini anlamaya yönelik sorular, metinler dinletilmeden önce öğrencilere dağıtılmış ve bu sorulara dinleme yapılmadan önce göz atmaları ve öğrencilerden dinleme esnasında bu sorularla ilişkili kısımları not almaları istenmiştir. Bu noktada öğrencilere not alarak ve seçici dinleme becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Önceden soruların dağıtılması ve dinlemenin sonra yapılması, öğrencilerin dinlemeyi daha etkili bir şekilde gerçekleştirmelerini ikinci dinlemeden sonra bütün soruların cevaplamalarını sağlamıştır. Bu durum öğrenciler tarafından da araştırmacı tarafından da olumlu değerlendirilmiş olup bu değerlendirmelere ilişkin görüşler aşağıdaki gibidir:

"Dinlediğimiz gezi yazıları çok iyi anlaşılıyordu. Beğendim (Ö4)."

"Metinleri dinlemeden önce öğretmen soruları dağıttı. Bu çok iyi oldu. Çabucak cevapları buldum (Ö9)."

"Dinleme etkinliğini sevdim. Dinlerken not almak işe yaradı (Ö11)."

"Dinleme metninden önce soruları vermek öğrencilerin daha dikkatli dinlemesini sağlıyor. Dinlerken not almaları olumlu bir gelişme çünkü gözlem yaptığım haftalarda not aldıklarını görmemiştim. Dinlemeye yönelik bu etkinlikte derse katılım iyiydi (A.G. 02.01.2020)."

Dersin *tekrarlama* bölümünde öğrencilere çeşitli yazılı ve yazısız karikatürler gösterilmiştir. Bu karikatürleri bir süre inceleyen öğrencilerden karikatürlerden birini seçmeleri istenmiştir. Seçimini yapan öğrenciler karikatürde anlatılmak istenenler hakkında kısa birer konuşma yapmışlardır. Dolayısıyla öğrencilere tekrarlama bölümünde hem görsel okumaya hem de konuşmaya yönelik bir etkinlik yaptırılmıştır. Karikatürleri yorumlayarak konuşma etkinliğini sınıfın çoğunluğunun katıldığı ve görsel öğelerin ağırlıklı olduğu bu etkinlik için öğrencilerin genel olarak olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür:

“Karikatürler çok anlamlıydı. Ben bavulunu almış giden ağaçla ilgili konuşmak istedim. Apartmanların ağaçları yok etmesini anlatıyordu. Diğer karikatürler de çok güzeldi (Ö1).”

“Çok faydalı bir etkinlik oldu, sıkılmadan yaptım. Ama zaman çok hızlı geçiyor. Az oluyor ben konuşamadım ama konuşmamı hazırladım (Ö6).”

“Çok eğlendim bu derste. Karikatürler çok değişti. Hem komik hem düşündürücü bir etkinlik yaptık. (Ö14).”

“Bu etkinliğe katılım oldukça yüksekti. Öğrencilerin öğrenme stilleri testi sonuçlarında görsel ağırlıklı öğrenme puanlarının yüksekliği dikkat çekiciydi. Bu nedenle öğrencilerin zengin görselli etkinliklere ilgi gösterdikleri anlaşılıyor. Bundan sonraki derslerde daha fazla resim, fotoğraf, karikatür, video gibi öğrencilerin görsel öğrenme alanlarına hitap eden materyallere daha fazla yer vermeliyim. Zamanı arttırmama rağmen süre konusunda sorun yaşandı. Öğrencilerin bazıları konuşup kendini ifade edemediklerini belirttiler (A.G. 03.01.2020).”

Dersin kutlama bölümünde öğrencilerden, buldukları şehirde gezdikleri bir yer ile ilgili gezi yazısı yazmaları istenmiştir. Bu yazıyı yazarken öğrencilerden okudukları ve dinledikleri metinleri örnek almaları söylenmiştir. Yazı boyunca arkada beyni harekete geçirmesi için Barok müzik kısık sesle dinletilmiştir. Yazıların tamamlanmasının ardından öğrenciler yazılarını sunmuşlar ve en beğenilen yazı sticker ile ödüllendirilmiştir. Kutlama bölümüne ilişkin öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü incelendiğinde etkinlik için belirlenen yirmi dakikalık süre yazma etkinliği için yetersiz olduğu anlaşılmıştır.

“Süre çok azdı öğretmenim. Süre yetse ben de ödül alırdım (Ö1).”

“Yazarken müzik dinlemeyi çok sevdim. Daha uzun yazıyorum böyle. Ama tabii zaman azdı sonunu kısa kestim (Ö15).”

“Kutlama aşamasındaki yazma etkinliğine katılım iyiydi ama yazıları organize etmekte zorlandılar. Bu nedenle zaman da yetmedi. Yazım ve noktalamalara da aynı nedenle dikkat edemediler. Bir de en güzel yazı ödüllendirilecek dediğim için yazım ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden yazdıklarını fark ettim (A.G. 03.01.2020).”

Tablo 4.2.7’de uygulamanın ikinci haftasında yapılan gözlem verileri yer almaktadır.

Tablo 4.2.7. İkinci Uygulama Haftasına Ait Gözlem Verileri

GÖZLEMLER		Gözlemlenen Durumların Düzeyi			
		Kabul edilebilir	Orta	İyi	Çok iyi
ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN GÖZLEMLER	Öğrencilerin derse olan ilgisi ve tutumu			✓	
	Öğrencilerin etkinliklere katılımı			✓	
	Öğrencilerin öğretmenle iletişimi		✓		
	Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimleri		✓		
	Öğrencilerin motivasyonu		✓		
	Öğrencilerin genel memnuniyeti			✓	
DERS SÜRECİNE İLİŞKİN GÖZLEMLER	Yönergelerin açık ve anlaşılır olması		✓		
	Etkinliklerin seviyeye uygunluğu			✓	
	Sürenin yapılan etkinliklere uygunluğu	✓			
	Materyallerin derse uygunluğu ve işlevselliği			✓	
DERSİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ	Dersin amaca uygunluğu			✓	
	Dersin verimliliği		✓		
	Sınıf yönetiminin sağlanması			✓	
	Ortamın öğrenci üzerindeki etkisi				✓

Tablo 4.2.7’de görüldüğü gibi uygulamanın ikinci haftasında yapılan gözlemler incelendiğinde öğrencilerin derse katılımlarının, öğretmenle iletişimlerinin, kendi aralarındaki iletişimlerinin ve motivasyonlarının orta; derse olan ilgisi ve tutumu ile genel memnuniyetlerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Ders sürecine ilişkin gözlem bulgulara göre sürenin yapılan etkinliklere uygunluğunun kabul edilebilir; yönergelerin açık ve anlaşılabilirliğinin orta; materyallerin derse uygunluğunun ve işlevselliği ile etkinliklerin seviyeye uygunluğunun iyi düzeye gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve gözlem formu verileri incelendiğinde uygulamanın ikinci haftasındaki uygulama sürecinde bir önceki haftaya göre bir iyileşme olduğu gözlemlenmektedir.

İkinci uygulama haftasının sonunda geçerlilik komitesiyle yapılan görüşmelerde sürenin etkinliklerle uyumunun sağlanması gerektiği belirtilmiş, öğrencilerin derse daha çok katılım göstermesine yönelik çalışmalar yapılmasının ve derslerde görsel ağırlıklı

ve daha ilgi çekici materyallere yer verilmesinin derse katılımı arttırabileceği şeklinde öneriler yapılmış olup bir sonraki eylem planı bu öneriler doğrultusunda hazırlanmıştır.

4.2.1.4. Üçüncü eylem planına ilişkin bulgular

Kuantum öğretimin ikinci haftasında veriler ders süreci, öğrenci çalışmalarından örnekler, araştırmacının gözlem notları ve öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilmiştir.

Üçüncü haftanın eylem planında daha önceki haftalarda ulaşılan veriler ve geçerlilik komitesinin önerileri doğrultusunda ders akışına daha uygun olması nedeniyle ilişkilendirme ve etiketleme bölümleri yer değişmiştir. Dolayısıyla ders süreci “yakalama, ilişkilendirme, etiketleme, gösterme, tekrarlama ve kutlama” sıralamasıyla devam etmiştir.

Dersin *yakalama* ve *tekrarlama* bölümlerinde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. İlk ders “Çanakkale İçinde” türküsüyle birlikte hazırlanan slayt gösterisi ile başlanmıştır. Toplam beş dakika süren gösteri esnasında öğrencilerin dikkatle takip ettikleri, duygu yoğunluğu yaşadıkları gözlenmiştir. Slayt bitiminde neler hissettikleri sorulduğunda öğrenciler, gösteriyi çok beğendiklerini, çok etkilendiklerini belirtmişlerdir. Slaytta verilen resimler hakkında konuşmaları istenmiş, sınıfın büyük bir çoğunluğunun bu konuşma etkinliğine gönüllü katılım sağladığı görülmüştür. Bu durum araştırmacı ve öğrenci günlüklerine de yansımıştır:

“Türküyle yapılan giriş etkinliği öğrencileri uyandırdı. Zihinsel olarak uyarıldıkları için ilgiyle akıllı tahtadaki slayt gösterisine odaklandılar. Bu tür dikkat toplayan görsellerin ve videoların dersin başında verilmesi dersin verimli geçmesini sağlıyor....”

“Öğrencilerin konuşma etkinliğine katılımı çok yüksekti. Bu yüksek katılımı sağlayan etkenin müzik ve görsellerle duyguların hareke geçirilmesi olduğunu düşünüyorum. Bu tür etkinliklere bütün öğrenme alanlarında yer vermeliyim.” (A.G. 09.01.2020)

“Videoyu çok beğendim tüylerim diken diken oldu. Dersten önce uykum geliyordu uyandırdı beni (Ö13).”

“İzlediğimiz videodan çok etkilendim. Çok çok güzeldi. (Ö16)”

“Resimlerle ilgili konuşurken duygulandım. Amcamın oğlu askere gitmişti aklıma o geldi. Onunla ilgili konuştum ben (Ö17).”

Dersin *tekrarlama* bölümünde öğrencilere Millî kültür öğelerimiz başlıklı resimli çalışma yaprağı dağıtılmıştır. Doğru-yanlış türü soruların bulunduğu bu etkinlikten sonra öğrencilere, gelenek ve göreneklerimizde önemli yeri olan Türk yemeklerine ilişkin bir bulmaca etkinliği yaptırılmış ve ardından çalışma yaprağında verilen yemeklerden birini seçerek bu yemek hakkında tahtada konuşma yapmaları istenmiştir. Bu etkinlik öğrencilerin hafta boyunca en çok katılım gösterdiği bölümlerden biri olmuştur. Milli kültür öğelerinin sözlü olarak anlatılması yerine görsellerle, videolarla işlenmesi ve sonunda da bulmacalarla desteklenmesi öğrencilerin ders katılımını, motivasyonunu ve öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği araştırmacı ve öğrenci günlüklerine şöyle yansımıştır:

“Dersin tekrarlama bölümüne katılım çok yüksekti. Herkesin derse katılım sağlaması öğrencilerin motivasyonunu da arttıran bir etken. Böylelikle öğrencilerin zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorlar, anlatılanları sadece bilgi düzeyinde kalmadan yaparak yaşayarak öğreniyorlar (A.G. 10.01.2020).”

“ Resimlerle bulmacaları görünce çok mutlu oldum. Hepsini yaptım (Ö6)”

“ Yemeklerle ilgili konuşacağımızı duyunca şaşırdım (Ö10)”

“Bulmacalar ve resimler eğlenceliydi (Ö17).”

Dersin *etiketleme* bölümünde okuma becerisine yönelik şiir okuma ve okuduklarından hareketle zihin haritası çizme etkinliği bulunmaktadır. Şiir bir önceki etkinliği destekler nitelikte olduğu için devamlılık sağlanmış, duygular daha da yoğunlaştırılmıştır. Şiir okuma konusunda çekimserlik yaşandığı ancak okuyan öğrencilerin şiirin duygusuna girdikleri görülmüştür. Dolayısıyla okuma etkinliğinin amacına ulaştığını söylemek mümkündür. Araştırmacı ve öğrenci günlüklerinde dersin etiketleme bölümüne ilişkin ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Şiir okuma etkinliğine katılma konusunda sınıfın çekimserliği dikkat çekiciydi. Bu çekimserliğin giderilmesi için kendim ilk okumayı yapmayı teklif ettim. Öğrenciler bunu memnuniyetle kabul ettiler. Öğrenciler bir yazı yazıp bu yazıyı sunarken, konuşurken veya okurken eleştirilmekten ve yanlış yapmaktan korkuyorlar. Kaygıları bu korkuyla besleniyor. Bu nedenle onlara demokratik bir ortam sunmak ve önce

Dersin *etiketleme* bölümünde şiir okumaya ve zihin haritasının çizimine verilen yirmi dakikalık sürenin yetersizliği bir sorun olarak araştırmacı günlüğünde yer almıştır:

“Şiir okumak ve resim yapmak ikisi de uzun etkinlikler bu nedenle 20 dakika yeterli olmadı. Sonraki haftalarda çok yönlü etkinliklerin süresini fazla tutmak gerekiyor (A.G. 09.01.2020).”

Dersin *ilişkilendirme* bölümünde öğrencilere TBMM Çocuk Ali ve Ayşe Kurtuluş Savaşı Müzesi'nde (<https://www.dailymotion.com/video/x7tmkhf>) isimli kısa çizgi film izlettirilmiş ve dinlediklerini anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Çizgi film her ne kadar hoşlarına gitse de öğrenciler günlüklerinde etkinliğin kitaptakilere çok benzediği ve sıradan olduğu şeklinde dönütler vermişlerdir:

“Çizgi film güzeldi daha önce izlememiştim. Başka bölümlerini izlemek istiyorum. (Ö2)”

“Derste çizgi film izlemek eğlenceliydi. Ama sorular bizim Türkçe kitabındaki gibiydi. Daha farklı olabilirdi (Ö10).”

“Ali ile Ayşe'nin etkinliği sıkıcıydı. Çok fazla konuşma vardı anlayamadım (Ö19).”

Dersin *gösterme* bölümünde öncelikle öğrencilere Türk Kahvesi belgeseli izletilmiştir. Bu belgeselden yola çıkılarak Türk kültüründe yer alan somut olmayan kültürel miras öğeleri öğrencilere açıklanmıştır. Daha sonra öğrenciler dörder kişilik gruplara ayrılmış ve gruptaki her bir öğrencinin birer dörtlük yazarak kültürümüzdeki öğelerden biriyle ilgili şiir yazmaları istenmiştir. Şiir yazma etkinliği grup hâlinde yapıldığı için öğrencilerin işbirliği yapmaları, fikir alışverişinde bulunarak öğrenmeleri sağlamıştır. Birkaç öğrencinin ise şiir yazma konusunda kaygılı olduğu, grupla birlikte yazmanın bu kaygıyı azalttığı görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin bu etkinliğe ilişkin görüşlerinden örnekler verilmiştir:

“Şiir yazarken çok eğlendim. Arkadaşlarla birlikte yazınca aklıma çok iyi fikirler geldi (Ö3).”

“Bize sıra gelecek diye korkuyorum. Çünkü ben heyecan yaparım sürekli (Ö5).”

“Herkesin bir bölüm yazması çok iyi fikirmiş. Hiç şiir yazmadım önce artık yazarım (Ö15).”

Araştırmacının uygulamanın üçüncü haftasının ardından doldurduğu gözlem formuna ilişkin veriler Tablo 4.2.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.8. Üçüncü Uygulama Haftasına Ait Gözlem Verileri

GÖZLEMLER		Gözlemlenen Durumların Düzeyi			
		Kabul edilebilir	Orta	İyi	Çok iyi
ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN GÖZLEMLER	Öğrencilerin derse olan ilgisi ve tutumu				✓
	Öğrencilerin etkinliklere katılımı		✓		
	Öğrencilerin öğretmenle iletişimi		✓		
	Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimleri			✓	
	Öğrencilerin motivasyonu				✓
	Öğrencilerin genel memnuniyeti			✓	
DERS SÜRECİNE İLİŞKİN GÖZLEMLER	Yönergelerin açık ve anlaşılır olması			✓	
	Etkinliklerin seviyeye uygunluğu			✓	
	Sürenin yapılan etkinliklere uygunluğu		✓		
	Materyallerin derse uygunluğu ve işlevselliği				✓
DERSİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ	Dersin amaca uygunluğu			✓	
	Dersin verimliliği			✓	
	Sınıf yönetiminin sağlanması			✓	
	Ortamin öğrenci üzerindeki etkisi				✓

Araştırmacının Tablo 4.2.8’de görülen haftalık gözlem formu incelendiğinde öğrencilerin derse ilgisi ve tutumu, öğretmenle ve kendi aralarındaki iletişimleri, motivasyonları, etkinliklere katılımlarının iyi ve çok iyi düzeyde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Sürenin etkinliklere uygunluğu noktasında yaşanan sorun devam etmektedir.

Üçüncü hafta uygulamalarında öğrenciler resim, müzik gibi derslerle ilişkilendirilen etkinliklere yüksek katılım göstermişlerdir. Ayrıca dersin ilişkilendirme bölümündeki “Ali ve Ayşe Kurtuluş savaşı müzesinde” isimli videolu etkinliğin ders kitabındaki etkinliklere benzediği gerekçesiyle beğenilmediği ve etkinliğe katılımın da düşük olduğu görülmüştür. Bu veriler ve geçerlik komitesinin görüşleri doğrultusunda

sonraki haftalarda yapılacak uygulamalarda diğer derslerle ilişkilendirmelerin mutlaka olması gerektiği, öğrencileri daha aktifleştiren etkinliklerin uygulanmasının daha verimli olacağı anlaşılmıştır. 3. haftada göze çarpan en önemli problemlerden birinin sürenin etkinliklere uygunluğu noktasında yaşandığını söylemek mümkündür. Bir sonraki haftanın eylem planları bu verilerdeki olumlu ve olumsuz yönler değerlendirilerek hazırlanmıştır.

4.2.1.5. Dördüncü eylem planına ilişkin bulgular

Kuantum öğretimin dördüncü haftasında veriler ders süreci, öğrenci çalışmalarından örnekler, araştırmacının gözlem notları ve öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilmiştir.

Dördüncü hafta ilk olarak okuma etkinliği ile başlamıştır. Kuantum öğrenmenin *yakalama* basamağındaki bu ilk etkinlikte “Su Kirliliği” başlıklı metin öğrencilere vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, haber metninin özelliklerine uygun olacak şekilde okutulmuştur. Daha sonra öğrencilere okuduğunu anlamaya yönelik bilgiyi ölçmeye ve yoruma dayalı sorular yöneltilmiştir.

Dersin *gösterme* bölümünde öğrencilere çevremizi kirletmeyelim konulu bir broşür dağıtılarak bu broşürü incelemeleri istenmiştir. Broşür incelendikten sonra öğrencilerden neden çevremizi kirletmemeliyiz başlıklı hazırlıklı bir konuşma yapmaları, konuşmalarını güçlendirmek için konuşma esnasında bu broşürden yararlanmaları istenmiştir. Görsel ağırlıklı bu etkinliğe de tıpkı daha önceki haftalarda olduğu gibi öğrencilerin ilgilerinin yüksek olması dikkat çekicidir. Bu durum araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Öğrencilere broşürleri ellerine alır almaz okumaya başladılar. Konuşma yapacaklarını ve bu broşürü kanıt olarak kullanacaklarını söylediğimde broşürün yanına hemen notlar almaya başladılar. Kuantum öğrenmenin görsel öğeleri içerisinde fazlasıyla barındırıyor olması bu yaklaşımın öğrenciler için uygun bir öğretim yaklaşımı olduğunu gösterdiğini düşünüyorum. (A.G. 16.01.2020).”

Uygulamanın *ilişkilendirme* basamağında görsel okumaya yönelik bir etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlikte vatandaşlık temasıyla ve sosyal bilgiler dersiyle ilişkilendirme yapılarak öğrencilere bilinçli tüketici davranışlarının ve yanlış tüketici davranışlarının karışık olarak verildiği görseller gösterilmiştir. Öğrencilerden bu

görsellerdeki davranışlardan hangilerinin doğru hangilerinin yanlış olduğunu ve bu yanlış davranışların doğrusunun ne olduğunu açıklamaları istenmiştir.

Dersin *etiketleme* bölümünde öğrencilerin kendi yaşamlarıyla ilişkinin kurulmasının sağlanmasına yönelik bir etkinlik bulunmaktadır. Bu bölümde öğrencilerden buldukları çevredeki bir fabrikanın gerekli önlemleri almaması sebebiyle çevreye zehirli atıklar bıraktığını bu nedenle de çevrelerindeki suların ve havanın kirlendiği şeklinde bir sorunla karşı karşıya olduklarını düşünmeleri istenmiştir. Öğrencilerden belediye başkanlığına bu sorunun çözümüne yönelik bir dilekçe yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik de diğer etkinlikleri tamamlar nitelikte, bilgilendirici bir metin yazmaya yönelik bir etkinlik olup öğrencilerin hepsi dilekçelerini yazmak için çaba sarf etmişlerdir. Ancak öğrencilerin daha önce hiç dilekçe yazmadıkları, bu nedenle de etkinlikte zorlandıkları görülmüştür. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu ifadelerle yansımıştır:

“...Öğrenciler genel olarak bilgilendirici metin yazımında sorun yaşıyorlar. Daha önce dilekçe örneğini kitapta gördüklerini ancak hiç dilekçe yazmadıklarını belirttiler. Bilgilendirici metinlerde eksikliklerinin sebebi uygulama eksikliği olabilir. Bu nedenle gelecek haftalarda bu tür etkinliklere yer vermek yerinde olacaktır. Kuantum öğrenme bağlamında ele alındığında etiketleme bölümü etkinliklerinin uygulamaya dönük olmasının kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini daha da kolaylaştıracağını düşünüyorum (A.G. 17.01.2020).”

Dolayısıyla kuantum öğrenmenin etiketleme basamağında yer alacak etkinliklerin uygulama içeren etkinlikler olması Türkçe derslerinde verimli bir öğrenme ortamının sağlanması açısından önemlidir.

Dersin *tekrarlama* basamağında öğrencilere çocuk, seyyar satıcı, oyuncak, bisiklet gibi parkta bulunabilecek varlıkların sesleri dinletilmiştir. Daha sonra öğrencilere bu seslerin geçtiği mekânın neresi olabileceği sorulmuş, cevaplar alındıktan sonra “Çocuk Bahçesindeki Bekçi” isimli metin dinletilmiştir. Dinleme metni bittikten sonra öğretmen öğrencilerden gözlerini kapatmaya devam etmelerini, kendilerini kahramanın yerine koymalarını ve hikâyenin devamını hayal etmelerini istemiştir. Daha sonra öğrenciler söz hakkı alarak hikâyenin hayal ettikleri kısmını anlatmışlardır. Etkinliğin sonunda dinlediğini anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğrenciler bu

soruları ilk dinlemede cevaplamışlar bir kez daha dinleme ihtiyacı duymamışlardır. Sınıfın etkinliğe katılı yüksek oranda gerçekleşmiştir.

Dersin son aşaması olan *kutlama* basamağında öğrencilerden “Su Kirliliği” başlıklı haber metni ve “Çevremizi Kirletmeyelim” broşüründen yola çıkarak çevre kirliliğine yol açan etmenleri Not-ay tekniği ile renkli kâğıtlara çizmeleri istenmiştir.

Tablo 4.2.9’da uygulamanın dördüncü haftasına ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler yer almaktadır.

Tablo 4.2.9. Dördüncü Uygulama Haftasına Ait Gözlem Verileri

GÖZLEMLER		Gözlemlenen Durumların Düzeyi			
		Kabul edilebilir	Orta	İyi	Çok iyi
ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN GÖZLEMLER	Öğrencilerin derse olan ilgisi ve tutumu		✓		
	Öğrencilerin etkinliklere katılımı			✓	
	Öğrencilerin öğretmenle iletişimi			✓	
	Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimleri		✓		
	Öğrencilerin motivasyonu				✓
	Öğrencilerin genel memnuniyeti			✓	
DERS SÜRECİNE İLİŞKİN GÖZLEMLER	Yönergelerin açık ve anlaşılır olması			✓	
	Etkinliklerin seviyeye uygunluğu			✓	
	Sürenin yapılan etkinliklere uygunluğu			✓	
	Materyallerin derse uygunluğu ve işlevselliği			✓	
DERSİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ	Dersin amaca uygunluğu			✓	
	Dersin verimliliği			✓	
	Sınıf yönetiminin sağlanması			✓	
	Ortamın öğrenci üzerindeki etkisi				✓

Dördüncü hafta uygulamasının sonunda daha önceki haftalarda öğrencilerde göze çarpan çekingenlik, kaygı, başaramama korkusu gibi durumların büyük ölçüde aşılmaya başlandığını söylemek mümkündür. Ayrıca süre konusunda yaşanan aksamlar da bir etkinlik içerisinde birden çok öğrenme alanına yönelik kazanımların ele alınmasıyla en aza indirgenmiştir. Araştırmacının gözlem formu, günlüğü ve öğrencilerin günlüklerindeki veriler geçerlik komitesi ile birlikte değerlendirildiğinde

etkinlik çeşitliliğinin artırılması ve işlenen konuların pekiştirilmesi amacıyla ödevlerle desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmış olup bir sonraki eylem planı bu veriler doğrultusunda hazırlanmıştır.

4.2.1.6. Beşinci eylem planına ilişkin bulgular

Kuantum öğrenme yaklaşımıyla yürütülen Türkçe dersi uygulama sürecinin beşinci haftasında veriler ders süreci, öğrenci çalışmalarından örnekler, araştırmacının gözlem notları ve öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilmiştir.

Dersin *yakalama* basamağında Cahit Sıtkı Tarancı'nın "Memleket İsterim" şiiri ve şiirle ilgili çalışma yaprağı dağıtılmıştır. Şiir, gönüllü öğrenciler tarafından arka plandaki Barok müzik ve dersten önce sınıfa yayılan çiçek kokuları eşliğinde okunmuştur. Kuntum öğrenmede müziğin çok önemli bir yeri vardır ve dersin olmazsa olmaz parçalarından biridir. Çünkü müzik ve koku gibi duyuvarı harekete geçiren uyarılar öğrencilerin kaygı düzeyini düşürmekte, zihni açık tutmakta, rahatlamayı ve odaklamayı sağlamaktadır. Bu nedenle özellikle derse girişteki bu okuma etkinliği esnasında müzik ve çiçek kokuları kullanılmıştır. Bu etkinlikte, öğrencilerin okumaya istekli oldukları, vurgu ve tonlamaları yaparak okumayı kolaylıkla gerçekleştirdikleri ve şiiri heyecanlanmadan okuyabildikleri görülmüştür. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu ifadelerle yansımıştır:

"Öğrenciler Barok müziğe alıştılar. İlk haftalarda müziğe karşı takındıkları reddetme tavrının yerini beğeniye bıraktığını gözlemledim. Müzikle birlikte kullanılan çiçek kokusu da öğrencileri rahatlattığı görüliyordu. Mine ve Asya bu şekilde ders işlemenin çok keyifli olduğunu, okuma parçalarında ve şiirlerinde mutlaka kullanılması gerektiğini, böylelikle heyecanlanmadan okuyabildiklerini belirttiler (A.G. 06.02.2020).

Dersin *ilişkilendirme* basamağında şiirde anlam konusuna yönelik bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Şiirde simgesel bir anlatımın söz konusu olduğu, şairin "Gök mavi, dağ yeşil, tarla sarı olsun." dizesi ile mavi gökyüzü ile umudu, yeşil dağlar ile baharı ve canlanmayı, sarı tarlalar ile bereketi anlatmak istediği açıklanmıştır. Daha sonra öğrencilere şiirdeki dizelerle kavramların eşleştirildiği bir çalışma kağıdı dağıtılmıştır. Kâğıtta yer alan eşleştirmeleri yapan öğrencilerden son olarak şairin kişilik özelliklerini değerlendiren bir paragraf yazmaları istenmiştir. Okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik düzenlenen *yakalama* ve *ilişkilendirme* basamaklarında yapılan etkinliklere öğrencilerin istekli oldukları, derse karşı motivasyonlarının yüksek olduğu, süre

konusunda herhangi bir sorun yaşanmadığı, müzik ve çiçek kokularının öğrencilerin konsantrasyonunu arttırdığı ve odaklanmalarına yardımcı olduğu öğrenci ve araştırmacı günlüklerindeki ifadelerden anlaşılmaktadır:

“Bu şiiri daha önce okumuştuk. Anlamının böyle olduğunu düşünmemiştim. Her dizede başka bir kavram bulduk çok öğreticiydi (Ö8).”

“...öğretmenimin açtığı müziği bu sefer çok beğendim. İlk haftalarda rahatsız olmuştum ama şimdi beni rahatlatı (Ö12).”

“...soruların hepsini yaptım ama bir iki tane yanlışım çıktı. Onları da çok iyi öğrendim şimdi...(Ö15)”

“Müziği ve çiçek kokusunu çok beğendim... Dersler hep böyle olsa hiç yorulmam, sıkılmam. Hem çok iyi öğrenirim. (Ö16).”

“...Bu hafta öğrencilerin bu hafta derse karşı motivasyonları çok yüksek seviyedeydi... Okuma etkinliği başarılı ve verimli geçti. (A.G. 06.02.2020).”

Dersin *gösterme* basamağında şiir türlerinin öğrenilmesine yönelik bir etkinlik yapılmıştır. Derse girişte okunan “Memleket İsterim” şiirinin türü söylendikten sonra öğrencilere çeşitli şiirlerden örnekler bulunan çalışma kağıdı dağıtılmış ve orada bulunan şiirleri okuduktan sonra türlerini belirlemeleri istenmiştir. Bütün şiirlerin türleri bulunduktan sonra öğrenciler, türe ait duyguyu tonlamalarına katarak şiirleri sınıfta okumuşlardır.

Dersin *tekrarlama* bölümünde ise yazım kurallarına ilişkin bir çalışma yaprağı dağıtılmıştır. Etkinlik sonunda en çok doğruyu yapan öğrencinin çalışma kağıdı panoya asılarak ödüllendirilmiştir.

Gösterme ve tekrarlama basamaklarında yapılan etkinlikler dört haftalık ders sürecinde öğrenilenleri pekiştirmeye yönelik etkinliklerdir. Öğrenciler etkinlikleri ilgiyle takip etmişler ve severek yapmışlardır:

“...Şiir türlerini ve yazım kurallarını konu alan her iki etkinlik öğrencilerin önceki haftalarda öğrendiklerini pekiştirir nitelikteydi. Etkinlikleri başarılı bir şekilde yaptıkları görüldü. Öğrenciler bu etkinliklerin kitaptakilerden farklı olduğunu ve ilgi çekici olduğunu söylediler... (A.G. 06.02.2020)”

Kuantum öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türkçe dersinin beşinci haftasındaki *etiketleme* bölümünde akıllı tahtaya Nobel, Dünya Kupası, Olimpiyat

Madalyası, Oscar gibi dünyanın en prestijli ödülllerinden bazılarında ait fotoğraflar yansıtılmıştır. Öğrencilere bu ödüllerin neler olduğu ve hangi alanlarda alındığını bilip bilmedikleri sorulduktan sonra ödüllerin önemi açıklanmıştır. Daha sonra tahtaya 2015 yılında Nobel Kimya Ödülünü almış olan Türk bilim adamı Aziz Sancar'ın görselleri yansıtılmış ve "Aziz Sancar" başlıklı metin dinletilmiştir. Metin dinlendikten sonra dinlediğini anlamaya yönelik bazı bilgiler sorulmuş, metinde geçen bilinmeyen kelimeleri metnin bağlamından yola çıkarak tahmin etmeleri istenmiştir. Kitaptakilere benzer özellikler taşıyan bu etkinlikler, seslerle ve ilgi çekici görsellerle zenginleştirildiği için öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Ayrıca konunun günlük yaşamdan verilen örnekler aracılığıyla ele alınması öğrencileri derse karşı motive etmiş ve onların derse katılımlarının yüksek olmasını sağlamıştır.

Dersin *kutlama* aşamasında Aziz Sancar'ın kendi yaşamıyla ilgili yaptığı bir konuşma öğrencilere izlettirilmiştir. Öğrencilere izledikleri bu video hakkında neler düşündükleri, izlerken neler hissettikleri anlatıldıktan sonra öğrencilerden, Nobel edebiyat ödülünü almaya hak kazandıklarını hayal etmeleri ve akşam ödül töreninde yapacakları konuşmayı hazırlamaları istenmiştir. Beş dakikalık bir hazırlık sürecinin ardından öğrenciler konuşmalarını sunmaları sağlanmıştır. Hazırlıklı konuşma becerisi kazandırmaya yönelik bu etkinlikte öğrenciler konuşmalarını sunduktan sonra Nobel ödülü olarak onlara kitap ve kalem hediye edilerek kutlama yapılmıştır. Kutlama ile etiketleme bölümü etkinliklerinin birbiriyle ilişkilendirilmesi öğrenilenleri pekiştirmekte ve dersin akıcılığını sağlamaktadır.

"...Birbirini tamamlayan Aziz Sancar dinleme metni ve yine Sancar'la ilişkilendirilen konuşma etkinliği verimliydi. Öğrenciler Aziz Sancar'ın konuşmasından yola çıkarak kendileri de kolaylıkla 5 dakikalık konuşma hazırladılar. Ayrıca bu onlara bir oyun gibi geldiği için konuşma esnasında heyecanlanan neredeyse hiç yoktu. " (A.G. 07.02.2020)..."

Araştırmacının uygulamanın beşinci haftasının ardından doldurduğu gözlem formuna ilişkin veriler Tablo 4.2.10'da verilmiştir.

Tablo 4.2.10. Beşinci Uygulama Haftasına Ait Gözlem Verileri

GÖZLEMLER		Gözlemlenen Durumların Düzeyi			
		Kabul edilebilir	Orta	İyi	Çok iyi
ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN GÖZLEMLER	Öğrencilerin derse olan ilgisi ve tutumu			✓	
	Öğrencilerin etkinliklere katılımı			✓	
	Öğrencilerin öğretmenle iletişimi				✓
	Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimleri		✓		
	Öğrencilerin motivasyonu				✓
	Öğrencilerin genel memnuniyeti			✓	
DERS SÜRECİNE İLİŞKİN GÖZLEMLER	Yönergelerin açık ve anlaşılır olması			✓	
	Etkinliklerin seviyeye uygunluğu			✓	
	Sürenin yapılan etkinliklere uygunluğu			✓	
	Materyallerin derse uygunluğu ve işlevselliği			✓	
DERSİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ	Dersin amaca uygunluğu			✓	
	Dersin verimliliği			✓	
	Sınıf yönetiminin sağlanması			✓	
	Ortamın öğrenci üzerindeki etkisi				✓

Uygulamanın beşinci haftasına kadar yapılan gözlemler ve elde edilen veriler bu haftanın verileriyle karşılaştırıldığında öğrencilerin kuantum öğrenme yaklaşımıyla işlenen derslere tamamen alıştıkları, etkinliklerde ne yapacaklarını hemen anladıkları ve öğrencilerin sürecin devam etmesini istedikleri görülmüştür. Geçerlik komitesiyle tartışılan gözlem formu, araştırmacı ve öğrencilerin günlüklerindeki veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimlerini arttıracak etkinliklere yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmış olup bir sonraki eylem planı bu veriler doğrultusunda hazırlanmıştır.

4.2.1.7. Altıncı eylem planına ilişkin bulgular

Kuantum öğretimin altıncı haftasında veriler ders süreci, öğrenci çalışmalarından örnekler, araştırmacının gözlem notları ve öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilmiştir.

Altıncı haftanın ilk dersi kuantum öğrenmenin *yakalama* basamağına uygun bir etkinlikle başlamıştır. Öğrencilere öznel ve nesnel anlatıma uygun görseller akıllı tahta aracılığıyla sunulmuş ve onların bu görseller hakkında konuşmaları sağlanmıştır. Daha sonra çeşitli öznel ve nesnel anlatım cümle örnekleri verilerek öğrencilerin cümlelerde kesinlik bulunan ve kişiye göre değişebilen cümleleri bulmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu etkinlikte bütün görsel etkinliklerde olduğu gibi oldukça başarılı ve istekli oldukları görülmüştür.

Dersin *ilişkilendirme* bölümünde Barok müzik eşliğinde kâğıt katlama etkinliği bulunmaktadır. Bu etkinlik öğrencilerin dinledikleri yönergeleri uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik bir etkinliktir. Öğretmen öğrencilere bir takım yönergeler söyler öğrenciler de bu yönergeye uygun olacak şekilde ellerindeki kâğıtları katlar. Nesnel olan yönergelerde herkes aynı şekli yaparken, öznel yönergelerde katlama ve kesme şekli değişiklik göstermektedir. İlişkilendirme bölümündeki dinleme becerisine yönelik etkinliklerle ilgili araştırmacı günlüğündeki ifadeler şöyledir:

“Dinleme becerisinin ölçüldüğü kâğıt katlama etkinliği aynı zamanda öznel ve nesnel anlatım arasındaki farkın kavranmasını da sağlandı. Öğrencilerin hepsinin etkinliğe katılım gösterdiği görülmüştür. Birçok duyu organının uyarıldığı bu etkinliği düzey fark etmeksizin bütün öğrenciler başarıyla tamamladı (A.G. 13.02.2020).”

Öğrencilerin kâğıt katlama etkinliği hakkındaki görüşleri araştırmacı günlüğündeki ifadelerle örtüşmektedir:

“Daha önce hiç böyle bir ders yapmamıştık. Türkçe dersleri giderek eğlenceli olmaya başladı (Ö8).”

“Öznel ile nesneli karıştırıyordum önceden. Artık hiç unutmam. Unutursam aklıma komik kâğıdımı getiririm (Ö11).”

“Hepimiz çok etkilendik. Zamanın nasıl geçtiğini anlamadık (Ö16).”

“Eğlenceliydi. Öznel nesneli hiç unutmam (Ö17).”

Dersin *etiketleme* bölümünde öğrencilere Not Ay tekniği ile öznel-nesnel anlatımın farkları şeması çizdirilmiştir. Etiketleme bölümünde amaç öğrencilerin öğrendikleri yeni bilgiyi etiketlemeye, sıralamaya, sınıflamalarını sağlamaktır. Öğrencilerin dersin işleyiş sürecine alıştıkça ve kaygı düzeyleri azaldıkça daha önceki

uygulamalara göre daha özgün ürünler ortaya çıkarttıkları gözlemlenmiştir. Bu tespit araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

“Öğrenciler, birinci hafta uygulamasındaki Not Ay çalışmasını da çok beğenmişlerdi ancak çalışmayı yapmak için harekete geçmeleri ve ürünü ortaya koymaları çok zaman almıştı. Bu da dersin genelinde öğrencileri zorlayan bir faktördü. Bu hafta herkes bana ve ders sürecine alışmıştı. Ayrıca öğrencilerde ne yapacağını bilmenin rahatlığı ve çekinmeden ürünlerini sunabileceklerine olan inançları da göze çarpıyordu. Bu etkinliğin öğrencilerin kaygı düzeylerini azalttığını düşünüyorum ve her hafta Not Ay, zihin haritası, kavram haritası gibi onların ilgisini çekecek uygulamalara yer vermeye devam etmem gerektiğini düşünüyorum (A.G. 13.02.2020).”

Öğrencilerin günlükleri incelendiğinde onların bu etkinliği severek yaptıkları, ortaya koyacakları ürünü merak ettikleri, etkinliğin onlarda merak uyandırdığı ve öğrenciler tarafından öğretici bir etkinlik olarak algılandığı anlaşılmaktadır:

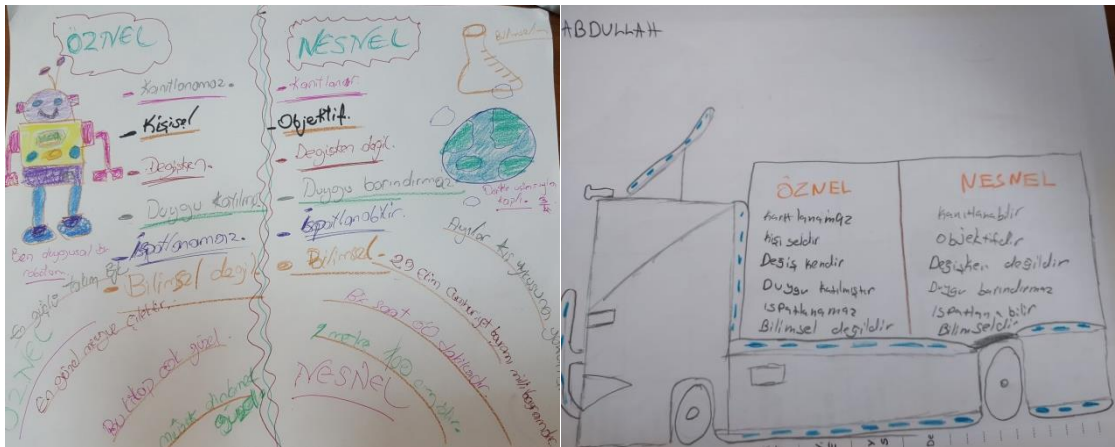
“Süper mükemmeldi. Çok öğretici buldum. İyi öğrendik konuyu (Ö1).”

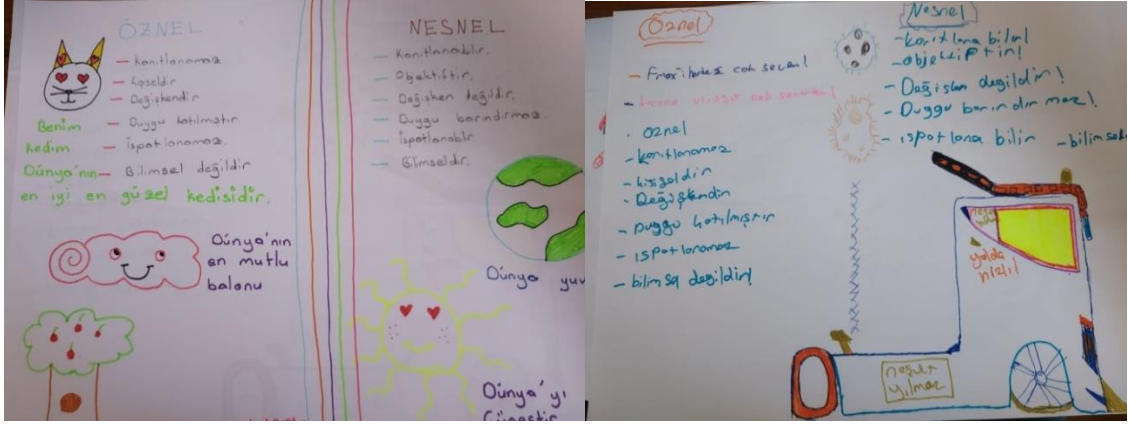
“Çok farklıydı. Bilimseldi (Ö3).”

“Etkinliği yapmaya hevesliydim. Dersin sonraki kısmını çok merak ettim (Ö12).”

“Çok beğendim. Faydalı bir etkinlikti. Bitince nasıl olacak diye heyecanlandım, eğlendim (Ö16).”

Aşağıda öğrencilerin öznel ve nesnel anlatıma ilişkin Not Ay çalışmalarından örnekler de bu etkinliğin öğrencileri olumlu yönde etkilediğini ve özgün çalışmaların ortaya çıktığını göstermektedir:





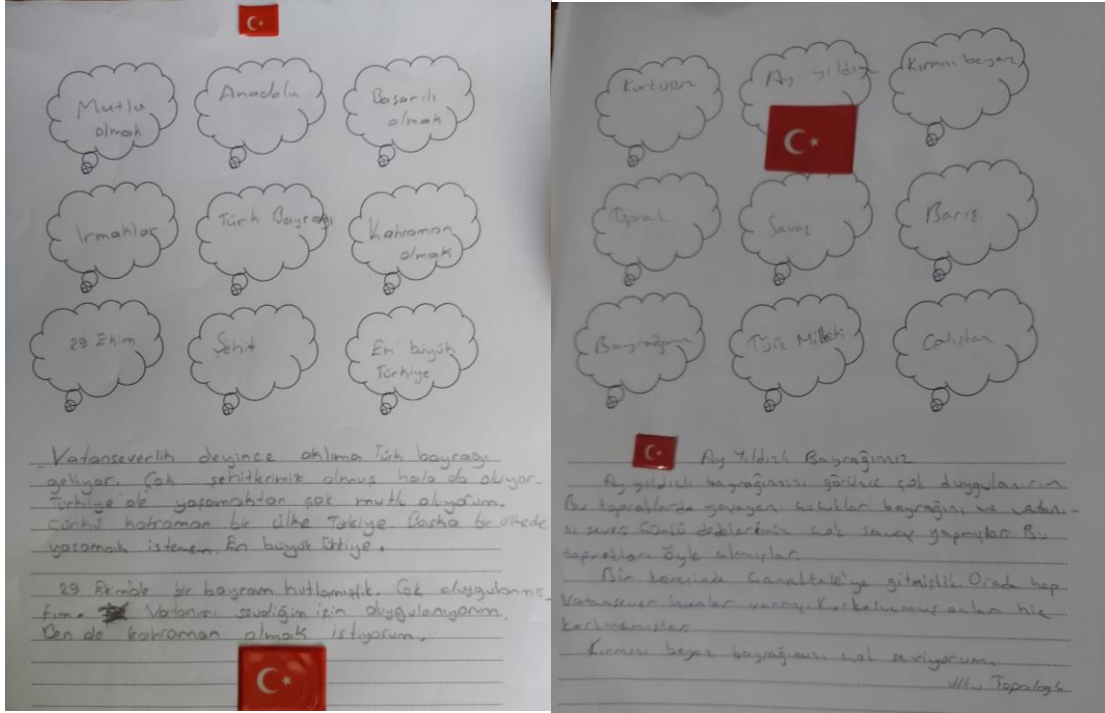
Resim 5: Öznel-nesnel anlatım Not Ay etkinliği ürünleri

Ders sürecinin *gösterme* basamağında öğrencilere öğrendikleri bilgileri farklı durumlara uyarlayacakları çok yönlü bir etkinlik yaptırılmıştır. Hem beden dilini kullanarak vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek okuma hem de okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik bu etkinlikte kendisine top atılan öğrenci M. Faruk Gürtunca'nın "Anadolu" isimli şiirinden bir dörtlük okur. Şiirin okunması tamamlandığında öğrenciler birbirlerine şiire yönelik kendi hazırladıkları soruları sormuşlardır. Top atan öğrenci soruyu sormuş topu alan öğrenci ise cevaplamış böylelikle etkinlik oyunlaştırılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıya göre öğrencilerin sevdikleri oyun materyallerinden biri olan top derste kullanıldığında öğrencileri etkinliği yapmaya güdülemiş, okuma etkinliğini sıradanlıktan çıkararak öğrencilerin sıkılmalarını engellemiştir:

"...Şiirleri sıralara dağıttığımda yine mi şiir okuyacağız diyen öğrenciler, çantadan topu çıkardığımda çok şevindiler. Top mu oynayacağız sorusuna evet cevabını aldıklarında çok heyecanlandılar. Şiiri nasıl okuyacaklarını, okurken nelere dikkat etmeleri gerektiğini, sonrasında şiirle ilgili soruları kendilerinin hazırlayıp soracaklarını söyledim. Tüm sınıf etkinliğe başlamaya hevesli ve hazırды. Oyun başlar başlamaz bütün sınıf derse güdülenmiş bir haldeydi. Öğrenciler bu oyunun kitaptaki okuma etkinlikleri gibi sıradan olmadığını ve çok beğendiklerini belirttiler (A.G. 13.02.2020)."

Dersin *tekrarlama* bölümünde öğrencilere üzerinde konuşma bulutları bulunan çalışma yaprakları dağıtılmıştır. Konuşma bulutlarına öğrenciler "Vatanseverlik" kelimesinin çağrıştırdıklarıyla ilgili anahtar kelimeler yazmışlar daha sonra onlardan anahtar kelimelerden hareketle kısa bir yazı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinde noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etmeleri

istenmiştir. *Kutlama* bölümünde ise vatanseverlik konusuyla ilgili en çok anahtar kelimeyi yazan ve en az hata yapan üç öğrencinin metni sınıf panosuna asılmış ve çalışma kâğıtlarına pekiştireç olarak Türk Bayrağı etiketi yapıştırılmıştır. Etkinliğe ilişkin öğrenci çalışmalarından örnekler Resim 4’te görülmektedir:



Resim 4: Yazma etkinliği

Etkinlik örneklerine bakıldığında yazım yanlışlarının neredeyse hiç olmadığı, noktalama işaretleri, büyük harf, bağlaç ve edatların yazımı gibi kurallara uyulduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yazma etkinliğinin amacına ulaştığını söylemek mümkündür. Ayrıca öğrencileri hepsi etkinliğe katılım göstermiş olup süre sıkıntısı yaşanmamıştır. Araştırmacı ve öğrenci günlüklerinde etkinliğe ilişkin görüşler şöyledir:

“Bir metin yazacaklarını söylediğimde yine mi yazı yazacağız tepkisiyle karşılaştım. Bu tepkiden katılımın düşün olabileceği endişesiyle korkmuştum. Ama korktuğum gibi olmadı. Sınıfın hepsi etkinliğe katılım gösterdi, büyük bir bölümü de etkinliği süresinde tamamladı. Daha önceki yazma çalışmalarında yaşanan zaman sorunu, tür sınırlaması yapılmaması ve kısa yazı yazılmasının istenmesi sebebiyle aşıldı (A.G.14.02.2020).”

“Yazı yazarken sıkılıyordum. Bunda hiç sıkılmadım hemen yazdım (Ö5).”

“Kendimi çok çalışkan hissettim. Etkinliğin sonunda ödül aldım. Bulutların içine kelime yazmak iyi fikir. Ne yazacağım diye düşünmedim. Yukarıya bulutların içine bakınca hemen aklıma geldi (Ö13).”

“Yazım hatası yapmamak için çok uğraştım ve hatasız yazdım. Çok güzel ve kolay bir etkinlikti (Ö17).”

Tablo 4.2.11’de uygulamanın altıncı haftasında yapılan gözlemlere ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 4.2.11. Altıncı Uygulama Haftasına Ait Gözlem Verileri

GÖZLEMLER		Gözlemlenen Durumların Düzeyi			
		Kabul edilebilir	Orta	İyi	Çok iyi
ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN GÖZLEMLER	Öğrencilerin derse olan ilgisi ve tutumu				✓
	Öğrencilerin etkinliklere katılımı			✓	
	Öğrencilerin öğretmenle iletişimi				✓
	Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimleri			✓	
	Öğrencilerin motivasyonu				✓
	Öğrencilerin genel memnuniyeti				✓
DERS SÜRECİNE İLİŞKİN GÖZLEMLER	Yönergelerin açık ve anlaşılır olması				✓
	Etkinliklerin seviyeye uygunluğu				✓
	Sürenin yapılan etkinliklere uygunluğu				✓
	Materyallerin derse uygunluğu ve işlevselliği				✓
DERSİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ	Dersin amaca uygunluğu				✓
	Dersin verimliliği				✓
	Sınıf yönetiminin sağlanması			✓	
	Ortamın öğrenci üzerindeki etkisi				✓

Altıncı uygulama haftası verilerine bakıldığında öğrencilerin motivasyonlarının, sınıf genelinde katılım göstermeyen birkaç öğrenci dışındaki herkesin derse katılımlarının ve genel memnuniyet düzeylerinin iyi düzeyde olduğu, ders sürecinde çok büyük problemler yaşanmadığı görülmüştür. Dolayısıyla oldukça verimli bir uygulama haftası geçirildiği söylenebilir. Bir sonraki hafta için geçerlik komitesinin de görüşleri doğrultusunda derse katılım göstermeyen öğrencilerin ilgi alanları ve görüşleri dikkate alınarak sınıfın tam katılımının sağlanmasına yönelik bir eylem planı hazırlanmıştır.

Araştırmanın altı haftalık bölümü değerlendirildiğinde öğrencilerin derse katılımlarının süreç içerisinde giderek arttığı, süre yönetiminin araştırmacı ve öğrenciler tarafından belirlenen hedefe uygun şekilde sağlanmaya başladığı, öğrencilerin kaygı düzeylerinde gözle görülür bir azalmanın olduğunu söylemek mümkündür.

4.2.1.8. Yedinci eylem planına ilişkin bulgular

Kuantum öğretimin yedinci haftasında veriler öğrenci çalışmalarından örnekler, araştırmacının gözlem notları ile öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilmiştir.

Dersin *yakalama* bölümünde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir giriş etkinliği yaptırılmıştır. Derse girişte öğrencilere yağmur, gök gürültüsü ve fırtına sesleri dinlettirilmiş ve bunların nelere ait sesler olduğu hakkında tahminler yaptırılmıştır. Tahminde bulunan öğrencilerden gözlerini kapatmaları istenmiş, sesin geldiği yerde olduklarını hayal etmeleri, etrafta neler olduğunu betimlemeleri ve hislerini anlatmaları istenmiştir.

Etiketleme bölümünde araştırmacı tarafından rüzgâr, yağmur, gök gürültüsü efektleri ile birlikte seslendirilen “Çiftçi ve Çocukları” başlıklı metin dinletilmiş ve dinlediğini anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Önceki haftalardaki uygulamalarda metinleri birkaç kez dinlemek isteyen öğrencilerin yedinci uygulama haftasında metni bir kez dinlemeleri yeterli olmuş, metne yönelik sorulara doğru cevaplar vermişlerdir. Son olarak metni kendi cümleleriyle özetlemişlerdir. Etkinlik boyunca sınıftaki öğrenciler yakalama ve etiketleme bölümündeki seslerden çok etkilendiklerini, sanki metinde anlatılan olayları yaşıyormuş gibi hissettiklerini ve derse katılmaya istekli olduklarını belirtmişlerdir. Bu hislerini ders sonunda yazdıkları günlüklerine de aktardıkları görülmektedir:

“...Kendimi ormanda gibi hissettim. Çok iyiydi. Faydalı bir etkinlikti. Çok iyi cevapladım ve iyi anladım... (Ö1).”

“...Sesleri duyduğum zaman dikkatimi çekti. Etkileyiciydi (Ö6).”

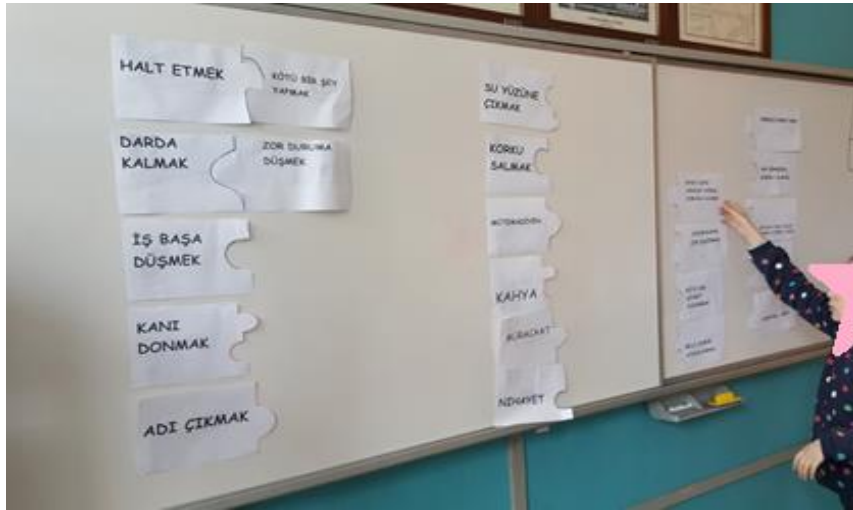
“Sevdiğim bir etkinlik oldu. Öğreticiydi. Gerçekten fırtınada gibi hissettim, heyecanlandım (Ö12).”

“...Rahatlatıcıydı kendimi rahat ve enerji dolu hissettim. Cevap vermeye hevesliydik (Ö14).”

Araştırmacı günlüğünde, birbirini tamamlayan *yakalama* ve *etiketleme* bölümü etkinliklerine öğrenci katılımının yüksek olduğu, önceki haftalarda yaşanan süre, derse ilgi, motivasyon eksikliği vb. sorunların büyük ölçüde aşıldığı, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine yönelik bakış açılarının olumlu yönde değişim gösterdiği belirtilmektedir:

“Artık öğrenciler derslerde çok daha fazla katılıyor. Konuşmaya başlayan hiçbir öğrenci arkadaşlarının veya öğretmenin tepkilerinden çekinmiyor. Dinleme etkinliğinde kullanılan sesler onları çok etkiledi. Bu şekilde daha iyi odaklandıklarını ve dinledikleri metni yaşıyormuş gibi hissettiklerini, böyle olunca hemen anladıklarını tekrar dinlemeye gerek kalmadığını belirttiler. Artık konuşmaktan da dinlemekten de korkmuyorlar, bir hata yapsalar dahi derse katılmaya hevesliler. (A.G. 20.02.2020)”

Kuantum öğrenmenin *gösterme* basamağında “Çiftçi ve Çocukları” metnindeki bilinmeyen kelimeler, metinde geçen ve bazı sık kullanılan deyimler ile atasözleri ve anlamları karışık bir şekilde tahtaya yapıştırılmıştır. Öğrenciler kelimelerle anlamlarını Resim 5’te örnekleri görülen “Yapboz etkinliği” ile eşleştirmişlerdir. Daha sonra öğrencilerden bu etkinliğin küçük boyutta olanlarını defterlerine yapıştırarak yapmaları istenmiştir.





Resim 5: Yapboz etkinliği

Dinlediğini anlama ve bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin etmeye yönelik bu etkinliğin öğrencilerin ilgisini çektiği, eğlenerek öğrenmelerini sağladığı ve etkinliğin başarılı bir şekilde tamamlandığı araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden anlaşılmaktadır:

“...Bulmaca kâğıtlarını tahtaya birlikte yapıştırdık. Herkes çok mutlu ve ilgiliydi. Etkinlikte kelimelerin anlamları parçanın bütününden hareketle tahmin edildi. Sınıf gerçekten çok başarılı ve istekliydi (A.G. 21.01.2020).”

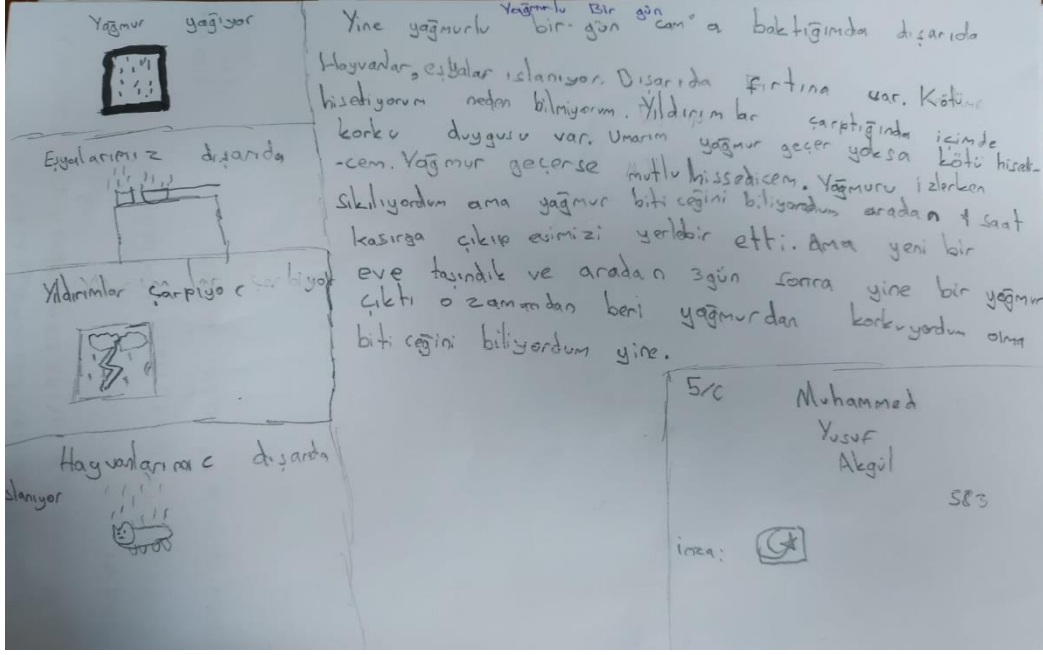
“Eğlenceli, kolay ve öğreticiydi. Yapboz yapmayı çok severim o yüzden ben beğendim. Dinlediğimiz olaydaki kelimeleri tahmin ettik. Ben hepsini doğru bildim. Ders iyiydi eğlenceliydi. (Ö1)”

“...İlk görünce merak ettim. Sonra eğlendim. Çok güzel ve farklıydı. Kitaptakilere benzemiyor. (Ö7)”

“Bence çok öğretici oldu. Sevdim ve etkinliği yapmaya çok istekliydim... (Ö10)”

Dersin *ilişkilendirme* bölümünde öğrencilerden “Fırtınada bir köyde olsanız, hayvanlarınız, eşyalarınız ve mahsulleriniz dışarıda kalsa neler olurdu?” sorusu sorulmuş, okuma parçasındaki ortamı hayal etmeleri ve fırtınanın gerçekleştiği zaman dilimini betimleyerek “Fırtınalı Bir gün” konulu bir düz yazı yazmaları istenmiştir. Yazma sırasında yağmur, rüzgâr ve fırtına sesleri arka planda dinletilmeye devam edilmiş ve dersin önceki bölümleriyle ilişkilendirme yapılmıştır.

Kuantum öğrenme yaklaşımının *ilişkilendirme* basamağındaki yazma etkinliğinde ortaya çıkan öğrenci ürünleri incelendiğinde herhangi bir yönlendirme



Resim 6: Fırtınalı bir gün başlıklı yazma çalışması

Uygulamanın yedinci haftasında, yazma becerisine yönelik oldukça faydalı ve ilgi çekici bir ders süreci işlendiği araştırmacı günlüğünde yer alan tespitler arasındadır:

“Öğrenciler, Fırtınalı Bir Gün etkinliği için ayrılan yirmi beş dakikalık sürede oldukça başarılı çalışmalar ortaya koydular. Yazılacak yazının türü konusunda serbest bırakılan öğrenciler hikâye ve anı türünde metinler ortaya koydular. Metinlerde genel olarak bir giriş, gelişme, sonuç bölümü yer almaktaydı. Ayrıca öğrenciler haftalardır yapılan Not-ay, zihin haritası gibi uygulamalardan etkilenerek yazılarını süsleyerek renklendirdiler. Dolayısıyla yazma etkinliği sınıfta istekle yapılmış, bir yazıda bulunması gereken özellikler tamamen kavranmış ve etkinlik amacına ulaşmıştır (A.G. 20.02.2020).”

Dersin tekrarlama bölümünde “Oyun, Spor ve Sağlık” şiiri dörderli gruplara ayrılan öğrenciler tarafından grupla okuma yöntemiyle okunduktan sonra şiirin ana duygusu, konusu, yardımcı duyguları öğrencilere sorulmuştur. Daha sonra şiirde geçen “Güzel, sağlık, düzenli, eğlenmek, yorulmak, sevmek, yaşam” kelimelerinin eş ve zıt anlamlıları öğrencilere buldurulmuş ve ardından eş ve zıt anlamlı kelimeler bulmacaları öğrencilere tahtada çözdürülmüştür. Grupla okuma yöntemiyle yapılan okuma etkinliği öğrenciler tarafından genel olarak beğenilmiş ve etkinliğe katılım yüksek olmuştur. Dersin tekrarlama bölümündeki okuma etkinliğine ve eş ve zıt anlamlı kelimeler

bulmacalarına ilişkin öğrenci günlüklerinden alınan görüşlerden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Öğreticiydi, ilgi çekiciydi. Şanslı hissettim... (Ö10)”

“...Çok ilgimi çekiyor. Keyifli ve eğlenceliydi.(Ö14)”

“Çok iyiydi, öğreticiydi, farklıydı. Çok mutlu ve korkusuz hissettim.(Ö15)”

Dersin *tekrarlama* bölümünde yapılan bulmaca etkinliğinden resimler aşağıda görülmektedir.



Resim 7: Eş ve zıt anlam bulmacaları

Dersin *kutlama* bölümünde öğrencilere “tutumlu olmak” ve “sağlıklı beslenme ve spor” konulu iki video izlettirilmiş ve onlardan videolardan herhangi birinin konusyla ilgili bir afiş hazırlamaları istenmiştir. Afişler hazırlandıktan sonra herkes afişini sınıfta sunmuş ve afişini sınıfa anlatmıştır. Sunumunu yapan öğrenci alkışlanmış ve afişler panoya asılmış olup böylelikle kutlama bölümü tamamlanmıştır. Aşağıda kutlama basamağına ilişkin öğrenci günlüklerindeki görüşlerden örnekler sunulmuştur:

“...Beni motive etti. Öğrendiklerimi pekiştirdi. (Ö10)”

“Çok farklıydı. Daha önce yapmamıştım hiç. Kendime güvenim geldi. En iyi ben yaptım... (Ö12)”

“...Öğreticiydi, beğendim. Heyecanlıydım ama çok iyi yaptığım ve konuştuğum için çok sevdim. (Ö2)”

Resim 8’de öğrenciler tarafından hazırlanan afişlerden örnekler görülmektedir:



Resim 8: Afiş çalışması örnekleri

Uygulamanın yedinci haftasının ardından araştırmacı tarafından doldurulan gözlem formuna ilişkin veriler Tablo 4.2.12’de sunulmuştur.

Uygulamanın yedinci haftasında yapılan gözlemler ve elde edilen veriler incelendiğine oldukça verimli ve sorunsuz bir haftanın geçirildiği görülmektedir. Öğrencilerin etkinliklere üst düzey katılım göstermiş, yönergeler ve kazanımlarla uyumlu ürünler ortaya çıkarmış ve dersi tamamen benimsemişlerdir. Bu sebeple yedinci uygulama haftasının sonunda herhangi bir sorun veya eksiklik tespit edilememiştir.

Tablo 4.2.12. Yedinci Uygulama Haftasına Ait Gözlem Verileri

GÖZLEMLER		Gözlemlenen Durumların Düzeyi			
		Kabul edilebilir	Orta	İyi	Çok iyi
ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN GÖZLEMLER	Öğrencilerin derse olan ilgisi ve tutumu				✓
	Öğrencilerin etkinliklere katılımı				✓
	Öğrencilerin öğretmenle iletişimi				✓
	Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimleri			✓	
	Öğrencilerin motivasyonu				✓
	Öğrencilerin genel memnuniyeti				✓
DERS SÜRECİNE İLİŞKİN GÖZLEMLER	Yönergelerin açık ve anlaşılır olması				✓
	Etkinliklerin seviyeye uygunluğu				✓
	Sürenin yapılan etkinliklere uygunluğu				✓
	Materyallerin derse uygunluğu ve işlevselliği				✓
DERSİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ	Dersin amaca uygunluğu				✓
	Dersin verimliliği				✓
	Sınıf yönetiminin sağlanması				✓
	Ortamın öğrenci üzerindeki etkisi				✓

4.2.1.9. Sekizinci eylem planına ilişkin bulgular

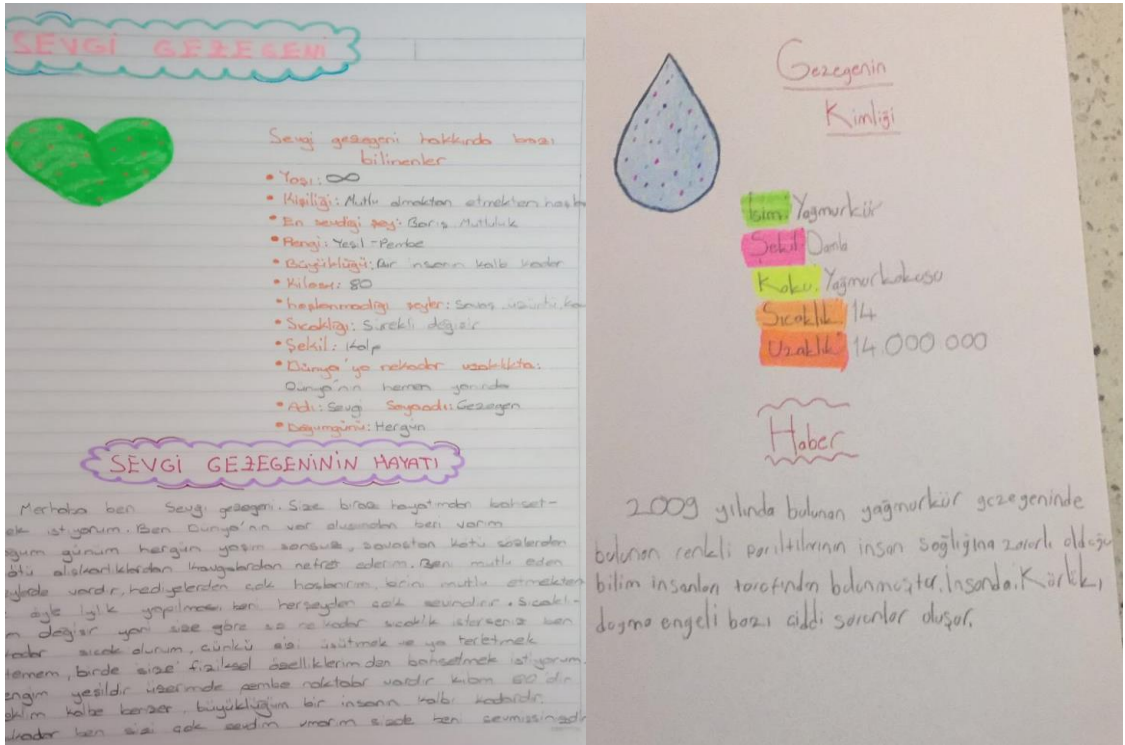
Kuantum öğretimin sekizinci haftasında veriler öğrenci çalışmalarından örnekler, araştırmacının gözlem notları ile öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilmiştir.

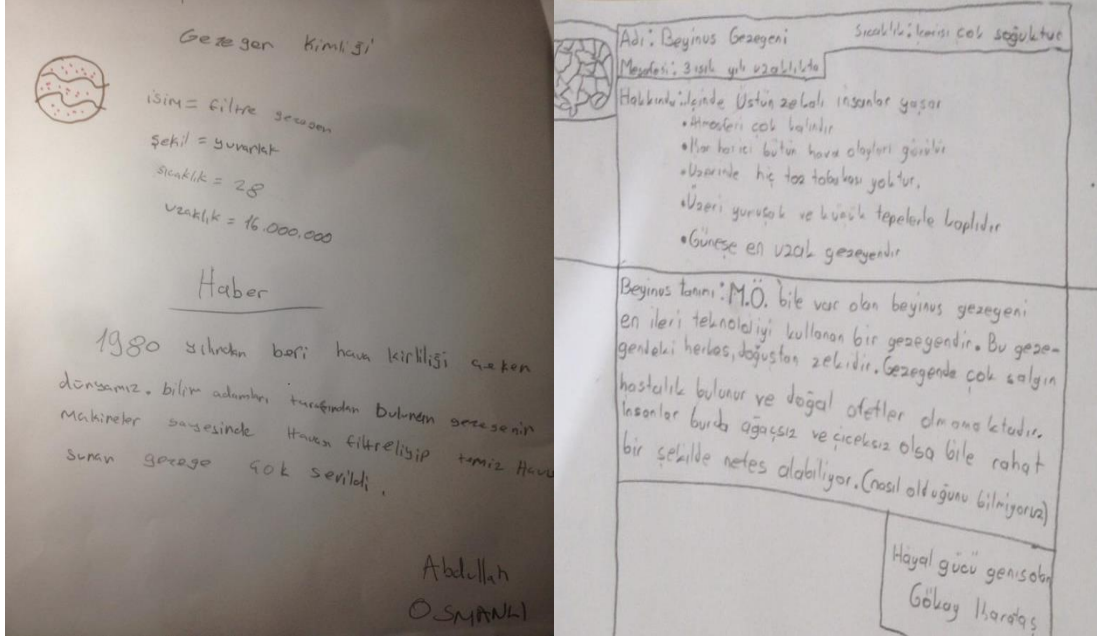
Kuantum öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan sekizinci ders planının *yakalama* bölümünde öğrencilere 5N1K soruları dağıtılmış ve araştırmacı tarafından seslendirilen “Ödevsiz Gezegen” isimli metni dinlerken bu soruları cevaplamaları istenmiştir. Dinleme bittiğinde öğrenciler dinlediğini anlamaya yönelik soruları cevaplamışlar ve metni kendi cümleleriyle özetlemişlerdir. Araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler, öğrencilerin dinleme metnini önceki hafta olduğu gibi birinci dinlemede anladıklarını ve soruları cevaplamakta güçlük çekmediklerini göstermektedir. Ayrıca sınıfın etkinliğe ilgisi ve katılımı yüksektir:

“...Ödevsiz Gezegen’i çok beğendiler. Metnin başlığından ve tahtadaki resimlerden hareketle neler anlatılacağını tahmin etmelerini istediğimde birkaç

öğrenciden hiç ödev yapılmayan gezegen mi şeklinde cevaplar geldi. Metni dinlediklerinde çok beğendiklerini ifade ettiler. Metni ilk dinlemede kavradılar, soruları doğru cevapladılar ve güzel bir şekilde özetlediler. Dinlerken uygulama öncesindeki kaygıyı hissetmediklerini görüyorum. Ders arasında, metni dinlerken kendilerini konunun içinde gibi hissettiklerini, anlatılanları gözlerinde canlandırdıklarını ifade ettiler. Etkinlik sınıfın dikkatini çektiği için herkes etkinliğe katılım gösterdi (A.G. 27.02.2020).”

Dersin *ilişkilendirme* bölümünde öğrencilere ses olaylarına örnek olarak mail yazışmaları gösterilir. Yazışmalarda ünsüz benzeşmesi, ünlü düşmesi, ulama gibi ses olaylarında yanlış yazımlar yapılmış, öğrencilerden bu yanlışları bulmaları istenmiştir. Dersin “etiketleme” bölümünde ise öğrencilerden yeni bir gezegen keşfettiklerini hayal etmeleri ve hayal ettikleri gezegeni “Benim Gezegenim” isimli örnek etkinlik kağıdında olduğu gibi çizmeleri ve ardından “Gezegenin Kimliği” bölümünü doldurmaları istenmiştir. Çizimler bittikten sonra öğrencilerden gezegenleriyle ilgili birer haber metni yazmaları istenmiştir. Etkinlik sonunda öğrenciler haber metinlerini okumuşlar ve metinlerde geçen ses olaylarını bulmuşlardır. Dersin gösterme bölümünde öğrenciler tarafından oluşturulan haber metnine ilişkin örnekler Resim 9’da sunulmuştur:





Resim 9: Gezegenin Kimliği etkinliğinden örnekler

Dersin ilişkilendirme ve etiketleme bölümlerinde yapılan etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygun olup ilgilerini çekmiştir. Öğrenciler ürünlerini belirlenen sürede tamamlayabilmişlerdir. Dersin ilişkilendirme ve etiketleme bölümlerine ilişkin araştırmacı ve öğrenci görüşleri şöyledir:

“Ses olayları, öğrencilerin zorlandığı bir dilbilgisi konusuydu. Sadece anlatıp örnekler vermek yerine gerek mail yazışması gerekse gezegen haberlerinden yola çıkarak örneklendirmeyi seçtim. Bu tür somut örneklendirmelerin dersi kolaylaştırdığını ve öğrencileri derse motive ettiği açıkça görülüyor. Ayrıca artık süre konusunda herhangi bir problem yaşanmıyor. Bugünkü yazma etkinliğinde bile süre sorun olmadı (A.G. 27.02.2020).”

“Gezegen buluşumuzu yazdığım haberi çok beğendim. Kendimi uzay üssünde çalışıyormuş gibi düşündüm. Haber yazmak çok eğlenceliymiş bunu öğrendim (Ö3).”

“Ünlü düşmesi, benzeşme falan onları hep zor buluyordum. Bu etkinlikte çok iyi öğrendim. Kendi yazdığımız haberde çok ses olayı varmış.. Yazıyı yazdıktan sonra öğretmen bulun deyince gördüm. Çok faydalı bir etkinliği (Ö7).”

“Çok iyi buldum. Bizi her yönden geliştiriyor bu dersler. Mesela Türkçe dersindeyken birden bire matematik dersinde gibi oluyorsun veya fende ve sosyalde oluyorsun. Bütün derslere faydası olacak bir dersti bugün bence (Ö10).”

“Kısa sürede haber yazdım. Haberi yazmak ve okumak çok öğretici oldu. Kitaptaki etkinliklerden çok farklı ve güzel böyle (Ö12).”

Dersin *gösterme* bölümünde öğrencilere kendi yaşlıları tarafından çizilmiş deyimler ve atasözlerine ilişkin çizimlerin yer aldığı video izletilmiştir. Öğrenciler bu resimlerde anlatılmak istenen atasözü ve deyimlerin hangileri olduğunu tahmin etmişlerdir. Etkinlik boyunca barok müzik arka planda yer almış, her resimden sonra öğrenciler deyimini veya atasözünü tahmin etmişlerdir. Bu etkinlik hem görsel, hem işitsel öğeler içerdiği için öğrencilerin ilgilerine uygun bir etkinlik olmuştur. Dinlediklerini/izlediklerini yorumlamaya ve değerlendirmeye yönelik bu etkinlik için araştırmacı günlüğünde yer alan gözlemler şöyledir:

“...Türkçe derslerinde farklı türden etkinliklere yer vermek öğrencinin ilgisini canlı tutuyor. Bu nedenle sınıfı dinamik bir ortama dönüştüren Kuantum öğrenme yaklaşımı, Türkçe gibi sözel alan derslerinde oldukça güzel sonuçlar ortaya çıkarıyor. Öğrenciler gösterme bölümündeki deyim ve atasözlerinin başka öğrenciler tarafından resim olarak çizildiği videoyu gözlerini kırpmadan izlediler ve anında cevap verdiler. Türkçe derslerinde ilgiyi canlı tutmak daha kalıcı bir öğrenmenin sağlanması için çok önemli (28.02.2020).”

Dersin *tekrarlama* bölümünde öğrenciler bir önceki etkinlikteki gezegenleriyle ilgili röportaj soruları hazırlamışlardır. Bu soruları birbirlerine sormuşlar ve soruları cevaplamışlardır. Yapılan röportajlar videoya alınmış ve en beğenilen üç röportaj hemen akıllı tahtaya yansıtılarak tekrar izlenmiştir. Dersin sonundaki *kutlama* bölümünde Öğrenciler bu videolar hakkındaki fikirlerini belirtmişler, videolarda gördükleri eksikleri ve hoş giden yönleri açıklamışlardır. Ders sonunda röportajını tamamlayanlara kitap hediye edilmiş böylelikle yapılan ders kutlanmıştır. Konuşma becerisine yönelik bu etkinlik öğrenciler tarafından orijinal bulunmuş olup öğrenciler daha önce böyle bir etkinlik yapmadıklarını ve bu nedenle etkinliği çok beğendiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı, dersin tekrarlama ve kutlama bölümündeki röportaj etkinliği ile öğrencilerin etkili öğrenmelerinin sağlandığını ve sorumluluk bilinçlerinin geliştiğini gözlemlemiştir:

“...İlk haftada ile bu hafta arasında sorumluluklarını alma konusunda büyük bir gelişme göze çarpıyor. Özellikle ikili ve grupla çalışmalar söz konusu olduğunda öğrenciler daha özgün ürünler ortaya koyuyorlar. Böylelikle daha etkili bir öğrenme

ortamı oluşuyor. Birbirine benzeyen, zaman zaman tekrarlanan etkinlikler yerine dersin konusuna ve içeriğine göre farklılaştırılmış etkinliklerle işlenen dersler daha verimli oluyor. Özellikle son iki hafta çok verimli ve akıcıydı. Artık kuantum öğrenme yaklaşımının işlediğini ve basamaklarının oturduğunu görebiliyorum (A.G. 28.02.2020).”

Araştırmanın sekizinci haftasında gerek araştırmacı ve öğrenci günlükleri gerekse ders sonunda doldurulan gözlem formu incelendiğinde öğrenciler arasındaki iletişimin olumlu yönde geliştiği, öğretmenden yardım istemeden, önceki haftalardaki tecrübelerinden de yararlanarak etkinlikleri eksiksiz ve verimli bir şekilde tamamladıkları, süre kullanımı konusunda herhangi bir aksamanın meydana gelmediği görülmektedir. Sekizinci hafta uygulamasının sonunda herhangi bir eksiklik tespit edilmediği için yeni bir eylem planına ihtiyaç duyulmadığı düşünülmüş ve uygulamalar sekizinci eylem planının ardından sonlandırılmıştır.

Tablo 4.2.13’te uygulamanın sekizinci haftasında yapılan gözlemlere ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 4.2.13. Sekizinci Uygulama Haftasına Ait Gözlem Verileri

GÖZLEMLER		Gözlemlenen Durumların Düzeyi			
		Kabul edilebilir	Orta	İyi	Çok iyi
ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN GÖZLEMLER	Öğrencilerin derse olan ilgisi ve tutumu				✓
	Öğrencilerin etkinliklere katılımı				✓
	Öğrencilerin öğretmenle iletişimi				✓
	Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimleri			✓	
	Öğrencilerin motivasyonu				✓
	Öğrencilerin genel memnuniyeti				✓
DERS SÜRECİNE İLİŞKİN GÖZLEMLE	Yönergelerin açık ve anlaşılır olması				✓
	Etkinliklerin seviyeye uygunluğu				✓
	Sürenin yapılan etkinliklere uygunluğu				✓
	Materyallerin derse uygunluğu ve işlevselliği				✓
DERSİN GENEL DEĞERLEN DİRMESİ	Dersin amaca uygunluğu				✓
	Dersin verimliliği				✓
	Sınıf yönetiminin sağlanması				✓
	Ortamın öğrenci üzerindeki etkisi				✓

4.2.2. Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında kuantum öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşleri, “Öğrencilerin kuantum öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen derslerde kullanılan etkinlik ve materyallere yönelik görüşleri”, “Öğrencilerin dersler esnasındaki hislerine yönelik görüşleri” ve “Öğrencilerin kuantum öğrenme sürecine ilişkin görüşleri” olmak üzere iki alt başlıkta analiz edilmiştir.

4.2.2.1. Öğrencilerin kuantum öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen derslerde kullanılan etkinlik ve materyallere yönelik görüşleri

Kuantum öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen derslerde kullanılan etkinlik ve materyallere yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda kuantum öğrenme yaklaşımına göre yürütülen Türkçe derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi için her ders sonunda öğrenciler tarafından tutulan günlüklerden ve rastgele örnekleme yoluyla seçilen 7 öğrenci ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler çözümlenmiştir. Veriler her bir öğrenme alanına göre ayrı ayrı analiz edilmiştir. Tablo 4.2.14, 4.2.15, 4.2.16 ve 4.2.17’de öğrenci günlüklerinin analizi sonucunda öğrencilerin kuantum öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen derslerde kullanılan etkinlik ve materyallere yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.2.14’e göre Türkçe dersinde dinleme becerisine yönelik dersleri, materyalleri ve etkinlikleri öğrencilerin güzel buldukları/beğendikleri (%15,49), farklı/ilgi çekici (%13,38), faydalı/verimli (%11,97), heyecan verici (%9,85), eğlenceli/komik, (%8,45), yenilikçi/orijinal (%8,45), mükemmel (% 7,74), anlamlı (%7,04), zorlayıcı (% 5,63), mutluluk verici (%4,22), sıkıcı (%2,81) buldukları, az/biraz beğendikleri (%2,81) ve kötü buldukları/beğenmedikleri (%2,11) anlaşılmaktadır. Bu verilere göre kuantum öğrenme yaklaşımı temel alınarak işlenen Türkçe derslerinin dinleme becerisine yönelik bölümleri hakkında öğrencilerin % 86,59’luk bir çoğunluğunun olumlu görüş belirttiği, %13,41’inin bir kısmının ise olumsuz görüş belirttiği görülmektedir.

Tablo 4.2.14: Öğrencilerin Dinleme Becerisi Etkinlik ve Materyallerine İlişkin Görüşleri

ÖĞRENME ALANI	GÖRÜŞLER	f	%	
Dinleme Becerisi	Olumlu Görüşler	Güzel bulma/Beğenme	22	15,49
		Farklı/ilgi çekici bulma	19	13,38
		Faydalı/verimli bulma	17	11,97
		Heyecan verici bulma	14	9,85
		Eğlenceli/komik bulma	12	8,45
		Yenilikçi/orijinal bulma	12	8,45
		Mükemmel bulma	11	7,74
		Anlamli bulma	10	7,04
		Mutluluk verici bulma	6	4,22
		<i>Olumlu Görüşler Toplam</i>	<i>123</i>	<i>86,59</i>
	Olumsuz Görüşler	Zorlayıcı bulma	8	5,63
		Sıkılma	4	2,81
		Az/biraz beğenme	4	2,81
		Kötü bulma/beğenmeme	3	2,11
		<i>Olumsuz Görüşler Toplam</i>	<i>19</i>	<i>13,41</i>
	Toplam		142	100

Aşağıda dinleme becerisine yönelik öğrenci günlüklerinden elde edilen görüşlere örnekler yer almaktadır:

Faydalı/verimli bulma: *“Bugünkü dersin çok faydalı olduğunu düşündüm. Hikâyeyi kendi sesimizden dinlemek daha faydalı oluyor. Böyle nereleri daha iyi dinlemem gerektiğini anladım. Hep böyle olabilir ama zaman yetmez onu biliyorum (Ö9).”*

Mutluluk Verme: *“Dinlerken doğanın seslerini duyunca çok sevdim. Bu yüzden etkinliği yaparken çok iyiydim. Bu dersler beni mutlu ediyor. (Ö16).”*

Az/biraz beğenme : *“Dinleme etkinliği bu sefer çok iyi değildi, biraz beğendik diyorum iyi değildi. Dinlemekten sıkıldım uzundu bu (Ö7).”*

Zorlayıcı olma: *“Çiftçinin Çocuklarını dinlerken soruları cevaplamak zor oldu. Bu derste daha çok zordu. Bir de herkes konuşmak istiyor anlayamıyorum sessiz olsunlar öğretmenim (Ö19).”*

Tablo 4.2.15'te konuşma becerisine yönelik etkinlik ve materyallerine yönelik öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.2.15'e göre kuantum öğrenme yaklaşımına göre yürütülen Türkçe derslerinde öğrencilerin konuşma becerisine yönelik etkinlik, ders ve materyalleri, farklı/ilgi çekici (% 21,52), faydalı/verimli (%15,97), şaşırtıcı (%14,58), önemli (% 11,80), güzel buldukları/beğendikleri (%9,02), anlamlı (%7,63), mutluluk verici (%6,94), zorlayıcı (%4,16), enerjik (%2,77) buldukları; az/biraz beğendikleri (%2,08), sıkıldıkları (%2,08) ve kötü buldukları/beğenmedikleri (%1,38) anlaşılmaktadır. Kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerinde konuşma becerisi etkinlik ve materyalleri için öğrencilerin % 87,49'u olumlu görüş belirtirken %12,51'i olumsuz görüş belirtmiştir.

Tablo 4.2.15: Öğrencilerin Konuşma Becerisi Etkinlik ve Materyallerine İlişkin Görüşleri

DİL BECERİSİ	GÖRÜŞLER	f	%	
Konuşma Becerisi	Olumlu Görüşler	Farklı/ilgi çekici bulma	31	21,53
		Faydalı/verimli bulma	23	15,97
		Şaşırtıcı bulma	21	14,59
		Önemli bulma	17	11,81
		Güzel bulma/beğenme	13	9,02
		Anlamlı bulma	11	7,63
		Mutluluk verici bulma	10	6,94
		<i>Olumlu Görüşler Toplam</i>	<i>126</i>	<i>87,49</i>
	Olumsuz Görüşler	Zorlayıcı bulma	6	4,18
		Karmaşık bulma	4	2,78
		Az/biraz beğenme	3	2,08
		Sıkılma	3	2,08
		Kötü bulma/beğenmeme	2	1,39
		<i>Olumsuz Görüşler Toplam</i>	<i>18</i>	<i>12,51</i>
	Toplam	144	100	

Aşağıda konuşma becerisine yönelik derslere ilişkin öğrencilerin görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

“Çok iyi buldum. Bizi her yönden geliştiriyor bu dersler. Mesela Türkçe dersindeyken birden bire matematik dersinde gibi oluyorsun veya fende ve sosyalde oluyorsun. Bütün derslere faydası olacak bir dersti bugün bence (Ö10)” (faydalı/verimli bulma)

“Etkinliği ilk okuduğumda şaşırdım sanki Türkçe dersinde değil Fen dersindeydik. Gezegenlerle ilgili konuşma yapacaktınız öğretmen dersleri karıştırdı diye güldük. Arkadaşlarım da şaşırmışlardı (Ö13).” (Şaşırtıcı bulma)

“Birden bire resim çizmeye başladı hepsi. Ben şaşkın şaşkın bakıyordum. Çok güzel ve farklı oldu bu resimli ders. Sonradan öğretmen ödev verdi onu da resim çizerek yapacağım. Kesin anneme de bir şaşkınlık gelir (Ö7).” (Şaşırtıcı bulma)

“Çok beğendim bizim grup çok iyiydi (Ö7).” (Güzel Bulma/Beğenme)

“...Yani biraz karışık bir ders oldu önce şarkı dinledik sonra resim yaptık. Sonra etkinlik yine resim öyle gitti. Karıştı (Ö3).” (Karmaşık bulma)

“Pek beğenmediğim bir ders oldu. Müzikten dolayı sevmedim kulağımı kapatacaktım nerdeyse (Ö2).” (Kötü/beğenmeme)

“Hep böyle konuşacaksam sıkılırim bugünkü gibi. ... arkadaşım da sıkıldı gördüm (Ö11).” (Sıkılma)

Tablo 4.2.16’da okuma becerisine yönelik etkinlik ve materyallerine yönelik öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.2.16’ya göre öğrenciler Türkçe dersinde okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla kullanılan etkinlik ve materyallerle işlenen dersleri iyi/çok iyi (% 13,99), harika/mükemmel (%11,88), kolay (%9,8), önemli (% 7,7), enerjik (%5,59), sıradan (%13,28), kaygı verici (%11,19), heyecanlandırıcı (%6,99), sıkıcı (%6,29), zorlayıcı (%6,29), kötü (%3,49) bulduklarını ve ne düşündüklerini bilmediklerini (%3,49) belirtmişlerdir. Okuma becerisine yönelik öğrencilerin % 48,96’sı olumlu, % 51,04’ü olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 4.2.16: Öğrencilerin Okuma Becerisi Etkinlik ve Materyallerine İlişkin Görüşleri

ÖĞRENME ALANI	GÖRÜŞLER		f	%
Okuma Becerisi	Olumlu Görüşler	İyi/çok iyi bulma	20	13,99
		Harika/mükemmel bulma	17	11,88
		Kolay bulma	14	9,8
		Önemli bulma	11	7,7
		Enerjik bulma	8	5,59
		<i>Olumlu Görüşler Toplam</i>	70	48,96
		Olumsuz Görüşler	Sıradan bulma	19
	Kaygı verici bulma		16	11,19
	Heyecanlandırıcı bulma		10	6,99
	Sıkıcı		9	6,29
	Zorlayıcı bulma		9	6,29
	Kötü bulma/ Beğenmeme		5	3,5
	Ne düşündüğünü bilmeme		5	3,5
	<i>Olumsuz Görüşler Toplam</i>		73	51,04
	Toplam		143	100

Aşağıda okuma becerisine yönelik derslere ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

“On numara harikaydı. Beğendim” (Ö8), “Mükemmel bir yazıydı etkinlik de mükemmeldi (Ö11).” (Harika/mükemmel bulma)

“Bence bu dersi anladı herkes. Ben mesela daha önceki derslerde zorlanıyordum bunda hiç zorlanmadım basitti. (Ö9)” (Kolay/basit bulma)

“Okuma yaparken enerji fazlalığı vardı bizim. Neşet Ödevsiz gezegeni okurken nerdeyse uçacaktı. (Ö14)” (Enerjik bulma)

“Her zamanki gibi sırayla okuduk. Birinin okuduğunu takip etmeyi sevmedim. Çünkü güzel okuyamazlarsa sevmiyorum. Erkekler okuyunca da sevmiyorum ben. Bağırıyorlar okuyup.(Ö10).” (Sıradan bulma)

“Bize sıra gelecek diye korkuyorum. Çünkü ben heyecan yaparım sürekli (Ö5).”, “Zaten bu okuma etkinliklerinde ben yoruluyorum. Bir de yazı uzun olunca daha çok korktum (Ö7).” (Kaygı uyandırma).

“Bu etkinlik nasıldı bilmiyorum (Ö1)., Ne diyeceğim bir şey diyemedim. Aklıma bir şey gelmedi. (Ö18).” (Ne düşündüğünü bilmeme).

Tablo 4.2.17’de okuma becerisine yönelik etkinlik ve materyallerine yönelik öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.2.17: Öğrencilerin Yazma Becerisi Etkinlik ve Materyallerine İlişkin Görüşleri

ÖĞRENME ALANI		GÖRÜŞLER	f	%	
Yazma Becerisi	Olumlu Görüşler	Farklı/değişik bulma	36	24,82	
		Öğretici bulma	20	13,79	
		İyi/güzel bulma	16	11,04	
		İşbirliğine yöneltme	15	10,35	
		Harika/mükemmel bulma	12	8,28	
		Önemli bulma	12	8,28	
		Enerjik Bulma (hareketli?)	10	6,89	
		Eğlenceli bulma	7	4,82	
		Mutluluk verme	6	4,14	
		<i>Olumlu Görüşler Toplam</i>	<i>134</i>	<i>92,41</i>	
	Olumsuz Görüşler	Yapamayacağını düşünme	4	2,76	
		Ne düşündüğünü bilmeme	3	2,07	
		Zorlayıcı bulma	2	1,38	
		Az/biraz beğenme	2	1,38	
		<i>Olumsuz Görüşler Toplam</i>	<i>11</i>	<i>7,59</i>	
			Toplam	145	

Ayrıca araştırmaya katılan öğrenciler, yazmaya yönelik ders ve materyallere ilişkin yapamayacağını düşünme (%2,76), ne düşündüğünü bilmeme (%2,07), zorlayıcı bulma (%1,38) ve az/biraz beğenme (%1,38) gibi olumsuz görüşler de bildirmişlerdir. Sonuç olarak kuantum öğrenme yaklaşımına göre yürütülen Türkçe derslerinin yazma becerisine yönelik bölümü için öğrencilerin % 92,41’lik bir çoğunluğu olumlu, %7,59’u ise olumsuz düşüncelere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci günlüklerinden alınan örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Haber yazarken araştırdığım için çok şey öğreniyorum. Mesela haber nasıl yazılır diye hiç düşünmemiştim ama zor oluyormuş. (Ö12).”, “Not ay çizdikten sonra yazınca daha iyi öğrendim. Yazınca daha iyi öğrendiğimi fark ettim. (Ö13).” (Öğretici bulma)

“Grup olarak yazmak hoşumuza gitti. Benim ekibim birlikte daha iyi yazdı herkes bir bölümü paylaştı yani. O yüzden öğretmenim beğendi çok mutlu olduk (Ö10).” “Birlikte çalışmaya iyice alıştık. Böyle daha iyi oluyor zaten (Ö17).” (İşbirliğine yöneltme)

“Yazma ödevlerinde sınıfın beni alkışlamasına mutlu oldum. Önceleri korkup okumak istememişim. İyi ki okudum bana göre (Ö8).” (Mutluluk verme)

“Bu kadar çok şeyi yazamayacağımı biliyorum. Benimki olmadı çok uzun olduğu için yazamadım ben de (Ö11).” (Yapamayacağını düşünme)

“Türkçe dersinde en sevmediğim yer bu (yazma). Şiir yazmak zor neden şiir yazdırıyorsunuz öğretmenim? (Ö3)” (Zorlayıcı bulma)

4.2.1.2. Kuantum öğrenme sürecine ilişkin öğrenci görüşleri

Kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla deney grubu öğrencileri arasından rastgele örnekleme yoluyla seçilen yedi öğrenci ile yapılan görüşme verilerinden yararlanılmıştır. Bu verilerin analizi sonucunda altı ana tema ortaya çıkmış olup bu temalar tablo 4.2.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.18: Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temalar

Görüşmelerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temalar
1.Öğrencilerin kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe dersleri ile diğer Türkçe dersleri arasındaki farklılıklar
2.Kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerinin faydaları
3. Kuantum öğrenme etkinliklerinin niteliği
4. Kuantum öğrenme ortamı
5.Kuantum öğrenmeye göre işlenen derslerin daha etkili olabilmesi için yapılması gerekenler
6.Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenen Türkçe Derslerinde karşılaşılan sorunlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe dersleri ile diğer Türkçe dersleri arasındaki farklılıklara ilişkin görüşlerine dair bulgular tablo 4.2.19’da verilmiştir.

Tablo 4.2.19: Öğrencilerin Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenen Türkçe Dersleri ile Diğer Türkçe Dersleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Görüşleri

Kodlar	f	%	Kişiler	n*
Eğlenerek öğrenmeyi sağlaması	6	85,7	GÖ2-GÖ3-GÖ4-GÖ5-GÖ6-GÖ7	7
Sıkıcı olmaması	6	85,7	GÖ1-GÖ3-GÖ4-GÖ5-GÖ6-GÖ7	7
Zengin görseller ve materyaller	5	71,4	GÖ2-GÖ4-GÖ5	7
Derslerin daha verimli geçmesi	4	57,1	GÖ3-GÖ4-GÖ6-GÖ7	7
Etkinliklerin ilgi çekici olması	4	57,1	GÖ1-GÖ3-GÖ4-GÖ6	7
Araştırmaya yöneltmesi	3	42,8	GÖ3-GÖ5-GÖ6	7
Öğrenci merkezli olması	3	42,8	GÖ2-GÖ3-GÖ6	7
Yeni bilgilerin daha kolay öğrenilmesi	3	42,8	GÖ3-GÖ6-GÖ7	7

*n: Görüşülen Öğrenci Sayısı

Tablo 4.2.19 incelendiğinde görüşme yapılan öğrencilerin %85,7 oranıyla en çok kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen derslerin eğlenerek öğrenmeyi sağlaması ve sıkıcı olmaması yönleriyle diğer Türkçe derslerinden farklı olduğu görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin %71,4’ü kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen derslerde diğer Türkçe derslerine göre daha zengin görseller ve materyaller kullanıldığını, %57,1’i derslerin daha verimli geçtiğini ve etkinliklerin ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğrencilerin % 42,8’i kuantum öğrenmenin öğrencileri araştırmaya yönelttiğini, öğrenci merkezli olduğunu ve bu yaklaşımla bilgilerin daha kolay öğrenildiğini düşünmektedir.

Öğrencilerin kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe dersleri ile diğer Türkçe dersleri arasındaki farklılıklara ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“...bu Türkçe dersleriyle bizim önceki dersler çok farklı. Hiç sıkılmadım ben önce sıkılırdım... Bir de hep konuları eğlenerek öğrendik ama dersler çabuk bitti... (GÖ3)”

“Bizim sınıf epey mutluymuştu derslerde. Ben hiç sıkılmadım bu derslerde. Resimler, videolar, hayvan sesleri en çok hoşuma gidenler. Karagözle Hacivat sahnesi, Not aylar, afişler bence harikaydı. (GÖ4)”

“Önceki derslerimizde hoca çok fazla anlatıyordu. Bunda bizi konuşturdu hep... Yani bence öğrencilerin derse daha çok katılmasını sağlıyor... Kitaptaki ve diğer derslerdeki etkinlikler çok sıkıcı bunda renkli renkli resimler, bulmacalar, oyunlar oluyor. Bu yüzden çok farklı. (GÖ2)”

“Ben okuldaki dersten sonra evde araştırma yapmıyordum. Sevmiyordum işte yani. Bu derste merak etmeye başladım kuzenlerime falan sordum, internete bakıyorum. Öyle öğreniyorum artık. Bu yönlerden farklı ve iyi derslerdi (GÖ6).”

Araştırmaya katılan öğrencilerin kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerinin öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.20: Öğrencilerin Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenen Türkçe Derslerinin Faydalarına İlişkin Görüşleri

Kodlar	f	%	Kişiler	n*
Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini kolaylaştırması	5	71,4	GÖ1-GÖ3-GÖ4-GÖ6-GÖ7	7
Derse katılımı arttırması	5	71,4	GÖ1-GÖ2-GÖ4-GÖ5-GÖ6	7
Öğrenmeyi kolaylaştırması	4	57,1	GÖ2-GÖ4-GÖ5-GÖ7	7
Türkçe dersine karşı motivasyonu arttırması	4	57,1	GÖ1-GÖ2-GÖ4-GÖ7	7
Kendini değerlendirme imkanı tanınması	3	42,9	GÖ1-GÖ3-GÖ6	7
Öğrenci-öğretmen etkileşimini arttırması	2	28,6	GÖ5-GÖ6	7

*n: Görüşülen Öğrenci Sayısı

Görüşmeye katılan öğrencilerin % 71,4'ü kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerinin en önemli faydasının “duygularını ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmelerini sağlaması” ve “derse katılımı arttırması” olduğunu bildirmişlerdir. Öğrencilerin % 57,1'i kuantum öğrenmenin Türkçe dersinde öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve derse karşı motivasyonu arttırdığını, % 42,9'u kuantum öğrenme ile kendini değerlendirme imkanı bulduklarını: %28,6'sı ise öğretmenle olan iletişimlerinin ve etkileşimlerinin arttığını düşünmektedir.

Öğrencilerin kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerinin faydalarına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda görülmektedir:

“Faydası çok oldu öğretmenim. Ben aklımdakileri daha kolay söylemeye başladım... Önceleri konuşurken heyecanlanıyordum bir şeyleri anlatamıyordum. Şimdi mesela o azaldı. Korkmadan cevap veriyorum, anlatıyorum ben... (GÖ4)”

“...Yani o zaman birkaç tane var hocam. Ben kitabın etkinliklerini yapmıyordum. Hepsi aynı oluyor diye. Şimdiki etkinlikleri hep yapmayı istiyorum... Daha kolay öğreniyorum gibi geliyor (GÖ5).”

“Çok faydası oldu... En çok faydası şunda oldu. Kendim yanlışlarımı buluyorum... Mesela yazdığım yazılardaki hataları kendim fark ediyorum. O yönden en faydalı oldu bende... Bir de öğretmenimle iyi anlaşıyorum. Bu dersler sayesinde kendime güvenim geldiği için oldu bu (GÖ6).”

Öğrencilere sorulan bir diğer soru kuantum öğrenme yaklaşımı temel alınarak hazırlanan Türkçe dersi etkinliklerinin niteliğine ilişkin düşünceleridir. Buna ilişkin bulgular tablo 4.2.21’te sunulmuştur.

Tablo 4.2.21: Öğrencilerin Kuantum Öğrenme Etkinliklerinin Niteliğine İlişkin Görüşleri

Kodlar	f	%	Kişiler	n*
Kitaptakilerden daha güzel olması	6	85,7	GÖ1-GÖ3-GÖ4-GÖ5-GÖ6-GÖ7	7
Görseller yönünden zengin, renkli ve dikkat çekici olması	6	85,7	GÖ2-GÖ3-GÖ4-GÖ5-GÖ6-GÖ7	7
Anlaşılır olması	4	57,1	GÖ2-GÖ3-GÖ6-GÖ7	7
İşbirliğini sağlaması	3	42,9	GÖ1-GÖ4-GÖ5-GÖ7	7
Beyni ve duyguları harekete geçirmesi	2	28,6	GÖ3-GÖ5	7
Kaliteli olması	2	28,6	GÖ2-GÖ6	7

*n: Görüşülen Öğrenci Sayısı

Öğrencilerin kuantum öğrenme etkinliklerinin niteliğine ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“ Öğretmenin bir kere etkinlikler çok renkli ve ilgi çekiciydi. Yani bizim kitaptakilerden güzeldi... Arkadaşlarla birlikte yaptığımız etkinlikler mesela afiş yapma, hikâye yazma onlar harikaydı. Önceleri anlayamıyordum bazılarıyla. Yani şimdi daha iyi anlaşıyoruz, birlikte çalışabiliyoruz arkadaşlarımla (GÖ5)”

“ Çok on numara kaliteli etkinliklerdi... Kitaptakileri genelde anlamıyordum hocam. Bunları iyi anlıyordum. (GÖ2)”

“Çok iyi niteliği bence öğretmenim. Teşekkür ederim çünkü mutlu oluyorum. Eskiden öbür derse (kaynaştırma) gitmek istiyordum. Şimdi bu ders oldu gitmek istemiyorum... (GÖ7).”

Öğrencilerin kuantum öğrenme yaklaşımına uygun olacak şekilde düzenlenen öğretim ortamına ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular tablo 4.2.22’de verilmiştir.

Tablo 4.2.22: Öğrencilerin Kuantum Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri

Kodlar	f	%	Kişiler	n*
Mutlu hissettirmesi	7	100	GÖ1-GÖ2-GÖ3-GÖ4-GÖ5-GÖ6-GÖ7	7
Motivasyonu arttırması	5	71,4	GÖ2-GÖ3-GÖ4-GÖ6-GÖ7	7
Sakinleştirmesi	5	71,4	GÖ1-GÖ3-GÖ4-GÖ5-GÖ7	7
Odaklanmaya yardımcı olması	4	57,1	GÖ2-GÖ5-GÖ6-GÖ7	7
Rahat hissettirmesi	3	42,9	GÖ1-GÖ2-GÖ5-GÖ6	7
Önemli hissettirmesi	2	28,6	GÖ2-GÖ6	7

*n: Görüşme Yapılan Öğrenci Sayısı

Öğrencilerin kuantum öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“ Bu derste okuduklarımla dinlediklerimi iyi anlıyorum. Dikkatli okuyorum galiba ve dinliyorum da. Eskiden dikkatim dağınıktı. Annem öyle diyordu bana. İlkokul öğretmenim de diyordu. Belki düzelmiştir... Bu derslerde benim düşüncelerime daha çok önem veriliyor mesela... (GÖ2)”

“Bence ortam çok iyiydi. Minderler, çiçekler, resimler, müzikler filan beni sakinleştiriyor. Heyecanım azalıyor gibi hissediyordum...(GÖ5)”

“...Oldu değişiklikler. Çok mutlu hissediyordum, stresli olmuyordum... Rahattım ondan tüm etkinlikleri yapmak istiyordum. (GÖ7)”

Tablo 4.2.23’te kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerinin öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri sunulmuştur.

Tablo 4.2.23: Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenen Türkçe Derslerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşler

Kodlar	f	%	Kişiler	n*
Öğrenmeyi kolaylaştırma	6	85,7	GÖ2-GÖ3-GÖ4-GÖ5-GÖ6-GÖ7	7
Başarıyı arttırma	4	57,1	GÖ1-GÖ3-GÖ4-GÖ5-GÖ6-GÖ7	7
Dikkat süresini arttırma	4	57,1	GÖ2-GÖ4-GÖ5	7
Türkçe dersini sevdirmeye	3	42,9	GÖ3-GÖ4-GÖ6-GÖ7	7
Öğrenme yollarını keşfetme	3	42,9	GÖ1-GÖ3-GÖ4-GÖ6	7
Heyecan ve stresi azaltma	3	42,9	GÖ3-GÖ5-GÖ6	7
Kalıcılığı sağlama	2	28,6	GÖ3-GÖ5	7

*n: Görüşme Yapılan Öğrenci Sayısı

Öğrencilerin kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerinin öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Benim heyecanımı azalttı öncelikle... Daha başarılıyım gibi hissettim. Etkinliklerde ve derste başarıyı arttırdı. Daha dikkatli olmamı sağladı bu dersler öğretmenim. Bir de öğrendiklerimi unutmuyorum her etkinliği hatırlıyorum yani şu anda...(GÖ3)”

“Ben mesela uzun süre okuma yapamıyordum, uzun yazı yazmak istemiyordum önceden. Şimdi korkmuyorum. Sıkılmıyorum uzun olunca yani. Nasıl öğreneceğimizi anladım bazı konuları. Örnek olarak çalışırken resim çiziyorum daha iyi hatırlıyorum. Renkli kalemlerle yazmak iyi mesela... O yüzden beni iyi etkiledi bu şekil ders... (GÖ4)”

“Bu dersler bana Türkçe dersini sevdirdi. Önceleri sıkıcı geliyordu. Resim, beden onları seviyordum en çok. Şimdi derste resim yapıyoruz, oyun oynuyoruz, şarkı dinliyoruz. Strese girmekten kurtuldum... (GÖ6)”

Tablo 4.2.24’te kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4.2.24. Kuantum Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenen Türkçe Derslerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kodlar	f	%	Kişiler	n*
Sürenin yetişmemesi	5	71,4	GÖ2-GÖ3-GÖ4-GÖ5-GÖ6-GÖ7	7
Ses ve hareketin çok olması	4	57,1	GÖ1-GÖ3-GÖ4-GÖ5-GÖ6-GÖ7	7
Akran baskısı/ bazı öğrencilerin ön plana çıkma isteği	2	28,6	GÖ2-GÖ4-GÖ6	7
Teknik sorunlar	2	28,6	GÖ3-GÖ4-GÖ6-GÖ7	7
Sınıfın küçük olması	2	28,6	GÖ1-GÖ3-GÖ4-GÖ6	7

*n: Görüşme Yapılan Öğrenci Sayısı

Öğrencilerin kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Bazı arkadaşlar ben de dâhil çok yerimizde duramıyoruz o sorun oluyor. Ders kaynıyordu öyle ayakta olunca o kötüydü... Sınıf küçük o dar geliyor çiçekler var resimler var büyük sınıf olsa iyi olurdu. (GÖ1)”

“Çok sorun yoktu aslında ama süre yetmiyordu onu hatırlıyorum. O da sorun oluyor tabi ki. Bir de akıllı tahtada açılmıyordu resimler sizin bilgisayarınızdan bakınca zor oluyordu öyle şeyler var... (GÖ3)

“Bazı arkadaşlar çok konuşuyor zaten sınıf küçük ses çok oluyor. Yapmadan parmak kaldırıyorlar o beni kötü etkiliyor genelde... Sonra süre az oluyordu bazı etkinlikleri zor tamamladık. Ben de yavaş yazıyorum o yönden sorun yaşadım... (GÖ6)”

BÖLÜM 5

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde 5. sınıf Türkçe dersinde Kuantum Öğrenme Yaklaşımının nasıl uygulanabileceğini ortaya koymak ve bu yaklaşımın öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik kaygı ve tutumları üzerindeki etkisini belirleme amacı doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmada elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar alan yazındaki çalışmalar dikkate alınarak değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada kuantum öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yönelik tutum ve kaygıları üzerindeki etkisi, öğrencilerin kuantum öğrenmeye ilişkin görüşleri ve kuantum öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde uygulanma süreci ele alınmış olup ulaşılan sonuçlar ve tartışma şu şekildedir:

Araştırmada ilk olarak Türkçe dersinde uygulanan kuantum öğrenme yaklaşımının öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ön test son test ve erişim puanlarının ortalamalarına bakılmıştır. Bu testlerden elde edilen sonuçlara göre Türkçe derslerinde kuantum öğrenme yaklaşımına göre uygulanan öğretim, deney grubu öğrencilerinin dinleme, konuşma ve yazma tutumlarında olumlu yönde anlamlı farklılık meydana getirmiştir. Öğrencilerin okuma becerisine yönelik tutumlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Vos-groenendal (1991), Kerr (1997), kuantum öğrenmenin tutumlar üzerinde olumlu etkisi olduğunu, Çırak (2016), öğrencilerin daha iyi performans göstererek ve kendilerine olan güvenleri artmasını dolayısıyla öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Güllü (2010), (Aydın, 2018) kuantum öğrenmenin orta öğretim kademesindeki öğrencilerin öğrenme istekleri üzerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Çakır (2013), Acat ve Ay (2014), Alaca (2014), Şimşek (2016), Karamustafaoğlu (2018) çalışmalarında kuantum öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Ay (2010), kuantum öğrenmenin kendine özgü teknikleri, müzik kullanımı, öğrenmeyi kutlama ve öğrenme çevresi gibi

özellikleriyle fen bilgisi dersine karşı öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Kalçık (2018), Baran (2003), derse karşı olumlu tutumların hafızanın güçlenerek kayıtların kolaylaştırılmasını sağladığını belirtmektedir. Dolayısıyla kuantum öğrenmenin tutum üzerindeki olumlu etkileri öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine de katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra Şöhretli (2014), Yilgen (2014) ise kuantum öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine; Girit (2011) ise matematik dersine karşı tutumlarını etkilemediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerin okuma tutum ölçeği ön test, son test ve erişim verileri ortalamaları arasında fark olsa da bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin okuma tutum puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşmamasının, öğrencilerin ders sonunda tuttıkları günlüklerde de belirtildiği gibi okuma becerisine yönelik metinlerin sıklıkla Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden seçilmesi nedeniyle özgün metinlerin kullanılmamasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Ancak her ne kadar öğrencilerin okuma tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşmasa da puanlarda bir artış söz konusudur. Okuduğunu anlama küçük yaşlardan itibaren okuma eyleminin düzenli olarak yapılmasıyla gelişen bir durum olduğundan sekiz haftalık bir sürenin okuma becerisinin geliştirilmesi açısından için yetersiz olabileceğinden okuma tutum ölçeği ön test, son test ve erişim puanlarında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiş olabilir.

Türkçe derslerinde kuantum öğrenme yaklaşımına göre uygulanan öğretim ile öğrencilerin dinleme, konuşma ve yazma kaygı ölçeği ön test, son test ve erişim puanlarında deney grubu lehine olumlu yönde anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Öğrencilerin okuma becerisine yönelik kaygılarına bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin kaygılarında bir azalma söz konusu olsa da anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Demir (2006), Hanbay (2009), Girit (2011), Çakır (2013), Acat ve Ay (2014), Altın (2018) yaptıkları çalışmalarda kuantum öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kaygılarını azalttığı ve psikolojik durumlarına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Güllü (2010), öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslere ilgili kaygılarıyla nasıl baş edeceklerini öğrendiklerini; Altın (2008), kuantum öğrenme yaklaşımına uygun olacak şekilde yürütülen programın, öğrenci davranışlarına olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Buna karşın Yalçıntaş (2019), kuantum öğrenmenin öğrencilerin fen bilimleri dersine, Ünal (2019) ise sosyal bilgiler dersine yönelik kaygı düzeylerini değiştirmediği sonucuna

ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışmalar fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gerçekleştirildiği için Türkçe öğretimi alanında yapılan bu çalışmayla farklı sonuçlar elde edilmiş olabilir. Nitekim kuantum öğrenme yaklaşımı bir dil öğretim yöntemi olan suggestopediadan ortaya çıkmıştır. Suggestopedia, akla ve/veya bilince dayalı olmayan etkileri denetim altına alıp öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde yeniden yönlendirmeyi amaçlayan, olumlu öğrenme psikolojisi sayesinde öğrenmenin daha kolay gerçekleşeceği savunulduğu bir yöntemdir (Hengirmen, 2006; Doğan, 2012: 306). Ayrıca Lozanov (1978); Lozanov and Gateva (1988), Larsen ve Freeman (1986), Bancroft (1978), Richards and Rodgers (1992), Adamson (1997), Ramires (2003), Rahim (2010) suggestopedia yönteminin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle kuantum öğrenme yaklaşımına göre gerçekleştirilen öğretim dil öğretiminde daha etkili sonuçlar ortaya koyabilir.

Kuantum öğrenmenin uygulama aşamasındaki bulgulara göre haftalar ilerledikçe öğrenciler düşünmeye, sorgulamaya ve bilgileri kolayca öğrenmeye başlamışlar, hata yapma ve eleştirilme korkusundan uzaklaşmışlar, öğrenme yollarını keşfederek etkinliklerin yapılmasında hız kazanmışlardır. Bu sonucu destekleyen araştırmalarında Gürel (2017), kuantum öğrenmenin öğrencilerin kendilerini tanımalarına katkıda bulunduğunu, Ay (2010) kuantum öğrenme yaklaşımının öğrencilere kendi kendine öğrenme becerisi kazandırdığını ortaya koymuşlardır. Bu sonucun ortaya çıkmasındaki en önemli etkenlerden biri kaygı ve stres unsurunun azaltılmasıdır. İşcan (2011: 1284) kaygı ve stresin en aza indirgenmesinin öğrencilerin kendilerini özgür hissetmelerini sağladığını ve yanlış cevap verme korkusundan kurtulan öğrencilerin öğrenme potansiyelinin farkına vardığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla kuantum öğrenme yaklaşımı öğrencilerin kendilerini tanımalarına, öğrenme yollarını keşfetmelerine katkıda bulunmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerindeki etkinlikler, öğrencilerin dikkatlerini çekip merakını uyandırmış, öğrencileri isteklendirmiş, sorgulama ve araştırmaya yönlendirmiş ve dersi eğlenceli hâle getirmiştir. Deporter ve Hernacki (1992)'ye göre kuantum öğrenmenin öğrenciler üzerindeki en önemli etkisi onların merak duygusunu beslemesi, derse katılımlarının artırması ve eğlenmeleridir. Öğrenciler, uygulamanın ilk haftalarında derse katılımında çekimser davranırken özellikle dördüncü haftadan sonra sınıfın büyük

bir çoğunluğu derse katılmaya başlamış, yedinci hafta itibariyle derse tam katılım sağlanmıştır. Bu durumun öğrencilerin kuantum öğrenme sürecine alışması, kaygılarının ve streslerinin azalması ile yakından ilişkili olduğu öğrenci ve araştırmacı görüşleriyle de ortaya konulmuştur. Dolayısıyla araştırmada elde edilen veriler değerlendirildiğinde kuantum öğrenme sürecinin en az altı haftalık bir süreci kapsamaması gerektiği düşünülmektedir.

Kuantum öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen derslerde kullanılan etkinlik ve materyallere yönelik öğrenci görüşlerine bakıldığında öğrencilerin genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte ders kitaplarındakilere benzer etkinliklerin kullanıldığı etkinliklerde olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin ders kitaplarındakine benzeyen etkinlikleri sıradan ve zorlayıcı buldukları ve etkinliklere katılım konusunda isteksiz oldukları görülmüştür. Benzer şekilde Altın (2018) öğrencilerin ders kitaplarındaki dinleme metni ve yazma etkinliklerini yapmada zorlandıkları, Bahçeci ve Yaşar (2007) da benzer şekilde ders kitaplarının öğrenciler tarafından sıkıcı bulunduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu bağlamda Yıldız (2003), ders kitaplarının sıkıcılıktan kurtarılması için öğrenci ihtiyaçlarını cevap verebilecek şekilde güncellenmesi gerektiğini önermiştir. Bu sonuca ulaşılmasının ardından eylem planlarında düzenleme yapılarak uygulamanın dördüncü haftasından itibaren ders planları, kitaptaki metin ve etkinliklerden bağımsız bir şekilde hazırlanmıştır. Nitekim bu etkinlikler öğrenciler tarafından daha çok benimsenmiş ve derse katılım yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe dersleri eğlenceli olması, kolay olması, akılda kalması ve iletişimi artırması yönünden öğrenciler tarafından olumlu bulunmaktadır. Demir ve Gedikoğlu (2007), Arı ve Alaca (2015), Altın (2018) kuantum öğrenmenin öğrencilerin derse, okula ve öğrenmeye ilişkin düşüncelerinde olumlu yönde değişimler meydana getirdiğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Demir (2006), öğrencilere kuantum öğrenme seminerleri vermiş ve seminere katılan öğrencilerin okula, derse ve öğrenmeye ilişkin düşüncelerinde olumlu değişmelerin meydana geldiğini, öğrencilerin özgüven, sorumluluk ve yaratıcılık duygularının artarak kendilerini daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Kalçık (2018) da benzer şekilde kuantum öğrenmenin öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Fenar (2021), kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kuantum öğrenmeye karşı olumlu bakış

açısına sahip olduklarını, yaklaşımın öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olup kuantum öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse karşı olumlu duygular geliştirmelerini sağladığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin kuantum öğrenme sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin süreçten zevk alarak hızlı ve çabuk öğrendikleri görülmüştür. Alan yazındaki birçok araştırmada bu sonuçla örtüşen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Barlas, 2002; Demir ve Gedikoğlu, 2007; Acat ve Ay, 2014; Çakır ve Arıkıl, 2012; Kanadlı, Ünal ve Karakuş, 2015; Karamustafaoğlu, 2018). Bunun yanı sıra araştırmada kuantum öğrenme ortamının öğrencileri mutlu, sakin ve rahat hissettirdiği, sakinleştirdiği, öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı, derse odaklanmaya yardımcı olduğu ve kendilerini önemli hissetmelerini sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçla benzer bir sonuca Çırak, 2016 yılında kuantum öğrenme döngüsüne göre işlediği matematik derslerinde ulaşmıştır. Çırak, araştırmasında kuantum öğrenme yaklaşımının öğrencilerin matematik dersine yönelik motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Vos-Groenendal (1991) araştırmasında kuantum öğrenme seminerine katılan öğrencilerin motivasyonlarında artış sağlandığını; Barlas (2002), kuantum öğrenme eğitimi alan öğrencilerin daha iyi performans gösterdiğini ve öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla kuantum öğrenme yaklaşımı, öğrenci öğretmen etkileşimini arttırmış, öğrencilere kendilerini değerlendirme imkânı tanımış, öğrenmeyle birlikte duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini kolaylaştırmış, öğrencilerin Türkçe dersine karşı motivasyonlarını ve derse katılımlarını arttırmıştır.

Kuantum öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen derslerde kullanılan etkinlik ve materyallere yönelik öğrenci görüşlerine bakıldığında öğrencilerin dinleme becerisi için %86,59, konuşma becerisi için %87,49, yazma becerisi için %92,41 oranında olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Okuma becerisine yönelik etkinlik ve materyaller için ise olumlu (%48,96) ve olumsuz (%51,04) görüşler birbirine yakın olsa da olumsuz görüşlerin daha ağır bastığı görülmektedir. Araştırmadaki okumaya yönelik tutum ve kaygı testlerinden elde edilen sonuçlarla derslerde kullanılan etkinlik ve materyaller hakkındaki görüşlerin birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Kuantum öğrenme yaklaşımına uygun olarak düzenlenen etkinlik ve materyaller genel olarak beğenilmiş ve öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Ancak öğrencilerin en çok yazma

becerisine yönelik etkinlik ve materyalleri beğendikleri, yazma etkinliklerine katılımlarının yüksek düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla kuantum öğrenme yaklaşımı, özellikle yazma becerisi üzerinde olumlu yönde etki etmiştir.

Kuantum öğrenme materyalleri derse olan dikkati artırmakta, geleneksel yönteme göre daha başarılı ve etkili sonuçlar elde edilmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca kuantum öğrenme sınıf içerisinde işbirliğini ve iletişimi artırmakta, öğrencilerin sorumluluk alma becerisi kazanmalarına destek olmaktadır. Hanbay'ın (2009) araştırması bu sonucu destekler nitelikte olup kuantum öğrenme yaklaşımı ile yürütülen derslerde kullanılan materyallerin öğrenciler tarafından beğenildiği ve böylelikle derslerin sıkıcılıktan kurtulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler, kuantum öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinlik ve materyalleri kaliteli, anlaşılır, kaliteli, görseller yönünden zengin, renkli ve dikkat çekici bulmuşlardır. Ayrıca kuantum öğrenmenin işbirliğini sağladığı, beyni ve duyuları harekete geçirdiği, yazmayı ve konuşmayı sevdirmediği ve dolayısıyla uygulama sürecindeki etkinlikleri daha önceki derslerde yaptıkları etkinliklerden daha güzel buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Texas Üniversitesinde yapılan bir araştırmada insanların okuduklarının %10'unu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem 184 duyduklarının %50'sini, görüp, işittikleri ve söylediklerinin %80'ini, görüp, işitip, dokunup söylediklerinin ise %90'ını hatırladığı belirtilmektedir (Kinder, 1973, akt. Demirel, Seferoğlu, ve Yağcı, 2004). Dolayısıyla duyu organları ders sürecine ne kadar katılırsa o kadar etkili bir öğrenme gerçekleşecektir. Kurudayıoğlu da Türkçe derslerindeki (2003) etkinliklerin öğrencilerin adeta bir oyun havası içinde sıkılmadan öğrenmelerini sağlayıcı nitelikte olması gerektiğini düşünmektedir. Süreçte kullanılan kuantum öğrenme etkinlik ve materyallerinin duyuları harekete geçirmesi yönüyle gerek bu çalışmada gerekse alan yazındaki diğer çalışmalarda (Girit, 2011; Demirboğa, 2014; Yilgen, 2014; Şimşek, 2016) öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerini etkinliklerin ilgi çekiciliği, yeni bilgilerin kolay öğrenilmesi, derslerin daha verimli geçmesi, araştırmaya yöneltmesi, öğrenci merkezli olması, sıkıcı olmaması, zengin görsel ve materyaller kullanılması ve eğlenerek öğrenmeyi sağlaması yönleriyle daha önce işledikleri Türkçe derslerinden farklı bulmuşlardır. Bunun için mümkün olduğunca farklı ve öğrencinin rahatlıkla katılabileceği nitelikte uygulamalara yer verilmesi, öğretmenin öğrencilerin

ihtiyaç ve ilgilerini yakından tanımaları önemlidir. Nitekim Çiftçi (2009), İngilizce dersinde kuantum öğrenme yaklaşımının kullanılmasına yönelik yaptığı araştırmasında dersi işleyen öğretim elemanlarının ancak araştırma sonucunda bazı öğretim elemanlarının bu noktayı önemli görmedikleri için kuantum öğrenme yaklaşımının derslerde tam anlamıyla uygulanamadığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla kuantum öğrenmede öğrencilerin yakından tanınması ve ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması öğrencilerin derse karşı olumlu duygular beslemesini sağlamakta ve derse katılımlarını arttırmaktadır.

Kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında öğrencilerin en çok derslere yaşanan süre yetersizliğini (% 71,4) sorun olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerinde karşılaşılan diğer sorunlar, bazı öğrencilerin ders boyu öne çıkma isteği (%57,1), materyallerin kullanımı esnasında meydana gelen teknik sorunlar (28,6), ortamda ses ve hareketin çok olması (%28,6) ve sınıfın küçük olması (28,6) olarak ortaya çıkmıştır. Demirboğa (2014) ve Şöhretli (2014), çalışmayla benzer şekilde kuantum öğrenme yaklaşımının zaman alıcı olduğunu, kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu ve materyallerin ek yük getirdiğini ortaya koymuşlardır.

Bütün bu sonuçlardan hareketle kuantum öğrenme yaklaşımında resimler, videolar, materyaller aracılığıyla dersin somutlaştırılmasına yönelik aşamalar önemli yer tutmaktadır. Dolayısıyla temel dil becerilerinin öğretiminde kullanılabilecek uygun bir yaklaşım olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe derslerinin kuantum öğrenme yaklaşımına uygun olacak şekilde işlenmesi öğrenme üzerinde olumlu yönde etki edecektir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları ve sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler “Uygulama Sürecine Yönelik Öneriler” ve “Araştırmacılara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır.

5.2.1. Uygulama Sürecine Yönelik Öneriler

Çalışma sonucunda elde edilen bulgu ve sonuçlar incelendiğinde kuantum öğrenme yaklaşımdaki uygulama sürecine yönelik şu önerileri yapmak mümkündür:

- Bu araştırmada kuantum öğrenme yaklaşımına yönelik uygulama süreci 8 hafta ile sınırlı tutulmuştur. Daha uzun süreli çalışmalar yapılarak yaklaşımın geniş süreçteki etkileri saptanabilir.
- Örneklem olarak bir okuldan deney ve kontrol grubu olmak üzere iki sınıf seçilmiştir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda farklı okullardan denk gruplar seçilerek örneklem çeşitlendirmesi yapılabilir.
- Bu araştırmada araştırmacı kendisi öğretim sürecini yönetmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda Türkçe öğretmenlerine kuantum öğrenme yaklaşımının kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler verilerek uygulayıcı olmaları sağlanabilir. Böylelikle temel dil becerilerinin öğretiminde olumlu sonuçlar ortaya koyan bu yaklaşımı derslerinde kullanmaları yararlı olabilir.
- Ders kitaplarından etkinlikler kullanılacaksa bile günlük yaşamla ilişkilendirme, dersin resim, video, karikatür, müzik gibi yardımcı materyallerle zenginleştirilmesi daha yararlı olabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Çalışma sonucunda elde edilen bulgu ve sonuçlar neticesinde konu hakkında çalışma yapacak olan araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

- Kuantum öğrenme yaklaşımının en çok yazma becerisi üzerinde etkili olduğu sonucundan hareketle bu yaklaşımın yazma becerisine yönelik uygulamalardaki etkililiği araştırılabilir.
- Bu araştırmada kuantum öğrenmenin kaygı ve tutum üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ancak süreçte kuantum öğrenmenin öğrencilerin ders sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle baş edebilmelerine ve fikirlerini, davranışlarını organize etmelerine imkân verdiği görülmüştür. Bu nedenle kuantum öğrenme yaklaşımının Türkçe dersi öz yeterlik, öz farkındalık, öz düzenleme, vb. beceriler üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Bu araştırmada kuantum öğrenmenin ortaokul Türkçe dersinde uygulanabilirliği araştırılmıştır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda ilkokul Türkçe dersinde kuantum öğrenme yaklaşımının kullanılmasını uygulanabilirliği araştırılabilir.
- Bu araştırma 5. sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanmıştır. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler için de benzer araştırmalar yapılarak kuantum öğrenmenin tüm sınıf düzeylerindeki etkisi karşılaştırılabilir.

- Kuantum öğrenme yaklaşımının farklı derslerdeki etkililiğini sınılamaya yönelik nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abdullah, Y. (2012) Teaching Reading Using Quantum Teaching and Quantum Learning Method At Sman 1 Cibeber Cianjur. STKIP Siliwangi Bandung. <http://publikasi.stkipsiliwangi.ac.id/karya-ilmiah-mahasiswa/teaching-readingusing-quantum-teaching-and-quantum-learning-method-at-sman-1-cibebercianjur/> (Erişim Tarihi: 24.12.2014).
- Acat, M.B. ve Ay, Y. (2014). An Investigation the Effect of Quantum Learning Approach on Primary School 7th Grade Students' Science Achievement, Retention and Attitude. Educational Research Association The *International Journal of Research in Teacher Education*, 5(2), 11 – 23.
- Adamson, C. (1997). Suggestopedia. *The Language Teacher Online*. ErişimAdresi: https://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/feb/suggest.html (Erişim Tarihi: 01.06.2021)
- Akbıyık, C. (2007). *Sınıf ve Bilgisayar Ortamına Dayalı Hızlandırılmış Öğrenme'nin Tutum, Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akçay, A. (2009). *Webquest (Web Macerası) Öğretim Yönteminin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Akgül, A. ve Çevik, O. (2005). *İstatistiksel analiz teknikleri Spss'te işletme yönetimi uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Akın, E. (2015). *Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi: Muş İli Örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.
- Akpınar, B. ve Aydın, K.(2009). Kuantum paradigmasının eğitim programlarına yansımaları, *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 300–311.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Aktaş, E. (2006). *Kubaşık Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanması ve Sonuçları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım. Kompozisyon sanatı, konuşma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 37-48.
- Alaca, Ö. (2014). *Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Fen Bilimleri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığı Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Albayrak, L. (2006). *Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanması ve Sonuçları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Alder, H. (1998) *NLP el kitabı*. Çev.: Zarife Biliz. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Altan, M. Z. (1999). *Çoklu zekâ kuramı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(17), 105-117.
- Altın, M. (2018). *Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Becerisi, Konuşma Kaygısı ve Öz-Yeterliği Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altın, M. ve Saracaloğlu, S. (2020). Öğretimde yaklaşımlar ve eğitime yansımaları içinde Ed. Saracaloğlu, S., Akkoyunlu, B. ve Gökdaş, İ. Ankara: PEGEM Akademi
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202-219.
- Alyıldız Uğurlu, A. (2019). *Jensen'in Beyin Temelli Öğrenme Modeline Dayalı Etkinliklerin İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Anonim, (2019). <https://aklinizikesfedin.com/uclu-beyin-teorisi-uc-insan-bir-beyin/>
Erişim Tarihi: 03.02.2021.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Armstrong T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria-Virginia: ASCD.
- Asmaz, A. (2019). *John Dewey'in İlerlemeci Eğitim Felsefesine Dayanan Öğrenci Merkezli Eğitimin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarısına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.
- Aşçı, A. U. (2019). *Oyun Temelli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kırşehir.
- 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*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ayata, (2020). Tarihten günümüze müzik ve matematik ilişkisi. *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*, 5 (9). DOI Number: <http://dx.doi.org/10.46872/pj.187>
- Aydın, E. (2018). *Kuantum Yazma Tekniğinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerileri ve Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ağrı.
- Aytaç, S. (2000). İş yaşamında başarının sırrı: Nlp tekniği. *İş, güç, endüstri ilişkileri ve insan kaynakları dergisi*, 2 (1). <http://www.isguc.org/?p=article&id=84&cilt=2&sayi=1&yil=2000>
- Ayvaz Tuncel, Z. (2010). *Kuantum öğrenme*. Demirel, Ö. (Ed.). (2010). *Eğitimde yeni yönelimler*. Pegem Akademi: Ankara.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakır, B. (2017). *Ortaokul 7. Sınıf Matematik Dersinde Kuantum Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Biliş Ötesi Öğrenme Stratejilerine ve Problem Çözme Becerilerine*

- Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Bancroft, W. J. (1978). The Lozanov method and its American adaptations. *Modern Language Journal*, 62(4): 167-175.
- Baran, Z. (2003). *Hafıza gücünüzü keşfedin*. İzmir: Bilgivizyon Yayınları
- Barlas, L., Campbell A. & Weeks H. (2002). *Quantum Learning Effects On Student Attitudes Toward Learning And Academic Achievement* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aurora University, Chicago.
- Baş, H. Z. (2002). *Drama yöntemiyle Türkçe eğitimi*. Ankara: Uzerler Matbaacılık.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baum, S., Viens J., & Slatin, B.. (2005) *Multiple intelligence in the classroom: A teacher's toolkit*. New York: Teacher College Press.
- Benn, W. (2003). *Evaluation Study Of Quantum Learning's Impact On Achievement In Multiple Settings* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Department of Education, California University: California.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Matematik Kaygısı, Genel Başarı ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi: İstanbul.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği ile Kullanılan Hikâye Haritası Yönteminin Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.
- Bölükbaş, B. (2004). *Yansıtıcı Öğretimin (Reflective Teaching) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Budd, J. W. (2004). Mind maps as classroom exercises. *The Journal of Economic Education*, 35(1), 35-46.

- Bulut, A. (2018). *7. Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanan Aktif Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Tokat.
- Bümen, T. N. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuram (3. Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Caine, R. N. & Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme*. Ülgen G. (Çev), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi
- Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 203-212.
- Carnegie, D. (1995). *Etkili konuşmanın çabuk ve kolay yolu*. İstanbul: Mert Yayıncılık.
- Carolyn, R. P. (1997). Brain-Based learning and students. *The Education Digest An Arbor*, 63(3), 10-15.
- Celce-Murcia, M., & McIntosh, L. (1991). *Teaching English as a second or foreign language (3.rd edition)*. Boston: Heinle & Heinle.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Cherniss, C. (2000). *Emotional intelligence: What it is and why it matters*. Rutgers University, Graduate School of Applied and Professional Psychology.
- Clark, M. L. (2001). Suggestopedia: Then And Now. Has It Changed? *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, University of Southern California, Los Angeles.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı (Psikolojinin temel kavramları)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağlar, E. (1996). *Kaygının kalp atım hızı üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çağlı, A. (2019). *Türkiye'de Kuantum Öğrenme Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çakır, C. (2013). *İlköğretim 8. Sınıf Düzeyinde Maddenin Yapısı ve Özellikleri Ünitesinin Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Öğretimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Çakır, C., ve Arıkkıl, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf düzeyinde kimyasal tepkimeler konusunun kuantum öğrenme modeline dayalı olarak öğretimi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çam Türkan, Ç. (2020). *6. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yöntemini Kullanmanın Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Çayır Alihanoğlu, N. B. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileriyle İlgili Deneysel Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı vVe Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Çakır, C. ve Arıkkıl, G. (2012) İlköğretim 8. Sınıf Düzeyinde Kimyasal Tepkimeler Konusunun Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Olarak Öğretimi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Çelik, Y. (2017). *Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çengelci, T. (2005). *Sosyal Bilgiler Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çırak, S. (2016). Kuantum Öğrenme Döngüsü ile Desteklenen Harmanlanmış Öğrenmenin Öğretmen Adayları Perspektifinden Q Metodu ile İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35). 34-55.
- Çiftçi, E. (2009). *An Evaluation of Gazi University English Preparatory Classes in Terms of Quantum Teaching Model* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.
- Dash, D. P. (1999). Current debatesin action research. *Systemic Practice and Action Research*, 12 (5). 457-492.
- Demir, S. (2003). Kuantum öğrenme. Türkiye Zekâ Vakfı-MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri*, 17-18.
- Demir, S. (2006), *Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaöğretim Düzeyinde Öğrenci Başarısına Etkisi (Gaziantep Örneği)* (Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep Üniversitesi.
- Demir, S., ve Gedikoğlu, T. (2007). Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkisi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-9.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2). 177-192.
- Demirci, C., ve Etyemez Demirboğa, S. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kuantum öğrenme anlayışına ilişkin görüşleri. *VI. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Kitabı içinde* (s.257-272). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Demirel, E. T., Düşükcan, M., ve Ölmez, M. (2011). Çoklu zekâ alanlarının girişimcilik davranışına etkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 97-105.
- Demirel, Ö. (1996), *Türkçe programı ve öğretimi*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: M.E.B Basımevi.
- Demirel, Ö., Arseven, A., Kontaş, H., Yurtluk, M., Yalın, M., Turan, S., ve Ayvaz, Z. (2004). Kuantum öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi: Malatya.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S., ve Yağcı, E. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2007). *ELT methodology (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Deporter, B. & Hernacki M. (1992). *Quantum learning: unleashing the genius in you*, New York: Dell Publishing Group.
- Deporter, B., Reardon M. & Nourie S. S. (1999). *Quantum teaching-teaching orchestrating student success*. New York: Viacom Company.
- Deporter, B. (2000). *The 8 keys of excellence- prin ples to live by*. Oceanside, California: Learning Forum Publications.
- Deporter, B. (2007a). *Quantum memorizer*. California: Learning Forum Publications.
- Deporter, B. (2007b). *Quantum note-taker*. California: Learning Forum Publications.
- Deporter, B. (2007c). *Quantum thinker*. California: Learning Forum Publications.
- Deporter B., & Hernacki, M. (1992). *Quantum learning: Unleashing the genius in you*. New York: Dell Publishing Group.
- Dereköy, A. (2014). *Türkçe Dersinde Çoklu Zekâ Kuramının Kullanılmasının Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarı Durumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Dönmez, B. (2017). *7. Sınıf Türkçe Dersinde Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw) Kullanımının Öğrencilerin Tutum, Erişi, Öz-Düzenleme Becerileri Ve Bilginin Kalıcılığına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme? (2. Baskı)*. Pegem Akademi: Ankara.
- Eagly, A. H. ve Chaiken, S. (1984). Cognitive theories of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 17, s. 268- 359), New York: Academic Press.
- Ekici, G. (2013). *Kuantum öğrenme yaklaşımı*, Ekici, G. (Editör) *Yeni Öğrenme- Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri içinde* (462-506). Ankara: Pegem Akademi.

- Er, S. (2010). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Ergenç, İ. (1995), *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*, Ankara, Simurg Yayıncılık.
- Erkoç, S. S. (2019). *Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Fen Eğitiminin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Amasya.
- Etyemez Demirboğa, S. (2014). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kuantum Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Fenar, A. (2021). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Kuantum Öğrenme Modeline Göre İşlenmesine Yönelik Bir Karma Yöntem Araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*, Stanley Thornes Ltd., U.K.
- Ford, K. W. (2016). *101 soruda kuantum* (Çev. Gönüleşen, B.). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*. 15(8), 4-9.
- Gardner, H., (2005). *The development and education of the mind: the selected works of howard gardner*. Routledge: London And New York.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.
- Girgin, Y. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Kavram Haritası Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine*

- Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Girit, D. (2011). *Kuantum Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematiğe İlişkin Tutum, Kaygı Düzeyleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Given, B. K. ve Deporter B. (2015). *Excellence in teaching and learning*. Learning Forum Publications: Little Island, Co. Cork.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 179-195.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Görgün, S. (2010). *Türkçe Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Güçlü, M. (2019). Çoklu zekâ kuramının yabancı dil derslerindeki kullanımı üzerine genel bir değerlendirme. *ERPA International Congresses on Education*. 24-29. Sakarya, Türkiye. Erişim adresi https://www.researchgate.net/profile/Goekhan-Senguen/publication/348135481_erp-2019_book-of-proceedings_08-08-2019_15d4be9c340974/links/5fef9cfa299bf1408864b306/erp-2019-book-of-proceedings-08-08-2019-15d4be9c340974.pdf#page=35
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (2. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güler, M., ve Yazıcı, M. (2018). Kuantum öğrenme yaklaşımını benimseyen çalışmalara yönelik bir tematik içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 93-108.
- Güllü, A. (2010). *Kuantum Öğrenme Modelinin Orta Öğretim Düzeyinde Öğrenci Başarısına Etkisi (Konya Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gümüş, O. (2006). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersi Hedeflerinin Kazandırılması ve Öğrenci Başarısına Etkisi*

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 1-27.
- Gürel, E., ve Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3(11).
- Gürel, İ. (2017). *Kuantum Öğrenme Modelinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik ve İletişim Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Hanbay, O. (2009). Kuantum öğrenme temelli öğreterek öğrenme yönteminin ikinci 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.
- Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kırıkkale.
- Harris, K., Marcus, R., McLaren, K., & Fey, J. (2001). Curriculum materials supporting problem based teaching. *School Science and Mathematics*, 101(6), 310-318.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hoerr, T. R. (2000). *Becoming a multiple intelligences school*. USA, ASCD.
- Huda, N (2013). Teaching descriptive paragraph writing through quantum teaching model. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 2(12), 1 – 10.
- İbrahimağaoğlu Balcı, F. (2019). *Örnek Olay Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü: Trabzon.
- İşcan, A. (2011). Yabancılarla Türkçe öğretiminde suggestopedia'nın kullanımı. *Turkish Studies*, 6 (1), 1281-1286.

- İşcan, A. (2015). *İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar. Konuşma Eğitimi* Ed. A.Kılınç, A. Şahin (2.baskı) içinde (1-27). Ankara: Pegem Akademi.
- İşeri, K., & Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 17-35.
- Kalçık, F. (2018). *Öğrenci Koçluğu Destekli Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kanadlı, S., Ünal, K. ve Karakuş F. (2015). Kuantum öğrenme modelinin akademik başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 136-157.
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe Dersinde Farklaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Kullanılması: Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Karamustafaoğlu, O. (2018). ‘Are mass and weight the same?’ activity developed based on quantum learning model and teachers’ opinions. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 4(1), 36-40.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Karatay, H. (2014). *Yazma eğitimi içinde* (Ed. Özbay, M.) Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C. (1996). Anadili eğitimi. *Ana Dili Dergisi*, 1, 15-19.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayıncılık
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kaya, F. (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Hatay.
- Keşaplı, G., ve Çıfci, M. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı (Speech anxiety of elementary school students). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 463-484.
- Kılınç, S. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersi Uygulamalarında Çoklu Zekâ İle Sunuş Yönteminin Öğrenci Başarısındaki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Kılınç, N. (2018). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dinleme Kaygılarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kristiani, S. ve Saragih, A. (2012). The effect of quantum learning on the students' achievement in writing argumentation. *GENRE Journal of Applied Linguistics of FBS Unimed*, 1 (1), 1 – 10.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. London: Paul Chapman.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2007), *Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Journal of International Social Research*, 1(6). 425-433.
- Larsen-Freeman, L. D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Hong Kong. Oxford University Press: 72-86.
- Letellier, P. J., & Deporter, B. (2002). *Quantum learning for teacher*. Oceanside: Learning Forum Publication, California

- Likert, R. (1932) A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 5-53.
- Lise Birinci Devre Müfredat Programı. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedia* New York: Gordon & Breach Science Publishers. In Cook, V. (Ed.). *Second language learning and language teaching*. London. Hodder Headline Group: 64-87.
- Lozanov, G. & Gateva, E. (1988). *The foreign language teacher's suggestopedic manual*. Switzerland: Gordon & Breach Science Publishers.
- Maarif Vekâleti (1924). *Lise birinci devre müfredat programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Maarif Vekâleti, (1929). *Orta mektep ve liselerin Türkçe müfredat programı*. Ankara: Yeni Gün Matbaası.
- Maarif Vekâleti, (1931). *Ortamektep müfredat programı (1931-1932 ders senesi tadilatı)*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MacNeilage, P. F., Rogers, L. J., & Vallortigara, G. (2009). Origins of the left & right brain. *Scientific American*, 301(1), 60-67. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26001465>
- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Temel Dil Becerilerinin Kazanımına Etkisi (Sevgi Teması Örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Maden, S. (2012). Temel dil becerilerinin eğitimi açısından ders dışı (informal) etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrenci tercihleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (196), 36-55.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin Ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Mapes, J. J. (2007). *Kuantum düşünce yöntemi* (Çev. Aksan, E.). İstanbul: Yakamoz Yayıncılık.
- MEB (1949). *Ortaokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1962). *Ortaokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB (1981). Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı. *Tebliğler Dergisi*, 2098, 327-356. Erişim Adresi: <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/45-1981/1001-2098-ekim-1981>
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu(1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi Müdürlüğü.
- MEB (2015). *Ortaokul Türkçe öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 851-876.
- Memiş, M. R., ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319.
- Mete, G. ve Sis, N. (2016). *Okuma eğitimi ve okumaya adanmışlık modeli*. Gece Kitaplığı: Ankara.
- Miller, R. (2005), Bütünsel eğitimin felsefi kaynakları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 33-40.
- Morgan, C. T. (1981). *Psikolojiye giriş ders kitabı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Myer, K., Pedigo, P. & Terrell, E. (2005). Quantum Learning Impact in Three Third Grade Classes at Buena Vista Enhanced Option Elementary School. Erişim Adresi: <https://quantumlearning.com/wp-content/uploads/2020/08/summary-of-studies-on-quantum-learning-1991-2012.pdf> Erişim Tarihi, 21.06.2021.

- Nurses, G. (2014). *7. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yöntemini Kullanmanın Öğrenci Başarısına Etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitimine yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 15(27).
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri II*. (2. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., ve Zorbaz, K. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Özçetin, K. (2019). *Akademik Tartışma Modelinin Türkçe Derslerinde Kullanılabilirliği Üzerine Bir Durum Araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*. Ankara: TDK Yayınları, 5-38.
- Özdemir, E. (1988). *Okuma sanatı. Nasıl okumalı neler okumalı*. İstanbul: Anka Yayınları.
- Özdemir, M. (2008). *Pazarlama'da Kültür Kodu ve Üçlü Beyin Teorisi Bursa İlinde Konut Ürünü Üzerine Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özkal, N. (2000). *İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.
- Özkan S. (2013), <http://www.serkanozkan.com.tr/Icerik.aspx?id=26> Erişim Tarihi: 06.12.2019.
- Petty, R.E. & Cacioppo, J.T. (1996). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Colarado: Westviev Press.

- Pritchard, A.(2015). *Öğrenme yolları*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Purdy, M. (1996). What is listening. Listening in everyday life. *A personal and professional approach (2. Baskı)*. Lanham: University Press Of America.
- Rahim, M., I. (2010). Using Suggestopedia to Improve the Second Year Student's Reading Comprehension Achievement at SMP Muhammadiyah 1 Jember. *Doctoral dissertation*, Universitas Negeri Malang. Erişim Adresi: <http://karya-ilmiah.um.ac.id/index.php/sastra-inggris/article/view/9502>. (Erişim Tarihi: 01.06.2021)
- Ramirez, S., Z. (2003). The Effects of Suggestopedia in Teaching English Vocabulary to Spanish-Dominant Chicano Third Graders. *The Elementary School Journal*, 86, No. 3. pp. 324-333.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1992). *Approaches and Methods in Language Teaching - a description and analysis*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Saban, A. (2002). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim (2. Basım)*. Nobel Yayınları: Ankara.
- Salkım, A. (2005). *Yöneticilik Özelliklerinin Geliştirilmesinde Nöro Linguistik Programlarının Kullanımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi: Bursa.
- Sarı, T. (2019). *Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanan Storyline Yönteminin Başarıya ve Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Savaş, S. (2013). *Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Schoen, S. F., & Nolen, J. (2004). Action research: Decreasing acting-out behavior and increasing learning. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 26-29.
- Selmanoğlu, E. (2009). *İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Dramanın Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık: Ankara.

- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.
- Sevim, O. ve Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 52, 379-393.
- Shepard, J. S., & Simms, K. (2004). Multiple ways of knowing: Fostering resiliency through providing opportunities for participating in learning. *Reclaiming children and youth*, 12(4), 210-216.
- Silver, H. F., Strong, R. W., & Perini, M. J. (2000). *So each may learn: Integrating learning styles and multiple intelligences*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Stewart, L., & Walsh, V. (2001). Neuropsychology: Music of the hemispheres. *Current Biology*, 11(4), R125-R127.
- Suryani, N. (2013). Improvement of Students' History Learning Competence through Quantum Learning Model at Senior High School in Karanganyar Regency. *Journal of Education and Practice*, 4 (14) 55-64.
- Suwarni, S, Tarjana, S.S., Slamet, Y & Ngadiso, N. (2014). English teaching material development as an alternative source in teaching English at junior high schools. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3 (6), 95 – 105.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi.
- Şenel, E. ve Yıldız M. (2016). Beden eğitimi ve spor yüksek okulunda öğrenim gören öğrencilerin bedensel/kinestetik zekâ ve sportmenlik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi* 19, Doi: 10.17363/Sstb.20161919750
- Şentuğ, O. G. (2010). *Kubaşık Öğrenme Yönteminin 6.Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanması ve Sonuçları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Şimşek, A. (2008). Tarih derslerinde bütünsel öğrenme: Gestaltçı yaklaşımdan Holistik yaklaşıma bir bakış denemesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.

- 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*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Şöhretli, G. (2014). *Kuantum Öğrenme Modelinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları Bilimsel Süreç Becerileri ve Matematiğe İlişkin Tutumları Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Kullanılan Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15).
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi (de6. Baskı)*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Tayşi, E. K., ve Özbay, M. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 187-199.
- Tayşi, E. K., ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(2), 1172-1189.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizkan, M. (2017). *Konuşma becerisi*. Ed. Temizyürek, F., Erdem, İ., Temizkan, M. *Konuşma eğitimi sözlü anlatım. (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thurstone, L. L. (1931). The measurement of attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26 (3), 249-269.

- Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya duyguları zekice yönetme*. Ankara: PEGEM akademi Yayınları.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Trice, T. Y. (2012). Quantum Learning Making Proigious Strides in Education. The *Unpublished Doctoral Dissertation*, Trevecca Nazarene University, School of Education: Nasville.
- Tucker, J. M., Armstrong, G. R., & Massad, V. J. (2010). Profiling a mind map user: a descriptive appraisal. *Journal of Instructional Pedagogies*, 2, 1-13.
- Turgut, M.F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Tüz, M. V. (2002). Kişisel mükemmeliği yakalamada nöro linguistik programlama (NLP) tekniği. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 137-144.
- Ulu, H. (2017). *Türkçe Dersinde Ağ Araştırmasına Dayalı Öğretim: Bir Eylem Araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Usanmaz, E., Alci, B., & Çeliköz, N. (2017). Kuantum öğrenme yaklaşımının İngilizce kelime öğrenme üzerine etkileri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(2), 95-107.
- Usta, E. (2006). Kuantum öğrenme: Öğretmenlere ve öğrencilere. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 4, 20-25.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme-kuramlar ve uygulamalar (3. Baskı)*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Ünal, A. İ. (2019). *Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Başarılarına, Kaygılarına, Üst Bilişsel Farkındalıklarına ve Akademik Risk Alma Eğilimlerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi. (2. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vella, J.(2002). Quantum learning: teaching as dialogue. *New Directions For Adult and Continuing Education*, 93.

- Wolff, F.I., Marsnik, N.C. & Tracey and Nichols, R.G. (1983). *Perceptive listening (2nd Edition)*. New York: Wadsworth Publishing.
- Yağcıoğlu, S., ve Değer, A. C. (2002). Üstbilişsel okuma becerilerinin kazandırılması üzerine bir atölye çalışması. 2. *Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*, s. 34-43.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri: yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçıntaş, M., ve Sakız, G. (2018). Kuantum öğrenme modeline dayalı fen bilimleri dersinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik özyeterlik ve akademik başarı düzeylerine etkisi. 1. *Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi içinde* (s. 225-227). Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Yalçıntaş, M. (2019). *Fen Bilimleri Öğretiminde Kuantum Öğrenme Modeli Kullanmanın İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Merak, Kaygı, Özyeterlik ve Başarı Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yöntemi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Yelok, V. S. ve Sallabaş M. E. (2009). Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581-606.
- Yenilmez, K., ve Küçükay, S. Kırsalda Öğrenim Gören Öğrencilerin Uzamsal Zekâ, Uzamsal Yetenek ve Uzamsal Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(1), 31-45.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, B. R. (2011). *Kaygının Dikkat Süreçleri Üzerine Etkisinin Olaya İlişkin Potansiyeller İle Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, C. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem akademi.
- Yilgen, A. (2014). *Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Fen Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yönez, H. (2012). *İş Birlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına ve Temel Dil Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Zahrakar, K. (2008). *Stress consultant*. Tehran: Bal University Publication.
- Zbornik, J. J. and Wallbrown, F. H. (1991). The development and validation of a scale to measure reading anxiety. *Reading Improvement*, 28, 2-12.
- Zohar, D. ve Marshall, I. (2004). *Ruhsal zekâmızla bağlantı kurmak*. Meta Basım Yayım, İstanbul.

EKLER

EK-1 Meb İzin Yazısı



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-604.01.01-E.23379956
Konu : İzin Talebi

26.11.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Necmettin Erbakan Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 15/11/2019 tarihli ve 21349 sayılı yazısı.
b) 22/08/2017 tarihli ve 35558626 sayılı Makam Oluru.

Menteşe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Nazmi Zehra İyibilir Ortaokulunda görev yapan öğretmen ve öğrenim gören öğrencilere uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (2017/25 No'lu GENELGE) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Handan ÇELİK'in " Ortaokul Türkçe Dersinde Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Uygulanması Üzerine Bir Eylem Araştırması " konulu çalışmasını;

Çalışmanın **2019-2020 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda;** Mentese Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Nazmi Zehra İyibilir Ortaokulunda görev yapan öğretmen ve öğrenim gören öğrencilere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Serap AKSEL
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
26.11.2019

Pervin TÖRE
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü Mentese Muğla
Elektronik Ağ: <http://mugla.meb.gov.tr>
e-posta: arge48@meb.gov.tr

Bilgi için: Ezgi MANTICI
Tel: 0 (252) 280 48 24
Faks: 0 (252) 280 48 67

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fa95-e704-3243-98ee-6854 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2: Ölçek İzinleri

Gönderen: GÜLBİKE YILDIRIM <gulbike.yildirim@usak.edu.tr>

Gönderildi: 15 Ekim 2019 Salı 14:02

Kime: Handan ÇELİK

Konu: Re: Ölçek izni

Merhabalar hocam, kaynakça ve metin içi alıntılarda yer vererek ölçeği kullanabilirsiniz. Kendim de doktora aşamasında biri olarak size de çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim. İyi günler.

Handan ÇELİK <handancelik@mu.edu.tr>, 15 Eki 2019 Sal, 11:44 tarihinde şunu yazdı:

Değerli hocam merhaba. Doktora tez çalışmamda kullanmak üzere "ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGISI" isimli ölçeğinizi kullanmak için izninizi istiyorum. Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.



Deniz Melanlıoğlu <denizmelanlıoglu@hotmail.com>

2.11.2019 (Cmt), 13:10

Handan ÇELİK ✕

🔗 Tümünü yanıtla | ▼



ORTAOKUL ÖĞRENCİLE...
77 KB



ORTAOKUL ÖĞRENCİLE...
25 KB

2 ekin (102 KB) Tümünü indir

Handan Hanım merhaba,

Çalışmanızda "Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği" ile "Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği"ni kullanabilirsiniz. İstedığınız ölçekler ektedir.

Çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar...

...



serpil özdemir <serpilozdemir34@gmail.com>

3.11.2019 (Paz), 15:02

Handan ÇELİK ✕

🔗 Tümünü yanıtla

Bu iletiyi 26.02.2020 13:49 tarihinde iletiniz

Merhaba Handan Hanım,
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'ni çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim.

Serpil Özdemir

Gönderen: Fulya Topçuoğlu Ünal <fulya.topcuoglu.unal@dpu.edu.tr>

Gönderildi: 1 Kasım 2019 Cuma 16:14

Kime: Handan ÇELİK

Konu: Re:

Handan Hocam merhaba,

Tabii ki kullanabilirsiniz. Ekte ölçek formunu gönderiyorum.

Çalışmalarınızda başarı ve kolaylıklar dilerim.

Sevgi ve selamlarımla.

Handan ÇELİK <handancelik@mu.edu.tr>, 31 Eki 2019 Per, 14:19 tarihinde şunu yazdı:

Değerli hocam merhaba, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında devam etmekte olan doktora tezimde, 2017 yılında yayımlanmış olduğunuz makalenizde yer alan "ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ ÖLÇEĞİ" isimli ölçeğinizi veri toplamak için kaynak vermek şartıyla kullanmak için izninizi istiyorum. Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Gönderen: Fulya Topçuoğlu Ünal <fulya.topcuoglu.unal@dpu.edu.tr>

Gönderildi: 1 Kasım 2019 Cuma 17:39:46

Kime: Handan ÇELİK

Konu: Re: Re:

Hocam onu da gönderiyorum hemen.

Sevgiler.

Handan ÇELİK <handancelik@mu.edu.tr>, 1 Kas 2019 Cum, 16:45 tarihinde şunu yazdı:

Hocam çok teşekkür ediyorum bizlerden de sevgiler ve selamlar. Bir de "Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği" nize ilgili bir bildirimize ulaştım. Ancak ölçek bildirinin sonunda yer almadığı için ölçeğe ulaşamadım. İzin vererseniz onu da kullanabilir miyiz? Tekrar teşekkür ediyorum, kolaylıklar diliyorum. Selam ve sevgilerle saygın hocam.

Gönderen: Esra Karakuş tayşi <esra.karakus@dpu.edu.tr>

Gönderildi: 29 Kasım 2019 Cuma 11:20

Kime: Handan ÇELİK

Konu: Re:

Merhaba Handan Hocam,

Doktora çalışmanızda "ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ" nizi kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Handan ÇELİK <handancelik@mu.edu.tr>, 26 Kas 2019 Salı 13:18 tarihinde şunu yazdı:

Hocam merhaba.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora yapmaktayım. Aynı zamanda Muğla Üniversitesinde araştırma görevlisiyim. Daha önce de başka bir ölçeğiniz için izin istemiştim ancak süreç de yazma kaygısına da bakmamız gerektiğine karar verildi. Bu nedenle doktora tezim kapsamında, kaynak göstermek koşuluyla "ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ" nizi kullanmak için izninizi rica ediyorum.

Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.



Esra Karakuş tayşi <esra.karakus@dpu.edu.tr>

1.11.2019 (Cum), 00:12

Handan ÇELİK ✉

🔄 Tümünü yanıtla | ▼

Merhaba Handan Hocam,

"DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ"ni doktora tezinizde kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Handan ÇELİK <handancelik@mu.edu.tr>, 31 Eki 2019 Per, 16:27 tarihinde şunu yazdı:

Değerli hocam merhaba. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora yapmaktayım. Aynı zamanda Muğla Üniversitesinde araştırma görevlisiyim. Doktora tezim kapsamında, kaynak göstermek koşuluyla "DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ"nizi kullanmak için izninizi istiyorum.

Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Ek-3 Kuantum Öğrenme Eylem (Ders) Planları

BİRİNCİ EYLEM PLANI

Tema: MİLLİ KÜLTÜR

Sınıf: 5

Süre: 40+40+40+40

Kazanımlar:

Dinleme

- ❖ Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.
- ❖ Dinledikleri/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.
- ❖ Dinleme stratejilerini uygular.

Konuşma

- ❖ Hazırlıklı konuşma yapar. (Resimlerden hareketle)
- ❖ Konuşma stratejilerini uygular.
- ❖ Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Okuma

- ❖ Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. (Tiyatro)
- ❖ Okuma stratejilerini kullanır.
- ❖ Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Yazma

- ❖ Yazma stratejilerini uygular. (Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma)
- ❖ Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
- ❖ Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- ❖ Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Araç-Gereç:

- ❖ Beyni harekete geçirmek için barok müzik
(<https://www.britannica.com/art/Baroque-music> Erişim Tarihi: 24.12.2019)
- ❖ Çiçek kokuları
- ❖ Karagöz ve Hacivat Sahnesi
- ❖ Tiyatro metni
- ❖ Yazım yanlışlarına ilişkin fotoğraflar
- ❖ Not-ay için renkli kalemler ve fon kartonu

❖ “Türkçe Elden Gitmesin” isimli video

Dersin Bölümleri

Yakalama

35 dk.

Alfabeyi Sökmek isimli metin önce sessiz bir şekilde okutulur. Bu sırada fonda barok tarzı müzik vardır. Ayrıca sınıf yeterince havalandırılmıştır ve kokularla beyin harekete geçirilmeye hazırlanmıştır. Sonra Karagöz Hacivat oyun sahnesinde öğrenciler ikişer ikişer gruplanarak canlandırılır. Metnin okunması herhangi bir yerinde durdurulur diğer iki öğrenci kalınan yerden devam eder. Böylece hem okuduklarını takip etmeleri hem de canlandırma yapmaları sağlanmış olur. Bir süre sonra metindeki neden-sonuç ilişkisi bildiren cümleye dikkat ederek okumaları ve dinlemeleri istenir. -dığı için, eğer, ise ve diye gibi yapıların geçtiği cümlelere gelindiğinde alkışlanır. Sonrasında sebep-sonuç cümlelerinde kullanıldığı başka örneklerle de desteklenerek açıklanır.

ALFABEYİ SÖKMEK

HACİVAT – Eeee, görüşmeyeli nasılsın Karagöz’üm?

KARAGÖZ – Köftehor, her gün görüşüyoruz ya!...

HACİVAT – Canım lafın gelişi öyle denir. Yani dünden beri nasılsın, neler yapıyorsun?

KARAGÖZ – Bulduğum her işi yapıyorum.

HACİVAT – Aferin, boş duranı kimse sevmez! Okuma yazman olmadığı için işsiz kaldın! Çalışmadığından okuma yazma öğrenemedin. Öğrenemedin diye de çalışmaktan soğudun.

KARAGÖZ – Sobaya odun atalım da ısınayım o zaman.



HACİVAT – Başladın yine lafları tersten anlamaya. Canın anlamak istemediğinden evirip çeviriyorsun sözcükleri...Şimdi neredesiniz?...

KARAGÖZ – Bizim evdeyiz...

HACİVAT – Canım öyle değil, yani çalışmanın

	<p>neresindesiniz demek istiyorum?</p> <p>KARAGÖZ – Çalışmanın içindeyiz Hacı Cavcav!</p> <p>HACİVAT – Allah iyiliğini versin, sana nasıl anlatmalı? Ne çalışıyorsunuz?</p> <p>KARAGÖZ – Bilmiyor musun, ilkokul birinci sınıf kitaplarına çalışıyoruz.</p> <p>HACİVAT – Efendim, onu biliyorum! Haftalar evvel alfabeye başlamıştınız. Harfleri söktün mü?</p> <p>KARAGÖZ – Ben söktüm de hanım kaybolmasınlar diye tekrar yerlerine dikeyor.</p> <p>HACİVAT – Öyle değil, yani harfleri artık tanıyor musun?</p> <p>KARAGÖZ – Tabii tanıyorum da birbirimizi görünce selamlaşıyoruz.</p> <p>HACİVAT – Senin bugün yine tersliğin üstünde.</p> <p>KARAGÖZ – Köftehor, seni gördüğüm için tersim dödü.</p> <p>HACİVAT – Pekâlâ, heceliyor musun?</p> <p>KARAGÖZ – Hay hay, geceliyorum.</p> <p>HACİVAT – Değil efendim, yani yanyana gelen harflerin sesini verebiliyor musun?</p> <p>KARAGÖZ – Ben ses veriyorum, onlar da bir ağızdan şarkı söylüyorlar.</p> <p>HACİVAT – Sinirlenmemek için kendimi zor tutuyorum. Eğer bana güzel cevaplar verirsen sana yardım edeceğim ama fırsat vermiyorsun ki...</p> <p>KARAGÖZ – Köftehor, yardım ettin de "Olmaz" mı dedim.</p> <p>HACİVAT – Pekâlâ, bizim alfabede kaç tane harf var?</p> <p>KARAGÖZ – Herkesin kendi alfabesi oluyorsa sizin alfabede kaç harf olduğunu ne bileyim.</p> <p>HACİVAT – Allah Allah!... Yani Türk alfabesinde kaç harf var diyorum?</p> <p>KARAGÖZ – Onu bilmeyecek ne var!</p> <p>HACİVAT – Aferin, söyle bakalım?</p> <p>KARAGÖZ – Önce sen söyle ki kendin biliyor musun göreyim!</p> <p>HACİVAT – Canım bilmesem ben okuyup yazabilir miyim! Tabii yirmi dokuz harf var Karagözüm!</p> <p>KARAGÖZ -Aferin, ben de öyle söyleyecektim Hacı Cavcav!</p>
--	---

	<p>HACİVAT – Neyse... İlk harfin adı nedir?</p> <p>KARAGÖZ – Köftehor aklımı karıştırma! Harflerin adı soyadı da mı olur?</p> <p>HACİVAT – Seni ders çalıştırırken oğlun nasıl sabrediyor? "İmdat" diye bağırmıyorsa aferin çocuğa!</p> <p>KARAGÖZ – Oğlumu harflere karıştırmam!</p> <p>HACİVAT – Efendim ilk harfin adı aaaaa'dır. Neymiş?...</p> <p>KARAGÖZ – Aaaaaaadır</p> <p>HACİVAT – Aaaaadır değil, aaaaa!...</p> <p>KARAGÖZ – Hacı Cavcav, bu harfin adı bizim alfabede çok kısa idi ama senin ağzında lastik gibi uzadı.</p> <p>HACİVAT – Sen kısasını öğren yeter a...</p> <p>KARAGÖZ – Gördün mü, ben de sana öğretiyorum.</p> <p>HACİVAT – Pekâlâ, daha sonra hangi harfler gelir?</p> <p>KARAGÖZ – Bilmeyecek ne var, öteki harfler gelir.</p> <p>HACİVAT – Efendim, be, ce, çe, de..</p> <p>KARAGÖZ – Hay hay, peçete gelir. yemek mi var?...</p> <p>HACİVAT – Hay peçete gözüne girsin! Kaç tane sesli harf olduğunu da bilmiyorsun değil mi?</p> <p>KARAGÖZ – Harflerin hepsi seslidir Hacı Cavcav!</p> <p>HACİVAT – Kim söyledi?...</p> <p>KARAGÖZ – Kimse söylemedi ama harfin sesi çıkmazsa onu nasıl okuruz? Sen beni kandırıyorsun!</p> <p>HACİVAT – Sen okuma yazma öğrenisen, kediler de alfabeyi öğrenirler. (Önce Hacivat, sonra Karagöz selam verip giderler) (Sarı, 2016).</p>
<p>İlişkilendirme</p> <p>15 dk.</p>	<p>Bir önceki derste ders kitaplarındaki "Hacivat-Karagöz metniyle bu metnin arasındaki benzerlikler nelerdir?" sorusu sorulur. Bundan hareketle genellikle Hacivat-Karagöz tiyatrolarında yanlış anlaşılmaya dayalı bir kurgunun varlığını, bu kurgunun yanı sıra okura bir mesaj verildiğini öğrencilerin anlamaları sağlanır.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Metnin ana fikri nedir? 2. Zaman zaman yanlış anlaşılmalar yaşadığınız oluyor mu? Bunları hangi durumlarda yaşıyorsunuz? 3. Yanlış konuşmalarına güldüğünüz bir tanıdığınız var mı? Kendisine gülünen kişi böyle durumlarda ne hissediyor olabilir? <p>Böylelikle ders, önceki derslerle ve parça ile ilişkilendirilir.</p>
<p>Gösterme</p> <p>30 dk.</p>	<p>Öğrenciler 5erli gruplara bölünür. Yabancı isimli dükkân tabelaları akıllı tahta aracılığıyla gösterilerek bu isimler yerine kullanılabilecek isimleri bulmaları istenir. Ayrıca başka dillerden</p>

	kelimelerin veya çeşitli yanlış kullanımların bulunduğu sosyal medya konuşmalarından kesitler gösterilerek Türkçe'nin yanlış kullanıma ilişkin bir konuşma yapmaları istenir.
Etiketleme 20 dk.	Öğrencilerin kendi yaşamlarında dikkatlerini çeken yanlış kullanımlara örnekler vermeleri istenir. Özellikle televizyon izlerken, arkadaşlar arasında konuşurken ve büyüklerin kendi aralarındaki konuşmalarında yaptıkları yanlışları bularak not etmeleri ve bir sonraki derste sunmaları istenir. Bu sunumlar yapıldıktan sonra öğrencilerden kendi sunumlarından ve genel bilgilerinden yola çıkarak yazarken ve konuşurken sıklıkla yapılan hataları Not-ay tekniği ile fon kartonuna veya kağıda yazmaları istenir. Böylelikle hem öğrencilerin konuya dikkatleri toplanmış hem de kendi yaşamlarıyla ilişki kurulmuş olur.
Tekrarlama 25 dk.	5'erli grup olan öğrenciler kendi arasında dört polis ve bir suçlu belirler. Daha sonra grubun her bir üyesi serbest konulu birer kısa olay yazısı yazar. Suçlu rolü olan öğrenci yazısının herhangi bir yerinde bir yazım yanlışı yapar. Gruptaki öğrenciler diğer gruptakilere yazılan bu metinleri yaptıkları yanlışları düzeltmeden okur. Yazım yanlısını fark eden öğrenci, suçlunun kim olduğunu da bulmuş olur ve oyunu kazanır.
Kutlama 25 dk.	Öğrenciler 5'erli gruplara bölünür. Yazım hataları ve yabancı kelimelerin kullanımına ilişkin "Türkçe Elden Gitmesin" isimli sunu izlettirilir ve grupların sunudaki hataları not almaları istenir. Yabancı kelimeler yerine kullanılacak kelime önerileri yapmaları istenir. Daha sonra carpraz tombala etkinliği yaptırılarak yabancı kelimelerle Türkçe karşılıklarını eşleştirmeleri sağlanır. Her doğru eşleştirme kartonlara yazılarak sınıf panosuna asılır. Çarpraz tombala etkinliği: 2 ayrı torba hazırlanır. Torbanın birinde yabancı kelime diğerinde bu yabancı kelimelerin yerine kullanılması gereken Türkçe kelimeler bulunur. Herkes torbadan birer kâğıt çeker ve Türkçe karşılığı ile eşleşir. Eşleşmeden sonra tahtada birer cümle ile yanlış ve doğru kullanım örneği verilir. Her doğru kullanım alkışlanarak kutlanır.
Günlük Yazma 10 dk.	Öğrenciden kendini ve dersteki performansını değerlendiren bir günlük sayfası yazması istenir.

İKİNCİ EYLEM PLANI

Tema: MİLLİ KÜLTÜR

Sınıf: 5

Süre: 40'+40'+40'

Kazanımlar:

Dinleme

- ❖ Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
- ❖ Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.

Konuşma

- ❖ Hazırlıklı konuşma yapar.
- ❖ Konuşma stratejilerini uygular.
- ❖ Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
- ❖ Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Okuma

- ❖ Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- ❖ Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.
- ❖ Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Yazma

- ❖ Bilgilendirici metin yazar.
- ❖ Yazma stratejilerini uygular.
- ❖ Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Araç-Gereç:

- ❖ Beyni harekete geçirmek için Barok müzik
(<https://www.britannica.com/art/Baroque-music> Erişim Tarihi: 03.01.2020)
eşliğinde şiir okuma/dinleme
- ❖ Temaya uygun resimler ve videolar
- ❖ Beyni aktif kullanmaya yönelik hazırlanmış bulmacalar ve etkinlikler

<p>Dersin Bölümleri</p>	
<p>Yakalama</p> <p>15 dk.</p>	<p>Öğrencilere aşağıdaki görseller gösterilir. Bu görsellerdeki yerlerin hangi illerimize ait olduğu tahmin ettirilerek resimler hakkında konuşulur.</p>  <p>(Erişim Adresi ve Tarihi: https://maryworks.wordpress.com/2016/08/10/ 02.01.2020/ http://se-sam.org/urun/sumela-manastiri/ 03.01.2020)</p>  <p>(Erişim Adresi ve Tarihi: https://www.dha.com.tr/foto-galeri/erzurum-kalesinde-tarih-kazisi/haber-1678506/p-1 / https://www.sabah.com.tr/galeri/ekonomide-bugun/iste-kis-tatili-icin-en-guzel-kayak-merkezleri/3 02.01.2020)</p>
<p>(Yakalama devam)</p>	 <p>(Erişim Adresi ve Tarihi: https://www.gazetepusula.net/wp-content/uploads/2016/10/1-Ataturk-Universitesi-40-ogretim-gorevlisi-alacak-820x440.jpg/ https://lunaphoenixtravel.com.tr/wp-content/uploads/2020/02/ERZURUM2.jpg 02.01.2020)</p>  <p>(Erişim Adresi ve Tarihi: https://img-s1.onedio.com/id-60dac19548ec9d04275e8b2f/rev-0/w-635/f-jpg/s-06adb942065aa6559ddafc6a9cd186802a41b5e7.jpg / https://im.haberturk.com/galeri/2012/03/23/ver1332512668/413290/48048dc97ce732cd201c0ec1d8c0d50d_k.jpg 02.01.2020)</p>

Etiketleme	Öğrencilere aşağıdaki gezi yazısı okutturulur. Bu esnada akıllı tahtada barok müzik ve Erzurum'a ait görsellerin olduğu bir slayt gösterisi izlettirilir.
	<i>BEŞ ŞEHİR'den...</i>
15 dk.	Bu çok güzel bir gündü, ilk önce camileri dolaşmıştık. Yolda karşılaştığımız tanıdıklarla durup konuşuyor, her açık dükkâna bir kere uğruyorduk. Kendimi yirmi yıl önce, Erzurum'da lisede edebiyat muallimi olduğum zamana dönmüş sandım.
	Nihayet Kale'ye çıktık. Tepesi uçtuğu için Tepsi Minare denen eski Selçuk Kulesi'nden, 1916 Şubatı'nda ordusunun ricatini temin için çocuğu, kadını sipere koşan destanî şehri seyre başladık. Önümüzde henüz sararmaya yüz tutmuş ekinleriyle emsalsiz bir panorama dalgalanıyordu. Doğu tarafında çıplak dağlar biter bitmez, küçük köyleriyle, ağaçlık su başlarıyla, enginliğiyle ova başlıyordu. Daha uzakta, Anadolu'nun şiir, gurbet kaynağı olan, halkımızın duyusundaki o keskin hüznün belki de sırrını veren dağlar vardı. Günün büyük kısmını orada geçirdik. Sonra şehrin ovaya karıştığı yerde, Belediye Bahçesi'nin biraz ötesindeki yeni bir ilkokul binasına girdik. Erzurum taşı dururken çimentonun kullanılmasını bir türlü aklım almaz. Betonun getirdiği bir yığın kolaylık meydana. Fakat bu kolaylıklar bazen de mimarinin aleyhinde oluyor. Erzurum taşı, Ankara taşı gibi çok kullanışlı. Her girdiği yere abide asilliği veren bir mimarî malzemesidir.
(Etiketleme devam)	İlkokul şirin, konforlu. Yirmi yıl önce gördüğüm yapıların hiçbirine benzemiyor. Bütün ovayı ayağımızın altına seren taraçasında, emsalsiz bir gurup karşısında çaylarımızı içtik. Güneş, bulutsuz, dümdüz bir gökte, olduğumuz yerden daha yassılaştı, ovaya karışmış görünen Kop Dağı ile Balkaya'nın arasına inmeye hazırlanıyordu. Ne gökyüzü kızarmış, ne güneşin rengi değişmişti, hafif bir sarılıktan başka hiçbir batı alameti yoktu. Bütün değişiklik ovada idi.
	İlkin dağların etekleri gümüş bir zırha benzeyen bir çizgiyle ovadan ayrıldı. Sonra düştüğü yerde sanki külçelenen bir aydınlık, bendi yıkılmış bir su gibi, bütün ovayı kapladı, toprağın, ekinin rengini sildi. Gözümün önünde sadece ışıktan bir göl meydana gelmişti. Bütün ova billur döşenmiş gibi parlıyordu. Dağlar, bu cilalı satıh üzerinde yüzer gibiydiler. Güneş, batacağı yere iyice yaklaşınca, ovanın şurasından burasından kalkan tozlar, bu gölün üstünde altın yelkenler gibi sallanmaya başladılar. Bu bir akşam saati değil, tek bir rengin türlü perdeleri üzerinde toplanan bir masal musikisiydi. Zaten güneş o kadar sakin, o

<p>(Etiketleme devam)</p>	<p>kadar hareketsiz bir halde alçalıyordu ki dikkatimiz ister istemez gözlerimizden ziyade kulaklarımızda toplanmıştı. Hepimizde çok derin, çok esrarlı bir şeyi, eşyanın kendi diliyle yaptığı büyük bir duayı dinler gibi bir hâl vardı. Sonra bu billur aynanın üstünde, kendi parlıtısından daha koyu ışık nehirleri taşmaya başladı. Nihayet güneş iki dağın arasında kaybolacağı zaman, son bir ışık, olduğumuz yere kadar uzandı. Toprak derin derin ürperdi. Ova yavaş yavaş saf gümüştene erimiş altın rengine, ondan da akşam saatlerinin esmerliğine geçti.</p> <p>O gece Erzurum'dan ayrılıyorduk. Biz trene binmek için yola çıktığımız saatte 3 Temmuz 1919 şehri 30 Ağustos zaferini kutluyordu.</p> <p style="text-align: center;"><i>Ahmet Hamdi TANPINAR</i></p> <p>Okumanın sonunda öğrencilere parçadan hareketle Erzurum denince akla gelen özelliklerin neler olduğu sorulur.</p>
<p>İlişkilendirme</p> <p>20 dk.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “<i>Satih, bent, abide, asil, muallim, ricat, panorama, aleyh, alamet</i>” kelimelerinin anlamları sözlük çalışması yapılarak buldurulur. 2. Yazar daha önce Erzurum'da bulunmuş mu? Neden? 3. Yazarın “<i>Biz trene binmek için yola çıktığımız saatte 3 Temmuz 1919 şehri 30 Ağustos zaferini kutluyordu.</i>” sözüyle anlatmak istediği ne olabilir? 4. “<i>İlkin dağların etekleri gümüş bir zırha benzeyen bir çizgiyle ovadan ayrıldı. Sonra düştüğü yerde sanki külçelenen bir aydınlık, bendi yıkılmış bir su gibi, bütün ovayı kapladı, toprağın, ekinin rengini sildi. Gözümün önünde sadece ışıktan bir göl meydana gelmişti. Bütün ova billur döşenmiş gibi parlıyordu. Dağlar, bu cilalı satih üzerinde yüzer gibiydiler. Güneş, batacağı yere iyice yaklaşınca, ovanın şurasından burasından kalkan tozlar, bu gölün üstünde altın yelkenler gibi sallanmaya başladılar. Bu bir akşam saati değil, tek bir rengin türlü perdeleri üzerinde toplanan bir masal musikisiydi. Zaten güneş o kadar sakin, o kadar hareketsiz bir halde alçalıyordu ki dikkatimiz ister istemez gözlerimizden ziyade kulaklarımızda toplanmıştı. Hepimizde çok derin, çok esrarlı bir şeyi, eşyanın kendi diliyle yaptığı büyük bir duayı dinler gibi bir hâl vardı. Sonra bu billur aynanın üstünde, kendi parlıtısından daha koyu ışık nehirleri taşmaya başladı. Nihayet güneş iki dağın arasında kaybolacağı zaman, son bir ışık, olduğumuz yere kadar uzandı.</i>”

	<p><i>Toprak derin derin ürperdi. Ova yavaş yavaş saf gümüşten erimiş altın rengine, ondan da akşam saatlerinin esmerliğine geçti.” Bu paragrafı betimleyen bir resim çizmeleri istenir.</i></p>
<p>Gösterme</p> <p>25 dk.</p> <p>(Gösterme devam)</p>	<p>Öğrencilere Mehmet Önder’in “Konuğa İkram” ve Behçet Kemal Çağlar’ın “Isparta ve Güller” isimli metinlerinden birer bölüm dinletilir. Metinlerle ilgili aşağıdaki soruları cevaplamaları istenir.</p> <p style="text-align: center;">1. <u>Metin</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Metne göre Anadolu’da konuk ağırlama nasıl başlamaktadır? • Anadolu’da konuğa nasıl ikramda bulunmaktadır? • Misafire ikram edilen belli başlı yiyecekler hangileridir? • Anadolu’da 82 çeşit çorbanın yapılıyor olması sizce neyin göstergesidir? • Söz sohbet faslında neler yapılmaktadır? • Metnin sonunda dinlediğiniz hikâyeyi hatırladığımız kadarıyla anlatınız. • Bu hikâyede anlatılmak istenen nedir? <p style="text-align: center;">2. <u>Metin</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Metindeki gezi yazısının anlatıcısı nereden nereye gitmektedir? • Anlatıcı yolculuğa ne ile çıkıyor? Yol boyunca neler görüyor? • Isparta hangi dağ ile hangi tepenin arasında yer almaktadır? • Gül bahçelerinin gezilmesi için en uygun zaman ne zamandır? • Yazar gülleri nasıl tasvir etmiştir? • Güller nasıl yetiştirilmektedir? • Metne göre gülleri toplarken dikkat edilmesi gerekenler nelerdir? • Metne göre en iyi gül yağını almanın yolu nedir?
<p>Tekrarlama</p>	<p>Aşağıda bazı örnekleri görülen karikatürler akıllı tahtaya yansıtılır. Öğrencilerden birkaç dakika boyunca karikatürleri incelemeleri istenir. Ardından öğrencilerden, hangi karikatürden neden etkilendiklerini, söz konusu karikatürde</p>

20 dk.

neler gördüklerini açıklayacakları kısa bir konuşma yapmaları istenir.



(Erişim Adresi ve Tarihi: <http://4.bp.blogspot.com/-nZ->

Wy5BTpsY/ULosm88pmVI/AAAAAAAAAfA/aMA2DF_os9M/s400/74781_10151209851822885_554285802_n.jpg
02.01.2020)



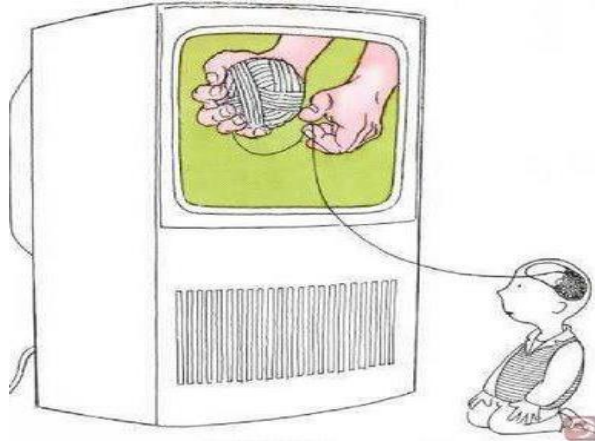
(Erişim Adresi ve Tarihi: <https://avatars.mds.yandex.net/i?id=8055b2b4d359c0a2a2699e620402b50d-4078469-images-thumbs&n=13> 03.01.2020)



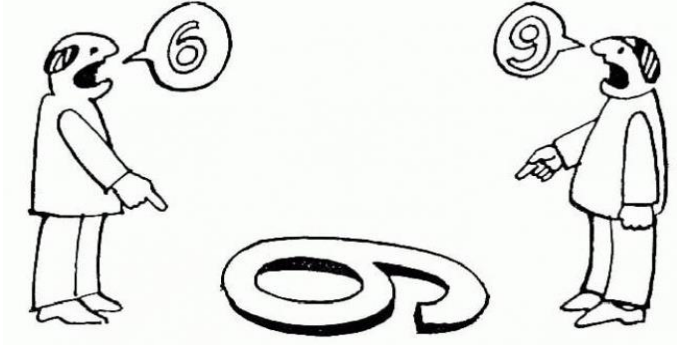
(Erişim Adresi ve Tarihi: <https://pbs.twimg.com/media/E9ZPflAWEAwMjv.jpg> / 03.01.2020)



(Erişim Adresi ve Tarihi: <https://cache.desktopnexus.com/thumbseg/1712/1712551-bigthumbnail.jpg>)



(Erişim Adresi ve Tarihi: <https://img.cdn.haber365.com.tr/uploads/images/gallery/755x390-ogodullu-ve-anlamli-en-iyi-karikaturler.jpg> / 03.01.2020)

	 <p>(Erişim Adresi ve Tarihi: https://quizizz.com/media/questions/08fd9062-d5d1-45a6-a3a7-87ef0e85f82e_90_90/ 03.01.2020)</p>
Kutlama 20 dk.	Öğrencilerden buldukları şehirde beğendikleri bir yerle ilgili kısa bir gezi yazısı yazmaları istenir. Yazı çalışması yapılırken noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına uyulması istenir. Yazım süresinin sonunda en çok beğenilen yazılar seçilerek sticker ile ödüllendirilir.
Günlük yazma 5 dk.	Öğrencilerden dersi ve kendi başarı ve performanslarını değerlendiren bir günlük sayfası yazmaları istenir.

ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI

Tema: MİLLİ KÜLTÜR

Sınıf: 5

Süre: 40+40+40

Kazanımlar:

Dinleme

- ❖ Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
- ❖ Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.
- ❖ Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

Konuşma

- ❖ Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
- ❖ Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Okuma

- ❖ Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.
- ❖ Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- ❖ Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

Yazma

- ❖ Kısa metinler yazar.
- ❖ Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
- ❖ Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Araç-Gereç:

- ❖ Beyni harekete geçirmek için Barok tarzı müzik (<https://www.classicalradio.com/vivaldi> Erişim Tarihi:10.01.2020) ve çiçek kokuları eşliğinde şiir okuma/dinleme
- ❖ Temaya uygun resimler
- ❖ Çanakkale İçinde Türküsü ve Çanakkale savaşı slayt gösterisi
- ❖ Beyni aktif kullanmaya yönelik hazırlanmış bulmacalar ve etkinlikler

Dersin Bölümleri

Yakalama

10 dk.

Derse “Çanakkale İçinde” türküsü eşliğinde kurtuluş savaşı ve Çanakkale ile ilgili aşağıda örnekleri görülen resimlerin olduğu slayt gösterisi ile giriş yapılır. Bu görsellerin kendilerine neleri hatırlattıkları, neyle ilgili oldukları sorulur.



(Erişim Adresi ve Tarihi: https://i.ytimg.com/vi/_sqcpJX0dbc/maxresdefault.jpg /07.01.2020)



(Erişim Adresi ve Tarihi: <https://i.ytimg.com/vi/Vq5nWiJr9Dg/maxresdefault.jpg> 06.01.2020)



(Erişim Adresi ve Tarihi: <https://slideplayer.biz.tr/slide/2023017/8/images/22/Erzak+ve+cephane+sevkiyat%C4%B1.jpg/> 06.01.2020)



(Erişim Adresi ve Tarihi: <https://galeri.netfotograf.com/images/large/30A48D7F309100EC.jpg/> 06.01.2020)



(Erişim Adresi ve Tarihi: <https://www.canakkalesehir.com/wp-content/uploads/2021/05/aynali-carsi.jpg/> 07.01.2020)



(Erişim Adresi ve Tarihi: <https://i.ytimg.com/vi/QKNZVsHvcdw/maxresdefault.jpg> 07.01.2020)

Etiketleme

20 dk.

Bir Yolcuya

Dur yolcu! Bilmeden gelip bastığın,
Bu toprak, bir devrin battığı yerdir.
Eğil de kulak ver, bu sessiz yığın,
Bir vatan kalbinin attığı yerdir.

Bu ıssız, gölgesiz yolun sonunda,

	<p>Gördüğüm bu tümsek, Anadolu'nda, İstiklal uğrunda, namus yolunda, Can veren Mehmed'in yattığı yerdir.</p> <p>Bu tümsek, koparken büyük zelzele, Son vatan parçası geçerken ele, Mehmed'in düşmanı boğduğu sele, Mübarek kanını kattığı yerdir.</p> <p>Düşün ki, hasrolan kan, kemik, etin Yaptığı bu tümsek, amansız, çetin, Bir harbin sonunda, bütün milletin, Hürriyet zevkini tattığı yerdir.</p> <p>Öğrencilere Necmettin Halil Onan'ın “Bir Yolcuya” isimli şiiri okutulur. Şiirin öğrencilerde çağrıştırdığı duygulardan yola çıkarak şiirin ana duygusunu bulmaları istenir. Daha sonra öğrencilerden “Duygularım” başlıklı bir zihin haritası yapmaları istenir. Dinledikleri türkü ve okudukları şiirden yola çıkarak yapılacak olan bu çalışmada mutluluk, üzüntü, çöşku, heyecan, kızgınlık vb. duygular merkeze çizilir ve etrafındaki boşluklara bu duyguların onlarda çağrıştırdığı kavramları yazmaları istenir. (Sınıflama tekniği)</p>
İlişkilendirme 15 dk.	<p>TBMM Çocuk Ali ve Ayşe - Kurtuluş Savaşı Müzesi'nde isimli kısa çizgi film izletilir. Bu filmde hareketle aşağıdaki soruları cevaplamaları istenir.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Ali Ayşe'ye neden dışarı çıkmam imkansız diyor? 6. Ali ve Ayşe niçin Kurtuluş Savaşı Müzesine gidiyorlar? 7. Müzede ne arıyorlar? 8. İstiklal Madalyaları kimlere verilmiştir? 9. Kurtuluş savaşı nasıl başlamıştır? 10. Atatürk hangi illerde görüşmeler yapmıştır? 11. Şu an müze olan bu binada ilk toplantı ne zaman yapılmıştır? 12. Atatürk ne zaman ilk cumhurbaşkanı seçilmiştir? 13. İlk anayasa ne zaman hazırlanmıştır?
Gösterme 25 dk.	<p>Sınıf dörder kişilik 5 gruba ayrılır. Öğrencilere kültürümüzün bir parçası olan “Türk Kahvesinin Tarihi” isimli belgeselden bir kesit izletilir. Daha sonra bu belgeselden hareketle Türk kültüründe yer alan Türk kahvesi, Karagöz, Ebru Sanatı, Geleneksel Çini Ustalığı gibi kültürel öğeler öğrencilere açıklanır. Gruptaki her bir öğrencinin birer dörtlük yazarak kültürümüzdeki öğelerden biriyle ilgili şiir oluşturmaları istenir. Her öğrenci yazdığı dörtlüğü okur.</p>
Tekrarlama 25 dk.	<p>Bu bölümde öğrencilere ilk olarak Millî kültür öğelerinin tekrarı niteliğindeki çalışma yaprakları dağıtılır.</p> <p>Daha sonra yemek kültürümüze ilişkin birer bulmaca çalışma yaprağı dağıtılır. Etkinlik tamamlandıktan sonra öğrencilerden bulmacada verilen yemeklerden birini seçerek bu yemek hakkında konuşma yapmaları istenir. Bu etkinlikte öğrenciler kelime havuzundan seçerek konuşmalarını yaparlar.</p>

Kutlama 10 dk.	Yemeklerle ilgili yapılan konuşmalar sınıftaki diğer arkadaşları tarafından sözlü olarak değerlendirilerek akran değerlendirmesi yapılır.
Günlük yazma 5 dk	Öğrencilerden dersi ve kendi başarı ve performanslarını değerlendiren bir günlük sayfası yazmaları istenir.

DÖRDÜNCÜ EYLEM PLANI

Tema: VATANDAŞLIK

Sınıf: 5

Süre: 40'+40'+40'

Kazanımlar:

Dinleme

- ❖ Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
- ❖ Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.
- ❖ Dinleme stratejilerini uygular.

Konuşma

- ❖ Hazırlıksız konuşma yapar
- ❖ Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
- ❖ Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Okuma

- ❖ Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- ❖ Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.
- ❖ Okuma stratejilerini kullanır.


Yazma




- ❖ Bilgilendirici yazılar yazar.
- ❖ Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
- ❖ Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Araç-Gereç:

- ❖ Öğrenciler tarafından sevilen sözsüz müzikler
- ❖ Çevre kirliliği konulu broşür
- ❖ Bilinçli Tüketici konulu resimler
- ❖ Renkli kalemler, renkli kâğıtlar

Dersin Bölümleri	
Yakalama 20 dk.	<p>Öğrencilere aşağıda verilen “<i>Su Kirliliği</i>” başlıklı metin bir haber metnine uygun olacak şekilde noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek okutulur.</p> <p style="text-align: center;">SU KİRLİLİĞİ</p> <p>Canlıların yaşamlarının devamlılığı için su oldukça önemlidir. Dünyadaki suların yaklaşık %2’si içilebilir tatlı sudur. Ancak bu kısıtlı oranlardaki tatlı sular insanların bilinçsiz kullanımı sonucunda kirlenir. Su kirliliği, genel olarak insanların neden olduğu etkenlerden dolayı suların kalitesinin azalması veya kullanılmaz hâle gelmesidir. Zararlı maddeler suyun niteliğini bozacak miktar ve yoğunlukta suya karıştığında kirlilik meydana gelir.</p> <p>Konutlar, endüstri kuruluşları, termik santraller, gübreler, kimyasal mücadele ilaçları, tarımsal sanayi atık suları, nükleer santrallerden çıkan sıcak sular ve toprak erozyonu gibi süreçler ve maddeler su kirliliğini meydana getiren</p>

	<p>başlıca sebeplerdir. Bunların hepsi doğrudan doğruya veya dolaylı olarak canlı ve cansız varlıklara zarar verir.</p> <p>Metin okunduktan sonra öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Su kirliliği nasıl oluşmaktadır? Metinden örnekler vererek açıklayınız. 2. Suların kirlenmesine karşı alınan önlemlerin amaç ve sonuçları nelerdir? 3. “Suların Kirlenme Nedenleri Nelerdir?” başlığı altında verilen maddelerden hareketle asıl kirleticilerin kim olduğunu bulabildiniz mi? Nedenleriyle açıklayınız. 4. Metinde verilen bilgilere göre kirli su kullanırsak neler olur? 5. “Su gibi aziz (kıymetli) ol!” sözü size neler çağrıştırıyor? Açıklayınız.
<p>Gösterme</p> <p>20 dk.</p>	 <p>Çevremizi Kirlitemeyelim!!</p> <p>Geri Kazanılabilen Atıklar Nelerdir? <i>Kâğıt Karton:</i> her türlü kâğıt atıkları, gazete, dergi... <i>Plastik:</i> deterjan ve şampuan ambalajları, bazı sağlık ve kozmetik ürünlerinin ambalajları, margarin kapları, su, ayran vb. ürün ambalajları. <i>Metal:</i> her türlü içecek kutuları, yağ tenekeleri, alüminyum ambalajlar. <i>Cam:</i> her türlü cam şişe ve kavanozlar.</p> <p>Atıklardan Neler Üretilir? <i>Kâğıt Atıklardan:</i> kâğıt, ambalaj... <i>Plastik Atıklardan:</i> deterjan şişeleri, çöp kutuları, kirli su boruları, otomobil yedek parçaları... <i>Metal Atıklardan:</i> metal malzemeler, pencere çerçevesi, sprey kutusu... <i>Cam Atıklardan:</i> cam şişe, kavanoz...</p>
<p>İlişkilendirme</p> <p>15 dk.</p>	<p>Öğrencilerden aşağıdaki görselleri inceleyerek bilinçli tüketici davranışı olan görselleri bulmaları ve resimleri yorumlamaları ve görsellere ilişkin arkadaşlarına bir mesaj vermeleri istenir.</p>

	  
<p>Etiketleme</p> <p>15 dk.</p>	<p>Aşağıdaki yönerge öğrencilere verilerek onlardan bir dilekçe yazmaları istenir. “Bulduğunuz çevrede bir fabrika var ve fabrikadan zehirli gazların yayıldığını duyduğunuz kokudan anladınız. Daha sonra mahalledeki derenin suyunun renginin kırmızımsı bir renge büründüğünü ve çok pis koktuğunu gördünüz. Belediye başkanlığına bu duruma bir çözüm bulunmasını isteyeceğiniz bir dilekçe yazınız.”</p>
<p>Tekrarlama</p> <p>20 dk.</p>	<p>Öğretmen dinleme metninden önce öğrencilere çocuk, seyyar satıcı, oyuncak, bisiklet gibi parkta bulunabilecek varlıkların seslerini dinletir. Daha sonra öğrencilere “Çocuklar arkanıza yaslanın, gözlerinizi kapatın ve bir kez daha dinleyin. Sizce burası neresi?” diye sorar. Cevaplar alındıktan sonra Üzeyir Gündüz’ün “Çocuk Bahçesindeki Bekçi” isimli metni öğrencilere parktaki seslerle birlikte dinletilir. Böylece öğrencilerin dinlediklerini hayal etmeleri sağlanır. Dinleme metni bittikten sonra öğretmen öğrencilerden gözlerini kapatmaya devam etmelerini, kendilerini kahramanın yerine koymalarını ve hikâyenin devamını hayal etmelerini ister. Öğrenciler söz hakkı alarak hikâyenin hayal ettikleri kısmını anlatırlar.</p> <p>Sonrasında öğrencilere dinlediğini anlamaya yönelik sorular sorulur:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Yazar, çocuk parkını nasıl betimlemiştir? 2) Çocuk parkındaki bekçi, çocuklara nasıl davranıyor? Bu davranışının nedeni ne olabilir? Açıklayınız. 3) Yazar, neden bekçinin olmadığı saatlerde parka gitmektedir? 4) Parktaki büyük çocukların hareketlerini doğru buluyor musunuz? Neden?

	5) Sizce bekçi haklı mı? Neden?
Kutlama 25 dk.	Öğrencilerden “Su Kirliliği” başlıklı haber metni ve “Çevremizi Kirlitemeyelim” broşüründen yola çıkarak çevre kirliliğine yol açan etmenleri <i>Not-ay tekniği</i> ile renkli kâğıtlara çizmeleri istenir. Bu kâğıtlar ders bitiminde sınıf panosuna asılır.
Günlük Yazma 5 dk.	Öğrencilerden dersi ve kendilerini değerlendiren bir günlük sayfası yazmaları istenir.

BEŞİNCİ EYLEM PLANI

Tema: VATANDAŞLIK

Sınıf: 5

Süre: 40'+40'+40'

Kazanımlar:

Dinleme

- ❖ Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.
- ❖ Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.
- ❖ Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.

Konuşma

- ❖ Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
- ❖ Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Okuma

- ❖ Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.
- ❖ Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- ❖ Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

Yazma

- ❖ Kısa metinler yazar.
- ❖ Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
- ❖ Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Araç-Gereç:

- ❖ Beyni harekete geçirmek için Barok tarzı müzik (<https://www.classicalradio.com/baroqueperiod> Erişim Tarihi: 07.01.2020) ve çiçek kokuları
- ❖ Resimlerle desteklenen okuma metni
- ❖ Eğitici videolar

<p>Dersin Bölümleri</p>	
<p>Yakalama</p> <p>15 dk.</p>	<p>Cahit Sıtkı Tarancı'nın "Memleket İsterim" isimli şiiri ve şiirle ilgili çalışma yaprağı 5.1. öğrencilere dağıtılır. Gönüllü öğrenciler, şiiri sınıfta şairin duygusunu verecek şekilde vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okurlar. Bu esnada arka planda kısık sesli Barok müzik çalar. Ayrıca dersten önce sınıfa çeşitli çiçek kokuları sıkılmıştır.</p> <p>Memleket isterim</p> <p>Gök mavi, dal yeşil, tarla sarı olsun, Kuşların çiçeklerin diyarı olsun.</p> <p>Memleket isterim</p> <p>Ne başta dert, ne gönülde hasret olsun, Kardeş kavgasına bir nihayet olsun.</p> <p>Memleket isterim</p> <p>Ne zengin fakir, ne sen ben farkı olsun, Kış günü herkesin evi barkı olsun.</p> <p>Memleket isterim</p> <p>Yaşamak, sevmek gibi gönülden olsun, Olursa bir şikâyet ölümden olsun.</p>
<p>İlişkilendirme</p> <p>20 dk.</p>	<p>Şiir okuma bittikten sonra öğrencilere şiirde simgesel bir anlatımın gerçekleştirildiğini, "Gök mavi, dağ yeşil, tarla sarı olsun." dizesi ile şairin mavi gökyüzü ile umudu, yeşil dağlar ile baharı ve canlanmayı, sarı tarlalar ile bereketi anlatmak istediği açıklanır. Daha sonra öğrencilerden kendilerine dağıtılan aşağıdaki çalışma yaprağı 5.2.'de verilen kavramlar ile şiirin dizelerini eşleştirmeleri ve bu eşleştirmenin nedenini belirtmeleri istenir.</p> <div data-bbox="603 1355 1401 1863" data-label="Form"> <p>Kavramlar : adalet, sevgi, doğal, eşitlik, canlanma, huzur, barış</p> <p>"Kuşların, çiçeklerin diyarı olsun." dizesi kavramı ile eşleştiriniz. Çünkü,</p> <p>"Ne başta dert, ne gönülde hasret olsun." dizesi kavramı ile eşleştiriniz. Çünkü,</p> <p>"Kardeş kavgasına bir nihayet olsun." dizesi kavramı ile eşleştiriniz. Çünkü,</p> <p>"Ne zengin fakir, ne sen ben farkı olsun." dizesi kavramı ile eşleştiriniz. Çünkü,</p> <p>"Kış günü herkesin evi barkı olsun." dizesi kavramı ile eşleştiriniz. Çünkü,</p> <p>"Yaşamak sevmek gibi gönülden olsun." dizesi kavramı ile eşleştiriniz. Çünkü,</p> <p>"Olursa bir şikâyet ölümden olsun." dizesi kavramı ile eşleştiriniz. Çünkü,</p> </div> <p>Son olarak öğrencilerden şairin kişilik özelliklerini değerlendiren bir paragraf yazmaları istenir.</p>

Gösterme

20 dk.

Öğrencilere, derse girişte okudukları şiirin türü söylendikten sonra aşağıda verilen şiir türleri konulu çalışma yaprakları dağıtılır. Şiirlerin türleri bulunduktan sonra öğrenciler şiirin tür özelliklerine uygun bir vurgu ve tonlama ile şiirleri sınıfta okurlar.

Aşağıdaki kestirler hangi şiir türüne aittir? Altındaki boşluklara yazınız.

İznil **Didaktik** **Östentel** **Galibî** **Şiik**



Tilki kapıp omu dedi ki:

"Efsandığım, Size kötü bir deri vereceğim;
Ahlak olmasa iş kalmas açık gönlere;
Böyle bir deri de değer sanırım bir payınla
"Karga paşın, malıncıp birer de geç ama,
Yemin etti gayri faka basamayacağın.

ÇEVİREN: ORHAN VELİ

ŞİİRİN TÜRÜ:



Durduk, stıngı takımı; kafir ayakta

Bizde stıngı yok

Bir hayret kızıllığı akardı tertemizden

Delipetas daha çok, durduk, stıngıno
dışmanım purlı purlı,

Çünmese çıkı bir gündüz bir gece

Korku deşil kaza bir büyük dıptıca.

F.HÜSNÜ DAĞLARCA

ŞİİRİN TÜRÜ:



Koylunma efvâdınır tarlasında parıyan

İçimim kardeşimim karıgasında parıyan

Anam bıcumdır balın karasında parıyan

Hemse Allah etmişinin yardımını olum

CAHİT SİTKİ TARANCI

ŞİİRİN TÜRÜ:



Kalkın göç eyledi Ayar alları,

Ağır ağır gidin eller bızımdır.

Arap atlar yıkın eder urağ,





Yüce dağdan aşın yollar bızımdır.

Beliminde kılıcınm Karımanı,

Taşı dalar mırıgınnım temreni.

DADALOĞLU

ŞİİRİN TÜRÜ:

	<p>Aşağıdaki kesitler hangi şiir türüne aittir? Altındaki boşluklara yazınız.</p> <p> <input type="button" value="Lirik"/> <input type="button" value="Diyatik"/> <input type="button" value="Pastoral"/> <input type="button" value="Satirik"/> <input type="button" value="Epic"/> </p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>Derinden derine ırmaklar aklar. Uzaktan uzağa çoban çeşnesi. Ey suyun sesinden anlayan bağlar. Ne söylers su dağa çoban çeşnesi. "Goyunum Şirin'in aşkı sarınca Yol almış hayatın ufuklanınca. O huzla dağları Ferhat yarınca Bağlanmış akmağa çoban çeşnesi... FARUK NAFİZ ÇAMLIBEL ŞİİRİN TÜRÜ:</p>  </div> <div style="text-align: center;">  <p>Sonbahar geliyor serçe Yuvanı ne yapacaksın? Ayva çiçek açmadan önce. Meyvelerin içi geçecek Rüzgâr başka çeşit esecek Yağmurlarla ıslanacaksın. CAHİT KÜLEBİ ŞİİRİN TÜRÜ:</p>  </div> </div>
<p>Tekrarlama</p> <p>15 dk.</p>	<p>Öğrencilere aşağıda örneği görülen Yazım Kuralları çalışma yaprağı dağıtılır. Etkinlik sonunda en çok doğruyu yapan öğrencinin çalışma kağıdı panoya asılır.</p>

YAZIM KURALLARI



* Aşağıdaki cümlelerde bulunan yazım yanlışlarını düzeltiniz.

Bu virane de ne sırlar saklıdır! Yeter artık, bizi yalnız bırakınız!
 Hava yavaş yavaş kanarıyordu. Kazançların çoğunu bizimle paylaşırdı.
 O kadar derinliki anlatırdım. Babam : "Öğün, galibki kazanırım," dendi.
 Bu yıldá hatále gidemedik. Çünkü ödevini yapmamış mı sırs?
 Kadresú gözü kimseyi görmez. Bunları kimsin yaptıkını biliyorlardı ama.

ÖRNEKLER:



UYGULAMA

Cumhuriyet 1923'de ilan edildi.
 Olay böyle sonuçlanınca şaşgına döndü.
 Söylenenleri hızlı hızlı yapıdı.
 15.45'de görüşmek için anlaştılar.
 Ayakda beklediği için yorulmuştu.

* Aşağıdaki cümlelerde bulunan yazım yanlışlarını düzeltiniz.

Türke dersinden iyi bir not almıyım. Söylediklerini Ahmet'den duymuş olmalı.
 Mektupda yazılanların geçerliliği yok. Kesgin sırke kıpüne zarar, dedi.
 Bu davranışıyla hepimizi etkiledi. Sattıklarınnın parasını kimseye vermedi.
 1924'den beri bu işle uğraşmıyorum. Annesiyle birlikte dışçıye gitmiş.

1. Aşağıdaki resimlerde gösterilen kavramları kapsayan sözcüklerin hangisinden sonra "-de, -da" eki getirilirse "-te, -ta"ya dönümez?
 A) B) C) D)



2. Aşağıdaki alt çizili sözcüklerin hangisinde yazım yanlış vardır?
 A) Program 19.50'de başlayacak.
 B) Bu konuda yanlış bilgilendirildi.
 C) Söylediklerinin hiçbiri doğru değil.
 D) Benim kamım gıcıkdı.

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlış vardır?
 A) Bunları da Murat'dan alabilirsin.
 B) Onu çantada keklik bil, dedi.
 C) Yemekten sonra gay iyimiz.
 D) Kapıcıyı çağır da alsın.

Etiketleme

20 dk.

Öğrencilere, Nobel, Dünya Kupası, Olimpiyat Madalyası, Oscar dünyanın en prestijli ödüllerinden bazılarına ait aşağıdaki fotoğraflar gösterilir.

Bu ödüllerin neler olduğu ve hangi alanlarda alındığını bilip bilmedikleri sorulduktan sonra ödüllerin önemi açıklanır. Daha sonra tahtaya 2015 yılında Nobel Kimya Ödülünü almış olan Türk bilim adamı Aziz Sancar'ın görselleri yansıtılır ve "Aziz Sancar" başlıklı metin dinletilir. Öğrencilerden dinleme metnine ilişkin çalışma yaprağı 5.5.'te yer alan aşağıdaki soruları cevaplamaları istenir:

1. Dinleme metninden hareketle aşağıdaki bilgileri doldurunuz.



**AZİZ
SANCAR**

Doğum yeri:
 Doğum yılı:
 Okuduğu okullar:
 Yaptığı çalışmalar:

2. Aşağıda verilen kelimelerin anlamlarını önce tahmin ediniz. Daha sonra sözlük anlamına bakarak tahmininizle anlamını karşılaştırınız.

	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <div style="border: 1px solid green; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">deney</div> <div style="border: 1px solid green; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Tahminim:</div> <div style="border: 1px solid green; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Sözlük anlamı:</div> <div style="border: 1px solid yellow; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">bilimsel</div> <div style="border: 1px solid yellow; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Tahminim:</div> <div style="border: 1px solid yellow; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Sözlük anlamı:</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">yılmak</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Tahminim:</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Sözlük anlamı:</div> <div style="border: 1px solid orange; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">azim</div> <div style="border: 1px solid orange; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Tahminim:</div> <div style="border: 1px solid orange; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Sözlük anlamı:</div> <div style="border: 1px solid purple; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">tedavi</div> <div style="border: 1px solid purple; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Tahminim:</div> <div style="border: 1px solid purple; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Sözlük anlamı:</div> <div style="border: 1px solid blue; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">hayli</div> <div style="border: 1px solid blue; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Tahminim:</div> <div style="border: 1px solid blue; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Sözlük anlamı:</div> </div>
	<p>3. Ülkemizde bu şekilde başka başarılarla imza atmış başka kimseyi tanıyor musunuz? Bu kişiler hakkında kısa bilgi veriniz.</p>
<p>Kutlama</p> <p>20 dk.</p>	<p>Aziz Sancar'ın yaptığı bir konuşma öğrencilere izlettirilir. (https://www.dailymotion.com/video/x4whbq) Öğrencilere izledikleri bu video hakkında neler düşündükleri, izlerken neler hissettikleri anlatılır. Daha sonra öğrencilerden, Nobel edebiyat ödülünü almaya hak kazandıklarını hayal etmeleri ve akşam ödül töreninde yapacakları konuşmayı hazırlamaları istenir. Gönüllü öğrenciler konuşmalarını sunduktan sonra Nobel ödülü olarak onlara kitap ve kalem hediye edilir.</p>
<p>Günlük Yazma</p> <p>10 dk</p>	<p>Öğrencilerden dersi ve kendi başarı ve performanslarını değerlendiren bir günlük sayfası yazmaları istenir.</p>

ALTINCI EYLEM PLANI

Tema: VATANDAŞLIK

Sınıf: 5

Süre: 40'+40'+40'

Kazanımlar:

Dinleme:

- ❖ Dinledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur.
- ❖ Dinleme stratejilerini uygular.

Konuşma:

- ❖ Konuşma stratejilerini uygular.
- ❖ Hazırlıklı konuşma yapar.

Okuma:





- ❖ Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.
- ❖ Metinle ilgili sorulara cevap verir.
- ❖ Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- ❖ Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Yazma:

- ❖ Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
- ❖ Kısa metinler yazar.
- ❖ Yazdıklarını düzenler.

Araç-Gereç:

- ❖ Beyni harekete geçirmek için Barok müzik
(<https://www.classicalradio.com/bach> Erişim Tarihi:14.02.2020)
- ❖ Öznel/Nesnel anlatım görselleri
- ❖ Renkli Kâğıtlar
- ❖ Makas
- ❖ Renkli Kalemler
- ❖ Top

Dersin Bölümleri	
<p>Yakalama</p> <p>10 dk.</p>	<p>Derse, görsellerin yanında öznel/nesnel yargı bildiren cümleler içeren materyal akıllı tahtadan gösterilerek başlanır. Öğrencilere bu konular hakkındaki düşünceleri sorulur. Sonrasında cümlelerde kesinlik bulunan ve kişiye göre değişebilen cümleleri bulmaları istenir. Böylece hem konuşma becerisine yönelik bir etkinlik yapılırken hem de detaylı bir bilgi verilmeksizin öznel-nesnel anlatım konusuna giriş yapılmış olur.</p>    
<p>İlişkilendirme</p> <p>10 dk.</p>	<p>Bu bölümde “kâğıt katlama” etkinliği ile öznel ve nesnel anlatıma dikkat çekilir ve öğrencilerin, ön bilgileri ile şimdiki ilişkilendirmelerine yarayacak ve konuya giriş niteliğinde bir etkinlik yaptırılır. Etkinlik sırasında öğrencilere barok müzik dinletilir.</p> <p>“Kâğıt Katlama” etkinliği: Bu etkinlikte amaç öznel ve nesnel anlatımın kavranmasını sağlamaktır. Öğrencilerden herhangi bir kâğıt almaları istenir. Bu kâğıdı önce istedikleri bir yerden ikiye katlamaları, daha sonra sağ üst köşesinden kesmeleri istenir. Devamında bu tür yönergelerle kâğıt üzerinde çeşitli işlemler yapılır. İşlemler bitip kâğıtlar açıldığında farklı farklı modellerin ortaya çıktığı görülür. İkinci olarak önceden çeşitli yerlerinden kesme ve katlama yerleri işaretlenmiş birer boş kâğıt dağıtılarak öğrencilerin kâğıda şekil vermeleri istenir. Kâğıt açıldığında öğrencilerin ellerindeki şekiller</p>

	aynı olacaktır. İlk kâğıtta öznel/kişiyeye özgü bir uygulama yapıldığı, ikinci ağıtta ise nesnel ve herkeste aynı sonuçları verecek bir uygulamanın yapıldığı açıklanır. Böylelikle nesnel anlatımın kişiden kişiyeye değışmeyen ve kişisel yorum içermeyen bir anlatım olduğu, öznel anlatımın ise öznel anlatımın ise kişisel duygu, algılama, beğeni, izlenim ve kanaatleri ifade ettiği açıklanır.										
Etiketleme 30 dk.	Not Ay tekniğı ile öznel-nesnel anlatımın özellikleri şeması çizdirilir ve metindeki örnek cümlelerin ilgili başlığın altına yazıldığı, resimlerle desteklenmiş bir materyal hazırlanır. Bu materyal panoya/duvara asılır. Böylelikle öğrenciler öğrendikleri bilgiyi etiketler, sıralar, sınıflar ve tanımış olurlar.										
Gösterme 30 dk.	<p>Bu etkinlikte küçük renkli bir top kullanılır. İlk topu öğretmen bir öğrenciyeye atar. Topu alan öğrenci M. Faruk Gürtunca'nın "Anadolu" isimli şiirin ilk dördlüğünü okur. Sonra topu attığı öğrenci şiire devam eder.</p> <table border="0"> <tr> <td>Sen ne güzel bulursun Gezsen Anadolu'yu Dertlerden kurtulursun Gezsen Anadolu'yu.</td> <td>Billur ırmakları var, Buzdan kaynakları var, Ne hoş toprakları var, Gezsen Anadolu'yu.</td> </tr> <tr> <td>Gülerken köylü kızlar Güler sanki yıldızlar, Ne kalbin, gönlün sızlar. Gezsen Anadolu'yu.</td> <td>Derde şifa bulursun, Halkta vefa bulursun, Kim der cefa bulursun Gezsen Anadolu'yu.</td> </tr> <tr> <td>Kırlarında koşar at, At, ruhunu savur, at, Ruhunda açar kanat Gezsen Anadolu'yu.</td> <td>Dağdan serin yel eser, Soğuk suları Kevser, Güzelliğı şaheser Gezsen Anadolu'yu.</td> </tr> <tr> <td>Bir ağaç kabuğundan İçince bir tas ayran, Erir, varsa her yaran Gezsen Anadolu'yu.</td> <td>Ne eşsiz yerleri var, Beldeler dilberi var, Bin Bursa, İzmir'i var Gezsen Anadolu'yu.</td> </tr> <tr> <td>Hanlar, köprülerden aş, Ellerden ele dolaş. Yumuşak gelir her taş Gezsen Anadolu'yu.</td> <td>Orda bahar başkadır, Kışlar yazlar başkadır, Ah... Bu diyar başkadır, Gezsen Anadolu'yu.</td> </tr> </table> <p>Şiir okuma etkinliğinin ardından öğrenciler şiirle ilgili soruları kendileri oluşturur. Top en son kimde kalmışsa ilk soruyu o sorar, cevap vermesi için bir arkadaşına topu atar, doğru cevabı verenin bir soru sorma hakkı olur. Tüm öğrenciler etkinliğe katılır. Bu aşamada öğrencilerin anlama becerisine yönelik "Metinle ilgili sorular sorar" kazanımını edinmelerinin yanı sıra kendilerine güven sağlamaları sağlanır.</p>	Sen ne güzel bulursun Gezsen Anadolu'yu Dertlerden kurtulursun Gezsen Anadolu'yu.	Billur ırmakları var, Buzdan kaynakları var, Ne hoş toprakları var, Gezsen Anadolu'yu.	Gülerken köylü kızlar Güler sanki yıldızlar, Ne kalbin, gönlün sızlar. Gezsen Anadolu'yu.	Derde şifa bulursun, Halkta vefa bulursun, Kim der cefa bulursun Gezsen Anadolu'yu.	Kırlarında koşar at, At, ruhunu savur, at, Ruhunda açar kanat Gezsen Anadolu'yu.	Dağdan serin yel eser, Soğuk suları Kevser, Güzelliğı şaheser Gezsen Anadolu'yu.	Bir ağaç kabuğundan İçince bir tas ayran, Erir, varsa her yaran Gezsen Anadolu'yu.	Ne eşsiz yerleri var, Beldeler dilberi var, Bin Bursa, İzmir'i var Gezsen Anadolu'yu.	Hanlar, köprülerden aş, Ellerden ele dolaş. Yumuşak gelir her taş Gezsen Anadolu'yu.	Orda bahar başkadır, Kışlar yazlar başkadır, Ah... Bu diyar başkadır, Gezsen Anadolu'yu.
Sen ne güzel bulursun Gezsen Anadolu'yu Dertlerden kurtulursun Gezsen Anadolu'yu.	Billur ırmakları var, Buzdan kaynakları var, Ne hoş toprakları var, Gezsen Anadolu'yu.										
Gülerken köylü kızlar Güler sanki yıldızlar, Ne kalbin, gönlün sızlar. Gezsen Anadolu'yu.	Derde şifa bulursun, Halkta vefa bulursun, Kim der cefa bulursun Gezsen Anadolu'yu.										
Kırlarında koşar at, At, ruhunu savur, at, Ruhunda açar kanat Gezsen Anadolu'yu.	Dağdan serin yel eser, Soğuk suları Kevser, Güzelliğı şaheser Gezsen Anadolu'yu.										
Bir ağaç kabuğundan İçince bir tas ayran, Erir, varsa her yaran Gezsen Anadolu'yu.	Ne eşsiz yerleri var, Beldeler dilberi var, Bin Bursa, İzmir'i var Gezsen Anadolu'yu.										
Hanlar, köprülerden aş, Ellerden ele dolaş. Yumuşak gelir her taş Gezsen Anadolu'yu.	Orda bahar başkadır, Kışlar yazlar başkadır, Ah... Bu diyar başkadır, Gezsen Anadolu'yu.										
Tekrarlama	Öğrencilere üzerinde konuşma bulutları olan kâğıtlar dağıtılır. Tahtada Türk bayrağı görseli bulunur. Bu sırada öğrencilerden bulutların içine "vatanseverlik" kelimesinin çağrıştırdıkları ile ilgili anahtar kelimeler										

25 dk.	yazmaları istenir. Daha sonra öğrenciler bu anahtar kelimeleri kullanarak kısa bir yazı yazarlar. Bu yazıyı yazarken noktalama işaretlerine, yazım kurallarına dikkat etmeleri istenir.
Kutlama 10 dk.	Konuyla ilgili en çok anahtar kelimeyi yazan ve en az hata yapan öğrencinin metni okunur ve çalışma kâğıdına pekiştireç yapıştırılır.
Günlük Yazma 5 dk.	Öğrencilerden dersi ve performanslarını değerlendiren bir günlük sayfası yazmaları istenir.

YEDİNCİ EYLEM PLANI

Tema: SAĞLIK VE SPOR

Sınıf: 5

Süre: 40'+40'+40' + 40'

KAZANIMLAR:

Dinleme:

- ❖ Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.
- ❖ Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
- ❖ Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

Konuşma:

- ❖ Konuşma stratejilerini uygular.
- ❖ Hazırlıklı konuşma yapar.

Okuma:

- ❖ Metinle ilgili sorulara cevap verir.
- ❖ Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
- ❖ Okuduklarını özetler.
- ❖ Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Yazma:

- ❖ Yazdıklarını düzenler.
- ❖ Neden sonuç cümleleri kurar.
- ❖ Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

Araç-Gereç:

- ❖ Beyni harekete geçirmek için müzik (<https://www.classicalradio.com/bach>) ve çiçek kokuları
- ❖ Resimlerle desteklenen okuma metni
- ❖ Fırtına, yağmur, gök gürültüsü sesi
- ❖ Eğitici videolar

❖ Mukavva, renkli kalemler, makas	
Dersin Bölümleri	
Yakalama 15 dk.	Öğrencilere yağmur, gök gürültüsü ve fırtına sesleri dinlettirilir. Bu seslerin ne sesi olduğu tahmin ettirilir. Cevaplar alındıktan sonra öğrencilerden gözlerini kapatmaları istenir, sesin geldiği yerde olduklarını hayal etmeleri, etrafta neler olduğunu betimlemeleri ve hislerini anlatmaları istenir.
Etiketleme 30 dk.	1. Öğrencilere araştırmacı tarafından seslendirilen aşağıdaki okuma parçası dinletilir: Yıllar önce bir çiftçi, ucuz olduğu için fırtınası bol olan bir tepeden bir çiftlik satın almıştı. Etrafındaki insanlar onu bu konuda uyardı, fırtına sana rahat yüzü göstermez, bu tepeden çiftlik almak düpedüz çılgınlık dediler. Ancak adamın daha iyi bir yerden çiftlik alçak parası yoktu mecburen bu çiftliği satın aldı. Çiftliğe yerleştikten sonra ilk işi bir yardımcı kâhya aramak oldu. Ama ne yakındaki köylerden ne de uzaktakilerden kimse onun çiftliğinde çalışmak istemiyordu. Müracaat edenlerin hepsi çiftliğin yerini görünce çalışmaktan vazgeçiyor, burası fırtınalıdır, siz de vazgeçseniz iyi olur diyorlardı. Bir de çiftçi tutumlu bir insandı. Ama köydekiler ona cimri adam diyorlardı. Bunu duyan hiç kimse cimri biriyle çalışmak istemiyordu. Birkaç gün sonra nihayet çelimsiz, orta yaş geçkince bir adam işi kabul etti. Adamın haline bakıp 'çiftlik işlerinden anlar mısın?' diye sormadan edemedi çiftlik sahibi. 'Sayılır' dedi adam, 'fırtına çıktığında rahat uyuyabilirim'. Bu ilgisiz sözü biraz düşündü, sonra boş verip çaresiz adamı işe aldı. Haftalar geçtikçe adamın çiftlik işlerini düzenli olarak yürüttüğünü ve mütemadiyen çalıştığını görünce içi rahatladı. Ta ki o fırtınaya kadar: Gece yarısı, fırtınanın o müthiş uğultusuyla uyandı. Fırtına herkese korku salan cinstendi. Öyle ki, bina çatırdıyordu. Yatağından fırladı, kâhya ortalıkta yoktu. Kâhya hiçbir önlem almadı galiba, iş başa düştü diye düşündü. Adamın odasına koştu: 'Kalk, kalk! Fırtına çıktı. Her şeyi uçurmadan yapabileceklerimizi yapalım.' Adam yatağından

	<p>bile doğrulmadan mırıldandı:</p> <p>'Boş verin efendim, gidin yatın. İşe girerken ben size fırtına çıktığında rahat uyuyabilirim demiştim ya.' Çiftçi adamın rahatlığına çıldırmıştı. Ertesi sabah ilk işi onu kovmak olacaktı, ama şimdi fırtınaya bir çare bulmak gerekiyordu. Dışarı çıktı, saman balyalarına koştu gördüklerine çok şaşırılmıştı. Aaa! Saman balyaları birleştirilmiş, üzeri muşamba ile örtülmüş, sıkıca bağlanmıştı. Ahıra koştu. İneklerin tamamı bahçeden ahıra sokulmuş, ahırın kapısı desteklenmişti. Tekrar evine yöneldi, evin kepenklerinin tamamı kapatılmıştı. Çiftçi rahatlamış bir halde odasına döndü, yatağına yattı. Fırtına uğuldamaya devam ediyordu. Gülümsedi ve gözlerini kapatırken mırıldandı: 'Fırtına çıktığında rahat uyuyabilirim'.</p> <p>2. Metni anlamaya yönelik aşağıdaki sorular sorulur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Çiftçi neden fırtınalı bir tepeden çiftlik almış? • Çiftçiyi uyaranlar ona neler söylemişler? Neden? • İnsanlar neden bu çiftlikte çalışmak istememiş? • Çiftlikte çalışmak isteyen kâhya nasıl bir insanmış? • Çiftlik sahibinin “çiftlik işlerinden anlar mısın?” sorusunu yaşlı adam nasıl yanıtlamış? • Çiftçi fırtına çıktığında neye şaşırılmış? • Çiftçi yatağına yatarken neler mırıldandı? Neden? • Sizce bu metnin başlığı ne olabilir? • Metni okuduktan sonra hissettiğiniz duygu ne oldu? Neden? <p>3. Öğrencilerden okudukları bu metni özetlemeleri istenir.</p>
<p>Gösterme</p> <p>35 dk.</p>	<p>Öğrenciler öncelikle tahtada, bilinmeyen kelimeler, metinde geçen ve bazı sık kullanılan deyimler ile atasözlerinin anlamları “<i>Yapboz etkinliği</i>” ile eşleştirilir. Öğrencilerden bu etkinliğin küçük boyutta olanlarını defterlerine yapııştırarak yapmaları istenir. Aşama boyunca sözsüz müzik arka planda olacaktır.</p> <p style="text-align: center;"><i>Bilinmeyen kelimeler: Kâhya, Müracaat, mütemadiyen,</i></p>

nihayet

Deyimler: korku salmak, iş başa düşmek

Bazı deyimlerin hikâyeleri okutularak öğrencilerin somutlaştırarak kalıcı öğrenmelerine katkı sağlanır.

1. Çam Devirmek

Zengin bir adamın, Göztepe Erenköy taraflarında, sekiz on dönüm bahçeli, büyük bir köşkü varmış. Adam bu bahçenin bir köşesine bir bina daha yaptırmaya karar vermiş. Eski binalar hep ahşap yapıldığı için, gereken keresteyi tomruk hâlinde getirtmiş ve inşaat yaptıracığı yere istif ettirmiş. Bu tomrukların içinde çam, gürgen, meşe ve ceviz ağaçları da bulunuyormuş. Sayfiye mevsimi olmadığı için Nişantaşı'ndaki konağında oturan zengin adam bir sabah, köşküne gitmiş ve köşkün saf bekçisine emir vermiş:

-Bir hızarıcı bul, bahçedeki ağaçların arasındaki çamları biçtir, tahta ve kalas yaptır demiş.

Saf uşak da efendisinin emri üzerine hızarıcıları bulmuş. Çam tomrukları yerine, köşkün bahçesinde ne kadar kıymetli çam ağacı varsa kestirip devirmiş. Bu akılsız uşağın adı, çam deviren uşak kalmış.

2. Pabucu Dama Atılmak

Osmanlı döneminde esnaf ve sanatkârların bağlı bulunduğu teşkilat, ticaretin yanında sosyal hayatı da düzene sokuyordu. Kusurlu malın, malzemeden çalmanın ve kalitesiz işin önüne geçmek için de ilginç bir önlem alınmıştı. Bir ayakkabı aldınız veya tamir ettirdiniz diyelim. Ama kusurlu çıktı. Böyle durumlarda heyet şikâyeti ve sanatkârı dinliyor. Eğer şikâyet eden gerçekten haklıysa, o ayakkabıların bedeli şikâyetçiye ödeniyordu. Ayakkabılar da ibret-i âlem olsun diye ayakkabıyı imal edenin çatısına atılıyordu. Gelen geçen de buna bakıp kimin iyi, kimin kötü ayakkabı tamir ettiğini biliyordu. Böylece pabuçları dama atılan ayakkabıcı maddi kazançtan da oluyor ve gerçekten pabucu dama atılmış oluyordu.

3. Kozunu Paylaşmak

Koz, ceviz manasına gelir. Eskiden Kastamonu'nun iki köyü

	<p>arasında ortak olarak kullanılan bir cevizlik vardı. Ceviz toplama mevsimi gelince bir gün belirlenir ve iki köy halkı cevizlikte buluşur cevizleri paylaşırlardı. Ancak her seferinde haksızlık olduğu ileri sürülerek kavgaya çıkardı. Hatta olay öyle bir seviyeye geldi ki köylerde kavgaya müsait eli sopa tutan delikanlılar koz paylaşma gününden önce günlerce hazırlık yaparlardı. Bir ana oğlunun büyüdüğünü anlatmak için "Benim oğlan kozunu paylaşacak çağa geldi" derdi...</p> <p style="text-align: center;"><i>4. Foyası Meydana Çıkmak</i></p> <p>Kuyumcular yaptıkları yüzük, küpe, gerdanlık gibi ziynet eşyalarının üzerine mücevherin ışığı daha iyi yansıtması ve parlaklığının artması için FOYA adı verilen bir madde sürerler. Zamanla sürülen bu foya dökülür. Bu duruma foyası çıkmış denilir. Halk arasında yalan söyleyen, sahtekârlık yapan kişilerin yalanları ortaya çıktığında "foyası meydana çıktı" şeklinde benzetme yapılır.</p> <p style="text-align: center;"><i>5. Keçileri Kaçırarak</i></p> <p>Dağda keçilerini otlatan bir çoban, öğle sıcağında, bir ağacın altında uyuyakalmış. Uyandığında keçilerin otladığı yerde bulunmadığını görmüş. Aramış, aramış, keçilerini bir türlü bulamamış. Kendi kendine, "Şimdi keçilerin sahibine ne söyleyeceğim? Ağa beni döve döve öldürür, koca sürü nereye kaybolur?" demiş. Çoban, sağa sola koştururken, "Çobanlık görevimi yapamadım, keçileri kaçırdım." diye yakınmış. Önüne gelene, "Keçileri kaçırdım, şimdi ben ne yapacağım?" diye sormaya ve anlamlı anlamsız konuşmaya başlamış. Köylüler de merak edip keçileri aramaya başlamışlar.</p> <p>Bu arada suları içip serinleyen keçiler, mağaradan çıkmış, çobanın bıraktığı yerde otlamaya başlamışlar. Köylüler sürüyü yerinde bulunca şaşırmış ve keçileri tek tek saymışlar. Ortada bir durumun olmadığını gören köylüler, çobanın aklını oynattığına hükmetmişler.</p>
İlişkilendirme	<p style="text-align: center;"><i>"Fırtınada bir köyde olsanız, hayvanlarınız, eşyalarınız ve mahsulleriniz dışarıda kalsa neler olurdu?"</i> Sorusu sorularak okuma parçasındaki ortamı hayal etmeleri ve fırtınanın gerçekleştiği zaman</p>

25 dk.	dilimini betimleyerek “Fırtınalı Bir gün” konulu bir yazma çalışması yapılır. Yazma sırasında yağmur, rüzgâr ve fırtına sesleri arka planda dinletilir. Böylelikle dinleme metni ile ilişkilendirme yapılmış olur.
Tekrarlama 20 dk.	<p>Bu etkinlikte sınıf dörderli gruplara ayrılır. “Oyun, Spor ve Sağlık” başlıklı metin grupla okuma yöntemi ile okutulur. Şiirin konusu, ana duygusu, yardımcı duyguları öğrencilere sorulur.</p> <p>Daha sonra şiirdeki “güzel, sağlık, düzenli, eğlenmek, yorulmak, sevmek, yaşam” kelimelerinin eş ve zıt anlamlıları öğrencilere buldurulur. Hemen ardından eş ve zıt anlamlı sözcükler bulmacası tahtada öğrencilere çözdürülerek ders tamamlanır.</p>
Kutlama 30 dk.	<p>Öğrencilere “tutumlu olmak” ve “sağlıklı beslenme ve spor” konulu iki video izlettirilir. Onlardan videolardan herhangi birinin konusuyla ilgili bir afiş hazırlamaları istenir. Herkes afişini sınıfta sunar. Öğrencilerden ele aldıkları konunun önemi hakkında güdümlü bir konuşma yapması istenir. Sunan öğrenci alkışlanır ve afişler panoya asılır.</p>
Günlük Yazma 5 dk.	<p>Öğrencilerden dersi ve kendi başarı ve performanslarını değerlendiren bir günlük sayfası yazmaları istenir.</p>

SEKİZİNCİ EYLEM PLANI

Tema: VATANDAŞLIK

Sınıf: 5

Süre: 40'+40'+40'+40'

Dinleme:

- ❖ Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
- ❖ Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
- ❖ Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.
- ❖ Dinledikleri/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir

Konuşma:

- ❖ Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
- ❖ Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Okuma:

- ❖ Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- ❖ Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.
- ❖ Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.


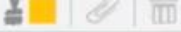
Yazma:

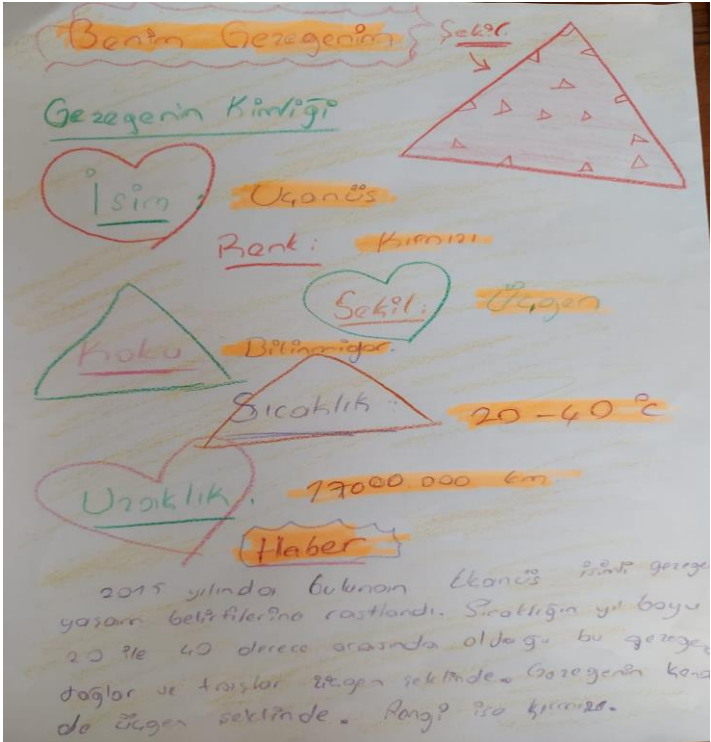
- ❖ Bilgilendirici metin yazar.
- ❖ Kısa metinler yazar.
- ❖ Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.

Araç-Gereç:

- ❖ Beyni harekete geçirmek için müzik ve çiçek kokuları
- ❖ Resimlerle desteklenen “Ödevsiz Gezegen” dinleme metni
- ❖ Renkli kâğıtlar ve kalemler

Dersin Bölümleri	
<p>Yakalama</p> <p>20 dk.</p>	<p>Öğrencilere aşağıdaki “Ödevsiz Gezegen” metni dinletilir. Dinlemeye geçilmeden önce öğrencilere 5N1K soruları dağıtılır ve dinlerken bu soruları cevaplamaları istenir.</p> <p>“Olamaz, yine kapalı! Üç seferdir boş yere buraya kadar geliyoruz! Bu sinema ne zaman açık oluyor?” Esin, bir kez daha sinemanın açılış saatini aranın söylenip duruyor. “Birine soralım,” diyor Ali. Esin yoldan geçen birini durduruyor. Adam, “Hah hah ha!” diye bir kahkaha patlatıyor. “Dünya gezegeninden geldiğiniz her halinizden belli! Ödevsiz Gezegende saatler kimsenin umurunda değildir. Sık sık uğrayın, sinemanın sahiplerinin paraya ihtiyaç var, er geç salonu açacaklardır.” Şaşırın ve hayal kırıklığına uğrayan Ali ve Esin, otellerine geri dönmek için mini-füzeye biniyorlar. Yar yolda füze duruyor, pilot yolculara inmelerini söylüyor. Esin ve Ali, “İyi de, neden bizi burada bırakıyor?” diye soruyorlar hayretle. Bir kadın, “Kim bilir?” diyerek içini çekiyor. “Bazen pilotlar mini-füzeyi alıp gezmeye giderler. Füze ancak bir iki saat ya da bir hafta sonra geri dönebilir, duruma bağlı.” “Hangi duruma?” diye soruyor şaşakalan Esin. “Hiçbir fikrim yok,” diye yanıtıyor kadın ve onlara sabır diliyor. Ali, Esin, in elinden tutuyor. Aslında, yürüyerek gezegeni daha iyi gezebilirler. Muhtelif manzaralar arasında 7 saatlik bir yürüyüşten sonra, otelde onları yeni bir sürpriz bekliyor: Odalar dolu. Öfkeden deliye dönen Ali, “İki gece daha kalacağımızı söylemiştik, odamızı başka birine vermeye hakkınız yok!” diye bağıyor. “Hakkımız yok mu?” Otelin müdürü sinirden kıpkırmızı kesiliyor. “Ah şu Dünya gezegeninden gelen turistler, hepsi aynı! Hak hukuk diye insanın kafasını şişirirler! Arkadaşlarım geldi, benden iki oda istediler. Anlayacağınız, odasını kaybeden tek müşteri siz değilsiniz.”</p> <p>Esin ve Ali, turizm şirketinin broşüründeki Ödevsiz Gezegen tanıtımına bayılmışlardı: “Burada zorunluluk da yok, ödev de!” Ama yolculuklarının başından bu yana, broşürün hiçbir yerinde yazmayan bir şey keşfettiler: Burada her şey, kişilerin isteklerine bağlı. Sinemanın sahibi öğlene kadar uyumak mı istedi? Seans iptal! Mini-füze pilotu gezmeye gitmeye mi karar verdi? Herkes evine yürüyerek dönecek! Otel müdürü arkadaşlarını ağırslamak istedi? Odaları boşaltın!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metne konu olan olay NEDİR? • Metne konu olan olay NEREDE gerçekleşecektir? • Metne konu olan olay NE ZAMAN gerçekleşecektir? • Metne konu olan olay NEDEN/NİÇİN yapılacaktır? • Metne konu olan olay NASIL gerçekleştirilecektir? • Metne konu olan olay KİMLER gerçekleştirmiştir?

İlişkilendirme 30 dk.	<p>Öğrencilere ses olaylarına örnek olarak aşağıdaki maillerden örnekler gösterilir. Burada yanlış yazılan kelimelerin aslında birer ses olayını temsil ettiği söylendikten sonra öğrencilere yazım yanlışlarını düzeltmeleri ve her bir düzeltmede hangi ses olayının yaşandığını söylemeleri istenir. Son olarak ses olaylarını anlatan etkileşimli video ile izletilir:</p> <p>(https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.822/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=93005f3e3f4d05925d0e707368e452c8&resourceTypeID=3&loc=-1&showCurriculumPath=true)</p> <p> Handan Çelik <cailkhandan4@gmail.com> Alıcı: Handan ▾</p> <p>Merhaba Nazan,</p> <p>Aydın'da neler yaptığını sosyal medyadan takip ediyorum. Dü nakşam yine resim yapay Neden bizi bırakıp gitti ki diye düşündüm. Pencerein kenarına gidip evinizin sönmüş ışığı Seninle ödev yapmayı, parka gitmeyi, to poynamayı ne çok özlemişim! Gelecekin günü ipile çekiyorum. Görüşmek üzere.</p> <p>Handan 25.01.2020</p> <hr/> <p></p> <p>Merhaba Hakan,</p> <p>Barcelona'da iyi vakit geçirdiğine çok sevindim. Dü nakşam bizim tak rakipini üç farkla yenip şampiyon oldu. Tarafdar sevinçten çıldırdı. H bayrakını alıp dışarıya koştu. Ben de pencerein kenarından bakmak y sokaka çıktım. Burada olup o heyecanı görmeliydin. Bu arada son sı yetmi şaldım.</p> <p>Not: Yazdığım ses olaylarını bulacağına eminim. :)</p> <p>Görüşmek üzere, Mustafa</p>

	<p> taraf + dar → taraftar → d, t'ye döner. } Ünsüz Benzeşmesi sevinç + den → sevinçten → d, t'ye döner. } bayrak + ı → bayrağı → k ünsüzü ğ'ye döner. } Ünsüz Yumuşaması rakip + i → rakibi → p ünsüzü b'ye döner. } dün akşam → dün akşam diye okunur. } Ulama yetmiş aldım → yetmiş aldım diye okunur. } </p>
<p>Etiketleme</p> <p>30 dk.</p>	<p>Öğrencilerden yeni bir gezegen keşfettiklerini hayal etmeleri ve hayal ettikleri gezegeni “Benim Gezegenim” isimli örnek etkinlik kağıdındaki gibi çizmeleri ve ardından “Gezegenin Kimliği” bölümünü doldurmaları istenir ve son olarak öğrencilerden gezegenleriyle ilgili birer haber metni yazmaları istenir.</p>  <p> 2015 yılında bulunan Uganös isimli gezegen yaşam belirtilerine rastlandı. Sıcaklığın yıl boyu 20 ile 40 derece arasında olduğu bu gezegen dağlar ve taşlar zünger şeklinde. Gezegenin kanc da zünger şeklinde. Reng? Kırmızı. </p>
<p>Gösterme</p>	<p>Öğrencilere deyim ve atasözleri ile ilgili video izletilir. Bu videoda yaşlıları olan öğrenciler tarafından çizilmiş deyimler ve atasözlerini anlatan resimler bulunmaktadır. Öğrencilerden bu resimlerde</p>

25 dk.

anlatılmak istenen atasözü ve deyimlerin hangileri olduğunu tahmin etmeleri istenir.
(<https://www.youtube.com/watch?v=0WyRbqxnXtY> Erişim Tarihi: 23.02.2020)



Ağız Sulanmak



Ateşle Oynamak



Salla Başını Al Maaşını



Damlaya Damlaya Göl Olur

Tekrarlama

Daha sonra öğrenciler gezegenleriyle ilgili birbiriyle röportaj soruları hazırlar ve birbirleriyle bu röportajı yaparlar. Röportajlar videoya alınır.

30 dk.	<p>Örnek röportaj soruları:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Merhaba, bize zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Öncelikle kendinizi tanıtır mısınız?2. Gezegenlerle ilgili çalışmalara ne zaman ve nasıl başladınız?3. Keşfettiğiniz gezegen hakkında bilgi verir misiniz? Özellikleri nelerdir?4. Bundan sonra başka ne gibi çalışmalar yapmayı planlamaktasınız?
Kutlama 15 dk.	<p>En beğenilen röportaj tekrar izlenerek öğrencilerin bu röportaj hakkındaki fikirlerini açıklamaları istenir. Ders sonunda röportajını tamamlayanlara kitap hediye edilmiştir.</p>
Günlük Yazma 10 dk.	<p>Öğrencilerden dersi ve performanslarını değerlendiren bir günlük sayfası yazmaları istenir.</p>

Ek-4: Öğrenci Günlüklerinden Örnekler

BENİM GÜNLÜĞÜM

İsim:

ETKİNLİKLER	BU ETKİNLİK NASILDI?	NELER HİSSETTİM?	PERFORMANSIM NASILDI?
SESLERİ YORUMLAMA ETKİNLİĞİ			
"FIRTINALI BİR GÜN" KONULU YAZMA ETKİNLİĞİ			
ÇİFTÇİ VE ÇOCUKLARI ETKİNLİĞİ			
BULMACA ETKİNLİĞİ			
AFİŞ SUNUMU ETKİNLİĞİ			

Dersle İlgili Diğer Düşüncelerim:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek-5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU
<p>Bu görüşmede, dönem boyunca birlikte yaptığımız Türkçe dersleri hakkındaki duygu, düşünce ve önerilerini almayı amaçlamaktayım. Sorulara vereceğin cevaplar bilime katkı sunmak için kullanılacaktır. İzin verirsen görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu kayıtlar, araştırmacılar dışındaki kimselerden gizli tutulacak, araştırma sonuçları yazılırken ismin kullanılmayacaktır.</p> <p>Sağladığın katkı için teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: right;">Arş. Gör. Handan ÇELİK</p>
<ol style="list-style-type: none">1. Türkçe dersiyle ilgili neler düşünüyorsun?2. Birlikte gerçekleştirdiğimiz Türkçe dersleri ile ilgili düşüncelerin nelerdir?3. Daha önce işlediğiniz Türkçe dersleriyle beraber işlediklerimiz arasındaki farklılıklar sence neler? Hangisi gibi ders işlemeyi tercih edersin?4. Bu derslerin sence ne gibi faydaları oldu? Sana katkı sağladığını düşünüyor musun? Nasıl?5. Derslerde yapılan etkinlikleri nasıl buldun?6. Hangi tür etkinlikleri daha çok sevdiğin? Neden?7. Hangi tür etkinliklerde sorun yaşadın? Bunlar neler?8. Türkçe dersi için hazırlanan ortam hakkındaki düşüncelerin nelerdir? Bu ortamın öğrenmen üzerinde ne gibi etkileri oldu?9. Bu süreçte Türkçe derslerine karşı duygu ve düşüncelerinde değişiklikler oldu mu? Olduysa bunlar neler? (Bu süreçte Türkçe derslerine karşı duygu ve düşüncelerinde ne gibi değişiklikler oldu?)10. Birlikte yaptığımız derslerden sonra sınıf arkadaşlarınızla bu dersler hakkında konuştunuz mu? Genel olarak arkadaşlarınızın bu derslerle ilgili düşünceleri nasıldı?11. Bu dersin daha etkili olması için sence neler yapılabilir?

Ek-6: Uygulamadan Fotoğraflar









Ek-7: Eylem Araştırması Eğitimi Sertifikası



Ek-8: Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı: Handan ÇELİK

Doğum Yeri: Kırşehir

Eğitim Durumu:

Lisans: Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı
2010-2013.

Yüksek Lisans: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi
Anabilim Dalı, 2014-2017.

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce, Almanca.

İş Deneyimi:

Araştırma Görevlisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi
Anabilim Dalı, 2014-2017.

Araştırma Görevlisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017-
2018.

Araştırma Görevlisi, , Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe
Eğitimi Bilim Dalı, 2018- Hâlen.

Yayımlar:

SCI veya SCI Expanded, SSCI, AHCI dışındaki uluslararası indexler tarafından taranan dergilerde yayımlanan tam makale

1-) Çelik H. ve Fırat H. (2020). Çocuk Hikâye ve Romanlarında Çocuk Gerçekliği: Sevim Ak Örneği. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi.

2-) Ateş M., Sur E. ve Çelik H. (2020). Türkçe Öğretmenlerinin Görsel Okumayla İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi

3-) Çelik H., Halat S. ve Fırat H. (2019). Öğretmen Adaylarının Basılı ve E-Kitap Kullanımına İlişkin Görüşleri. International Journal of Languages' Education and Teaching.

4-) Halat S., Çelik H. ve Fırat H. (2018). Çocuk Kitaplarında Otorite: "Bacaksız Serisi" Örneği. Journal of Turkish Studies.

Uluslararası kongre, sempozyum, panel, çalıştay gibi bilimsel, sanatsal toplantılarda sözlü olarak sunulan ve tam metin olarak yayımlanan bildiri

1-) Fırat H. ve Çelik H. (2016). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Atatürk Teması Metinlerinin İncelenmesi. VII. USOS

2-) Fırat, H. ve Çelik H. (2014). La Fontaine'in Fabllarındaki Olumsuz Kişilik Özelliklerine İlişkin Dersler ve Bu Bağlamdaki Türk Atasözleri. 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı

Uluslararası kongre, sempozyum, panel, çalıştay gibi bilimsel, sanatsal toplantılarda sözlü olarak sunulan ve özet metin olarak yayımlanan bildiri.

1-) Çelik H. ve Göre Z. (2019). Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Göç ve Mültecilik Üzerine Bir İnceleme. 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı

2-) Sur E., Ateş M. ve Çelik H., (2018). Türkçe Öğretmenlerinin Görsel Okumayla İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. 4. INES International Academic Research Congress

3-) Çelik H. ve Fırat H. (2017). Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Çocuk Gerçekliği. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi

4-) Halat S., Çelik H. ve Fırat H. (2017). Çocuk Kitaplarında Otorite: Bacaksız Serisi Örneği. 2. uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi

5-) Çelik H., Halat S. ve Fırat H. (2017). Öğretmen Adaylarının Basılı Ve E-Kitap Kullanımına İlişkin Görüşleri. 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi

Alanında tanınmış ulusal yayınevlerince yayımlanan kitaplarda bölüm yazarlığı

1-) Coşkun, M.V., Açık Önkaş, N., İpek Eğilmez, N., Fırat, H., Fidan, Ö., Çetin, D., Turhan Tuna, S., Sargın, M., Özkaya, G., Erdemir, E., Özşavlı, G., Çelik, H., 2015. Türkçenin Eğitimi Öğretimine Yönelik Çalışmalar . Yayın Evi: Pegem Akademi Editör Adı: Mustafa Volkan Coşkun ve diğerleri

Alanında yurtiçinde yayımlanan kitap editörlüğü

1-) Editörlük Türü: Kitap. 2015. Türkçenin Eğitimi Öğretimine Yönelik Çalışmalar.

Tamamlanmış Bilimsel Araştırma Projelerinde (BAP) görev alma (araştırmacı, eğitmen, danışman vb. olarak)

1-) Proje Durum: Tamamlandı. Projedeki Görev: Araştırmacı. Konu: Çocuk edebiyatı. Proje Türü: Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi. Çocuk hikâye ve romanlarında çocuk gerçekliği, sorunları ve toplumsal eleştiri. 2016-2017

